

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
SUMMARY	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xvii
LISTE DES SIGLES	xix
EXERGUE	xxi
DÉDICACE	xxiii
REMERCIEMENTS	xxv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA LITTÉRATURE JEUNESSE	5
1.1 LA LITTÉRATURE JEUNESSE : DÉFINITION	8
1.1.1 Une littérature intentionnelle	8
1.1.2 Une littérature aux frontières incertaines	9
1.1.3 Une littérature légitimée, mais au statut encore fragile	9
1.2 LES FONCTIONS ASSIGNÉES À LA LITTÉRATURE JEUNESSE	10
1.2.1 Une fonction affective	10
1.2.2 Une fonction cognitive	11
1.2.2.1 Littérature jeunesse et connaissances culturelles	11
1.2.2.2 Littérature jeunesse et compétences langagières	11
1.2.2.3 Littérature jeunesse et lecture littéraire	12
1.2.3 Une fonction sociale	12
1.3 LE CORPUS EN LITTÉRATURE JEUNESSE	13
1.3.1 Un corpus littéraire	14
1.3.2 Une production pléthorique	15
1.3.3 Des œuvres de qualité variable	15
1.4 LA PRODUCTION QUÉBÉCOISE ACTUELLE	17
1.4.1 Du côté des romans	17
1.4.1.1 Une littérature miroir, mais aussi une littérature de l'altérité	18
1.4.1.2 Une littérature sans tabous, mais une littérature qui demeure tout de même moralisatrice	19
1.4.1.3 Une littérature sérielle, mais aussi une littérature singulière	20
1.4.1.4 Une littérature collée aux besoins du lecteur, mais aussi une littérature ancrée dans le postmodernisme	20
1.4.1.5 Une littérature « graduée », mais aussi une littérature exigeante qui fait confiance aux capacités des jeunes	22

1.4.2	Du côté des albums	23
1.5	POUR CONCLURE CE CHAPITRE	25
	CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE	27
2.1	LE SUJET DE LA RECHERCHE	29
2.2	LE PROBLÈME GÉNÉRAL	32
2.2.1	Des pratiques plutôt traditionnelles d'exploitation de la littérature jeunesse	33
2.2.2	Des pratiques peu balisées de sélection d'œuvres	35
2.2.3	Des difficultés liées à la lecture des textes littéraires	36
2.3	LES FACTEURS EXPLICATIFS	39
2.3.1	Du côté des pratiques d'enseignement	39
2.3.1.1	Une conception limitée de la lecture et de la compréhension	40
2.3.1.2	Une formation insuffisante des enseignants	41
2.3.1.3	Une utilisation abusive du manuel de lecture et du questionnaire de compréhension de lecture	43
2.3.1.4	Une méconnaissance et une utilisation limitée de la littérature jeunesse	45
2.3.2	Du côté des pratiques de sélection des textes	47
2.3.2.1	Le silence du PFEQ à propos des critères de sélection des œuvres	47
2.3.2.2	La surabondance de textes de moindre qualité	48
2.3.2.3	La méconnaissance des œuvres dites <i>résistantes</i> et de leurs caractéristiques	49
2.4	LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE	51
2.5	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	51
2.6	LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE	52
2.7	LES LIMITATIONS DE LA RECHERCHE	52
2.8	LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	55

CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL	57
3.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE	60
3.1.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE : QUELQUES TRAITS CARACTÉRISTIQUES	60
3.1.1.1 Une œuvre inachevée qui requiert un lecteur actif	62
3.1.1.2 Un texte tissé de blancs qui sollicite la coopération du lecteur	64
3.1.1.3 Un texte qui sème l'ambiguïté et qui invite le lecteur à prendre des risques	65
3.1.1.4 Un texte tissé d'implicites qui exige un lecteur perspicace	66
3.1.2 LE TEXTE NARRATIF	71
3.1.2.1 Les procédés narratifs	72
1) La temporalité narrative	72
a. L'ordre narratif	73
b. La durée narrative	73
c. La fréquence narrative	74
2) Le mode narratif	74
a. La distance narrative	75
b. La perspective narrative ou focalisation	76
3) La voix narrative	77
a. Le moment de la narration	77
b. Les niveaux narratifs	78
c. Le type de narration	79
d. Les fonctions du narrateur	80
3.1.3 POUR CONCLURE CETTE SECTION	82
3.2 L'ALBUM JEUNESSE	85
3.2.1 QUELQUES ASPECTS DU FONCTIONNEMENT DE L'ALBUM	86
3.2.1.1 À l'intérieur du livre	88
1) À l'échelle de la double page	88
a. Les images	88
• Le narrateur imagier	89
• Le cadre	89
• Le cadrage	90
b. Le texte	90
• Le caractère iconique ou plastique	91

c. La relation texte/image	91
• La mise en page	92
• Le rapport texte/image	93
• Les fonctions respectives du texte et de l'image	94
2) À l'échelle du livre	95
• La variation de mise en page	96
• La variation du rapport texte/image	96
• La variation des fonctions du texte et de l'image	96
3.2.1.2 Aux frontières du livre : le paratexte	97
• Le support	97
• Les pages couverture	98
• Les pages de garde	100
• La page de titre	100
• La dédicace	100
• L'épigraphe	101
3.2.2 POUR CONCLURE CETTE SECTION	101
3.3 LA LECTURE LITTÉRAIRE	103
3.3.1 LA LECTURE LITTÉRAIRE : DÉFINITION	105
3.3.1.1 La lecture littéraire : un processus interactionnel	106
3.3.1.2 La lecture littéraire : un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation	109
3.3.2 LES PROCESSUS EN JEU DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE	109
3.3.2.1 Compréhension/interprétation	111
3.3.2.1.1 Trois conceptions divergentes	111
3.3.2.1.2 Comprendre	113
3.3.2.1.3 Interpréter	115
3.3.2.1.4 Un lecteur qui mobilise ses structures cognitives et affectives et qui met en œuvre des processus et des stratégies	118
• Les structures cognitives et affectives du lecteur	118
• Les processus et stratégies de lecture du lecteur	122
3.3.2.1.5 Un lecteur qui coopère avec une œuvre pour la parachever	123
• Un lecteur qui comble les blancs du texte	123

	• Un lecteur qui déjoue les ambiguïtés	124
	• Un lecteur qui traite l'implicite	124
	• Un lecteur qui effectue une sélection parmi un éventail de possibilités	126
	3.3.2.2. Réaction/appréciation	127
3.3.3	DES ŒUVRES QUI SOLLICITENT LE TRAVAIL INTERPRÉTATIF	130
3.3.1.1	Les œuvres résistantes	131
	• Les œuvres réticentes	131
	• Les œuvres proliférantes	132
	3.3.1.2 Les limites des œuvres polysémiques	137
3.3.4	POUR CONCLURE CETTE SECTION	138
3.4	LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE	141
3.4.1	LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE : BRÈVE RÉTROSPECTIVE	144
3.4.2	LES CONDITIONS POUR QU'UNE VÉRITABLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE VOIE LE JOUR AU PRIMAIRE	146
3.4.2.1	Offrir des textes qui favorisent le travail interprétatif, dès les premiers apprentissages	146
3.4.2.2	Entraîner les élèves à développer leurs habiletés interprétatives	148
3.4.2.3	Recourir à des dispositifs qui créent un espace de négociation de sens	151
	• Le débat interprétatif	151
	• Le dévoilement progressif	153
	• La lecture en réseau	153
3.4.3	POUR CONCLURE CETTE SECTION	155
3.4.4	POUR CONCLURE CE CHAPITRE	156
	CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	159
4.1	LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT : DÉFINITION	161
4.2	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	163
4.2.1	L'analyse des besoins	163
4.2.1.1	Les finalités de l'outil d'analyse	164
4.2.1.2	Les utilisateurs de l'outil d'analyse	164

4.2.2	La conception de l'outil d'analyse	165
4.2.3	L'élaboration de l'outil d'analyse	169
4.2.4	La mise à l'essai de l'outil d'analyse	170
4.2.4.1	L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse	170
	• Méthode d'échantillonnage	171
	• Instrument de collecte de données	171
	• Considérations éthiques	173
4.2.4.2	L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse	174
	• Méthode d'échantillonnage	175
	• Instrument de collecte de données	176
	• Considérations éthiques	177
4.2.4.3	La constitution du répertoire d'albums jeunesse québécois favorisant le développement des habiletés interprétatives, à l'aide de l'outil d'analyse	178
4.3	L'IDENTIFICATION ET LE CONTRÔLE DES BIAIS DE LA RECHERCHE	180
4.3.1	Des biais liés au chercheur	181
4.3.2	Des biais liés aux participants	181
4.4	POUR CONCLURE CE CHAPITRE	183
	CHAPITRE V : RÉSULTATS	185
5.1	LE DÉVELOPPEMENT DE L'OUTIL D'ANALYSE: PREMIÈRE VERSION	187
5.2	LA MISE À L'ESSAI DE L'OUTIL D'ANALYSE	190
5.2.1	L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts	190
5.2.1.1	En ce qui concerne la pertinence des indicateurs	191
5.2.1.2	En ce qui concerne la pertinence de la classification des indicateurs en dimension	193
5.2.1.3	En ce qui concerne l'exclusivité mutuelle des indicateurs	193
5.2.1.4	En ce qui concerne la clarté de la formulation des indicateurs	196
5.2.1.5	En ce qui concerne la nécessité d'ajouter des indicateurs	198
5.2.1.6	En ce qui concerne la nécessité de supprimer des indicateurs	200
5.2.1.7	Ce qui ressort de l'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts	202
5.2.2	L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse auprès de codeurs	203
5.2.1.1	L'évaluation de l'objectivité des indicateurs	204

5.2.1.2	L'évaluation de la satisfaction des codeurs au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse	213
5.2.1.3	Ce qui ressort de l'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse par les codeurs	218
5.3	L'ÉLABORATION DU RÉPERTOIRE	221
5.3.1	Présentation des albums du répertoire	223
5.3.1.1	Résumé des albums et présentation des motifs de leur polysémie	223
• 1 ^{er} cycle		223
• 2 ^e cycle		227
• 3 ^e cycle		231
5.3.1.2	Complémentarité des albums du répertoire	235
5.3.1.3	Élaboration de la version courte de l'outil d'analyse	238
5.4	L'ANALYSE DE LA DÉMARCHE D'ENSEMBLE	242
5.4.1	Les limites de la recherche	242
5.4.2	Les limites de l'outil d'analyse	245
5.4.3	Les points forts de la recherche	248
5.5	POUR CONCLURE CE CHAPITRE	248
	CONCLUSION	251
	BIBLIOGRAPHIE	255
	ANNEXES	i
Annexe 1	Les critères de sélection de deux organismes québécois	iii
Annexe 2	Liste indicative des sources de difficultés d'un texte	vii
Annexe 3	Première version de l'outil d'analyse d'un album jeunesse	xiii
Annexe 4	Courrier électronique envoyé aux experts afin de solliciter leur participation à la recherche	xxxvii
Annexe 5	Questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative	xli
Annexe 6	Lettre explicative envoyée aux experts	lv
Annexe 7	Maquette de la recherche envoyée aux experts	lix
Annexe 8	Formulaire de consentement (pour les experts)	ciii
Annexe 9	Courrier électronique envoyé aux codeurs afin de solliciter leur participation à la recherche	cvii
Annexe 10	Ordre du jour de la journée de validation de la fidélité de l'outil d'analyse	cxi
Annexe 11	Questionnaire pour mesurer le degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse	c xv
Annexe 12	Formulaire de consentement (pour les codeurs)	cxxi

Annexe 13	Transcription des réponses aux questionnaires d'évaluation de la validité de la liste indicative remplis par les trois experts	cxxv
Annexe 14	Analyse détaillée des réponses des experts pour les indicateurs qui ont été jugés moins pertinents, redondants ou peu ou pas du tout clairs	cxix
Annexe 15	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2	clxxviii
Annexe 16	Deuxième version de l'outil d'analyse d'un album jeunesse	clxxv
Annexe 17	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 2 et la version 3	clxxviii
Annexe 18	Troisième version de l'outil d'analyse	clxxxiii
Annexe 19	Compilation et analyse des réponses inscrites par les cinq codeurs dans les trois outils d'analyse	cciii
Annexe 20	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 3 et la version 4	cclv
Annexe 21	Quatrième version de l'outil d'analyse	cclxiii
Annexe 22	Transcription des réponses aux questionnaires pour mesurer le degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse remplis par les cinq codeurs	cclxxxiii
Annexe 23	Liste des 149 albums parus en 2010-2011 et lus pour l'élaboration du répertoire	ccxcix
Annexe 24	Liste des 39 albums analysés et nombre de points obtenus	cccvii
Annexe 25	Transcription des réponses obtenues pour les 15 albums analysés et retenus	cccxi
Annexe 26	Résultat du recodage de deux albums du répertoire	cccxlvi
Annexe 27	Présentation des motifs de polysémie des albums du répertoire	cccxlvi
Annexe 28	Version courte de l'outil d'analyse	cccxciii

LISTES DES TABLEAUX

Tableau I	Les deux postulations adoptées par les auteurs de littérature jeunesse	16
Tableau II	Répartition des élèves québécois de 15 ans selon leur niveau de compétence sur l'échelle globale de lecture du PISA	31
Tableau III	Deux types de blancs dans le texte	65
Tableau IV	Cinq formes de transtextualité	68
Tableau V	Les quatre formes de durée narrative	74
Tableau VI	Trois types de relation de fréquence	74
Tableau VII	Les trois types de discours du narrateur par rapport à l'histoire	75
Tableau VIII	Les procédés de modalisation	76
Tableau IX	Les trois types de focalisation	77
Tableau X	Les deux principaux types de narration	79
Tableau XI	Les différentes fonctions du narrateur	80
Tableau XII	Trois catégories d'analyse pour le récit	81
Tableau XIII	Quelques aspects du fonctionnement de l'album	87
Tableau XIV	Deux types de narrateur imagier	89
Tableau XV	Quatre types de mise en page	92
Tableau XVI	Les trois principaux types de rapport texte/image	94
Tableau XVII	Les fonctions du texte et de l'image	95
Tableau XVIII	Les différents types de compétences mises en œuvre dans la lecture littéraire	107
Tableau XIX	Les quatre positions du lecteur à travers son processus de lecture	110
Tableau XX	Les trois ordres d'investissement du lecteur	114
Tableau XXI	Trois types d'interprétation	117
Tableau XXII	Les structures cognitives et affectives du lecteur	119
Tableau XXIII	Différents types de précadrage	121
Tableau XXIV	Les stratégies de compréhension avant, pendant et après la lecture	122
Tableau XXV	Classification des différents types d'inférences	126
Tableau XXVI	Différents types de réaction aux textes littéraires	128
Tableau XXVII	Apprécier des œuvres littéraires : composantes, critères d'évaluation et éléments littéraires (selon le MEQ, 2001)	129
Tableau XXVIII	Les caractéristiques des œuvres réticentes et proliférantes	133
Tableau XXIX	Les caractéristiques des œuvres polysémiques (au sein du texte)	135
Tableau XXX	Les caractéristiques des œuvres polysémiques (au sein de l'image)	136
Tableau XXXI	Différents types de débat et leurs fonctions	152
Tableau XXXII	Différents types de réseau	154
Tableau XXXIII	Les étapes de la démarche de recherche-développement	163
Tableau XXXIV	Composantes de la première partie de l'outil d'analyse	166
Tableau XXXV	Composantes de la deuxième partie de l'outil d'analyse	168

Tableau XXXVI	Compilation des réponses des trois experts à la question 1 : <i>L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?</i>	192
Tableau XXXVII	Compilation des réponses des trois experts à la question 2 : <i>L'indicateur correspond-il à la dimension à laquelle il est associé?</i>	193
Tableau XXXVIII	Compilation des réponses des trois experts à la question 3 : <i>L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur (dans cette dimension ou dans une autre)?</i>	194
Tableau XXXIX	Compilation des réponses des trois experts à la question 4 : <i>La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?</i>	196
Tableau XL	Compilation des réponses des trois experts à la question 5 : <i>Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui ne figurent pas dans la liste et qui devraient y figurer?</i>	198
Tableau XLI	Compilation des réponses des trois experts à la question 6 : <i>Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui figurent dans la liste et qui ne devraient pas y figurer?</i>	200
Tableau XLII	Nombre de points obtenus pour chacun des albums analysés par les codeurs	207
Tableau XLIII	Classement des trois albums avant et après leur analyse par les cinq codeurs	209
Tableau XLIV	Compilation des questionnaires remplis par les cinq codeurs pour mesurer leur degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse	214
Tableau XLV	Quelques pistes pour la formation à l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse	219
Tableau XLVI	Liste des albums retenus pour le répertoire d'albums québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire	222
Tableau XLVII	Compilation des indicateurs observés au sein des albums du répertoire	235
Tableau XLVIII	Quelques propositions de réseaux pour le 1 ^{er} cycle	237
Tableau XLIX	Quelques propositions de réseaux pour le 2 ^e cycle	237
Tableau L	Quelques propositions de réseaux pour le 3 ^e cycle	238
Tableau LI	Fréquence d'apparition des indicateurs au sein des 15 albums du répertoire	239
Tableau LII	Dimensions, indicateurs et questions supprimés pour l'élaboration de la version courte de l'outil d'analyse	240
Tableau LIII	Indicateurs ayant obtenu un 3 (peu pertinent) ou un 5 (ne peux me prononcer) à la question 1	cxxxv

Tableau LIV	Indicateurs ayant obtenu un 1 (oui) à la question 3	cxxxvii
Tableau LV	Indicateurs ayant obtenu un 3 (formulation peu claire) ou un 4 (formulation très peu claire) à la question 4	cxlii
Tableau LVI	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2	cli
Tableau LVII	Modifications supplémentaires apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2	clv
Tableau LVIII	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 2 et la version 3	clxxix
Tableau LIX	Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 7 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccv
Tableau LX	Compilation des réponses fournies aux questions 8 à 10 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccviii
Tableau LXI	Compilation des réponses fournies aux questions 11 et 12 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccix
Tableau LXII	Compilation des réponses fournies aux questions 13 à 16 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccx
Tableau LXIII	Compilation des réponses fournies aux questions 17 à 20 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxiii
Tableau LXIV	Compilation des réponses fournies aux questions 21 à 26 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxvi
Tableau LXV	Compilation des réponses fournies à la question 27 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxviii
Tableau LXVI	Compilation des réponses fournies aux questions 28 et 29 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxviii
Tableau LXVII	Total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxix
Tableau LXVIII	Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 13 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxx
Tableau LXIX	Compilation des réponses fournies aux questions 14 à 17 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxxii
Tableau LXX	Total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>	ccxxiii

Tableau LXXI	Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 7 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxiii
Tableau LXXII	Compilation des réponses fournies aux questions 8 à 10 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxvi
Tableau LXXIII	Compilation des réponses fournies aux questions 11 et 12 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxviii
Tableau LXXIV	Compilation des réponses fournies aux questions 13 à 16 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxviii
Tableau LXXV	Compilation des réponses fournies aux questions 17 à 20 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxi
Tableau LXXVI	Compilation des réponses fournies aux questions 21 à 26 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxiv
Tableau LXXVII	Compilation des réponses fournies à la question 27 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxv
Tableau LXXVIII	Compilation des réponses fournies aux questions 28 et 29 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxv
Tableau LXXIX	Total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxvi
Tableau LXXX	Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 13 par les codeurs dans la deuxième section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxvii
Tableau LXXXI	Compilation des réponses fournies aux questions 14 à 17 par les codeurs dans la deuxième section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxviii
Tableau LXXXII	Total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Comme toi!</i>	ccxxxix
Tableau LXXXIII	Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 7 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxl
Tableau LXXXIV	Compilation des réponses fournies aux questions 8 à 10 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxli
Tableau LXXXV	Compilation des réponses fournies aux questions 11 et 12 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxlii

Tableau LXXXVI	Compilation des réponses fournies aux questions 13 à 16 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxliii
Tableau LXXXVII	Compilation des réponses fournies aux questions 17 à 20 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxliv
Tableau LXXXVIII	Compilation des réponses fournies aux questions 21 à 26 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxlvii
Tableau LXXXIX	Compilation des réponses fournies à la question 27 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccxlix
Tableau XC	Compilation des réponses fournies aux questions 28 et 29 par les codeurs dans l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccl
Tableau XCI	Total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccli
Tableau XCII	Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 13 par les codeurs dans la deuxième section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	cclii
Tableau XCIII	Compilation des réponses fournies aux questions 14 à 17 par les codeurs dans la deuxième section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccliii
Tableau XCIV	Total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l’outil d’analyse pour l’album <i>Max Malo à la belle étoile</i>	ccliv
Tableau XCV	Modifications apportées à l’outil d’analyse entre la version 3 et la version 4	cclvii
Tableau XCVI	Modifications supplémentaires apportées à l’outil d’analyse entre la version 3 et la version 4	cclxii
Tableau XCVII	Différences observées entre le premier et le deuxième codage pour l’album <i>Papa est parti</i>	cccxlvi
Tableau XCVIII	Différences observées entre le premier et le deuxième codage pour l’album <i>Chat va mal pour Léo</i>	cccxlvi

LISTE DES FIGURES

Figure I	Relations entre les trois sources de construction de sens	117

LISTE DES SIGLES

BAnQ	Bibliothèque et archives nationales du Québec
CPER	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
CQRLJ	Centre québécois de ressources en littérature pour la jeunesse
CRSHC	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNGC	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
INRP	Institut national de recherche pédagogique (France)
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international de suivi des acquis des élèves

« Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société »
OCDE, 2011, p. 24

« Les oiseaux ont des ailes, les enfants ont des livres »
Alain Serres, 2011
Slogan du catalogue de l'éditeur *Rue du monde*

À mon père et à ma mère qui m'ont appris la rigueur et la ténacité. Deux qualités sans lesquelles il m'aurait été impossible de mener à terme ce projet.

REMERCIEMENTS

Quand on commence une thèse de doctorat, on ne comprend pas exactement la charge de travail que cela peut représenter, et c'est tant mieux! On ne mesure pas non plus que ça pourrait prendre plus de six ans de notre vie : assez pour emménager dans une nouvelle maison, donner naissance à un enfant et perdre sa mère. Si j'y suis malgré tout parvenue, c'est grâce à la confiance et au soutien de plusieurs personnes.

Je tiens d'abord à remercier Monique, ma directrice de thèse, pour ses lectures attentives, ses commentaires avisés, sa confiance et son appui indéfectible tout au long de ce projet. Un merci tout particulier aux trois experts qui ont évalué la validité de mon outil d'analyse et aux sept codeurs qui en ont évalué la fidélité. Sans leur disponibilité et leur générosité, il m'aurait été impossible de donner sa forme actuelle à l'outil d'analyse. Je dois aussi remercier le personnel du CQRLJ pour son accueil pendant les quatre mois qu'aura duré l'étape de l'élaboration du répertoire, et en particulier, Stéphane Ruest, pour sa diligence et son efficacité. Merci également à Roseline Garon, Isabelle Montésinos-Gelet et Olivier Dezutter pour leurs précieux commentaires qui m'ont aidée à prendre du recul par rapport à ma recherche, à mieux voir certaines limites de ma démarche et à bonifier ma thèse.

Je ne pourrai jamais assez remercier Martin, mon conjoint, pour son écoute, sa compréhension, sa disponibilité, sa patience et ses encouragements constants, mais surtout pour son aide dans la mise en page des multiples versions de l'outil d'analyse.

Un merci spécial à Émile et Gabriel qui ont souvent eu à me partager avec des montagnes de livres et des piles de documents... J'ose espérer que la table et les chaises de notre salle à manger pourront enfin retrouver leur fonction première!

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur la lecture littéraire dans un contexte d'enseignement primaire et concerne plus précisément les albums jeunesse qui favorisent le développement des habiletés interprétatives. Ces albums polysémiques sont ouverts à une pluralité d'interprétations et sollicitent donc la participation active du lecteur dans la construction de sens.

Notre intérêt pour ce genre de livre tire son origine de nos années d'enseignement, puis de conseillances pédagogiques au primaire qui nous ont permis de constater la difficulté des élèves à lire entre les lignes et à questionner les non-dits des textes qu'ils lisaient. En effet, à l'époque où nous étions enseignante, plusieurs de nos élèves avaient tendance à se limiter à ce qui était explicitement écrit et ne cherchaient pas toujours à saisir activement le (ou les) sens du texte. Il nous a alors semblé nécessaire de travailler cet aspect avec nos élèves et de le faire avec des textes susceptibles de favoriser le travail interprétatif.

En outre, des études en littérature jeunesse, puis la publication de huit romans pour la jeunesse nous ont amenée à mieux comprendre le potentiel de ce genre d'œuvres pour le développement des habiletés en lecture littéraire des élèves du primaire. Notamment, notre production romanesque nous a permis d'explorer différents procédés narratifs qui laissent une large place à l'interprétation du lecteur et qui exigent de lui qu'il effectue des choix interprétatifs pour mieux comprendre le récit.

Dans le cadre de notre travail de conseillère pédagogique au primaire et de chargée de cours en didactique du français, nous avons également pu expérimenter, au cours des dernières années, diverses formules avec des enseignants en formation initiale et continue pour entraîner les élèves dans des démarches interprétatives à partir d'albums jeunesse propices à ce genre de travail. Or, il nous est apparu que les enseignants se sentaient peu outillés pour l'enseignement de l'interprétation, et ce, tant du point de vue des pratiques d'enseignement que de celui du choix des textes. En particulier, leur

méconnaissance des procédés narratifs faisait en sorte qu'ils éprouvaient des difficultés à analyser des albums jeunesse dans le but de sélectionner ceux qui seraient les plus favorables au développement des habiletés interprétatives de leurs élèves. Ce faisant, les enseignants se plaignaient de ne pouvoir se constituer aisément un répertoire d'œuvres (notamment québécoises) susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Pour remédier à la situation, nous avons entrepris la présente recherche-développement. Cette dernière comporte trois objectifs. Le premier objectif consiste à développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif. Le second objectif vise à mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité, alors que le dernier objectif consiste à élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

La présente thèse se divise en cinq chapitres. Avant même d'exposer la problématique qui est à l'origine de cette recherche, il nous a semblé important de rendre compte de la situation actuelle du champ de la littérature jeunesse, notamment en ce qui concerne ses caractéristiques et les différentes fonctions qu'on lui attribue ainsi que les spécificités de la production québécoise. C'est pourquoi la thèse s'ouvre avec un premier chapitre dressant un portrait de l'état actuel de la littérature jeunesse.

Le second chapitre porte sur la problématique de la recherche. Il y est question de la situation qui semble actuellement prévaloir au primaire en ce qui a trait à l'enseignement de l'interprétation, tant du point de vue des pratiques des enseignants que de celui du choix des textes. Ce chapitre met également en évidence le fait qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil d'analyse fidèle et validé permettant d'identifier des albums jeunesse susceptibles de développer les habiletés interprétatives des élèves du primaire et souligne la pertinence d'en élaborer un afin de combler ce manque.

Le chapitre suivant présente une synthèse critique des recherches en lecture littéraire et clarifie les différents concepts qui ont servi pour l'élaboration de l'outil d'analyse, notamment en ce qui a trait aux textes littéraires et aux procédés narratifs du récit, aux aspects du fonctionnement de l'album jeunesse, à la lecture littéraire, aux processus qu'elle met en jeu et aux caractéristiques des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif, et finalement, à la didactique de la lecture littéraire.

La méthodologie mise en place afin d'atteindre les objectifs du projet de recherche fait l'objet du quatrième chapitre. Il y est notamment question des étapes et du déroulement de la recherche pour développer et mettre à l'essai l'outil d'analyse, de même que pour élaborer le répertoire d'albums jeunesse. Signalons qu'en ce qui concerne la mise à l'essai de l'outil, la contribution d'experts et d'utilisateurs a permis de juger de sa validité et de sa fidélité.

Le cinquième chapitre est consacré à la présentation des résultats de la recherche. Les commentaires des experts qui ont évalué l'outil d'analyse et ceux des utilisateurs qui l'ont mis à l'essai y font notamment l'objet d'une analyse. Ce chapitre présente également les différentes versions de l'outil qui ont été développées à la suite du processus de validation, de même que les titres des albums qui figurent dans le répertoire élaboré à l'aide de la version améliorée de l'outil d'analyse.

CHAPITRE I : LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Plan du chapitre

- 1.1 LA LITTÉRATURE JEUNESSE : DÉFINITION
 - 1.1.1 Une littérature intentionnelle
 - 1.1.2 Une littérature aux frontières incertaines
 - 1.1.3 Une littérature légitimée, mais au statut encore fragile
- 1.2 LES FONCTIONS ASSIGNÉES À LA LITTÉRATURE JEUNESSE
 - 1.2.1 Une fonction affective
 - 1.2.2 Une fonction cognitive
 - 1.2.2.1 Littérature jeunesse et connaissances culturelles
 - 1.2.2.2 Littérature jeunesse et compétences langagières
 - 1.2.2.3 Littérature jeunesse et lecture littéraire
 - 1.2.3 Une fonction sociale
- 1.3 LE CORPUS EN LITTÉRATURE JEUNESSE
 - 1.3.1 Un corpus littéraire
 - 1.3.2 Une production pléthorique
 - 1.3.3 Des œuvres de qualité variable
- 1.4 LA PRODUCTION QUÉBÉCOISE ACTUELLE
 - 1.4.1 Du côté des romans
 - 1.4.1.1 Une littérature miroir, mais aussi une littérature de l'altérité
 - 1.4.1.2 Une littérature sans tabous, mais une littérature qui demeure tout de même moralisatrice
 - 1.4.1.3 Une littérature sérielle, mais aussi une littérature singulière
 - 1.4.1.4 Une littérature collée aux besoins du lecteur, mais aussi une littérature ancrée dans le postmodernisme
 - 1.4.1.5 Une littérature « graduée », mais aussi une littérature exigeante qui fait confiance aux capacités des jeunes
 - 1.4.2 Du côté des albums
- 1.5 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

CHAPITRE I : LA LITTÉRATURE JEUNESSE

« [...] la littérature d'enfance et de jeunesse, tout autant que celle destinée aux adultes, est la "leçon" de français la plus vraie, la plus entière, la plus originale et la plus stimulante. »

Jacques Pasquet, 1992, p. 45

Au Québec, la littérature jeunesse a connu un important essor au cours des dernières années et a même fait son entrée dans le programme de formation du primaire (MEQ, 2001). Toutefois, si nous saluons cette reconnaissance de l'apport de la littérature jeunesse à la formation des jeunes, il faut admettre que cela ne va pas sans soulever un certain nombre de questions. On peut, en effet, se demander à quel type de littérature il convient d'accorder une plus large place en classe et surtout, en poursuivant quelles intentions. Le développement du goût de lire doit-il primer? N'y aurait-il pas lieu d'utiliser également la littérature jeunesse comme outil d'apprentissage : apprentissages culturels, apprentissage du plaisir de lire, mais également apprentissage d'une posture de lecteur actif? Est-il possible de concilier plaisir de lire et apprentissage de la lecture? Pour y parvenir, quels types d'œuvres privilégier, et en se basant sur quels critères de choix?

Afin de répondre à ces questions, ce chapitre se propose d'abord de définir la littérature jeunesse en posant quelques-uns des aspects qui la caractérisent aujourd'hui. Les fonctions de la littérature jeunesse sont ensuite posées, ces dernières déterminant non seulement le choix des œuvres à utiliser en classe, mais également, les moyens de les aborder. Il est également question du corpus actuel en littérature jeunesse, un corpus qui propose des œuvres de qualité variable et qui par son importance quantitative, rend on ne peut plus pertinente la question des critères de choix. Finalement, le chapitre se termine par la description des principales tendances de la production québécoise actuelle qui rendent, elles aussi, manifeste la nécessité d'effectuer des choix éclairés.

1.1 LA LITTÉRATURE JEUNESSE : DÉFINITION

La littérature jeunesse souffre du même flou sémantique que la littérature dite *pour adultes*. En effet, les chercheurs ne s'entendent pas sur une définition univoque (Boutin, 1999; Hébert, 2002). Toutefois, il est possible d'avancer certains éléments de définition qui, sans faire l'unanimité, semblent assez représentatifs de l'état actuel de la littérature contemporaine pour la jeunesse.

1.1.1 Une littérature intentionnelle

Comme premier élément de définition, il est possible de poser que la littérature jeunesse contemporaine renvoie à des productions écrites à l'intention des jeunes (0-17 ans) et publiées dans des collections qui leur sont explicitement destinées (Poslaniec, 1997); en ce sens, on peut dire, à l'instar de Prud'homme (2005), qu'elle est une littérature *intentionnelle*. En effet, cette littérature est portée par une machine éditoriale centrée sur un destinataire enfant. Cet état de fait impose aux créateurs et aux éditeurs certaines contraintes, notamment du point de vue de l'écriture : citons, par exemple, le choix des thèmes et du vocabulaire, la longueur des phrases, le nombre de pages ou encore les valeurs véhiculées. Malgré sa littérarité qui la rattache à la littérature tout court, la spécificité de la littérature jeunesse réside donc principalement dans son souci d'adaptation au public auquel elle s'adresse (Escarpit et Vagné-Lebas, 1988).

Par ailleurs, la littérature jeunesse occupe au sein de la production littéraire une situation des plus paradoxales. En effet, son destinataire (l'enfant ou l'adolescent) est à la fois omniprésent, puisque c'est à lui qu'on s'adresse, et totalement absent du circuit, puisque les livres sont conçus, écrits, illustrés, critiqués et finalement achetés, la plupart du temps, par des adultes (Escarpit et Vagné-Lebas, 1988). De plus, il faut souligner que la littérature jeunesse est victime de son propre mode de fonctionnement. En effet, comme elle fonctionne en vase clos, avec ses propres éditeurs, ses propres revues spécialisées, elle est donc, par le fait même et le plus souvent, tenue à l'écart de la littérature dite *pour adultes*.

1.1.2 Une littérature aux frontières incertaines

En littérature jeunesse, le corpus a longtemps été composé d'œuvres initialement destinées à un lectorat adulte (Demers, 1994; Beckett, 1997; Bruno et Geneste, 2008). Encore aujourd'hui, plusieurs textes de la littérature jeunesse sont des adaptations de récits pour grand public. Or, une tendance inverse s'observe depuis quelques années. En effet, de nombreux livres destinés aux enfants et aux adolescents et qui ont connu des succès de librairie sont lus par un lectorat adulte (Bruno et Geneste, 2008). Qu'on pense à la série *Harry Potter* de Joanne Kathleen Rowling (1998) ou encore à la trilogie *À la Croisée des mondes*, de Philipp Pullman (1998). Par ailleurs, de nombreux éditeurs rééditent, dans des collections pour adultes, des séries initialement publiées pour les adolescents (Chouinard, 2009). Qu'on pense au *Roman de Sara*, d'Anique Poitras (2000) ou encore à *Cassiopée*, de Michèle Marineau (2002). Ce faisant, le corpus en littérature jeunesse maintient des frontières incertaines qui débordent sur celles de la littérature dite *pour adultes*.

1.1.3 Une littérature légitimée, mais au statut encore fragile

Malgré son statut de littérature intentionnelle et dont les frontières sont encore incertaines, il est aujourd'hui admis que la littérature jeunesse est une littérature légitimée et qu'elle trouve cette légitimation tant auprès des éditeurs, des critiques, des bibliothécaires, que des enseignants ou des parents (Escarpit et Vagné-Lebas, 1988; Poslaniec, 2008b), mais également auprès des revues spécialisées et des universitaires qui multiplient les publications et les colloques à son sujet, depuis les dernières années (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008). Toutefois, il faut reconnaître que malgré cette légitimation, son statut demeure fragile, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'institution littéraire (Chouinard, 2006). Citons, par exemple, le peu de place accordée à la littérature jeunesse dans les médias, que ce soit dans les émissions consacrées à la littérature, dans les quotidiens ou les revues littéraires. Cet état de fait pourrait, en partie, s'expliquer par le public cible de la littérature jeunesse, mais aussi par le fait que cette littérature n'a pas une longue tradition (Madore, 1994) et que les sphères où elle est reconnue sont surtout l'apanage de spécialistes : universitaires ou critiques spécialisés en littérature jeunesse (Marcoin, 2005).

1.2 LES FONCTIONS ASSIGNÉES À LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Au cours du siècle dernier, la littérature jeunesse s'est dégagée de ses fonctions initiales. D'une littérature à caractère « didactique », elle est graduellement passée, du point de vue des chercheurs, à une littérature à part entière (Lepage, 2000; Pouliot, 2005). En ce sens, les fonctions assignées à la littérature jeunesse sont certainement du même ordre que celles assignées à la littérature dite *pour adultes*. Or, le nombre et la variété des fonctions assignées à la littérature sont impressionnants (Reuter, 1999; Richard, 2004). Toutefois, en raison de la spécificité de la littérature jeunesse et du public auquel elle s'adresse, trois fonctions liées au destinataire enfant et au contexte de lecture scolaire ou familial, qui inclut parfois une médiation de la part d'un enseignant ou d'un parent, peuvent être proposées. Ces fonctions sont : 1) la fonction affective, 2) la fonction cognitive et 3) la fonction sociale.

1.2.1 Une fonction affective

Tout comme la littérature dite *pour adultes*, la littérature jeunesse peut permettre au lecteur de s'évader (Gervais, 1996), mais également de développer le plaisir de lire (Dufays, Gemene et Ledur, 1996; Gervais, 1997; Demers 1998; Richard, 2004), qui est garant d'une meilleure motivation pour l'apprentissage de la lecture. En effet, comme l'a démontré Lebrun (2003) dans une recherche menée auprès de 2 700 élèves du secondaire afin, entre autres, de mesurer la corrélation entre les habitudes de lecture et les performances en lecture, les élèves qui déclarent aimer lire sont souvent ceux qui lisent le plus et ont les meilleures performances en lecture (Lebrun 2003). La littérature jeunesse peut aussi permettre aux jeunes lecteurs de développer une sensibilité et un goût pour la richesse de la langue et des mots (Rosenblatt, 1995; Demers 1998).

Par ailleurs, la littérature jeunesse peut favoriser l'identification personnelle du lecteur aux personnages et une identification sociale à certaines réalités (Richard, 2004; Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008). Au cours de sa lecture, le jeune ressent des sentiments, des émotions et apprend, à travers les personnages, des façons d'être et d'agir, propres à certaines situations. Le texte littéraire peut donc l'outiller pour la vie et l'aider à

modifier sa perception de lui-même (Munk, 2001; Todorov, 2007; Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008).

1.2.2 Une fonction cognitive

Par sa nature et ses caractéristiques, la littérature jeunesse est porteuse d'enjeux cognitifs. Ces derniers concernent l'acquisition des connaissances culturelles, le développement des compétences langagières et enfin, le développement des compétences de lecture littéraire.

1.2.2.1 Littérature jeunesse et connaissances culturelles

La littérature jeunesse peut favoriser l'acquisition de connaissances culturelles et permettre de construire une mémoire de l'expérience humaine (les savoirs et les représentations du monde) et des textes (Rouxel, 1996). Parce que chaque texte est ancré dans un patrimoine socioculturel particulier, il rend possibles l'identification et la transmission de symboles et de stéréotypes (Dufays, 1994). Le texte peut alors agir comme « vecteur d'intégration, d'intériorisation culturelle, d'espace de dialogue » (Soulé et coll., 2008, p.29). Ainsi, la littérature jeunesse peut permettre de sortir de l'enfermement culturel dans lequel se trouvent certains jeunes, leur donner accès à d'autres univers que le leur et les exposer à d'autres repères culturels que ceux qu'ils connaissent (œuvres littéraires, repères historiques, œuvres artistiques, etc.). Ce faisant, ils peuvent se doter d'un patrimoine littéraire et se construire une culture littéraire (Thérien, 1997).

1.2.2.2 Littérature jeunesse et compétences langagières

Une autre fonction assignée à la littérature jeunesse est celle du développement des compétences langagières (Richard, 2004). Au contact de la littérature jeunesse, le lecteur peut acquérir des connaissances littéraires sur les textes, les récits, la structure narrative (Collès, 1994), sur la variété des discours au sein des récits (narration, dialogue, description, etc.) et sur les genres littéraires (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008), tous ces éléments pouvant concourir au développement de ses compétences en lecture et en écriture.

Par ailleurs, en plus de fournir d'excellents modèles en syntaxe, en grammaire et en vocabulaire, l'utilisation de la littérature jeunesse en classe peut aider les élèves à mieux écrire (Gasser, 1984). Cela dit, il convient de ne pas limiter l'exploitation du livre jeunesse à des seules fins d'acquisition de vocabulaire ou de connaissances grammaticales, car ce serait courir le trop grand risque de détourner d'une part, les livres de leurs fonctions premières et d'autre part, les jeunes de la lecture.

1.2.2.3 Littérature jeunesse et lecture littéraire

Finalement, il faut ajouter que la littérature jeunesse subit l'influence 1) des courants littéraires et artistiques actuels (postmodernisme, entre autres, qui privilégie les œuvres polysémiques), 2) des avancées de la recherche sur la lecture et la littérature, notamment des travaux qui ont porté sur les théories de l'esthétique de la réception (Jauss, 1975; Iser, 1976; Eco, 1985), et 3) des travaux des didacticiens de la littérature et de la lecture littéraire (Tauveron, 2002b; Poslaniec, 2008b; Sorin, 2009).

Il existe, en effet, au sein de la production littéraire jeunesse, un ensemble de textes parsemés d'implicite (citations, allusions, etc.) et qui exigent un travail de la part du lecteur pour en construire le sens et accéder à ses différents niveaux d'interprétation (Poslaniec, 2008b). Ce type de texte particulier permet de participer à ce que Tauveron (2002a) et Poslaniec, Houyel et Lagarde (2005) nomment un « jeu de pistes » qui consiste, entre autres, à reconnaître les indices laissés par l'auteur afin d'en tirer les différentes interprétations possibles. Pour y parvenir, le lecteur devra notamment explorer l'implicite, pratiquer des mises en relation variées et complexes, objectiver le texte, prendre du recul, exercer son jugement critique, etc. (Rouxel, 1996). Il est donc possible de penser que la littérature jeunesse, dans cette optique, permet de développer des habiletés en lecture littéraire, et de façon plus particulière, des habiletés interprétatives.

1.2.3 Une fonction sociale

Une dernière fonction peut être assignée à la littérature jeunesse, dans un contexte de médiation, comme c'est souvent le cas dans les familles ou à l'école. En effet, le livre est

souvent prétexte à la discussion, à la confrontation des points de vue et c'est grâce à ces échanges qu'une meilleure compréhension peut advenir (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001; Hébert, 2004). Une double parole s'institue alors : celle du texte, d'une part, et celle des élèves entre eux, à propos du texte, afin de donner « à entendre la réception des textes dans la densité de leurs possibles » (Soulé et coll., 2008, p. 28). L'élève peut ainsi être amené, à travers une dynamique réflexive et cognitive pour interpréter le texte, à comprendre qu'il existe d'autres manières de percevoir et de ressentir que la sienne, et sa réception de l'œuvre peut s'en trouver éclairée, enrichie, voire modifiée. C'est l'occasion de relectures, de reformulations pour expliquer sa pensée, à l'aide des mots du texte et de ses expériences personnelles (du monde et des livres). Dans les classes où les élèves sont placés en situation d'interactions sociales à propos d'une œuvre, ces derniers peuvent développer des compétences langagières, mais également des stratégies de lecture ou de questionnement du texte et, incidemment, améliorer leur compétence de lecture (Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004).

Les fonctions affective, cognitive et sociale, attribuées à la littérature jeunesse, sont complémentaires, et le va-et-vient entre chacune d'entre elles est le gage d'une lecture riche. En effet, négliger l'une ou l'autre des fonctions au détriment d'une autre reviendrait à amoindrir l'expérience littéraire. Par exemple, se centrer exclusivement sur la fonction affective, en classe, et accorder toute son attention au développement du goût de lire, mais sans doter les élèves de solides habiletés en lecture littéraire, risquerait à long terme de les confiner dans la lecture d'œuvres accessibles et collées à leurs goûts, alors qu'un des défis de l'école est justement de les amener à se constituer une culture seconde (Richard, 2004; Simard et Falardeau, 2007). Il convient donc de miser également sur des œuvres qui leur permettront de développer des habiletés en lecture littéraire, notamment en ce qui concerne l'interprétation.

1.3 LE CORPUS EN LITTÉRATURE JEUNESSE

Les chercheurs ont longtemps questionné les raisons qui maintenaient la littérature jeunesse dans une catégorie de paralittérature. Aujourd'hui, la question peut se poser différemment : de quoi se compose le corpus en littérature jeunesse? En effet, l'offre en

littérature jeunesse apparaît très diversifiée, voire trop hétérogène (Escarpit et Vagné-Lebas, 1988). Les ouvrages documentaires y côtoient la poésie, la bande dessinée, les livres pour le bain, les albums illustrés et les romans de 300 pages!

1.3.1 Un corpus littéraire

En littérature dite *pour adultes*, le texte documentaire ne fait pas partie du corpus littéraire. Pourquoi serait-ce différent pour la littérature jeunesse? Bien qu'il n'existe pas, dans la communauté des chercheurs, de consensus à ce propos, nous ne retenons pas le texte documentaire comme partie intégrante du corpus des œuvres de la littérature jeunesse, dans le cadre de la présente recherche. Il est plutôt classé dans ce que nous appelons *les livres pour la jeunesse*, catégorie qui inclut la littérature jeunesse. Cette distinction entre les textes documentaires et les textes littéraires nous apparaît nécessaire en raison des traits caractéristiques de ces deux types de textes qui appellent une écriture et une lecture différentes. En effet, dans le cas du texte documentaire, une écriture lisible, voire transparente, est requise pour faciliter une lecture d'extraction d'informations, alors que, dans le cas du texte littéraire, l'auteur a recours à une écriture plus ambiguë ou polysémique, dans le but de laisser une plus large place à l'interprétation du lecteur (Tauveron, 2002b).

Il convient toutefois de souligner qu'il existe des textes hybrides qui combinent le documentaire et la fiction et que certains nomment fiction documentaire (Armand, 1996; Rubiliani, 2003). Citons le roman historique *Le chat de Windigo*, de Marie-Andrée Boucher-Mativat (2003) qui relate la vie des travailleurs forestiers du Québec des années 1930, l'album *Koletaille*, de Sylvie Pinsonneault (2002) qui présente le récit d'un char d'assaut suivi d'un texte informatif, ou encore, l'album *Ma vie de ver de terre*, de Doreen Cronin (2006) dans lequel un ver de terre raconte son quotidien. Bien que ces textes comportent des informations documentaires, nous aurions tendance à les classer dans les textes littéraires, étant donné que ces derniers sont présentés sous la forme d'un récit. Par ailleurs, la production jeunesse comporte également des albums sans texte. Qu'on pense à l'album *L'écharpe rouge*, d'Anne Villeneuve (1999) ou *Le*

miam de Moute, de Jean-Paul Krassinski (2005). Ces derniers mettent en scène des récits illustrés que l'enfant lit en interprétant les images.

Nous retenons donc comme faisant partie du corpus de la littérature jeunesse tout texte narratif, poétique ou dramatique, écrit à l'intention des jeunes, dans un souci esthétique, et publié par un éditeur reconnu (spécialisé en littérature jeunesse ou qui a ouvert un secteur de littérature jeunesse), ce qui inclut le roman, la nouvelle, la poésie, le théâtre, l'album illustré (y compris les albums de fiction documentaire ou sans texte) et la bande dessinée. Une fois cette précision apportée, il convient de souligner que, comme en littérature dite *pour adultes*, le corpus de la littérature jeunesse est constitué autant d'œuvres de grande qualité que d'œuvres de moindre qualité.

1.3.2 Une production pléthorique

Au cours des dernières années, la production en littérature jeunesse a littéralement explosé. Plusieurs parlent d'une « suroffre éditoriale », puisque du côté de l'Europe francophone, jusqu'à 9 000 titres ont paru, certaines années (Butlen, 2008). Au Québec, en 2011, il s'est publié plus de 700 titres jeunesse (Communication-Jeunesse, 2012) alors qu'on n'en comptait que 350 en 2000 (Communication-Jeunesse, 2001). Dans ce contexte, la question des critères de sélection des œuvres est, aujourd'hui, on ne peut plus pertinente. Parmi tous ces livres, les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes ne savent souvent plus où donner de la tête pour effectuer des choix judicieux.

1.3.3 Des œuvres de qualité variable

Comme en littérature pour adultes, la production jeunesse est composée — que ce soit au Québec ou ailleurs dans la francophonie —, aussi bien de livres qui obéissent à une logique marchande et peuvent être considérés comme de simples supports de lecture, que d'œuvres qui relèvent davantage de la littérature, et ce, en raison de leur degré élevé de littérarité (Delbrassine, 2003; Zoughebi, 2004; Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008).

Selon Poslaniec (2008b), la littérature jeunesse adopte deux « postulations ». La première, plus fermée, épouse une certaine image du lecteur enfant et considère le livre

comme un outil didactique que le lecteur comprend en s'appuyant sur les indices donnés explicitement par le texte. La seconde postulation, plus ouverte, suppose un lecteur plus actif, capable de co-construire le sens du texte et d'accéder à ses différents niveaux d'interprétation. Ainsi, pour ce didacticien, les livres écrits dans une postulation ouverte font davantage figure d'œuvres artistiques et culturelles, fraient plus souvent avec l'implicite et sollicitent plus fortement le travail interprétatif du lecteur. La postulation choisie par l'auteur et l'éditeur fait en sorte que les œuvres sont soit *stéréotypées*, soit *audacieuses* (Poslaniec, 2008b). Le tableau I présente, de façon plus détaillée, ces deux postulations.

Tableau I Les deux postulations adoptées par les auteurs de littérature jeunesse		
POSTULATION FERMÉE		POSTULATION OUVERTE
• Narrateur omniscient • Narration saturée • Maximum d'explicites	NARRATION	• Narrateur-personnage • « Blancs » dans la narration • Présence d'implicites
• Nom emblématique (qui décrit le caractère du personnage)	PERSONNAGES	• Ambivalents
• Indéterminé avec influence du conte	GENRE LITTÉRAIRE	• Déterminé et reconnu comme genre
• Faible cohérence	RÉCIT	• Forte cohérence
• Explicite, de surface, moral ou instructif	MESSAGE	• Symbolique, implicite
• Aussi univoque que possible (vise une compréhension sans équivoque) • Fantaisie limitée à des ritournelles et onomatopées	ÉCRITURE	• Souvent équivoque (sollicite une pluralité d'interprétations) • Figures de style et transgression de la langue
• Influence d'une œuvre de référence classique	INTERTEXTUALITÉ	• Citations et allusions hypertextuelles

© Turgeon, 2013, adapté de Poslaniec, 2008b

À la lecture de ce tableau, il apparaît clairement que ce sont les œuvres adoptant une postulation ouverte qui sont les plus susceptibles de favoriser un travail interprétatif

chez les élèves. Par ailleurs, notre connaissance de la production actuelle en littérature jeunesse nous porte à croire que ce genre d'œuvres n'en représente qu'un faible pourcentage et que, souvent, elles ne sont pas d'emblée choisies par les enseignants, parce que jugées trop difficiles pour les élèves (Sorin, 1996; Tauveron, 2001).

Qu'en est-il de la production québécoise? Dans quelle mesure loge-t-elle à l'enseigne de la complexité et ce faisant, dans quelle mesure favorise-t-elle le travail interprétatif de ses lecteurs?

1.4 LA PRODUCTION QUÉBÉCOISE ACTUELLE

La littérature jeunesse québécoise se porte très bien. Depuis les trente dernières années, la production a connu un formidable essor, à tel point que certains vont jusqu'à affirmer qu'il se publie trop de livres au Québec (Pouliot, 1994; Boutin, 1999; Chouinard, 2005). Soulignons que le secteur de l'édition québécoise est fortement soutenu sur le plan financier par les autorités publiques, ce qui explique en partie la vitalité et la diversité de sa production (mentionnons par exemple, le financement offert aux éditeurs par le gouvernement du Québec par l'entremise du *Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres* et du *Programme d'aide aux entreprises du livre et de l'édition spécialisée*). Même si l'offre suit les besoins des lecteurs et les modes, des voix singulières s'élèvent aussi à travers l'abondante production.

C'est notamment ce que les pages suivantes exposent, à travers la présentation de la production romanesque dans un premier temps, puis de la production albumique, dans un deuxième temps.

1.4.1 Du côté des romans

Il serait illusoire de prétendre pouvoir qualifier l'ensemble de la production romanesque québécoise pour la jeunesse, tant elle est diversifiée et éclatée. Il est toutefois possible de dégager certaines tendances qui, bien qu'opposées, coexistent au sein de la production actuelle et renvoient d'une part aux contenus des œuvres : 1) une littérature miroir, mais aussi une littérature de l'altérité, 2) une littérature sans tabous, mais aussi une littérature

qui demeure moralisatrice; et d'autre part, à leur forme et aux choix éditoriaux : 3) une littérature sérielle, mais aussi une littérature singulière, 4) une littérature collée aux besoins du lecteur, mais aussi une littérature ancrée dans le postmodernisme, 5) une littérature « graduée », mais aussi une littérature exigeante qui fait confiance aux capacités des jeunes. Soulignons, par ailleurs, que ces tendances ne sont pas toutes exclusives à la production québécoise et qu'ailleurs, dans la francophonie, on retrouve les mêmes. Toutefois, ces dernières ont un impact différent dans un contexte francophone minoritaire, étant donné le marché restreint auquel ont accès les éditeurs québécois qui, pour la majorité, vendent principalement leurs livres au Québec. On peut raisonnablement penser que cela entraîne une plus forte pression sur ces derniers et peut les inciter à publier surtout des titres rentables (et donc possiblement moins complexes).

1.4.1.1 Une littérature miroir, mais aussi une littérature de l'altérité

Une littérature miroir

Une bonne partie de la production québécoise des dernières années peut être qualifiée de littérature miroir ou socioréaliste, en ce sens qu'elle « cible expressément les besoins, les intérêts et les problèmes d'une catégorie de lecteurs » (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008, p. 98). Au sein de cette littérature, les thèmes sont variés et reflètent l'univers de ses lecteurs : la famille, l'école, les amis, etc. (Lepage, 2000). Ce traitement socioréaliste se reconnaît, d'une part, dans l'utilisation d'un « je » narratif qui a souvent le même âge que le lecteur et, d'autre part, à l'illusion référentielle qu'il provoque (Sorin, 2003). De plus, la fantaisie y est souvent mise au second plan au profit d'une représentation de la réalité qui se veut la plus objective possible.

Une littérature de l'altérité

Par ailleurs, on assiste, depuis quelques années, à l'émergence d'une production qui témoigne de la diversité culturelle québécoise (Sorin et Lepage, 2006; Guillemette et Bacon, 2009) ou qui aborde des thématiques d'ouverture sur le monde. Ces romans confortent parfois le lecteur dans sa vision de l'autre, mais le plus souvent, ils peuvent élargir son univers, l'ouvrir au phénomène du métissage (Pouliot, 2006) et provoquer

une remise en question des stéréotypes et de ses préjugés (Thaler, 2006). Citons par exemple, *Ping-Pong contre Tête-de-Navet*, d'Andrée Poulin (2003), qui traite de la thématique de l'adoption internationale, *Justine et Sofia*, de Cécile Gagnon (2006), qui aborde la thématique de l'immigration ou encore *La marque des lions*, de Camille Bouchard (2002), qui explore la thématique de la coopération internationale.

1.4.1.2 Une littérature sans tabous, mais une littérature qui demeure tout de même moralisatrice

Une littérature sans tabous

Au cours des dernières années, la littérature jeunesse québécoise s'est libérée de ses tabous (Thaler et Jean-Bart, 2002), et ce, tant dans les productions qui s'adressent aux plus jeunes que dans celles qui s'adressent aux élèves de la fin du primaire. Tous les thèmes, même les plus difficiles, sont aujourd'hui abordés : qu'on pense au suicide dans *Le parfum des filles*, de Camille Bouchard (2006), à la mort dans *David et le salon funéraire*, de François Gravel (2005), à l'inceste dans *La Petite fille qui ne souriait plus*, de Gille Tibo (2001), ou à la dépression d'un parent dans *La Boîte à bonheur*, de Charlotte Gingras (2003).

Une littérature qui demeure tout de même moralisatrice

Comme cela a déjà été mentionné, une des particularités de la littérature jeunesse est qu'elle s'adresse à des jeunes, et ses auteurs ont donc une certaine responsabilité morale envers eux. Cela pourrait expliquer pourquoi une partie de la production littéraire pour la jeunesse demeure, malgré tout, une littérature qui ne parvient pas à échapper totalement à sa dimension moralisatrice (La Mothe, 2000; Chouinard, 2009). Par exemple, citons l'excellente série de Dominique Demers, *Mlle Charlotte*, dans laquelle l'auteure livre explicitement une morale pour transmettre des valeurs qui lui sont chères : entre autres, l'acceptation de soi et l'importance d'avoir des rêves, dans *une Gouvernante épatante* (2010).

1.4.1.3 Une littérature sérielle, mais aussi une littérature singulière

Une littérature sérielle

Les productions sérielles occupent également une large part du marché des dernières années (Sorin, 2001). Ces livres, bien que répondant à certains besoins des lecteurs, peuvent souffrir d'un rythme d'écriture rapide et d'un manque de révision linguistique (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008). Par ailleurs, l'attention excessive qu'accordent souvent les médias à ces livres de moindre qualité a pour effet de maintenir certains préjugés qui peuvent exister à propos de la littérature jeunesse, à savoir qu'elle serait une littérature de seconde zone. Toutefois, il faut souligner que l'abondante production sérielle comporte des œuvres qui offrent différents niveaux de littérarité et que, parmi ces livres somme toute assez consensuels, on retrouve aussi des œuvres singulières qui sollicitent davantage le travail interprétatif des élèves. Citons, par exemple, la série *Dagmaëlle*, de Lucie Bergeron (2006) ou encore la série *Joséphine la fouine*, de Paule Brière (1998).

Une littérature singulière

En marge des productions sérielles existe une littérature qui propose des univers singuliers et qui ne semble pas reposer sur des impératifs commerciaux, mais davantage sur des choix artistiques. On pense à des romans comme *Christophe au grand cœur*, de Nathalie Loignon (2000), *L'Arbre tombé*, d'Hélène Vachon (2007), ou encore *Ophélie*, de Charlotte Gingras (2008) qui proposent tous les trois des récits intimistes dans un style très poétique. Soulignons que les différents prix littéraires qui récompensent les créateurs pour la jeunesse sont plus souvent attribués à ce type d'œuvres et plus rarement à des livres appartenant à une série.

1.4.1.4 Une littérature collée aux besoins de ses lecteurs, mais aussi une littérature ancrée dans le postmodernisme

Une littérature collée aux besoins de ses lecteurs

Si les auteurs de littérature jeunesse cherchent à rejoindre leur lecteur modèle (Eco, 1985), les éditeurs, pour leur part, semblent se préoccuper du lecteur empirique, c'est-à-

dire, de celui qui lira le livre (Sorin, 2009). En effet, l'augmentation fulgurante de la production des dernières années, combinée à la saturation des tirages (Madore, 2003), fait en sorte que les éditeurs cherchent à rejoindre au mieux leur public cible et à produire des livres qui leur assureront leur part de ce marché lucratif.

Au cours des dernières années, certains éditeurs sont allés jusqu'à imposer à leurs auteurs des contraintes de lisibilité liées à l'âge des lecteurs; par exemple, univers proche du lecteur, phrases courtes (12 mots maximum!), paragraphes limités à huit lignes, chapitres courts, descriptions courtes et concrètes, etc. (Côté, 2003). Bien sûr, ces méthodes pour le moins contraignantes ne sont pas la norme, dans la mesure où plusieurs éditeurs laissent une plus grande liberté à leurs auteurs, mais elles contribuent, encore une fois, à maintenir la littérature jeunesse dans une sous-catégorie, où la logique marchande l'emporte sur la logique de création.

Ces façons de faire pourraient trouver leur origine d'une part, dans la publication, dans les années 1980, de différents guides produits par le ministère de l'Éducation à l'intention des éditeurs des manuels scolaires et visant une plus grande lisibilité des textes pour les élèves (Guy, 1990). Certains éditeurs auraient alors récupéré les règles édictées pour le manuel scolaire, tirées des recherches américaines des années 1950 (Flesch, 1949, 1950; Gunning, 1952), pour publier des textes univoques, sans ambiguïté, comme si leurs auteurs avaient voulu éviter au lecteur tout travail d'interprétation (Guy, 1990; Boutin, 1999; Sorin, 2007). D'autre part, le discours hédoniste ambiant sur le plaisir de lire, dénoncé entre autres par Lafrance et Pouliot (1999) ainsi que par Pouliot (2009) a amené les éditeurs à produire des livres qui visent d'abord et avant tout à donner le goût de lire aux jeunes. Ainsi, certains éditeurs ont favorisé, depuis les vingt dernières années, la mise en marché de séries de romans usant trop souvent de stéréotypes narratifs et caractérisés par la simplicité de la structure et de l'intrigue.

À propos de ce type de livres, plusieurs dénoncent, au-delà d'objectifs louables (faire lire les jeunes), des objectifs, encore une fois, purement mercantiles qui consisteraient à exploiter des recettes gagnantes en vue de fidéliser un lectorat (Sorin, 2003; Madore

2003). Les textes ainsi simplifiés et adaptés à leur public cible seraient de moins en moins littéraires et priveraient, entre autres, le lecteur d'une possibilité de distanciation permettant le passage de l'identification à l'interprétation.

Une littérature aussi ancrée dans le postmodernisme

En marge de cette production qui obéit davantage à une logique marchande, une littérature jeunesse ancrée dans ce que Sorin (2003) qualifie d'*esthétique postmoderne*, existe et présente des traits spécifiques du postmodernisme. Les textes postmodernes peuvent être définis comme « des textes qu'on peut lire et saisir en plusieurs dimensions » (Magnan et Morin, 1997, p. 12). Ces textes présentent souvent les caractéristiques suivantes : une mise en scène de la lecture ou de l'écriture (par exemple, un personnage narrateur lisant ou écrivant), des appels au narrataire, des envois à d'autres textes ou d'autres discours (par exemple des allusions, des références implicites ou explicites) et exigent, le plus souvent, un certain travail d'interprétation. Soulignons, par ailleurs, qu'il est tout à fait possible de conjuguer plaisir de lire et travail interprétatif et que loin de s'exclure, ces deux aspects peuvent, au contraire, se combiner et s'enrichir l'un l'autre. La série *Somerset*, d'Hélène Vachon (1995), ou encore *L'épingle de la reine*, de Robert Soulières (2004), sont de bons exemples de livres qui sollicitent le travail interprétatif et qui, par ailleurs, plaisent beaucoup aux jeunes.

1.4.1.5 Une littérature « graduée », mais aussi une littérature exigeante qui fait confiance aux capacités des jeunes

Une littérature graduée

L'abondante publication de collections regroupées par tranches d'âge ou par niveaux de lecture est une autre des particularités de la production des dernières années. En effet, aujourd'hui, la majorité des éditeurs offrent des collections de mini-romans et de romans pour les premiers lecteurs (6 à 8 ans) qui prennent le relais des albums (Madore, 2003). Ces collections proposent des textes très courts, généralement abondamment illustrés. Certains éditeurs (Dominique et compagnie, Bayard, la courte échelle), s'adressant alors directement aux écoles, coiffent même leurs collections de niveaux de lecture (niveau 1, 2, 3 ou 4), ce qui donne aux enseignants l'illusion qu'il s'agit d'un matériel

d'enseignement de la lecture, si bien que cette pratique connaît un succès retentissant dans certaines écoles. Par ailleurs, certains éditeurs de manuels scolaires (ERPI, Graficor) ont commandé des textes à des auteurs reconnus pour les faire figurer dans des collections de lecture graduée, ce qui crée alors l'illusion qu'il s'agit de littérature jeunesse. À ce propos, nous ne pouvons que déplorer le fait que les budgets consacrés à l'achat de ces collections soient trop souvent pris à même l'enveloppe des budgets des bibliothèques scolaires qui, il faut le souligner, sont déjà plus que miséreux (Dion, 1998; MEQ, 2002).

Pour Sorin (2003), ces collections destinées aux premiers lecteurs (mini-roman et premier roman), reconnaissables par leur accentuation des normes de lisibilité rédactionnelle et linguistique, ne poursuivent qu'un but pédagogique et économique, celui de rendre plus accessible la lecture et de fidéliser un lectorat. Pour cette raison, cette chercheuse universitaire classe ces œuvres dans la « paralittérature ». Nous ne pouvons qu'être d'accord avec elle et reconnaître que, sauf exception, il ne s'agit souvent que de textes de manuels de lecture maladroitement déguisés en livres de littérature jeunesse.

Une littérature exigeante qui fait confiance aux capacités des jeunes

Heureusement, il existe aussi, au sein de la production, des œuvres plus exigeantes que des auteurs ont écrites en faisant confiance aux capacités des jeunes lecteurs et qu'ils ont publiées chez des éditeurs qui n'adoptent pas cette méthode de « graduer » les livres. On pense à des livres comme *Hubert Léonard*, de Bénédicte Froissard (2005), ou encore *La vengeance d'Adeline Parot*, de Christiane Duchesne (2009), tous deux parus chez Boréal. Soulignons toutefois que ces œuvres ne sont pas légion, particulièrement dans un contexte de surproduction où chaque éditeur cherche à conserver sa part du marché.

1.4.2 Du côté des albums

Alors qu'au début des années 1990, la production d'albums québécois était en déclin au profit des mini-romans, de nouveaux éditeurs et de nouvelles collections d'albums ont pris d'assaut le marché au cours de la deuxième partie de la décennie (Lepage, 2003;

Sorin et Michaud, 2004), qu'on pense aux éditions *Les 400 coups* ou encore à *Dominique et compagnie*, pour ne citer que ceux-là. Il semble que cette croissance se soit maintenue au cours des dernières années, car si, au cours de la première moitié des années 1990, on ne comptait guère plus de cinq maisons d'édition qui publiaient des albums (Lepage, 2000), en 2012, elles sont plus d'une vingtaine.

La production d'albums québécois affiche une grande diversité, tant du point de vue des thèmes traités que des niveaux de complexité et du degré de littérarité. Plusieurs des tendances observées dans la production romanesque s'observent également dans celle de l'album. Ainsi, certains éditeurs d'albums cherchent à rejoindre leurs lecteurs et à se coller à leurs besoins, toujours dans une logique commerciale. Par ailleurs, le marché scolaire est très convoité et il est de plus en plus courant de rencontrer des albums destinés aux premiers lecteurs qui se confondent avec des textes pour l'apprentissage de la lecture, ces derniers présentant certaines caractéristiques de lisibilité propres à la situation d'un lecteur en émergence. Par exemple, l'éditeur *Dominique et compagnie* offre deux collections d'albums intitulées respectivement *Lis et raconte* et *Grignote les mots*. Chacun des titres de ces séries repose sur « l'apprentissage d'un mot courant. Écrit en caractère gras, ce mot apparaît à plusieurs reprises dans le texte, afin que l'apprenti lecteur le reconnaisse facilement et l'intègre à ses connaissances de la langue écrite ».¹ Il faut toutefois souligner qu'à côté de ces productions plus formatées, une production originale existe chez ces mêmes éditeurs et affiche des intentions qui tiennent davantage de l'esthétique que de la logique marchande.

Alors que traditionnellement, les éditeurs d'albums québécois visaient un public de 3 à 8 ans, depuis quelques années, plusieurs d'entre eux offrent des albums qui s'adressent autant aux plus jeunes qu'aux lecteurs plus âgés (Sorin et Michaud, 2004). Certains éditeurs publient toujours des albums qui s'adressent exclusivement à une tranche d'âge spécifique (par exemple, *Raton Laveur*), alors que de nouveaux venus touchent différentes tranches d'âge : par exemple, *Les 400 coups* et *Imagine* offrent plusieurs collections qui s'adressent à différents publics, sans nécessairement les identifier de

¹ Site Internet de l'éditeur : www.dominiqueetcompagnie.com

façon explicite. Il convient également de souligner que la production pour les tout-petits (0-2 ans) a connu un essor à partir de 1998, grâce à la *Politique de la lecture et du livre* du ministère de la Culture et des Communications (Pouliot et Lacroix, 2001).

Au cours des trente dernières années, le rapport texte/image dans l'album québécois s'est considérablement modifié (Lepage, 2003). L'image s'est, en effet, libérée de son assujettissement au texte et elle est devenue partenaire indispensable de la compréhension du texte. Les auteurs et les éditeurs d'albums font aujourd'hui preuve d'audace et d'innovation textuelle et iconique² (Pouliot, 2008), et c'est probablement dans ce champ de la production littéraire pour la jeunesse que les plus grandes transformations ont eu lieu (Lepage 2003).

1.5 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

La littérature jeunesse est une littérature intentionnelle, aux frontières incertaines, qui est légitimée, mais dont le statut est encore fragile. Par sa nature et le public cible auquel elle s'adresse, on lui reconnaît généralement trois fonctions : une fonction affective, une fonction cognitive et une fonction sociale. Ces trois fonctions sont complémentaires et le va-et-vient entre chacune d'elles permet de tirer pleinement profit de ce que la littérature jeunesse a à offrir.

La production québécoise actuelle en littérature jeunesse est plus qu'abondante. On doit reconnaître que si elle a connu un tel essor, c'est que les jeunes lisent des livres d'ici et que le discours ambiant, des dernières années, sur le plaisir de lire a eu l'effet escompté. On ne peut que s'en réjouir! Toutefois, il faut prendre garde de ne pas seulement poursuivre comme principal objectif, celui du développement du goût de lire, car, ce faisant, on pourrait chercher à intéresser les jeunes en leur proposant surtout des livres qui les rejoignent et sont au goût du jour. Or, bien que cela soit important, nous postulons qu'il faut également offrir aux élèves des lectures qui sollicitent le travail

² Les caractéristiques de l'album et les aspects de son fonctionnement sont davantage exposés dans le chapitre consacré au cadre conceptuel.

interprétatif, ces dernières s'accompagnant d'une médiation attentive de la part d'enseignants avisés.

En effet, nous pensons que l'école a le devoir de former des lecteurs actifs, capables d'aller au-delà d'une simple lecture de surface et de co-construire le sens d'un texte, c'est-à-dire de combler ses blancs, de lever ses implicites et d'accéder à ses différents niveaux d'interprétation. Pour y parvenir, les enseignants auraient avantage à proposer à leurs élèves — en alternance avec des textes plus simples — des textes qui offrent différents niveaux d'interprétation.

Or, comme cela a été souligné dans ce chapitre, certaines particularités du champ de la littérature jeunesse québécoise des dernières années (publication abondante de séries, de livres collés aux besoins du lecteur ou encore de livres gradués) font en sorte qu'au sein de sa production, on trouve une moins grande proportion d'œuvres qui favorisent le travail interprétatif des élèves. De plus, la petitesse du marché québécois, de même que le contexte de surproduction qui oblige les éditeurs à user de stratégies pour attirer et fidéliser le lectorat constituent, selon nous, des obstacles à la publication de livres qui présenteraient un certain niveau de complexité. Choisir des œuvres qui favorisent le travail interprétatif, au sein d'une telle production, relève donc du défi pour les enseignants.

Il nous apparaît impératif de faire jaillir la lumière sur les œuvres du corpus de la littérature jeunesse québécoise susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives, notamment en dégagant les caractéristiques qui permettent de les identifier. C'est, entre autres, ce que la présente recherche tente de faire.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE

Plan du chapitre

- 2.1 LE SUJET DE LA RECHERCHE
- 2.2 LE PROBLÈME GÉNÉRAL
 - 2.2.1 Des pratiques plutôt traditionnelles d'exploitation de la littérature jeunesse
 - 2.2.2 Des pratiques peu balisées de sélection d'œuvres
 - 2.2.3 Des difficultés liées à la lecture des textes littéraires
- 2.3 LES FACTEURS EXPLICATIFS
 - 2.3.1 Du côté des pratiques d'enseignement
 - 2.3.1.1 Une conception limitée de la lecture et de la compréhension
 - 2.3.1.2 Une formation insuffisante des enseignants
 - 2.3.1.3 Une utilisation abusive du manuel de lecture et du questionnaire de compréhension de lecture
 - 2.3.1.4 Une méconnaissance et une utilisation limitée de la littérature jeunesse
 - 2.3.2 Du côté des pratiques de sélection des textes
 - 2.3.2.1 Le silence du programme de formation à propos des critères de sélection des œuvres
 - 2.3.2.2 La surabondance de textes de moindre qualité
 - 2.3.2.3 La méconnaissance des œuvres dites *résistantes* et de leurs caractéristiques
- 2.4 LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE
- 2.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE
- 2.6 LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE
- 2.7 LES LIMITATIONS DE LA RECHERCHE
- 2.8 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE

« Il n'y a aucune raison de passer du temps, en classe, à formuler une hypothèse de sens, à chercher des indices, à relire un passage, à négocier finalement une interprétation, si l'histoire n'offre aucune ambiguïté, aucun implicite, si tout est explicité, si rien n'appelle la réflexion. »

Anne Armand, 2002, p. 163

Il est question, dans ce chapitre, de la situation qui semble actuellement prévaloir au primaire en ce qui a trait à l'enseignement de l'interprétation, tant du point de vue des pratiques des enseignants que de celui du choix des textes. Les facteurs qui peuvent expliquer cette situation sont également exposés, ce qui permet de dégager et de présenter les objectifs, les questions, les limitations et la pertinence de la présente recherche.

2.1 LE SUJET DE LA RECHERCHE

Depuis les trente dernières années, la recherche en didactique de la lecture a le vent dans les voiles, notamment par le biais des avancées de la recherche en éducation et en psychologie cognitive. Toutefois, bien que les chercheurs aient montré, entre autres, l'intérêt des stratégies de compréhension en lecture, en ce qui concerne les textes littéraires, ils semblent avoir moins exploré le processus de l'interprétation. Pourtant, dans les années 1970, les théoriciens de la réception avaient largement documenté ce processus et souligné l'importance du lecteur dans la construction de sens du texte (Poslaniec, 1995).

En effet, il est aujourd'hui reconnu que lire un texte littéraire ne se limite pas à une simple compréhension de surface, et il est admis que la spécificité du texte littéraire réside en ce qu'il exige, de son lecteur, une coopération interprétative pour en construire le sens (Eco, 1985). En effet, l'interprétation repose sur la prise de conscience d'une certaine *résistance* du texte, d'une altérité ou d'une étrangeté qui oblige le lecteur à faire un effort conscient pour accéder à la signification du texte, notamment en produisant des

hypothèses. S'installe alors un aller-retour incessant entre les connaissances et les expériences du lecteur et ce que le texte lui propose.

Des résultats inquiétants

L'enseignement de l'interprétation revêt pour nous une importance capitale quand on constate qu'au Québec, en 2009, un élève de 15 ans sur dix n'atteint pas le niveau de compréhension de l'écrit jugé minimal pour fonctionner aisément dans la société actuelle. En effet, selon les plus récents résultats du *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA) de l'OCDE, 10 % des élèves québécois de 15 ans, se situeraient sous le niveau 2 de compétence en lecture. Les élèves dont le rendement est inférieur au niveau 2 « peuvent exécuter certaines tâches de lecture avec succès, mais ils ne possèdent pas certaines compétences fondamentales propres à les préparer à entrer sur le marché du travail ou à poursuivre des études postsecondaires » (Statistiques Canada, 2010, p. 21). En outre, 20 % des élèves ne parviendraient pas à dépasser le niveau 2, ce dernier étant considéré comme le niveau seuil de compétence auquel les élèves *commenceraient* à manifester le type de connaissances et d'habiletés requises pour utiliser activement et efficacement la lecture, et seulement 39 % des élèves atteindraient ou dépasseraient le niveau 4, ce dernier étant considéré comme le niveau auquel les élèves *auraient acquis* le degré de compréhension de l'écrit nécessaire pour participer à la vie en société de façon efficace et productive (OCDE, 2011).

Il convient de souligner que les élèves qui parviennent à se classer au niveau 4 savent notamment lire des textes continus et réussir des tâches qui exigent de « suivre des liens linguistiques ou thématiques, souvent en l'absence de marques de discours claires, pour localiser, interpréter ou évaluer des informations enfouies dans le texte » (OCDE, 2011, p. 84). Le tableau II présente la répartition des élèves québécois selon leur niveau de compétence.

Tableau II Répartition des élèves québécois de 15 ans selon leur niveau de compétence sur l'échelle globale de lecture du PISA				
<i>Élèves les moins performants</i>	<i>Élèves moyens</i>		<i>Élèves performants</i>	<i>Élèves les plus performants</i>
NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAUX 5 ET 6
10 %	20 %	31 %	28 %	11 %

Source : Statistique Canada, 2010 et OCDE, 2011

Bien que le Québec obtienne un résultat supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE — 522 pour le Québec comparativement à 496 pour les pays de l'OCDE (Statistique Canada, 2010) —, il n'en demeure pas moins que 61 % des élèves québécois se situent sous le niveau 4 et se montrent donc peu performants ou moyennement performants en lecture.

Dans une société qui exige un niveau de compétence de plus en plus élevé, et ce, tant pour accéder au marché du travail que pour fonctionner adéquatement dans la vie quotidienne, il nous apparaît primordial de viser l'augmentation du nombre d'élèves qui atteignent ou dépassent le niveau de compétence de lecture jugé minimal pour faire face aux exigences de la vie moderne dans un pays industrialisé (Rootman et Gordon-El-Bihbety, 2008). En effet, si l'école se contente de former une majorité de lecteurs fonctionnels qui ne parviennent qu'à repérer les informations explicites de textes simples, ceux-ci ne pourront pas tirer pleinement profit de la lecture dans leur vie, ce qui aura nécessairement un impact sur leur bien-être individuel et leur capacité à participer et à contribuer à la vie en société : par exemple, ils peineront à trouver un emploi satisfaisant, à prendre soin de leur santé, à exercer leur citoyenneté ou encore à accéder aux productions culturelles et à les apprécier (Bernèche et Perron, 2005).

Pour parvenir à augmenter la proportion des élèves qui dépassent le niveau jugé suffisant de compréhension de textes suivis, les enseignants du primaire et du secondaire devraient donc s'assurer de former des lecteurs qui parviendront à aller au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale et qui sauront faire appel à leur faculté

d'interprétation et de réflexion pour lire des textes longs nécessitant le traitement d'informations abstraites et l'élaboration de déductions complexes (OCDE, 2010). Il est entendu que pour atteindre cet objectif, il leur faudra recourir à des textes qui sollicitent le travail interprétatif des élèves et leur enseigner comment les comprendre et les interpréter.

2.2 LE PROBLÈME GÉNÉRAL

Or, qu'en est-il dans les classes du primaire? Enseigne-t-on à comprendre *et* à interpréter des textes nécessitant le traitement d'informations abstraites et l'élaboration de déductions complexes? Que sait-on des pratiques enseignantes, à ce propos? D'entrée de jeu, il faut déplorer le peu d'études sur le sujet, car les recherches sur le récent champ d'études de la lecture littéraire se sont centrées davantage sur « la mise au point de modèles théoriques, de programme d'apprentissage ou d'outils didactiques que sur l'étude de pratiques réelles des enseignants et de leurs effets en termes de perception et d'apprentissages chez les élèves » (Dufays, 2006, p. 1).

Bien que les orientations et les prescriptions du programme de formation (MEQ, 2001) et de la progression des apprentissages (MELS, 2009) stipulent que les élèves doivent développer des compétences fines de compréhensions liées notamment à la capacité d'élaborer des interprétations, notre connaissance, à titre de conseillère pédagogique, des pratiques les plus courantes et des manuels les plus fréquemment utilisés dans les classes nous amène à croire, à l'instar de Sorin (2004), que sauf exception, l'enseignement de la lecture au primaire reste surtout centré sur une compréhension de surface.

En effet, au primaire, l'enseignement de la lecture se résume souvent à mettre l'accent sur la reconnaissance des mots et laisse entendre que la compréhension serait le résultat d'un seul décodage minutieux (Tauveron, 2002c). Même si les exigences augmentent (savoir faire des inférences simples, résumer l'intrigue), au bout du compte, au primaire, on semble surtout apprendre aux élèves à lire *sur* les lignes et l'enseignement consiste, le plus souvent, à vérifier si les lignes ont été bien parcourues et si le sens de chaque mot est connu. Ces façons de faire conduisent les élèves, dans bien des cas, à se construire

une représentation tronquée de la lecture, et posent, à long terme, des problèmes de motivation et d'engagement dans la lecture (Goigoux, 1998). En outre, ce type d'enseignement amène les élèves à « lire de manière unidimensionnelle, sans se poser de questions, sans chercher à problématiser les textes, ni à dépasser les pseudo-évidences qu'ils convoquent au départ de leur lecture » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 238). Par ailleurs, il est rare que les élèves soient renseignés sur les processus de lecture et sur la manière de procéder pour mieux comprendre un texte (Dumortier, 2001). Ce faisant, les enseignants ne les habituent pas à adopter une attitude active devant les textes et peuvent leur laisser croire que, pour lire, il suffit de décoder et de repérer certaines informations (Beltrami et coll., 2004).

2.2.1 Des pratiques plutôt traditionnelles d'exploitation de la littérature jeunesse

Qu'en est-il des pratiques de lecture autour des œuvres de littérature jeunesse? Peu d'études ont été menées pour déterminer la place du livre jeunesse dans les classes du primaire (Morin et Montésinos-Gelet, 2006). Une récente recherche sur les pratiques déclarées d'exploitation des œuvres des enseignants du dernier cycle du primaire et du premier cycle du secondaire (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007) a toutefois apporté quelques informations à ce sujet et a mis en lumière qu'il existait une grande diversité de pratiques d'exploitation des œuvres. On y souligne néanmoins que les pratiques dominantes sont bien ancrées dans une certaine tradition scolaire (rédaction de résumés, présentation orale, réponses à un questionnaire, recherche sur l'auteur, etc.). Dans cette enquête par questionnaire qui a rejoint 393 enseignants volontaires, plusieurs déclarent utiliser systématiquement le questionnaire pour vérifier la compréhension du livre ou même, simplement, pour s'assurer qu'il a été lu. Finalement, ils mentionnent aussi, mais dans une moindre mesure, qu'ils ont recours à des activités plus créatives (transposition d'un livre en BD, fabrication d'une maquette des lieux principaux ou procès intenté à l'un des personnages).

Parmi les difficultés rencontrées concernant les activités d'exploitation des œuvres qu'ils mettent en place, les enseignants mentionnent le manque de motivation des élèves, les difficultés de compréhension et en particulier celles liées à l'habileté à inférer. Étant

donné la nature des activités proposées, ces difficultés étonnent peu. En effet, quel lecteur est motivé à lire et à construire le sens d'un texte quand le principal but poursuivi semble être celui de répondre à un questionnaire? Par ailleurs, parmi les activités mentionnées, aucune ne semble axée sur le développement des habiletés interprétatives, et toutes semblent se dérouler dans un cadre individuel et silencieux. C'est d'ailleurs ce que fait ressortir le rapport de l'évaluation du Programme international de recherche en lecture scolaire (MELS, 2007), selon lequel seulement 11 % des enseignants (185 enseignants québécois de 4e année, sondés par questionnaire) déclarent utiliser les échanges oraux autour des textes au moins une fois par semaine, et 50 %, n'utiliser jamais ou presque jamais cette pratique. Or, précisément, les activités d'interactions sociales au cours desquelles les élèves sont invités à construire collectivement le sens des textes seraient propices au développement des habiletés interprétatives (Rouxel, 1996; Terwagne et coll., 2001; Tauveron, 2002d; Hébert, 2002).

Une étude antérieure (Giasson et Saint-Laurent, 1999), menée dans 249 classes de la maternelle à la sixième année a permis d'obtenir des données à propos de trois pratiques liées à l'utilisation de la littérature jeunesse en classe : la lecture personnelle, la lecture à voix haute par l'enseignant et la présence d'une bibliothèque et d'un coin lecture au sein de la classe (Nadon, 1990; Flood et Lapp, 1994; Provost, 1994 ; Hickman, 1995). Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire complété par des étudiants en formation des maîtres ayant fait un stage d'une journée par semaine dans la classe pendant tout le semestre. Ces dernières ont montré que dans 25 % des classes, aucune période n'est consacrée à la lecture silencieuse de livres par les élèves, que seulement 19,7 % des enseignants ont recours à la lecture à voix haute dans leur classe et que cette pratique tend à diminuer graduellement, de la maternelle à la sixième année. Par ailleurs, les livres (hormis les manuels scolaires) seraient absents dans près de la moitié des classes. Fait intéressant à noter, ces résultats diffèrent de ceux obtenus à une enquête effectuée par le ministère de l'Éducation du Québec (1994) à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants de cinquième et sixième années où la majorité des enseignants affirmaient offrir « toujours » ou « souvent » des périodes individuelles de lecture et où près de la moitié des enseignants disaient faire la lecture aux élèves ou leur parler de

livres « toujours » ou « souvent ». Malgré ce que déclarent les enseignants, on peut donc penser que « les conditions minimales pour concrétiser l'exploitation de livres de jeunesse en classe ne sont pas toujours en place » (Morin et Montésinos-Gelet, 2006, p. 79).

2.2.2 Des pratiques peu balisées de sélection d'œuvres

Par ailleurs, en ce qui concerne les pratiques déclarées de sélection des œuvres, selon la recherche de Dezutter et coll. (2007), un enseignant sur deux laisserait une liberté totale aux élèves dans la sélection des livres à lire et, par ailleurs, quand il s'agirait de choisir une œuvre à proposer à leur classe, ces enseignants auraient très peu recours à des spécialistes de l'extérieur (libraires, bibliothécaires). Quant à leurs critères de sélection, les plus utilisés seraient, dans l'ordre : 1) le plaisir et l'intérêt de l'élève, 2) le plaisir et l'intérêt de l'enseignant, 3) l'importance de l'œuvre au regard d'une culture littéraire de base, 4) les contraintes matérielles et finalement, 5) les liens possibles avec d'autres disciplines ou avec l'actualité.

En outre, parmi les difficultés énoncées par les enseignants, à propos de la sélection des œuvres, les chercheurs rapportent des difficultés liées aux contraintes institutionnelles (disponibilité des œuvres, coût, budgets alloués, etc.), aux élèves (intérêt, motivation, hétérogénéité des compétences des élèves, etc.), aux enseignants eux-mêmes (temps disponible, degré de connaissance de la production, besoins en matière de matériel d'exploitation pédagogique, etc.) et finalement, des difficultés liées aux œuvres (origine de l'auteur, nombre de pages, genre, thème, qualité de la langue).

Les critères de sélection et les difficultés nommées par les enseignants, dans le cadre de la recherche de Dezutter et coll. (2007), nous portent à croire que cela les amène à choisir surtout des œuvres qui offrent un haut degré de lisibilité. En effet, il est permis de penser qu'un budget limité entraînera plus fortement un enseignant à choisir un livre qui plaira aux jeunes et qui « rentabilisera » son investissement. Le plaisir figure d'ailleurs comme premier critère de choix des enseignants. La prise en compte des intérêts immédiats des élèves pourrait ainsi amener une partie des enseignants à rejeter

des œuvres jugées trop complexes pour eux. Par ailleurs, nous pensons qu'une méconnaissance de la production, de même qu'une croyance en l'incapacité des élèves à lire des œuvres complexes, pourraient également les conduire à écarter ces œuvres dites *complexes* et à leur préférer plus souvent celles qui offrent un maximum de lisibilité. Catherine Tauveron (1999, 2000, 2001) nomme ces textes des *œuvres lisses*.

Une œuvre lisse est une œuvre qui présente un degré maximal de lisibilité, cette dernière étant définie par un ensemble de critères : parcours linéaire du personnage principal, peu de personnages, positionnement annoncé et stable de ces derniers, reprises anaphoriques peu variées et peu susceptibles de confusion, nom du personnage déjà en lien avec ses comportements, expression non ambiguë du but recherché par le personnage, annonce claire du genre du récit, annonce d'un point de vue unique, narrateur digne de confiance qui affirme clairement les valeurs (le bon, le méchant) et tire lui-même la morale de l'histoire, etc. Ces textes solliciteraient peu la participation active du lecteur et par le fait même, entraîneraient peu de travail interprétatif de sa part. Ce faisant, les élèves en viendraient à éprouver des difficultés à aborder des textes littéraires qui sortent tant soit peu de ces sentiers trop balisés (Tauveron, 2002b).

2.2.3 Des difficultés liées à la lecture des textes littéraires

Par ailleurs, il convient de souligner que les textes littéraires posent des difficultés particulières aux élèves. Dans le cadre d'une recherche au cours de laquelle une vingtaine d'élèves du primaire ont été observés pendant trois ans, il a été dégagé que certaines de ces difficultés tirent leur origine des élèves, alors que d'autres proviennent des textes (Tauveron, 2002d, 2005). En ce qui concerne les élèves, ces derniers éprouveraient des difficultés liées à leur posture de lecture. Par exemple, certains cherchent des réponses littérales là où il n'y en a pas, d'autres projettent leur expérience personnelle et leur système de valeurs sur le texte dans une lecture affectivo-identitaire fantasmée, mais sans jamais confronter leur lecture à la réalité du texte; d'autres encore suranticipent et inventent carrément, alors qu'un certain nombre d'entre eux ne se posent jamais de questions : tout est acceptable, dès lors qu'il s'agit de fiction. Ils ne remettent donc rien en question.

Les élèves éprouveraient également des difficultés liées aux caractéristiques des textes littéraires. Par exemple, certains peinent à saisir les personnages, à synthétiser l'information rencontrée (désignations du personnage, descriptions, paroles, pensées, actions) et à comprendre en quoi ces éléments définissent le personnage et orientent la compréhension de son rôle, de ses motivations, etc. Ils ont des difficultés à saisir les parcours narratifs et à reconnaître les stéréotypes des personnages (traits et comportements codifiés qui appartiennent à une culture). En outre, leur méconnaissance des genres littéraires ou des genres de personnages, de narrations, de lieux, de formules (il était une fois), d'expressions, de scènes types (western) ou de moments types (crépuscule) rend difficile la construction d'un horizon d'attente.

Étant donné ces difficultés, les enseignants ont tendance à écarter les œuvres qui posent des problèmes aux élèves et à leur en proposer qui adoptent une postulation plus fermée et appellent une compréhension sans équivoque (Sorin, 1996; Poslaniec, 2008b). Or, au lieu de négliger la dimension interprétative, les enseignants auraient avantage à « rechercher des textes qui permettent de problématiser la compréhension initiale et d'entraîner à un foisonnement interprétatif, comme l'exige le plus souvent le texte littéraire » (Vandendorpe, 2001, p. 92).

Il est entendu que ces textes ne doivent pas d'emblée être proposés aux élèves en lecture individuelle et silencieuse. Ces derniers seront plutôt utilisés à travers différents dispositifs d'échanges oraux au cours desquels les élèves apprendront à partager leurs hypothèses, à en débattre et à les reconsidérer à la lumière des éléments du texte et de la compréhension de leurs pairs. Ce faisant, la classe pourra se transformer en une communauté interprétative à travers laquelle les élèves pourront coopérer avec le texte, développer une ouverture aux différents points de vue, affiner leur jugement critique et améliorer leurs habiletés en lecture.

Une étude menée en France auprès d'élèves de la première à la cinquième année (Tauveron 2002d, 2005) qui avait pour objectif d'introduire des variables didactiques susceptibles de modifier le rapport à la lecture d'élèves en difficulté (repérage précis

d'obstacles à la compréhension et introduction d'un enseignement-apprentissage de stratégies de compréhension du texte littéraire utilisées dans un contexte d'échanges oraux) et de décrire leurs effets a montré que les variables introduites ont sensiblement modifié la représentation des élèves à propos de la lecture, de ses finalités et des profits qu'ils peuvent en tirer. Parmi les effets observés chez les élèves, on note : un intérêt plus manifeste pour les livres, une fréquentation plus assidue de la bibliothèque, une intégration de la stratégie de la relecture en cas d'incompréhension, une prise de parole plus abondante à propos des textes lus, des tentatives de justifications des interprétations à l'aide des éléments de l'histoire et un changement de la posture lecturale (découverte de la possibilité de coopérer avec le texte) et de la posture conversationnelle (découverte du droit de dialogue avec le texte et avec ses pairs à propos de ce dernier). La chercheuse souligne que ce changement de posture ne supprime pas *ipso facto* les difficultés de compréhension des élèves, mais facilite grandement leur investissement cognitif et affectif.

Des résultats similaires ont été observés aux États-Unis (Spiegel, 1998; Jewell et Pratt, 1999) et ont permis de montrer que lorsque les élèves ont des occasions régulières de réagir oralement aux textes littéraires, leur habileté s'accroît. Notamment, ils parviennent davantage à faire part de leurs interprétations et à les expliquer, ils établissent davantage de liens entre les textes et leur vie personnelle, ils sont plus tolérants aux ambiguïtés du texte ainsi qu'aux diverses interprétations de leurs pairs et remettent plus facilement en question leur première interprétation, ils sont plus réflexifs, plus critiques et font davantage d'inférences, ils accèdent à des niveaux plus élevés de pensée et à une interprétation plus riche et augmentent leur niveau de motivation par rapport à la lecture.

Ce type d'apprentissages demande évidemment du temps et un étayage soutenu de la part de l'enseignant qui devra peut-être revoir son rapport à l'enseignement de la lecture. Par ailleurs, soulignons qu'il ne s'agit en aucun cas d'exclure les autres types de texte, mais bien de s'assurer de proposer aux élèves des textes qui comportent différents

niveaux de complexité afin de leur permettre de développer au mieux leurs habiletés en lecture littéraire, et en particulier, leurs habiletés interprétatives.

Dans le cadre de notre travail de conseillère pédagogique et de chargée de cours, nous avons accompagné des enseignants, des étudiants en formation initiale et des élèves du primaire dans l'exploration d'œuvres qui favorisent le travail interprétatif à travers différents dispositifs d'échanges oraux. Nous avons pu constater l'effet positif de ce genre d'enseignement sur le développement de la compétence à lire des élèves et sur la compréhension des processus en jeu dans la lecture littéraire, chez leur enseignant. Toutefois, il demeure que plusieurs enseignants nous ont mentionné qu'ils se sentaient, a priori, peu outillés pour sortir des sentiers balisés du manuel et du questionnaire de compréhension en lecture, et ce, tant pour l'enseignement de l'interprétation que pour le choix des textes à lire.

À la lumière de ces éléments, il est donc possible de formuler le problème général de la façon suivante : *Les enseignants du primaire semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation, et ce, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des textes.*

2.3 LES FACTEURS EXPLICATIFS

Selon les chercheurs consultés et selon notre expérience, le fait que les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation relève d'un ensemble de facteurs. Dans la prochaine section, il est question de quatre d'entre eux en ce qui concerne les pratiques d'enseignement, et de trois d'entre eux en ce qui concerne les pratiques de sélection des textes.

2.3.1 DU CÔTÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

En ce qui concerne les pratiques des enseignants du primaire, les facteurs suivants peuvent expliquer le fait que les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation : 1) une conception limitée de la lecture et de la compréhension, 2) une formation insuffisante en ce domaine, 3) une utilisation

abusive du manuel de lecture et du questionnaire de compréhension de lecture et 4) une méconnaissance et une utilisation limitée de la littérature jeunesse.

2.3.1.1 Une conception limitée de la lecture et de la compréhension

Le premier facteur qui détermine les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants du primaire est certainement la conception qu'ils ont de la lecture et de son enseignement. En effet, tout enseignement est influencé par un système de valeurs et de croyances qui déterminent le choix des tâches pour l'enseignement-apprentissage et teinte le discours à propos de ces dernières (Simard et coll., 2010). Ce faisant, le discours de l'enseignant et les tâches de lecture qu'il propose nourrissent en partie la conception que se font les élèves de la lecture, ce qui risque d'avoir un impact sur leurs performances. En effet, le rapport qu'entretient un élève avec la lecture (sa conception de la lecture, de son apprentissage et de ses finalités) est un bon indicateur des difficultés qu'il éprouve ou non en lecture (Tauveron, 2002d). Ainsi, les élèves auraient avantage à percevoir la lecture comme un travail complexe d'élaboration de significations, plutôt que comme un simple travail technique ou d'analyse (Jorro, 1999). Or, les représentations des élèves sont en partie nourries par celles de leur enseignant ainsi que par le choix de textes et les tâches qui en découlent.

Une recherche menée en France sur le discours que les enseignants du primaire construisent à propos de la lecture (Guernier, 2001) a permis, à partir d'entretiens semi-dirigés, de dégager trois types de conception : une première (lexicale) selon laquelle la lecture consisterait à comprendre le sens de tous les mots d'un texte; une seconde (structurelle), selon laquelle comprendre consisterait principalement à restituer la structure narrative d'un texte et finalement, une troisième (sémantique) selon laquelle comprendre un texte serait l'interroger et interpréter ses non-dits. Selon l'auteure, les deux premiers types de conception seraient les plus répandus, ce qui entraînerait des effets négatifs sur la conception et le comportement de lecture des élèves (par exemple, croire que pour comprendre le texte, il faille comprendre tous les mots, ou encore croire qu'il suffit de pouvoir reconstruire le schéma narratif d'un texte pour le comprendre).

2.3.1.2 Une formation insuffisante

- **La pauvreté de la formation initiale et continue des enseignants du primaire**

Un autre facteur qui pourrait expliquer le fait que les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation est la pauvreté de la formation initiale et continue des enseignants du primaire en ce qui a trait à la didactique de la lecture littéraire. En effet, la formation reçue à l'université et à l'extérieur ne leur permettrait pas d'intervenir adéquatement dans le développement des habiletés littéraires de leurs élèves (Hébert, 2002; Sorin, 2004). De plus, il est possible que le fossé entre la recherche et la pratique accentue les difficultés des enseignants dans ce domaine (Dufays et coll., 1996). En effet, même si les recherches sur l'enseignement de la littérature se sont multipliées, au cours des dernières années (Canvat, 2004), les pratiques des enseignants du primaire semblent montrer qu'ils ne sont pas encore en mesure de mettre en place une véritable didactique de la lecture littéraire (Sorin, 2004). Notre expérience sur le terrain nous permet d'émettre l'hypothèse que les concepts et le vocabulaire utilisés par les chercheurs en lecture littéraire sont peut-être trop éloignés de ce que connaissent les enseignants et de ce qu'ils font en classe. Après tout, les enseignants du primaire sont des généralistes et donc, ne sont pas des spécialistes de la littérature. Par ailleurs, soulignons qu'il existe un flou conceptuel autour de la notion de *lecture littéraire* et, en particulier, autour des définitions de la compréhension et de l'interprétation, ce qui ne peut que contribuer à la difficulté des enseignants et se répercuter sur leurs pratiques d'enseignement (Falardeau, 2003).

Les lacunes de la formation initiale et continue des enseignants en ce qui a trait à la didactique de la lecture littéraire font en sorte que ces derniers ne connaissent pas bien les processus en jeu dans la lecture littéraire, à savoir la *compréhension*, la *réaction*, l'*interprétation* et l'*appréciation*. En outre, trop souvent, les enseignants évaluent les élèves, mais sans leur avoir suffisamment enseigné la façon de mettre en œuvre ces différents processus (Giasson, 1990; Simard et coll., 2010). Pourtant, les composantes et les critères d'évaluation des compétences *lire des textes variés* et *apprécier des œuvres littéraires* prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) sont en référence directe avec ces processus et devraient donc, faire partie intégrante de

la planification de l'enseignement. Toutefois, sur le terrain, notre expérience de conseillère pédagogique ne nous a pas permis de voir beaucoup de pratiques témoignant de l'intégration de ces éléments. Comment expliquer cette situation, après dix ans d'implantation du PFEQ?

- **Une méconnaissance du Programme de formation de l'école québécoise**

Un rapport publié par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, en 2006, intitulé *Évaluation de l'application du Programme de formation de l'école québécoise*, peut fournir un élément de réponse. En effet, ce dernier révèle que seulement 64 % des enseignants du primaire affirment se sentir à l'aise ou très à l'aise pour réaliser une planification pédagogique en se référant au PFEQ. Ils sont également nombreux (50 %) à affirmer ne pas avoir eu suffisamment de formation en ce qui a trait au nouveau programme et à critiquer la qualité de la formation reçue (52 % affirment que les formations reçues ne les ont pas ou peu aidés à appliquer le PFEQ).

En tant que conseillère pédagogique, nous sommes responsable de l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation du PFEQ et pouvons donc corroborer ces dires, puisque nous donnons ou organisons le perfectionnement reçu dans les écoles où nous intervenons. Or, comme tous les programmes ont été revus en même temps, les budgets pour la formation ont été répartis en fonction des diverses disciplines, ce qui a eu pour effet de *saupoudrer* les contenus de formation. On doit ajouter à cela la difficulté, pour les enseignants, de s'approprier l'approche par compétences et son évaluation. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont eux-mêmes reçu peu de formation pour accompagner les enseignants dans leur appropriation de ces nouveaux programmes et concepts. Il est donc raisonnable de penser qu'ils ne sont pas, eux non plus, parfaitement au clair avec les processus en jeu dans la lecture littéraire.

Par ailleurs, il faut souligner qu'un enseignement qui met l'accent sur l'interprétation exige la mise en place de dispositifs (débats interprétatifs, lecture en réseau, etc.) qui ne sont pas familiers aux enseignants du primaire et qui nécessitent la maîtrise de certaines

conduites en rupture avec les pratiques habituelles de la lecture silencieuse suivie du questionnaire de lecture (Chabanne, Deseault, Dupuy et Aigoïn, 2008).

2.3.1.3 Une utilisation abusive du manuel scolaire et du questionnaire de compréhension de lecture

- **Le manuel scolaire**

Un autre facteur qui découle du manque de connaissance des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture littéraire est l'utilisation abusive du manuel que font plusieurs enseignants au détriment du livre de littérature jeunesse. En effet, le manuel scolaire demeure trop souvent roi et maître dans la classe de français, et parfois au détriment de tout autre type de lecture (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir et Masselter, 2001). La plupart du temps, le manuel de base pour l'apprentissage de la lecture enferme les enseignants dans un carcan qui les sécurise, mais qui leur laisse peu de place pour sortir des sentiers battus et explorer l'univers de la littérature jeunesse. Les enseignants courent ainsi le risque de rester confinés dans des manuels de base, accompagnés de cahiers d'exercices nombreux et confortables, en raison de leur facilité d'utilisation : tous les élèves lisent, individuellement, le même texte, en même temps, et répondent silencieusement aux mêmes questions et tout cela, grâce à une planification préétablie par les auteurs des manuels. Par ailleurs, il n'est pas rare que les contenus des manuels soient confondus avec ceux du PFEQ et qu'ils deviennent la référence des enseignants en matière d'enseignement de la lecture (Simard et coll., 2010).

En outre, il faut déplorer que les auteurs des manuels scolaires offrent souvent une vision réduite de la lecture littéraire (Sorin, 2006). Dans une recherche où elle analyse le corpus québécois des manuels scolaires de français approuvés par le ministère de l'Éducation entre 2000 et 2006, Sorin (2006) rapporte que ces derniers sont souvent limités aux éléments prescriptifs du PFEQ et favorisent peu le développement de la lecture littéraire et participent moyennement à l'apprentissage culturel des élèves. Elle souligne que l'accent y est majoritairement mis sur la compréhension des textes et sur la réaction du lecteur et que l'expression de l'interprétation en est totalement absente.

Dans les manuels analysés, la chercheuse n'a relevé aucun questionnaire propice à engager l'élève dans une démarche interprétative. Elle constate également une tendance à la lecture d'extraits de romans et à l'adaptation de textes pour les rendre plus accessibles, cette lisibilité facilitant bien sûr l'apprentissage du décodage, mais s'accordant mal au développement des habiletés interprétatives.

Certes, certains enseignants manifestent le désir de délaisser le manuel scolaire, mais craignent de ne pas être en mesure de trouver des textes de remplacement. En effet, quand vient le temps de choisir une œuvre, ils se sentent souvent peu outillés pour juger de la qualité littéraire ou de la complexité d'une œuvre (Sorin, 1996).

- **Le questionnaire de compréhension**

Cette utilisation massive du manuel de lecture entraîne plusieurs enseignants à recourir presque exclusivement au questionnaire de compréhension comme moyen d'enseignement et d'évaluation de la lecture. Or, en raison de leur manque de formation en lecture littéraire, les enseignants connaissent peu les procédés narratifs sur lesquels il serait profitable d'attirer l'attention des élèves pour améliorer leur compréhension (par exemple, le point de vue de narration adopté ou l'ordre dans lequel les événements sont relatés par le narrateur, pour ne nommer que ceux-là). Ils se limitent trop souvent à l'exploitation de la seule structure du schéma du récit, et prenant exemple sur les manuels de lecture, ils travaillent les textes littéraires à l'aide de questionnaires de compréhension élaborés principalement autour du contenu et de la compréhension des éléments explicites des textes (Qui? Quoi? Où? Quand?) (Rosenblatt, 1991; Charmeux, 1998). En plus de « contrôler » si la lecture a été faite, les enseignants vérifient si les informations principales ont été saisies, si le vocabulaire ou les mots difficiles ont été compris, et, dans le meilleur des cas, si les inférences simples ont été effectuées (MEQ, 1994; Tauveron, 1999), mais là, souvent, s'arrête la « plongée » dans le texte. En effet, dans ces conditions, il n'est pas rare que les enseignants oublient de solliciter la réaction personnelle du lecteur et de faire appel à ses capacités d'interprétation. De plus, et c'est un élément non négligeable, il faut reconnaître qu'il est moins exigeant, pour un enseignant, d'aborder la lecture au moyen de questionnaires de compréhension de

lecture (par écrit) que d'animer et de gérer des débats interprétatifs (donc à l'oral) pour soutenir le travail interprétatif des élèves autour d'une œuvre complexe!

On doit en effet admettre que l'utilisation du questionnaire de lecture revêt un caractère séduisant pour l'enseignant : il est facile d'utilisation, les réponses se corrigent rapidement et donnent l'illusion que l'élève comprend ce qu'il lit. Par contre, cette utilisation abusive du questionnaire de lecture mène bien souvent les élèves, comme cela a été souligné plus tôt, à développer une mauvaise conception de la lecture et à utiliser principalement des stratégies de repérage de l'information qui leur évitent parfois même d'avoir à lire le texte au complet! Or, lire ne se résume pas à repérer de l'information. Lire implique de produire du sens, bien au-delà de ce qui est inscrit « sur les lignes » (Charmeux, 1998; Tauveron, 1999), ou comme le dit Barthes (1966, p. 5) à propos des différents niveaux de compréhension d'un texte, lire implique de « passer d'un niveau à l'autre ».

Par ailleurs, quand on sait qu'une des difficultés qu'éprouvent les élèves du primaire, à leur arrivée au secondaire, concerne leur tendance à se limiter à ce qui est textuellement écrit et leur incapacité à établir des relations d'inférence (MELS, 2005), il apparaît d'autant plus important de chercher des façons de remédier à ces problèmes.

2.3.1.4 Une méconnaissance et une utilisation limitée de la littérature jeunesse

Il faut finalement déplorer que, de façon générale, les enseignants du primaire n'aient pas une connaissance étendue de la littérature jeunesse. Cette méconnaissance est en partie due à la pauvreté de la formation initiale sur le sujet. Cet état de fait est déploré depuis des années (Lebrun, 1991; Demers, 1998; Guy, 2001), mais il ne semble pas que la situation se soit améliorée pour autant. En effet, un tour d'horizon du choix de cours offert par les universités francophones québécoises révèle qu'en 2011, la majorité d'entre elles n'offre, en formation initiale, qu'un cours optionnel en littérature jeunesse (Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université de Trois-Rivières, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Chicoutimi) et que celles qui proposent un cours obligatoire n'offrent qu'un cours de deux crédits (Université du

Québec à Montréal, Université Laval) ou alors le jumellent à un autre contenu comme celui de la didactique de l'oral (Université du Québec en Outaouais). Une seule université offre un cours obligatoire en littérature jeunesse qui comporte trois crédits (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).

Cette situation fait en sorte que les enseignants sont peu formés à l'utilisation de la littérature jeunesse et qu'ils ne savent pas toujours comment analyser une œuvre pour en tirer toute sa richesse. En outre, les enseignants sont peu préparés à l'analyse de la relation texte/image des albums (Escarpit, Connan-Pintando et Gaïotti, 2008). Or, l'album contemporain, par la complexité de sa relation texte/image place le lecteur dans une situation problème, favorise une lecture active et suscite le travail interprétatif (Tauveron, 2002c). C'est donc un outil précieux pour l'enseignement de la lecture, mais dont les enseignants se servent peu, faute de formation.

Malgré ce qui précède, un bon nombre d'enseignants font lire des livres de littérature jeunesse à leurs élèves. Cependant, on doit déplorer le fait que la qualité de ces livres ne corresponde pas toujours à ce qu'exige un travail sur la langue et sur le texte comme le voudrait une lecture dite *littéraire*, c'est-à-dire une lecture qui pose « la littérature comme discipline scolaire avec ses objets d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement » (Sorin, 1996, p. 5). Par ailleurs, soulignons que comme les enseignants ne connaissent pas bien les objets d'apprentissage de la lecture littéraire (notamment les procédés narratifs du récit et les caractéristiques des textes littéraires qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif), ils ne savent donc pas toujours sur quels éléments attirer l'attention des élèves. En effet, souvent, les enfants lisent seuls des livres « trop accessibles, caractérisés par leur simplicité et leur naïveté thématique » (Sorin, 2001, p. 90), dans un contexte de lecture de loisir, sans intention particulière, sinon celle, parfois, de répondre à un questionnaire ou de rédiger un résumé (Charmeux, 1998).

Certes, l'animation du livre jeunesse est également présente dans bien des classes du primaire, le plus souvent articulée autour du plaisir de lire (Gervais, 1996; Reuter, 1999),

ce qui, en soit, est très louable au regard du développement du goût de lire et d'habitudes durables de lecture. Toutefois, les activités proposées aux élèves dans ce contexte se limitent, le plus souvent, à une lecture à voix haute, à une activité de repérage ou encore de prolongement (réaliser une carte des personnages, dresser le schéma du récit, dessiner son passage favori, etc.) (MEQ, 1994). Peu d'activités visant à résoudre des problèmes de compréhension ou d'interprétation sont effectivement menées dans les classes (Tauveron, 1999; Hébert, 2004). En effet, un certain discours ambiant sur le plaisir de lire a conduit de nombreux enseignants à se centrer prioritairement sur la dimension passionnelle de la lecture (Dufays et coll., 1996). Ce faisant, ils ont cantonné leurs élèves dans une lecture qui leur apporte surtout du divertissement et ne leur permet pas nécessairement de développer une attitude réfléchie envers les textes.

En bref, à la lumière des éléments précédemment présentés, on peut comprendre, pourquoi les enseignants du primaire se sentent démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation et comment cela peut se traduire dans des pratiques qui ne favorisent pas toujours le travail interprétatif de la part de leurs élèves. Qu'en est-il au niveau du choix des textes?

2.3.2 DU CÔTÉ DES PRATIQUES DE SÉLECTION DES TEXTES

Du côté des pratiques de sélection des textes, notre expérience de conseillère pédagogique et les constats de certains chercheurs nous portent à croire que là aussi, les enseignants semblent se sentir démunis. Les facteurs suivants peuvent expliquer cette situation : 1) le silence du programme de formation à propos des critères de sélection des œuvres, 2) la surabondance de livres de moindre qualité et finalement, 3) la méconnaissance des œuvres dites *résistantes* et de leurs caractéristiques.

2.3.2.1 Le silence du PFEQ à propos des critères de sélection des œuvres

Un des facteurs qui pourrait expliquer que les enseignants se sentent démunis par rapport au choix des textes pour l'enseignement de la lecture littéraire est le silence du Programme de formation de l'école québécoise à propos des critères de sélection des œuvres. En effet, dans le programme le plus récent (MEQ, 2001), il est mentionné que

les élèves doivent fréquenter quotidiennement des œuvres littéraires nombreuses et variées. Ce qu'on entend par *œuvre littéraire* n'y est pas explicitement défini : le texte littéraire y est présenté, tout au plus, comme l'opposé du texte courant (documentaires, instructions, formulaires, etc.). Ses concepteurs insistent aussi sur la nécessité de placer les élèves en contact avec des œuvres littéraires de qualité, mais sans préciser les caractéristiques de ces œuvres de qualité ni fournir de critères pour faciliter leur identification. Au Québec seulement, comme cela a été mentionné précédemment, il se publie environ 700 titres pour la jeunesse par année (Communication-Jeunesse, 2012). Sans formation, ni repères, il est permis de se demander, à l'instar de Pilote (2004, p. 25) comment fera l'enseignant pour « développer par lui-même, avec le peu de balises fournies, un corpus signifiant et cohérent. Il disposera de bien peu de critères pour le faire, et ne saura sans doute comment justifier ses choix ».

Par ailleurs, un enseignant désireux de se doter de critères de sélection pour le choix d'œuvres à utiliser en classe et qui chercherait des critères déjà établis devra se contenter de critères somme toute assez généraux. Au Québec, deux organismes proposent des sélections de livres aux enseignants (Communication-Jeunesse et Livres ouverts). Ces deux organismes utilisent des critères comme la richesse littéraire et visuelle des œuvres, l'originalité du propos ou l'intérêt des sujets, des thèmes et des points de vue traités (pour la liste complète des critères, voir l'annexe 1, page iii). Bien que ces critères permettent sans aucun doute de juger de la qualité d'une œuvre (et donc justifient la qualité de la sélection que font ces organismes), ces derniers ne permettent pas réellement de discriminer une œuvre complexe par rapport à une œuvre simple et restent, à l'évidence, insuffisants pour juger du niveau de complexité d'une œuvre.

2.3.2.2 La surabondance de textes de moindre qualité

Certains auteurs (Demers, 1994; Lepage, 2000) déplorent la trop grande présence, sur le marché, de textes issus d'une production dite *de masse* et qui sont souvent, de moindre qualité, comme cela a déjà été signalé dans le premier chapitre. En effet, depuis les vingt dernières années, plusieurs éditeurs, guidés par des intérêts d'ordre économique, ont tendance à se coller aux besoins des lecteurs (Sorin, 2001). Cela produit souvent des

œuvres « de qualité littéraire inégale, souvent stéréotypées, normalisées, banales à force d'être accessibles » (Sorin, 2007, p. 150) et qui ne permettent pas aux enseignants de mener un réel travail interprétatif avec leurs élèves. On peut donc déplorer que les enfants n'apprennent pas, avec ces livres, à lire ce qui se cache sous les mots et entre les lignes.

Pourtant, pour qu'il y ait véritablement possibilité de lecture littéraire, il faut que l'enseignant choisisse des œuvres « relevant davantage d'une esthétique littéraire que d'une pratique communicative, c'est-à-dire, des œuvres qui comportent un certain degré de difficulté et s'ouvrent à la polysémie » (Sorin, 2001, p. 86). Bien que ce soit le propre du texte littéraire de solliciter, par son caractère polysémique, la participation active du lecteur, il semble que certains types d'œuvres proposent à ce dernier un espace de rencontre plus étendu et, par le fait même, sollicitent davantage un travail interprétatif de sa part (Dufays, 1994). Certains chercheurs (Maingueneau 1990; Tauveron, 1999) ont utilisé les termes d'*œuvres résistantes* pour qualifier ce type de textes. Comme son nom l'indique, une œuvre résistante est une œuvre qui résiste à la compréhension immédiate et qui sollicite la participation active du lecteur dans la construction du sens (Tauveron, 1999).

Or, étant donné la surabondance d'œuvres issues d'une production de masse, collée aux besoins du marché, les œuvres dites *résistantes* occupent une maigre part de la production jeunesse et se retrouvent donc en petit nombre dans les classes ou les bibliothèques scolaires, quand elles n'en sont pas tout simplement absentes.

2.3.2.3 La méconnaissance des œuvres dites *résistantes* et de leurs caractéristiques

Cette faible présence de textes dits *résistants* dans les classes pourrait également s'expliquer par la méconnaissance de ces œuvres et de leurs caractéristiques par les enseignants. D'ailleurs, on peut déplorer l'absence d'outil fidèle et validé pour analyser les œuvres et y cerner les éléments propices au travail interprétatif. Dans le cadre de ses recherches en France, Catherine Tauveron a bien dressé une liste de critères de résistance des œuvres littéraires, comme la contradiction entre l'image et le texte ou la

pratique de l'intertextualité, pour ne citer que ces deux exemples (ces critères sont davantage explorés dans le cadre conceptuel). Toutefois, elle n'a pas encore produit d'outil d'analyse qui pourrait être facilement compris et utilisé par les enseignants et qui pourrait leur servir pour se constituer un répertoire d'œuvres susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

En 2003, le ministère de l'Éducation nationale, en France, a publié un document accompagnant sa « liste de références des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 » qui consiste en une « liste indicative des sources de difficulté » des textes (voir l'annexe 2, page vii). Ce document propose une liste de facteurs de complexité pour aider les enseignants à mieux cerner le degré de complexité d'une œuvre. Bien que susceptible de soutenir les enseignants dans le choix d'une œuvre complexe, cet outil ne constitue pas à proprement parler un outil d'analyse. En effet, il s'agit essentiellement d'une liste descriptive liée à différents aspects du livre (par exemple, la présentation matérielle ou l'univers de référence) et qui illustre, pour chacun, deux cas d'espèce (du moins complexe/au plus complexe). Comme il ne s'agit pas d'un outil d'analyse, ce document ne comporte aucune question pour soutenir l'analyse de l'album et, par conséquent, n'a pas subi de processus de validation en tant que tel auprès d'enseignants du primaire. Par ailleurs, cette liste indicative ne vise pas spécifiquement l'identification d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (par exemple, un des indicateurs concerne les changements de lieux en nombre relativement important. Nous convenons que cela peut représenter un facteur de complexité pour le lecteur, mais cela n'entraîne pas nécessairement un travail interprétatif de sa part, ce qui est précisément l'objet de la présente recherche). De plus, plusieurs termes qui y figurent sont des termes spécialisés (par exemple, le *degré de proximité de l'archétype* ou encore *l'écart entre la chronologie du récit et la chronologie des événements*) et pourraient ne pas être compris par les enseignants du primaire au Québec, qui rappelons-le, sont des généralistes et n'ont donc pas reçu de formation littéraire.

Dans ces conditions, faute d'outil pour y arriver, il nous apparaît incertain que les enseignants se constituent un répertoire d'œuvres permettant de favoriser le

développement des habiletés interprétatives chez leurs élèves. De plus, comme le concept d'œuvres résistantes a surtout fait l'objet de recherches en France, les exemples d'œuvres utilisées par les chercheurs sont essentiellement européens et les enseignants que nous côtoyons, dans le cadre de notre travail de conseillère pédagogique et de chargée de cours, manifestent le souhait, légitime, lorsqu'on les familiarise avec ce concept, d'obtenir des suggestions d'œuvres de ce type, publiées au Québec.

2.4 LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE

En bref, les pratiques de sélection et d'exploitation des œuvres de littérature jeunesse des enseignants du primaire semblent s'expliquer davantage par des limites ou des contraintes (manque de formation ou de connaissances, absences d'outils validés, budgets limités, croyance en l'incapacité de leurs élèves d'aborder des œuvres complexes, etc.) que par le potentiel des œuvres pour développer les compétences de leurs élèves (apprendre à lire entre les lignes, à émettre des hypothèses, à établir des liens entre les œuvres, etc.). Nous pensons que les enseignants du primaire tireraient profit d'un accès à un outil d'analyse des albums jeunesse qui leur permettrait de juger du degré de complexité des œuvres, non pour les écarter, mais pour en saisir les potentialités d'exploitation afin de développer les compétences de lecture de leurs élèves et d'outiller ces derniers pour aller au-delà d'une simple lecture de surface ou de divertissement. Or, à notre connaissance, *il n'existe pas d'outil validé qui permettrait aux enseignants du primaire d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif.*

2.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente recherche-développement est donc mise en œuvre afin de pallier les problèmes énoncés précédemment, à savoir, d'une part, le fait que les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation en lecture, et ce, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des œuvres, et d'autre part, qu'il n'existe pas d'outil validé qui permettrait aux enseignants du primaire d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif. À travers cette dernière, trois objectifs sont poursuivis. Il s'agit,

premièrement, de **développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif**, deuxièmement, de **mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité**, et troisièmement, d'**élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois, susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.**

2.6 LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Considérant ces trois objectifs, il est possible de formuler ainsi les questions de la recherche :

- Quelles seraient les composantes d'un outil qui servirait à analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et qui permettrait d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif?
- Quelles seraient les étapes à suivre et les conditions à mettre en place pour mesurer la validité et la fidélité d'un tel outil?
- Quels albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives pourraient figurer dans un répertoire élaboré à partir d'un tel outil d'analyse?

2.7 LES LIMITATIONS DE LA RECHERCHE

L'ampleur du problème soulevé, dans le cadre de cette recherche, dépasse largement ce qu'une recherche doctorale permet de faire et implique donc certaines limitations. Ces dernières concernent les objectifs de la recherche, le choix du type d'œuvre et de la méthode retenue pour analyser les albums jeunesse, de même que les critères pour constituer le répertoire d'œuvres québécoises.

La première limitation qu'il importe de souligner est certainement celle qui concerne le choix des objectifs de la recherche et qui vise à développer un outil avant même, d'une part, d'avoir accès à un nombre suffisant de recherches empiriques permettant de montrer l'efficacité des pratiques préconisées, et d'autre part, d'avoir identifié les conditions favorables et les composantes pour former les enseignants à cette pratique,

puisque comme cela a été souligné plus tôt, il existe peu de recherches sur les pratiques effectives des enseignants en ce qui concerne la lecture littéraire et sur les effets de ces pratiques en termes d'apprentissages chez les élèves (Dufays, 2006).

En effet, la problématique de la présente recherche aurait tout aussi bien pu mener à mesurer l'effet des pratiques d'enseignement des habiletés interprétatives chez les élèves. Or, le manque de formation des enseignants aurait nécessité de développer une formation à l'enseignement des conduites interprétatives et pour y parvenir, il aurait été souhaitable de disposer d'un corpus d'œuvres québécoises susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives, ce qui n'aurait pas été possible, étant donné qu'à notre connaissance, personne n'a encore répertorié un tel corpus. Par ailleurs, les problèmes soulevés dans la problématique auraient aussi bien pu conduire à développer une formation pour soutenir les enseignants dans le développement des habiletés interprétatives de leurs élèves puisque le manque de formation des enseignants à cet égard a été précédemment souligné. Toutefois, pour y parvenir, il aurait fallu, encore une fois, disposer d'un corpus d'œuvres québécoises qui favorisent le développement des habiletés interprétatives, ce qui n'était toujours pas disponible. Puisque pour former les enseignants à la pratique de l'enseignement des habiletés interprétatives il était souhaitable de disposer d'un corpus d'œuvres et que pour mesurer l'effet de telles pratiques chez les élèves, il était également nécessaire de disposer d'un corpus d'œuvres, c'est la constitution d'un corpus d'œuvres qui a été priorisée. Il est entendu que des recherches devront également être menées sur l'efficacité des pratiques d'enseignement des habiletés interprétatives de même que sur les composantes d'une formation destinées aux enseignants du primaire afin de développer ces pratiques. Toutefois, il est permis de penser que la présente recherche est un premier pas dans ce sens.

En ce qui concerne le choix du type d'œuvres, il a été choisi de se limiter aux seuls albums pour la jeunesse. En effet, recenser les caractéristiques de l'ensemble de la production jeunesse aurait été un travail ambitieux qui aurait donné lieu non pas à un seul outil, mais à une série d'outils, ce que ne permettait pas le cadre d'une recherche doctorale. Par ailleurs, il faut souligner que l'outil d'analyse ne concerne que les textes

littéraires narratifs mettant en scène un récit. Nous pensons que ce dernier sera une première contribution utile pour les enseignants du primaire et qu'il pourra fournir des éléments de départ pour l'élaboration d'outils d'analyse semblables pour le roman, le théâtre ou la poésie, par exemple.

En ce qui concerne la méthode retenue pour l'analyse des albums, le choix s'est arrêté sur l'analyse des procédés narratifs, en référence aux travaux de narratologie de Genette (1972, 1983, 1987, 1991). Ce choix a été fait en raison des difficultés qu'éprouvent les enfants et les enseignants que nous côtoyons à identifier les procédés narratifs au sein d'un récit (Qui raconte l'histoire? Selon quel point de vue? etc.). Ces difficultés s'observent particulièrement quand il est question d'albums, puisqu'il s'agit alors d'interroger les choix narratifs au sein du texte et des images, mais également à travers la relation que ces derniers entretiennent entre eux. Ainsi, l'outil d'analyse sert principalement à analyser les procédés narratifs des albums jeunesse pour y cerner les éléments propices au travail interprétatif. Il gagnera évidemment à être complété par d'autres outils d'analyse issus d'autres courants théoriques, qui pourraient permettre, par exemple, l'analyse des personnages ou des valeurs au sein de l'album, pour ne nommer que ces deux éléments-là. Par ailleurs, il faut souligner que des choix ont été faits parmi les éléments issus des travaux de la narratologie afin de ne conserver que ceux qui apparaissaient les plus pertinents et utiles pour des enseignants du primaire.

En ce qui concerne le répertoire d'albums québécois élaboré à l'aide de l'outil d'analyse, il a été nécessaire, devant la difficulté de définir ce qu'est une œuvre québécoise, de s'imposer certaines limites. En effet, un album créé par un Québécois, mais publié à l'extérieur du Québec (par exemple, *Quel éléphant?*, de Geneviève Côté (2006), publié par Scholastic, un éditeur ontarien) peut-il être considéré comme un livre québécois? Et un album créé par un auteur étranger, mais publié par un éditeur québécois (par exemple, *Au secours, les anges* de Thierry Lenain (2007), publié par Les 400 coups)? Et un album publié originellement dans une autre langue, puis traduit et publié par un éditeur québécois (par exemple, *Clarice Bean, c'est moi*, de Lauren Child (2007), publié par la courte échelle)? Étant donné que nous souhaitons mettre en lumière les albums

jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives, créés par des Québécois (dans l'intention avouée de stimuler la production de ce genre d'œuvres, au Québec), seuls les albums écrits par des auteurs québécois, et ce, peu importe l'origine de la maison d'édition qui les publie, ont été considérés comme des œuvres québécoises. Les traductions d'ouvrages publiés originellement dans une autre langue ainsi que les textes écrits par des auteurs étrangers et publiés par des éditeurs québécois n'ont donc pas été retenus. Par ailleurs, le corpus pour l'analyse s'est limité aux albums publiés en 2010 et 2011 et qui étaient disponibles au Centre québécois de ressource en littérature jeunesse (CQRLJ), en janvier 2012.

2.8 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Le concept d'œuvres dites *résistantes* en littérature jeunesse a été défini par Catherine Tauveron, en France. Exception faite de ces travaux, on trouve peu mention, dans le discours des didacticiens, d'œuvres complexes ou qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation (Dufays, 1999). Par ailleurs, il y a très peu de recherche portant sur la lecture littéraire au primaire (Pastiaux-Thiriat, 1997) et, à notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur les œuvres québécoises susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Le fait qu'il n'existe pas d'outil validé et fidèle pour analyser des albums jeunesse et identifier des œuvres susceptibles de favoriser le travail interprétatif des élèves amène bien souvent les enseignants à se tourner vers des albums européens identifiés comme présentant des caractéristiques propres à ce travail. Ce faisant, les enseignants qui seraient le plus à même d'exploiter les œuvres de ce type, publiées au Québec, s'en détournent, faute de pouvoir les identifier. De plus, nous avons constaté, dans le cadre des formations que nous offrons sur le sujet, que les initiatives qui émergent ici et là donnent parfois lieu à des pratiques qui peuvent manquer de rigueur, faute d'outil validé pour identifier les œuvres susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

En outre, notre connaissance de la production québécoise nous porte à croire qu'il y a peu d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives, publiées au Québec. Si Tauveron (1999) affirme que c'est le cas en France, il est permis de penser qu'étant donné la réalité québécoise (étroitesse du marché, petit nombre d'années d'existence de la littérature jeunesse québécoise, surabondance de la littérature sérielle), il devrait en aller de même au Québec. Notre connaissance de la production récente nous porte à croire que certains éditeurs font des tentatives, mais que ce mouvement demeure marginal dans l'ensemble de la production québécoise. La présente recherche pourra permettre, entre autres, d'identifier ce mouvement émergent et d'en faire connaître davantage les œuvres.

Finalement, il est possible d'avancer que la présente recherche pourra permettre aux enseignants du primaire :

- de mieux comprendre l'interprétation et la façon de développer les habiletés interprétatives de leurs élèves;
- de mieux connaître les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives et de mieux saisir leur potentiel pour l'enseignement de la lecture;
- d'avoir accès à un outil pour analyser les procédés narratifs des albums et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;
- d'avoir accès à un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de développer les habiletés interprétatives des élèves.

Le chapitre suivant est consacré au cadre conceptuel et permet de présenter les différents concepts utiles à la recherche, soit ceux reliés aux textes littéraires et à leurs caractéristiques, aux procédés narratifs des récits, aux albums jeunesse et à quelques aspects de leur fonctionnement, à la lecture littéraire et aux processus qu'elle met en œuvre, aux caractéristiques des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif et finalement, à la didactique de la lecture littéraire.

CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL

Plan du chapitre

- 3.1 Le texte littéraire
- 3.2 L'album jeunesse
- 3.3 La lecture littéraire
- 3.4 La didactique de la lecture littéraire

3.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE

Plan de la section

3.1.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE : QUELQUES TRAITS CARACTÉRISTIQUES

- 3.1.1.1 Une œuvre inachevée qui requiert un lecteur actif
- 3.1.1.2 Un texte tissé de blancs qui sollicite la coopération du lecteur
- 3.1.1.3 Un texte qui sème l'ambiguïté et qui invite le lecteur à prendre des risques
- 3.1.1.4 Un texte tissé d'implicites qui exige un lecteur perspicace

3.1.2 LE TEXTE NARRATIF

- 3.1.2.1 Les procédés narratifs
 - 1) La temporalité narrative
 - a. L'ordre narratif
 - b. La durée narrative
 - c. La fréquence narrative
 - 2) Le mode narratif
 - a. La distance narrative
 - b. La perspective narrative ou focalisation
 - 3) La voix narrative
 - a. Le moment de la narration
 - b. Les niveaux narratifs
 - c. Le type de narration
 - d. Les fonctions du narrateur

3.1.3 POUR CONCLURE CETTE SECTION

CHAPITRE III : CADRE CONCEPTUEL

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoute [...] l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. À peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement — comme sur le visage d'un enfant, les traits de son père et de sa mère — les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur ».

Michel Tournier
Le vol du vampire, 1981, p.10-11

La somme des savoirs disponibles relatifs à la littérature et qui pourraient être pertinents pour la pratique de la lecture littéraire en classe dépasse largement l'encyclopédie personnelle de n'importe quel élève, enseignant ou chercheur (Daunay, 2007). En effet, les cadres théoriques qui fondent la lecture littéraire sont multiples et complexes et, comme dans plusieurs domaines de recherche, on ne saurait prétendre les avoir circonscrits une fois pour toutes. Consciente de ce fait, mais souhaitant par ailleurs nous donner des appuis sûrs pour construire l'outil d'analyse, nous avons dû nous résigner à faire des choix et nous ne pouvons prétendre avoir parcouru l'ensemble de ce que Soulé et coll. (2008) nomment le « labyrinthe des cadres théoriques qui fondent la lecture littéraire ». Malgré cela, nous pensons pouvoir affirmer que les éléments retenus pourront assurément servir de base aux enseignants du primaire désireux de parfaire leur connaissance de la lecture littéraire, notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'interprétation, afin d'identifier, au sein d'un album, les procédés narratifs qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif.

Ce chapitre expose les différents concepts liés à la problématique de la recherche, et ce, afin de pouvoir y puiser des éléments utiles à la conception de l'outil d'analyse. Dans un premier temps, il est question du texte littéraire et de ses caractéristiques, de même que du texte narratif et des procédés narratifs du récit. Il est ensuite question de l'album pour la jeunesse ainsi que de quelques aspects de son fonctionnement. Dans un troisième temps, la question de la lecture littéraire et des processus qu'elle met en jeu est abordée, de même que les caractéristiques des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif. Finalement, le chapitre se termine par une section qui traite de la didactique de la lecture littéraire et des conditions requises pour qu'elle puisse véritablement prendre place dans les classes du primaire.

3.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE

Les caractéristiques des textes littéraires, de même que les procédés narratifs des récits ne font pas nécessairement partie du bagage de connaissances des enseignants du primaire, car comme cela a déjà été signalé dans la problématique, ces derniers sont des généralistes et sont souvent peu familiers avec le vocabulaire spécialisé des études littéraires. Or, si les enseignants veulent plonger avec leurs élèves dans une lecture attentive aux procédés d'écriture et à leurs effets, ils doivent minimalement connaître ces éléments et savoir les repérer dans un texte littéraire. Afin de dégager les éléments qui seraient les plus pertinents pour la conception de l'outil d'analyse, il est question dans les pages suivantes, de la définition du texte littéraire et de ses traits caractéristiques ainsi que des procédés narratifs du récit.

3.1.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE : QUELQUES TRAITS CARACTÉRISTIQUES

Plusieurs auteurs ont tenté de définir le texte littéraire. Toutefois, il semble que ces tentatives n'aient pas donné lieu à une définition non équivoque (Poslaniec, 1995; Noël-Gaudreault, 1997; Rouxel, 2002). Il est néanmoins possible d'avancer un certain nombre d'éléments qui, sans faire l'unanimité, semblent fournir une première assise sur laquelle s'appuyer. Il s'agit, premièrement, du caractère fictionnel de l'œuvre et de son ouverture sur l'imaginaire; deuxièmement, de la reconnaissance de celle-ci par une institution sociale (les professeurs, les éditeurs, les critiques); et troisièmement, d'un

souci d'écriture esthétique de la part de l'écrivain (Genette, 1991). À l'instar de Genette, il faut souligner que le premier critère, soit celui du caractère fictionnel, attribue d'emblée un caractère littéraire à une œuvre (un texte de fiction est toujours littéraire). Toutefois, il convient d'apporter une nuance à ce premier élément de définition, car certaines œuvres non fictionnelles (comme des essais ou des récits autobiographiques) peuvent être reconnues comme littéraires, et ce, en fonction du troisième critère, soit celui du souci d'écriture esthétique et qui relève d'un libre jugement esthétique (un récit non fictionnel pourra alors être jugé littéraire pour qui le juge littéraire).

Si l'on retient ces premiers éléments pour définir le texte littéraire, peut-on en déduire que toute œuvre fictionnelle, publiée chez un éditeur reconnu et écrite avec un certain souci esthétique est de la littérature? Il convient en effet de se demander s'il y a, parmi les œuvres littéraires, des œuvres qui sont plus littéraires que d'autres. Autrement dit, peut-on placer sur le même pied d'égalité un livre de la collection « Frisson » publié chez Héritage et un livre publié dans la collection « Page Blanche » de Gallimard? Il semble que les chercheurs ne soient pas parvenus à identifier de critères rigoureux de littérarité qui feraient l'unanimité (Reuter, 1986; Culler, 1989; Poslaniec, 2002; Marghescou, 2009). En effet, le degré de littérarité, ou ce qui fait qu'une œuvre est reconnue comme littéraire, est un des éléments qui posent problème au sein de la communauté des chercheurs (Saint-Jacques, 1991; Dufays, Lisse et Meurée, 2009). Cette situation s'expliquerait, entre autres, par le fait que les indices de qualité littéraire changent selon les époques (Sorin, 2007). En effet, certaines qualités reconnues comme littéraires à une époque peuvent devenir surannées à une autre. La perméabilité des catégories de textes (Culler, 1989), c'est-à-dire le fait qu'on utilise les procédés littéraires aussi bien dans les textes littéraires que dans les textes considérés comme non littéraires (par exemple, la publicité ou le texte d'opinion), pourrait également fournir un élément d'explication.

Toutefois, la « tendance contemporaine en matière de littérarité s'éloigne de l'univocité pour tendre vers la polysémie, le texte étoilé, le texte pluriel » (Sorin, 2007, p. 148) et en

ce sens, il apparaît clair que certains textes littéraires se révèlent plus riches que d'autres.

Pour Poslaniec (2003, p. 43), un livre « riche » sera :

« Un livre qui alimente la machine à interpréter, qu'il s'agisse de l'ambivalence des personnages, d'un procédé de narration original, d'une symbolique à décrypter, d'un thème sortant de l'ordinaire, d'une langue créative, d'un traitement du temps particulier, de références à d'autres œuvres, à des aspects sociaux, à d'autres cultures, etc. Dans un livre riche, en fait, plusieurs des instances sont traitées d'une façon particulière. »

Au cours du xx^e siècle, le phénomène littéraire a fait l'objet de deux approches opposées : *l'approche interne*, centrée sur la recherche d'une littérarité immanente au texte ou à leur(s) contexte(s) d'énonciation et *l'approche externe*, centrée sur la mise en relation des textes avec leur(s) contexte(s) de réception (Dufays, 1994). Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'entendent pour concilier ces deux approches et reconnaissent que la littérarité d'une œuvre est à rechercher autant du côté de sa production que de celui de sa réception. Nous croyons, en effet, à l'instar de Rouxel (2002), que le processus de lecture est le complément indispensable du texte et que l'un ne peut exister sans l'autre. C'est pourquoi nous retenons comme caractéristiques du texte littéraire, des éléments qui s'inscrivent dans sa double dimension, soit celle du texte et de ses effets et celle du lecteur et de sa réception. En effet, nous posons comme principale caractéristique **l'inachèvement de l'œuvre qui requiert la collaboration du lecteur pour la parachever**. De cette caractéristique, en découlent trois autres. Il s'agit de la présence, au sein du texte, 1) de blancs, 2) d'ambiguïtés et 3) d'implicites qui, selon qu'ils sont polysémiques ou non, pourront entraîner ou non une activité interprétative.

3.1.1.1 Une œuvre inachevée qui requiert un lecteur actif

Toute activité discursive entrelace nécessairement le dit et le non-dit et le texte littéraire n'y fait pas exception (Maingueneau, 2005). En effet, ce dernier propose au lecteur un monde inachevé (Iser, 1976) et exige du lecteur « un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dits ou de déjà-dits restés en blanc » (Eco, 1985, p. 27). Le texte littéraire requiert donc, de la part du lecteur, que celui-ci contribue à la construction de sens au lieu de se contenter de découvrir un sens porté uniquement par le

texte ou son auteur. Ainsi, le texte littéraire a la propriété d'être réactivé à chaque lecture (Jauss, 1975).

Le lecteur est tenu de coopérer avec le texte pour en actualiser le contenu potentiel (Maingueneau, 2005). Il doit combler des vides souvent non signalés comme tels et s'aviser qu'il y a plus à comprendre que ce que le texte lui dit; il doit refermer le monde que l'œuvre a ouvert (Tauveron, 2002b). En effet, le lecteur doit reconstruire les chaînes anaphoriques, combler les ellipses dans l'enchaînement des actions, identifier les personnages, repérer les sous-entendus, etc. (Maingueneau, 2005) et opérer une sélection parmi un éventail de possibilités (Eco, 1985). Ce dernier participe ainsi à l'aboutissement de l'œuvre et devient co-auteur du texte (Iser, 1976). Il achève de définir, de construire l'œuvre et chaque rencontre entre un lecteur et un texte peut se faire de manière différente (Bayard, 1998).

Par ailleurs, tout lecteur s'approprie un texte à partir de ses propres références culturelles et construit ce que Jauss appelle un *horizon d'attente*. « Tout texte renvoie à des éléments déjà constitués qui vont permettre au lecteur de construire sa lecture. Ces éléments définis comme un ensemble d'attentes et de règles du jeu sont, par exemple, le genre ou d'autres données, comme la connaissance de références culturelles, de codes esthétiques. Le lecteur accède à la lecture par ses lectures antérieures qui construisent et meublent son horizon d'attente » (Rouxel, 2002, p. 14). Certaines œuvres conformes ou dépourvues d'innovation vont satisfaire l'horizon d'attente du lecteur, alors que d'autres vont transgresser les normes et rompre l'horizon d'attente du lecteur. Pour Jauss (1975), cette transgression de l'horizon d'attente est le propre de l'œuvre littéraire et il utilise le terme *écart esthétique* pour désigner l'écart entre l'horizon d'attente du lecteur et l'œuvre nouvelle. Les œuvres ayant un haut degré d'écart solliciteraient davantage la coopération du lecteur. Ainsi, le texte littéraire se distinguerait par sa capacité à se jouer de la norme et à entretenir un écart par rapport à certains codes ou normes admises (Sorin, 2007).

Par ailleurs, il convient de souligner que la communication littéraire, contrairement à la communication en face à face, est une communication différée (Hamon, 1977; Viala, 2005). Il n'y a pas de *feed-back*, de réajustement ou d'autorégulation. L'énonciation et la réception n'ayant pas lieu en même temps ni dans le même lieu, il en résulte une série de malentendus et d'indéterminations qui fondent l'intérêt et la complexité des textes littéraires (Canvat, 1999; Rouxel, 2002; Dufays et coll., 2009).

Ces indéterminations sont liées aux codes inscrits dans le texte, aux éléments intertextuels, mais également aux normes sociales et historiques, de même qu'au contexte socio-culturel de sa production et de sa réception (Iser, 1976). Elles se traduisent par la présence, au sein du texte, 1) de blancs, 2) d'ambiguïtés et 3) d'implicites qui, selon le cas, seront source de polysémie et pourront stimuler le travail interprétatif du lecteur.

3.1.1.2 Un texte tissé de blancs qui sollicite la coopération du lecteur

Si le texte littéraire ne livre pas toutes les informations au lecteur, cela s'explique soit parce qu'elles ne sont pas essentielles au récit, soit parce que le texte sollicite la coopération du lecteur (Eco, 1992). Les blancs ou les non-dits seront donc comblés par le lecteur qui devra puiser dans son expérience et lier les segments pour donner du sens au texte. Cette opération est guidée par le lecteur implicite (Iser, 1976) ou lecteur modèle (Eco, 1985), une instance inscrite dans le texte, par son auteur, et qui guide le lecteur réel. Pour actualiser le contenu d'un texte, le lecteur doit alors opérer une série de mouvements coopératifs, mouvements qui sont prévus par l'auteur. En effet, ce dernier s' imagine un lecteur qui partage avec lui des codes culturels ou linguistiques et va programmer, dans son texte, un certain parcours de lecture qui prévoit les anticipations du lecteur (Maingueneau, 2005). Il convient de souligner que le lecteur réel comblera les blancs en fonction des données du texte, mais aussi en fonction de son imaginaire singulier, de ses référents culturels et de son expérience personnelle qui peuvent ne pas être identiques à ce que l'auteur aura prévu.

Par ailleurs, il convient d'ajouter que les blancs ou les non-dits du texte peuvent poser deux types de problèmes au lecteur. Le plus souvent, les blancs donnent lieu à des problèmes de compréhension, mais il arrive que certains blancs donnent également lieu à des problèmes d'interprétation (Tauveron, 2002a). Le tableau III présente ces deux types de blancs.

Tableau III Deux types de blancs dans le texte	
BLANCS MONOSÉMIQUES	Les lacunes du texte posent des problèmes de compréhension et non d'interprétation. Bien que ces blancs nécessitent un travail d'inférences, il n'y a qu'une seule façon de comprendre le texte.
BLANCS POLYSÉMIQUES	Ces blancs peuvent être comblés de plusieurs manières et donner lieu à plusieurs interprétations qui entraînent donc plusieurs types de compréhensions possibles et acceptables du texte.

© Turgeon, 2013, adapté de Tauveron, 2002a

3.1.1.3 Un texte qui sème l'ambiguïté et qui invite le lecteur à prendre des risques

Par sa nature même, le texte littéraire est donc constitutivement lacunaire, mais il arrive également qu'il soit le lieu d'une incompréhensibilité programmée (Iser, 1976) et qu'il sème stratégiquement l'ambiguïté, voire la contradiction : ambiguïté des personnages et de leurs motivations, ambiguïté quant à l'issue de leur parcours, ambiguïté de l'univers dans lequel ils évoluent, ambiguïté des mots eux-mêmes, contradiction entre les intentions annoncées des personnages et leurs actions effectives, pour n'en nommer que quelques-unes. Ainsi, l'auteur propose à son lecteur des énigmes à résoudre (Tauveron, 2002b). Par exemple, le récit policier taira volontairement des indices qui mettraient trop tôt le lecteur sur la piste du coupable, tandis que d'autres indices seront volontairement semés au fil de la lecture afin d'induire une fausse piste. Ce faisant, le texte littéraire invite son lecteur à une certaine prise de risque afin de déjouer les ambiguïtés (Eco, 1992).

C'est probablement cette « confusion organisée », comme la nomme Tauveron (2002b), qui distingue le plus le texte littéraire du texte courant informatif ou explicatif. À l'inverse du texte littéraire, l'intention du texte courant informatif est de guider au maximum la lecture en anticipant les sources possibles de difficultés (éviter de donner



des détails inutiles au propos, s'assurer de donner les informations capitales, éviter de se contredire, organiser, hiérarchiser, connecter les informations, éviter l'implicite, définir les termes, expliquer au maximum, assurer une certaine redondance, etc.). Ainsi, le texte littéraire permet de développer des compétences de lecture que ne mobilise pas nécessairement le texte courant, mais susceptibles d'être réinvesties dans la lecture de ce genre de texte (Rouxel, 1996).

3.1.1.4 Un texte tissé d'implicites qui exige un lecteur perspicace

Par ailleurs, c'est le propre de tout texte d'être tissé d'implicites, c'est-à-dire, ce qui n'est pas explicitement dit, mais qui peut être déduit (Maingueneau, 2005). L'implicite diffère du non-dit. L'information n'est pas tue, elle est suggérée, mais sans explicitation. C'est un effet programmé par l'auteur et soigneusement dissimulé dans le texte pour qu'un lecteur perspicace l'y trouve (Poslaniec, 2008b). Ainsi, l'implicite est un jeu entre le dit et le non-dit, et fait appel autant à la capacité de compréhension du lecteur qu'à sa capacité d'interprétation. Il arrive toutefois que le lecteur trouve de l'implicite là où l'auteur n'en a pas nécessairement voulu (par exemple, lorsqu'il y a un emprunt ou une référence inconsciente de la part de l'auteur).

On distingue deux principaux types d'implicites (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Maingueneau, 2005) :

- Le sous-entendu : il est inféré à l'aide d'un raisonnement s'appuyant sur les lois du discours et sur la situation d'énonciation. Son existence est toujours incertaine et le lecteur infère le sous-entendu à partir de son savoir encyclopédique.
- Le présupposé : il est stable et inscrit dans les structures de l'énoncé, quelle que soit la situation d'énonciation. Il repose sur des informations supposément connues du lecteur et qui n'ont pas à être posées dans l'énoncé ou sur des éléments impliqués dans l'énoncé. Le lecteur infère le présupposé en se basant sur ses connaissances du monde et des textes ou sur la logique.

C'est seulement à condition d'en capter les sous-entendus que les lecteurs peuvent devenir les co-énonciateurs du texte et c'est en reconnaissant les présupposés inscrits

dans les énoncés du texte qu'ils peuvent dire qu'ils le comprennent. En effet, tout texte comporte des stéréotypes ou des codes culturels partagés par une communauté. Si le lecteur dispose, pour sa part, de connaissances sur ces codes, ce sont ces dernières qui vont lui permettre, entre autres, de construire le sens du texte (Dufays, 1994). Selon les connaissances que possède ou non le lecteur et selon ses expériences et sa subjectivité, il pourra repérer un ou plusieurs sens inscrits dans le texte et effectuer des choix pour élire un sens là où il y en avait plusieurs (Iser, 1976). Comme il est impossible que tous les lecteurs possèdent les mêmes codes (et c'est particulièrement vrai, quand les codes en vigueur au moment de l'écriture d'un texte ne sont plus les mêmes au moment de leur lecture), l'échec interprétatif n'entraînera une rupture de compréhension que lorsque cet élément sera essentiel au noyau narratif (Maingueneau, 2005).

Le lecteur doit donc être attentif aux signes du texte et chercher à les lier entre eux pour mieux les comprendre et les interpréter. Il faut souligner qu'en ce qui concerne le sous-entendu, cette opération va au-delà de la simple inférence. L'inférence étant considérée comme l'opération par laquelle un lecteur met en relation un élément du texte avec un élément qui n'y est pas³. L'établissement d'une inférence se fait généralement de façon automatique (par exemple, si un lecteur lit qu'un personnage arrive à Paris, il en déduira en s'appuyant sur ses connaissances du monde, que l'histoire se passe en France). Le traitement du sous-entendu exige de la part du lecteur coopératif (Eco, 1985), un double travail d'expansion et de filtration (Maingueneau, 2005).

L'expansion est nécessaire, en raison du caractère polysémique des mots dont le sens dépend du contexte du texte et de son lecteur (codes sociaux, culturels, historiques, etc.). Par ailleurs, le lecteur effectue un travail de filtration pour élire un sens parmi tous les possibles, en se basant sur les indices fournis par le texte, c'est-à-dire les scénarios (Maingueneau, 2005), les codes (Barthes, 1970), les scripts (Schank et Abelson, 1977), les stéréotypes (Dufays, 1994), ou les préfigurations (Ricoeur, 1983) qu'il reconnaît en puisant dans son répertoire (Iser, 1976), ses compétences encyclopédiques (Eco, 1985)

³ Le concept d'inférence est davantage défini, plus loin, dans le chapitre.

ou ses schémas (Fayol, 1992). Confronté à des indices pertinents, le lecteur active les éléments qu'il a emmagasinés dans sa mémoire à long terme au cours de ses expériences littéraires. La reconnaissance de ces derniers lui permet d'identifier et d'anticiper un certain nombre d'actions ou de combler les vides du texte pour mieux l'interpréter. Le lecteur coopératif (Eco, 1985) doit donc faire confiance à l'auteur et présupposer que ce dernier s'est conformé à certains codes; le jeu d'anticipations qui en naîtra faisant partie intégrante du processus interprétatif (Maingueneau, 2005).

Il convient également de souligner que s'il est vrai qu'un même texte peut donner lieu à une pluralité d'interprétations de la part de différents lecteurs, il est aussi vrai qu'un même lecteur peut effectuer une réception plurielle d'un texte et en multiplier les interprétations (Dufays, 2007).

Par ailleurs, tout auteur de texte s'inspire de sa culture et des autres textes qu'il a lus. Il y puise des éléments qu'il va, consciemment ou non, disséminer dans son texte. Un texte littéraire s'inscrit donc toujours dans un système de relations qu'il entretient avec d'autres textes, ce que Genette (1982) nomme la *transtextualité*. Ce théoricien distingue cinq formes de transtextualité : l'intertextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité. Le tableau IV les présente.

Tableau IV Cinq formes de transtextualité	
INTERTEXTUALITÉ	Désigne le jeu des citations et des références.
PARATEXTUALITÉ	Désigne les rapports du texte avec son paratexte (couverture, titres, épigraphes, préfaces, 4 ^e de couverture, etc.).
MÉTATEXTUALITÉ	Désigne les commentaires dont le texte peut faire l'objet.
HYPERTEXTUALITÉ	Désigne le jeu des réécritures dans lequel un texte source est imité ou transformé selon un régime qui peut aller du ludique au sérieux, en passant par le satirique.
ARCHITEXTUALITÉ	Désigne la relation qu'un texte entretient avec un ou plusieurs types ou genres de textes.

© Turgeon, 2013, d'après Genette, 1982

Les relations qu'un texte entretient avec d'autres textes peuvent être de l'ordre de la coprésence (un texte ou un genre est repris) ou de la dérivation (un texte ou un genre est transformé) (Tsimbidy, 2008). Dans le cas de la relation de **coprésence**, l'auteur peut citer une ou plusieurs œuvres et ce, de façon explicite ou implicite. Dans sa forme explicite, la citation est signalée par des italiques ou des guillemets. Dans sa forme implicite, elle n'est pas signalée et exige du lecteur une certaine connivence. On parle alors d'*allusions*. Dans le cas de la **dérivation**, l'auteur imite un style, une œuvre ou un genre, comme c'est souvent le cas dans les pastiches ou la parodie. Dans la parodie, l'auteur joue souvent avec les conventions et détourne les caractéristiques du texte source : inversion des rôles, changement de point de vue, réactualisation, etc.

Pour repérer l'intertextualité et la traiter, le lecteur doit puiser dans sa culture et ses expériences de lecture antérieures (Riffaterre, 1979). Il lui faut non seulement avoir des références, mais également connaître les règles du jeu de l'intertextualité (Picard, 1986). Il devra donc se montrer attentif aux jeux de citations et d'allusions et à ceux d'imitation et de détournement afin d'y puiser des éléments pour mieux comprendre et interpréter le texte à leur lumière, mais également pour mieux apprécier et critiquer leur apport au texte (Dufays et coll., 1996). Il lui incombera aussi de chercher à faire résonner entre eux les éléments du texte avec son paratexte, afin de construire un horizon d'attente qui tienne compte du genre de texte qu'il s'apprête à lire et des relations que ce dernier entretient avec d'autres textes qu'il connaît (Dumortier, 2001).

Il convient de souligner que selon les époques, les phénomènes de transtextualité peuvent être ou non perçus par le lecteur, car certains codes, événements ou textes peuvent ne plus être d'actualité au moment où ce dernier entre en contact avec un texte. Le lecteur ne pourra alors saisir les jeux d'intertextualité.

On le voit, la présence de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites au sein du texte littéraire peut, selon que ces derniers sont monosémiques ou polysémiques, stimuler l'activité interprétative du lecteur. Le texte peut ainsi inviter son lecteur à une lecture plurielle débouchant sur différentes compréhensions ou proposer des éléments symboliques qui

appellent plusieurs interprétations (Eco, 1985; Maingueneau 2005). Il convient d'ajouter qu'en plus de tirer sa polysémie des blancs, des ambiguïtés et des implicites, le texte littéraire peut également la tirer des mots eux-mêmes qui peuvent avoir plusieurs sens ou encore des référents qui peuvent être associés à plus d'une réalité (Dufays, 2007). En effet, tout mot peut avoir des connotations différentes en fonction du contexte dans lequel il est utilisé et du sens que le lecteur peut lui attribuer. Par exemple, en ce qui concerne la polysémie des mots, dans les vers suivants, tirés d'un poème d'Apollinaire : « Sous le pont Mirabeau coule la Seine/Et nos amours », le verbe « couler » peut être compris différemment selon le sens qu'on lui accorde. En effet, quand il est question de la Seine, on peut penser que l'eau passe sous le pont, alors que lorsqu'on l'associe à nos amours, on peut penser que ces dernières coulent à pic. En ce qui concerne la polysémie des référents associés à une réalité, le vers suivant « un jour qu'il faisait nuit », tiré d'un poème de Desnos, peut être compris de diverses façons : une éclipse, un jour où le ciel était couvert, un jour de désespoir, etc.

En bref, le texte littéraire, œuvre fictive, ouverte sur l'imaginaire et à l'écriture esthétique, requiert un travail actif de la part du lecteur pour la parachever en comblant ses blancs, en déjouant ses ambiguïtés, en levant son implicite et en traitant la polysémie de ses mots ou de ses référents. Toutefois, ces caractéristiques comportent à nos yeux certaines limites quand on les associe à notre champ d'études, celui de la littérature jeunesse. Si on accepte qu'une œuvre littéraire est parsemée de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites, et que certains d'entre eux peuvent être source de polysémie, cela signifie donc que serait exclu du corpus des œuvres dites littéraires, tout texte qui ne répondrait pas à ces caractéristiques et qui adopterait une postulation plus fermée. Or, certains textes de littérature jeunesse, fort bien écrits et très appréciés des jeunes, ne rencontrent pas ces caractéristiques. Il ne faut pas perdre de vue que les enseignants du primaire doivent non seulement développer les habiletés interprétatives de leurs élèves, mais également leur donner le goût de lire et bâtir des habitudes de lecture. Or, celles-ci s'acquièrent aussi au contact d'œuvres moins complexes. Peut-être pourrait-on nuancer cette définition en disant que les textes qui comportent les caractéristiques précitées sont des œuvres littéraires qui présentent un plus haut degré de littérarité et donc un plus

grand intérêt pour le développement des habiletés en lecture littéraire, notamment en ce qui concerne le développement des habiletés interprétatives. Par ailleurs, il importe de rappeler que ce type de textes exige un soutien important de la part de l'enseignant et que les habiletés interprétatives se développent avantageusement à travers des dispositifs d'échanges oraux. Cette question est abordée dans la section du cadre conceptuel consacrée à la didactique de la lecture littéraire.

3.1.2 LE TEXTE NARRATIF

Les textes narratifs occupent une large place dans l'enseignement de la lecture au primaire. Toutefois, comme cela a été souligné dans la problématique, ils posent un certain nombre de difficultés aux élèves et à leurs enseignants qui ne possèdent pas toujours une compréhension étendue des caractéristiques des textes littéraires, et en particulier, des procédés narratifs auxquels ont recours les auteurs. Or, pour favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves, les enseignants auraient avantage à connaître les éléments à observer au sein d'un récit afin de pouvoir juger de leur degré de complexité et de leur potentiel au regard du développement des habiletés en lecture littéraire de leurs élèves. L'étude des procédés narratifs semble être une avenue fructueuse pour y parvenir.

La section suivante présente des éléments de narratologie jugés utiles à la conception de l'outil d'analyse des procédés narratifs au sein des albums jeunesse. Soulignons qu'étant donné que la présente recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement primaire (et donc, concerne de jeunes élèves et des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de la littérature), des choix ont dû être faits afin de retenir les éléments qui paraissaient les plus pertinents pour la didactique de la lecture littéraire au primaire, et en particulier pour le développement des habiletés interprétatives. Nous sommes donc consciente de ne pas avoir effectué un relevé exhaustif de tout ce qui a trait aux avancées de la narratologie.

3.1.1.1 Les procédés narratifs

« Le récit en dit toujours moins qu'il n'en sait, mais il en fait savoir toujours plus qu'il n'en dit ».

Genette, 1972, p. 213

Un récit est une production langagière au sein de laquelle un événement ou une série d'événements sont relatés (Genette, 1972). Tout récit comporte donc une histoire (ce qui est raconté) et un discours (la façon dont l'histoire est organisée et racontée, autrement dit, la narration). Pour raconter une histoire, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc.

Pour analyser un récit, Genette (1972) suggère d'étudier les relations entre le récit (le texte), l'histoire (ce qui est raconté) et la narration (la façon dont l'histoire est racontée). Pour y parvenir, il propose trois catégories d'analyse qui sont décrites dans les pages qui suivent. Il s'agit 1) de la temporalité narrative qui concerne les relations temporelles entre le récit et l'histoire, 2) du mode narratif qui concerne les modalités de la « représentation » narrative, et 3) de la voix narrative qui concerne la façon dont la narration, le narrateur et son destinataire sont impliqués dans le récit.

1) La temporalité narrative

Au sein du récit, il existe une dualité entre le temps de l'histoire et le temps du récit (Todorov, 1966; Genette, 1972). Cette dernière est liée aux relations d'enchaînement, d'alternance ou d'enchâssement entre les différents éléments constitutifs de l'histoire et elle cause des déformations temporelles (des infidélités à l'ordre chronologique des événements). Il est possible d'étudier les relations entre le temps de l'histoire et le temps du récit en examinant trois types de rapport : celui, a) de l'ordre, b) de la durée et c) de la fréquence (Genette, 1972).

a) L'ordre narratif

Étudier l'ordre temporel d'un récit consiste à observer les rapports entre l'ordre de succession des événements dans l'histoire et celui de leur disposition dans le récit. La narration peut ainsi être chronologique et relater les événements dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire. Toutefois, il est fréquent qu'il y ait discordance entre l'ordre de l'histoire et celui de la narration (Genette, 1972). La narration est alors qualifiée d'*anachronique* et comporte des anticipations (prolepses) ou des rétropections (analepses). Dans le cas de la prolepse, le narrateur peut annoncer un événement qui se produira après la fin du récit qu'il relate (par exemple, annoncer le destin d'un des personnages) et dans le cas de l'analepse, il peut faire un retour dans le temps pour raconter un événement qui s'est déroulé avant ceux dont il fait actuellement le récit (par exemple, revenir sur des événements qui se sont déroulés dans l'enfance d'un des personnages). Les perturbations de l'ordre chronologique remplissent différentes fonctions (expliquer, susciter la curiosité, etc.), mais elles font notamment naître la tension (Baroni, 2007). C'est cette dernière qui permet au lecteur d'anticiper la suite du récit et d'émettre des hypothèses interprétatives, ce qui le pousse à en poursuivre la lecture (Dufays et coll., 2009).

b) La durée narrative

Étudier la durée d'un récit consiste à s'intéresser au rapport entre la durée des événements de l'histoire et leur durée dans le récit. Cette durée concerne la vitesse et le rythme du récit et dépend de la relation qu'entretiennent le temps de l'histoire (TH) et le temps de la narration (TN). Le premier se calcule en année, en jours ou en heures, alors que le second se compte en chapitres, en nombre de pages ou de lignes. Ce découpage rythmique est généralement porteur de sens et il est utile d'étudier les procédés qui les sous-tendent (Dufays et coll., 2009). Genette (1972) distingue quatre formes de durée narrative : la scène, l'ellipse, le sommaire ou résumé et la pause descriptive. Ces dernières sont présentées dans le tableau V.

Tableau V Les quatre formes de durée narrative	
LA SCÈNE	Se produit lorsque la durée de l'histoire coïncide avec la durée de la narration (par exemple, dans un dialogue).
L'ELLIPSE	Se produit quand le narrateur ne raconte que certains événements de l'histoire, ce qui crée des blancs et accélère le récit. Certaines ellipses sont explicites (par exemple, quelques jours plus tard...), alors que d'autres sont implicites et doivent être inférées par le lecteur.
LE SOMMAIRE OU RÉSUMÉ	Se produit quand le narrateur relate une longue période en quelques lignes. Le temps du récit est alors plus court que celui de l'histoire, ce qui accélère le récit.
LA PAUSE DESCRIPTIVE	Se produit lorsqu'un événement est raconté en détail, donne lieu à une description ou à une intervention du narrateur (explication sur l'univers de l'histoire, manifestation de la subjectivité du narrateur, évaluation de la conduite des personnages, etc.). Le récit s'en trouve alors ralenti.

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1972

c) La fréquence narrative

Étudier la fréquence narrative consiste à observer la relation de répétition entre le récit et l'histoire (Genette, 1972). Considérant qu'un événement de l'histoire peut être répété ou non et que sa narration peut le répéter ou non, on distingue trois types de relation de fréquence : le récit singulatif, le récit répétitif et le récit itératif. Ces dernières sont présentées dans le tableau VI.

Tableau VI Trois types de relation de fréquence	
RÉCIT SINGULATIF	Raconter une ou <i>n</i> fois un événement qui s'est produit une ou <i>n</i> fois.
RÉCIT RÉPÉTITIF	Raconter <i>n</i> fois un événement qui s'est produit <i>une</i> fois.
RÉCIT ITÉRATIF	Raconter en <i>une</i> seule fois un événement qui s'est produit <i>n</i> fois.

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1972

2) Le mode narratif

La vision qu'un lecteur peut avoir d'un récit dépend de la façon dont lui est livrée l'information narrative, selon qu'on lui fournisse plus ou moins de détails et de façon plus ou moins directe. Elle dépend également du point de vue adopté par le narrateur

pour raconter son histoire. Genette (1972), nomme *distance* et *perspective narratives* ces deux modes de régulation de l'information.

a) La distance narrative

La distance narrative concerne la distance entre le narrateur et l'histoire. Que le texte soit le récit d'événements (la narration de ce que fait le personnage) ou le récit de paroles (la narration des paroles ou des pensées du personnage), on distingue trois types de discours qui révèlent la distance du narrateur vis-à-vis du texte : le discours narrativisé ou raconté, le discours transposé et le discours rapporté (Genette, 1972; Guillemette et Lévesque, 2006). Le tableau VII les présente.

Tableau VII Les trois types de discours du narrateur par rapport à l'histoire	
DISCOURS NARRATIVISÉ OU RACONTÉ	Les paroles ou les actions du personnage sont intégrées à la narration et sont traitées comme tout autre événement. <i>Par exemple : Il s'est confié à son ami; il lui a appris le décès de sa mère.</i>
LE DISCOURS TRANSPOSÉ	• Style indirect Les paroles ou les actions du personnage sont rapportées par le narrateur, qui les présente selon son interprétation. <i>Par exemple : Il s'est confié à son ami; il lui a dit que sa mère était décédée.</i> • Style indirect libre Les paroles ou les actions du personnage sont rapportées par le narrateur, mais sans l'utilisation d'une conjonction de subordination. <i>Par exemple : Il s'est confié à son ami : sa mère est décédée.</i>
LE DISCOURS RAPPORTÉ	Les paroles du personnage sont citées littéralement par le narrateur. <i>Par exemple : Il s'est confié à son ami. Il lui a dit : « Ma mère est décédée ».</i>

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1972 et de Guillemette et Lévesque, 2006

Par ailleurs, les procédés de modalisations, c'est-à-dire les moyens linguistiques que le narrateur utilise pour livrer son discours, permettent d'exprimer la distance du narrateur par rapport à ce dernier, en donnant à voir des indices de sa subjectivité (Chevalier, 1995). Parmi les procédés de modalisation, on retrouve les procédés lexicaux, les

procédés grammaticaux, les procédés stylistiques et les procédés typographiques. Le tableau VIII les présente.

Tableau VIII Les procédés de modalisation	
LES PROCÉDÉS LEXICAUX	• Verbe d'opinion (penser, croire, supposer, etc.) • Verbe à saveur modale (sembler, paraître, etc.) • Adverbe d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.) • Adverbe d'intensité (trop, pas assez, etc.) • Champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif)
LES PROCÉDÉS GRAMMATICaux	• Phrase exclamative • Conditionnel (par exemple : <i>Il aurait été vu</i>) • Auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir) • Points de suspension
LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES	• Comparaison ou métaphore • Antiphrase (qui exprime le contraire de ce que l'on veut dire. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : <i>Quel temps superbe!</i>) • Litote (formulation atténuée. Par exemple : <i>Il n'est pas laid!</i>) • Hyperbole (formulation exagérée. Par exemple : <i>C'est un géant!</i>)
LES PROCÉDÉS TYPOGRAPHIQUES	• Caractère gras • Caractère souligné ou italique • Guillemets • Lettres majuscules • Police particulière • Police de couleur • Taille de lettres plus grande ou plus petite

© Turgeon, 2013, synthèse de Charaudeau, 1992; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Laporte et Rochon, 2007

b) La perspective narrative ou focalisation

Le narrateur raconte le récit, mais n'est pas nécessairement celui qui perçoit les événements. Genette (1972) nomme *focalisation*, la perspective adoptée par le narrateur. Il distingue trois types de focalisation : la focalisation zéro, la focalisation interne et la focalisation externe. Ces dernières sont présentées dans le tableau IX.

Tableau IX Les trois types de focalisation	
FOCALISATION ZÉRO	Le récit n'est pas focalisé. Le lecteur en sait plus que les personnages. C'est le narrateur qui voit et qui parle : il est omniscient et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. Il peut donner des explications, faire des retours en arrière ou commenter l'histoire.
FOCALISATION INTERNE	Le narrateur donne la parole à un personnage pour exprimer sa vision. Le lecteur en sait autant que le personnage. Il voit le monde à travers ses yeux.
FOCALISATION EXTERNE	Le narrateur se place à distance. Il relate tout de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux sentiments ni aux pensées des personnages.

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1972

Au sein d'un récit, il n'est pas rare d'observer des changements de focalisation, ce que Genette nomme des *altérations*. Il distingue deux types d'altérations, soit celle qui consiste à donner moins d'information que ce qui est nécessaire (paralipse ou omission latérale) et celle qui consiste à en donner plus que nécessaire (paralepse).

3) La voix narrative

La voix narrative rassemble les procédés reliés aux constituants de l'énonciation : le moment de la narration, les niveaux narratifs, le type de narration et les fonctions du narrateur. Genette (1972) insiste sur la distinction à établir entre la voix narrative (qui parle?) et le personnage dont le point de vue oriente la perspective, c'est-à-dire la focalisation (qui perçoit ou voit?). Il souligne également la nécessité de distinguer le narrateur de l'auteur et le destinataire (ou narrataire) du lecteur.

a) Le moment de la narration

Le moment de la narration concerne la position du narrateur par rapport à l'histoire (Genette, 1972). Son récit peut, en effet, se situer après que les faits ont eu lieu (narration ultérieure : histoire racontée au passé), avant (narration antérieure : histoire racontée au futur) ou en même temps (narration simultanée : histoire racontée au moment où elle se déroule). La narration peut aussi être intercalée et allier la narration ultérieure et la narration simultanée (comme dans un journal intime). Dans un même

livre, des variations du temps de narration créent des effets de surprise et relancent l'action (Dufays et coll., 2009).

b) Les niveaux narratifs

Le terme *niveau* réfère à la frontière invisible, et en principe infranchissable, qui sépare l'univers de l'histoire racontée de l'univers de celui qui la raconte. En effet, dès qu'une personne réelle ou fictive raconte une histoire (qu'elle en fasse ou non partie en tant que personnage), elle crée un univers dont elle est exclue en tant que narrateur. Ainsi, la personne qui narre ne se situe pas au même niveau que les événements de son récit. Genette (1972) utilise le terme *extradiégétique* pour désigner le niveau de la narration principale, et celui *d'intradiégétique* pour le niveau de l'histoire racontée.

Au sein d'un récit, il est fréquent que d'autres récits, racontés par d'autres narrateurs adoptant d'autres perspectives, soient enchâssés. Le recours à ces emboîtements a pour conséquence une complexification du récit. Ainsi, si à l'intérieur d'un récit principal, un personnage raconte un autre récit, sa narration se situera également au niveau *intradiégétique*. Toutefois, les événements de cette histoire seront considérés à un niveau *métadiégétique*.

Genette (1972) distingue trois types de relation qui peuvent unir le récit métadiégétique au récit principal dans lequel il s'insère : un premier qu'il qualifie de *causalité directe* entre les événements du premier récit et ceux du second et qui confère au second récit une fonction explicative; un second qu'il qualifie de *thématique* et qui peut jouer une fonction de contraste ou d'analogie; et un troisième qui ne comporte aucune relation explicite entre les deux niveaux de l'histoire et qui peut jouer une fonction de distraction ou d'obstruction.

Par ailleurs, il existe des situations où les frontières entre les niveaux sont franchies et où une entité appartenant à un niveau fait intrusion dans un autre niveau. Par exemple, lorsqu'un narrateur extradiégétique intervient dans l'univers diégétique ou qu'un

personnage diégétique fait irruption dans un univers métadiégétique. Genette (1972) nomme ces dernières des *métalepses*. Une métalepse vient généralement brouiller la frontière entre la réalité et la fiction et peut créer un effet de glissement ou de tromperie.

c) Le type de narration

Le statut du narrateur concerne donc le niveau auquel il se situe par rapport à l'histoire (interne ou externe), mais également sa relation avec l'histoire. En effet, pour raconter son histoire, l'auteur a le choix entre deux « attitudes narratives » qui donnent lieu à deux types de récits : la faire raconter par un de ses personnages ou par un narrateur absent de cette dernière. Genette (1972) nomme le premier type de récit *homodiégétique* et le second *hétérodiégétique*. De plus, à l'intérieur des récits de type homodiégétique, il distingue deux variétés : l'une où le narrateur est le héros de son récit (récit *autodiégétique*) et l'autre où il n'y joue qu'un rôle secondaire, le plus souvent, celui de témoin ou d'observateur. De façon générale, les auteurs utilisent donc deux types de narration : à la première personne et à la troisième personne. Le tableau X présente ces deux types de narration.

Tableau X Les deux principaux types de narration	
À LA PREMIÈRE PERSONNE (récit homodiégétique)	Elle permet au lecteur de s'identifier au narrateur comme si c'était lui qui vivait le récit. Dans ce type de narration, on peut rencontrer : • Un narrateur-témoin : c'est lui qui raconte l'histoire, sans l'avoir nécessairement vécue lui-même. • Un narrateur-personnage : c'est lui qui vit ou a vécu l'histoire (récit autodiégétique).
À LA TROISIÈME PERSONNE (récit hétérodiégétique)	Dans ce type de narration, on peut rencontrer : • Un narrateur omniscient : il voit et sait tout des personnages; leurs pensées, leur passé et leur avenir. • Un narrateur non omniscient : il raconte l'histoire en relatant ce qui est visible et audible. Il n'a pas accès aux pensées des personnages.

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1972 et de Goldenstein, 1983

Il convient également de souligner qu'en plus du narrateur, toute situation narrative comporte un narrataire et de la même manière qu'on ne doit pas confondre le narrateur avec l'auteur, on ne doit pas confondre le narrataire avec le lecteur. En effet, certains narrateurs intradiégétiques destinent explicitement leur récit à un narrataire intradiégétique et les marques de la deuxième personne en révèlent l'existence. Il importe alors de se demander à qui parle le narrateur.

d) Les fonctions du narrateur

Finalement, le discours du narrateur peut exercer différentes fonctions au sein du récit : une fonction narrative, une fonction de régie, une fonction de communication, une fonction testimoniale ou d'attestation, et finalement, une fonction idéologique (Genette, 1972). Le tableau XI présente ces différentes fonctions. Ces dernières peuvent faciliter la compréhension du récit ou encore, semer stratégiquement l'ambiguïté, en fonction du degré de fiabilité du narrateur (Tauveron, 2002c)

Tableau XI Les différentes fonctions du narrateur	
FONCTION NARRATIVE	C'est la fonction de base du narrateur, c'est-à-dire celle qui consiste à raconter l'histoire.
FONCTION DE RÉGIE	Le narrateur commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire.
FONCTION DE COMMUNICATION	Le narrateur communique avec le narrataire.
FONCTION TESTIMONIALE OU D'ATTESTATION	Le narrateur donne son propre point de vue sur l'histoire. Il atteste sa véracité, le degré de précision de sa narration, ses certitudes par rapport aux événements, ses sources d'information, etc. Le narrateur peut aussi exprimer ses émotions par rapport à l'histoire et donner de l'information par rapport à la relation affective qu'il entretient avec elle.
FONCTION IDÉOLOGIQUE	Le narrateur explique certains passages de son récit.

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1972

Le tableau XII présente une synthèse de ce qui vient d'être exposé, soit la typologie narratologique de Genette (1972).

Tableau XII Trois catégories d'analyse pour le récit Synthèse de la typologie narratologique de Genette (1972)		
LA TEMPORALITÉ NARRATIVE	L'ordre narratif	Prolepse Analepse
	La durée narrative	La scène L'ellipse Le sommaire La pause descriptive
	La fréquence narrative	Récit singulatif Récit répétitif Récit itératif
LE MODE NARRATIF	La distance narrative	Discours narrativisé Discours transposé • Style indirect • Style indirect libre Discours rapporté Procédés de modalisation
	La perspective narrative	Focalisation zéro Focalisation interne Focalisation externe
LA VOIX NARRATIVE	Le moment de la narration	Narration ultérieure Narration antérieure Narration simultanée Narration intercalée
	Les niveaux narratifs	Niveau extradiégétique
		Niveau intradiégétique
		Niveau métadiégétique
	Le type de narration	Récits enchâssés
		Métalepses
	Le type de narration	Récit homodiégétique Récit hétérodiégétique Récit autodiégétique
	Les fonctions du narrateur	Fonction narrative Fonction de régie Fonction de communication Fonction testimoniale ou Fonction idéologique
	Le narrataire	Narrataire intradiégétique Narrataire extradiégétique

3.1.3 POUR CONCLURE CETTE SECTION

Au terme de cette section, il est possible de retenir que le texte littéraire est une œuvre de fiction, ouverte sur l'imaginaire et écrite dans un souci esthétique qui requiert un travail actif de la part d'un lecteur pour la parachever en comblant ses blancs, en déjouant ses ambiguïtés, en levant ses implicites et en traitant la polysémie de ses mots ou de ses référents. Par ailleurs, parmi les blancs, les ambiguïtés et les implicites du texte, il apparaît que certains peuvent être source de polysémie et donc entraîner une pluralité d'interprétations. Finalement, il appert que l'auteur d'un récit effectue une série de choix pour livrer une histoire et que l'étude de la temporalité, de la voix et du mode narratifs permet d'identifier ces choix et de constater les différents effets créés par ces derniers.

Tous ces éléments fournissent une première base pour la conception de l'outil d'analyse. Si l'on admet qu'un texte littéraire comporte les caractéristiques précitées et que certains des procédés narratifs peuvent, selon les choix effectués par son auteur, faire appel aux habiletés interprétatives du lecteur, en est-il de même pour les albums jeunesse? Nous pensons que certains albums sont conçus par leurs créateurs de façon à favoriser le travail interprétatif de leurs lecteurs et que la composante « image » et la relation qu'elle entretient avec le texte entraînent de nouvelles possibilités d'interprétation qu'il importe, pour les enseignants du primaire, de mieux circonscrire. La section suivante du cadre conceptuel porte donc sur l'album jeunesse et les principaux aspects de son fonctionnement.

3.2 L'ALBUM JEUNESSE

Plan de la section

3.2.1 QUELQUES ASPECTS DU FONCTIONNEMENT DE L'ALBUM

3.2.1.1 À l'intérieur du livre

1) À l'échelle de la double page

a. Les images

- Le narrateur imagier
- Le cadre
- Le cadrage

b. Le texte

- Le caractère iconique ou plastique

c. La relation texte/image

- La mise en page
- Le rapport texte/image
- Les fonctions respectives du texte et de l'image

2) À l'échelle du livre

- La variation de mise en page
- La variation du rapport texte/image
- La variation des fonctions du texte et de l'image

3.2.1.2 Aux frontières du livre : le paratexte

- Le support
- Les pages couverture
- Les pages de garde
- La page de titre
- La dédicace
- L'épigraphe

3.2.2 POUR CONCLURE CETTE SECTION

3.2 L'ALBUM JEUNESSE

L'album jeunesse contemporain cultive la complexité, notamment dans la relation qu'entretiennent le texte et l'image et dans le renouvellement des formes de récits qu'il propose. Il « postule et aide à construire un lecteur cultivé, expert, un véritable lecteur de littérature » (Escarpit et coll., 2008, p. 331). Ce faisant, l'album jeunesse contemporain place résolument les jeunes lecteurs dans une posture de résolution de problèmes, les rend actifs et favorise le développement de leurs habiletés interprétatives.

Afin de mieux comprendre comment la complexité de l'album favorise le travail interprétatif du lecteur, il est question des principaux aspects de son fonctionnement, dans les pages qui suivent. Cela permet également de dégager les éléments les plus pertinents pour la conception de l'outil d'analyse.

L'album, une spécificité de la production jeunesse

L'album a la particularité de n'exister qu'en littérature jeunesse (Poslaniec, 2008a). C'est un concept flou dont la définition oscille souvent entre le genre littéraire et la matérialité de l'objet-livre (Guérette, 1998; Sorin, 2003). En fait, tous les genres se retrouvent à l'intérieur de l'album; on y trouve aussi bien de la poésie, des contes, des documentaires, des docu-fictions, que des récits policiers, car le terme *album* désigne avant tout un « recueil imprimé où l'illustration domine » (Sorin, 2003, p. 46). Une des caractéristiques de l'album est la présence d'éléments littéraires et plastiques ayant chacun leurs lois et leurs critères propres, qui s'associent et se complètent pour livrer un message à un lecteur (Guérette, 1998; Van der Linden, 2007).

Initialement, l'album est destiné aux non-lecteurs. Il est, le plus souvent, choisi par un adulte qui le lira à voix haute à un non-lecteur. D'ailleurs, les auteurs et les éditeurs orientent souvent leur démarche en fonction des attentes de ce dernier (parent ou enseignant), et certains vont même jusqu'à tenir compte de la situation duale de réception de l'album en s'adressant autant à l'enfant qu'au médiateur adulte (Van der Linden, 2007; Escarpit et coll., 2008). Par ailleurs, au-delà des albums pour les non-lecteurs, il existe aujourd'hui des albums pour tous les âges (du bébé à l'adulte). En

effet, certains albums s'adressent à des lecteurs matures : *Nul poisson où aller* (thématique de la guerre), de Marie-Francine Hébert (2003) et *Ma maman du photomaton* (thématique du suicide), d'Yves Nadon (2006), tous deux publiés aux éditions Les 400 coups en sont de bons exemples.

Depuis les travaux de Barbara Bader (1976), on reconnaît le caractère interdépendant de l'image et du texte, au sein de l'album. En effet, le sens d'un album n'émerge ni strictement du texte, ni seulement des images, mais de leur rapport réciproque au sein de la double page et à l'échelle du livre (Poslaniec et coll., 2005; Van der Linden, 2007).

L'album contemporain est un objet placé sous le signe de l'hybridité. Hybridité dans les relations qu'entretiennent le texte et l'image, hybridité de l'écriture qui mêle écriture narrative et poésie, et hybridité de la représentation iconique qui emprunte à plusieurs techniques artistiques : photographie, collage, images de synthèse, etc. (Escarpit et coll., 2008). On peut également dire que l'album contemporain loge à l'enseigne de la postmodernité, et ce, tant dans ses modalités narratives que dans ses représentations graphiques ou iconiques (Escarpit et coll., 2008). En effet, plusieurs albums contemporains proposent des textes et des images qu'on peut lire et saisir en plusieurs dimensions et exigent, le plus souvent, un certain travail d'interprétation de la part des lecteurs (Sorin, 2003).

3.2.1 QUELQUES ASPECTS DU FONCTIONNEMENT DE L'ALBUM

En raison de son hybridité et de son caractère postmoderne, il est difficile de recenser toutes les caractéristiques de l'album contemporain. En effet, il serait illusoire de penser qu'on puisse dresser la liste, une fois pour toutes, de tout ce qui caractérise l'album contemporain tant il se présente sous des formes diverses et dans des formules éclatées. Toutefois, il est possible de dégager certains aspects de son fonctionnement. Pour y parvenir, à la suite de Van der Linden (2007), l'objet livre est abordé selon deux entrées : dans un premier temps, celle située à l'intérieur du livre et qui se réalise 1) à l'échelle de la double page et 2) à l'échelle du livre, et dans un deuxième temps, celle située aux frontières du livre et qui concerne le paratexte. Soulignons que, bien que l'album fasse appel à différents genres, nous nous limitons à l'album narratif qui met en

scène un récit de fiction. Pour faciliter la lecture, voici d'abord un tableau (tableau XIII) qui présente une synthèse des éléments présentés ci-après.

Tableau XIII	
Quelques aspects du fonctionnement de l'album	
À L'INTÉRIEUR DU LIVRE	
1) À l'échelle de la double page	
a) Les images	
Le narrateur imagier	• Narrateur externe • Narrateur interne
Le cadre	Image : • à fond perdu • dans un cadre matérialisé
Le cadrage	• Plongée • Contre-plongée • Décadrage
b) Les textes	
Le caractère iconique ou plastique	• Typographie, forme, couleur ou taille des lettres.
c) La relation texte/images	
La mise en page	• Dissociation • Association • Compartimentage • Conjonction
Le rapport texte/image	• Redondance • Collaboration • Disjonction
Les fonctions respectives du texte et de l'image	• Fonction de répétition • Fonction de sélection • Fonction de révélation • Fonction complétive • Fonction de contrepoint • Fonction d'amplification
2) À l'échelle du livre	
La variation de la mise en page	• Mise en page constante • Mise en page qui varie au sein de l'album
La variation du rapport texte/image	• Rapport constant • Rapport qui varie
La variation des fonctions du texte et de l'image	• Fonctions constantes • Fonctions qui varient

AUX FRONTIÈRES DU LIVRE : LE PARATEXTE	
Le support	Format : • À la française (dont la hauteur excède la largeur) • À l'italienne (dont la largeur excède la hauteur) • Carré • Autres Taille : • Très petit (tient dans une seule main) • Petit (tient dans une seule main fermée, mais on doit le tenir à deux mains, lorsqu'ouvert) • Géant : nécessite un support.
Les pages couverture	• Les images • Le titre • La relation texte/image
Les pages de garde	• Couleur ou motif lié au sujet • En relation avec le contenu du livre (images qui servent de prologue ou d'épilogue) • Récit dans le récit (la dernière page de garde répond à la première)
La page de titre	Présence d'éléments qui orientent l'interprétation
La dédicace	
L'épigraphe	

© Turgeon, 2013, adapté de Genette, 1987; Van der Linden, 2007; Poslaniec et coll., 2005, 2008b; Tsimbidy, 2008; Escarpit et coll., 2008.

3.2.1.1 À l'intérieur du livre

1) À l'échelle de la double page

L'album a la particularité de se présenter sur une double page. La manière dont l'image et le texte s'y inscrivent et y entrent en relation joue sur la lecture qu'on en fait (Van der Linden, 2007; Poslaniec, 2008b). Dans les pages qui suivent, il sera question a) des images, b) du texte, et finalement c) de la relation texte/image.

a) Les images

En ce qui concerne les images de l'album, trois éléments sont présentés : le narrateur imagier, le cadre et le cadrage.

- **Le narrateur imagier**

On s'intéresse depuis longtemps à la question du narrateur textuel, dans la théorie littéraire. Toutefois, peu d'études ont porté sur le narrateur imagier (Poslaniec et coll., 2005). Deux types de narrateur imagier peuvent être identifiés, au sein des images : un narrateur externe et un narrateur interne. Le tableau XIV les présente.

Tableau XIV Deux types de narrateur imagier	
NARRATEUR EXTERNE	• Il raconte l'histoire à la 3^e personne, sans y intervenir directement. • Il est omniscient : il sait tout sur l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et donne donc à voir des choses au lecteur que le texte ne dit pas nécessairement.
NARRATEUR INTERNE	• Il fait partie de l'histoire et c'en est un des personnages. • Le plus souvent, il s'agit du personnage principal. • Il arrive qu'il s'adresse au lecteur.

© Turgeon, 2013, adapté de Poslaniec et coll., 2005.

- **Le cadre**

La manière dont les images sont inscrites dans la page entraîne des conséquences sur la lecture qu'on en fait. Une image peut s'inscrire dans un cadre matérialisé, un cadre sans bordure ou encore s'étaler sur toute la surface de la double page et cela ne créera pas le même effet.

Le cadre a pour fonction de fermer l'image et par le fait même, il lui confère une forme particulière. Il a aussi pour fonction de « cerner un espace narratif cohérent, une unité dans le récit en images » (Van der Linden, 2007, p. 71). Le cadre constitue généralement un espace clos qui adopte aussi une forme géométrique dotée d'un centre à partir duquel sera envisagée la composition de l'image.

La forme donnée au cadre varie énormément d'un album à l'autre et parfois même au sein d'un même album. Cela aura des incidences sur l'interprétation de l'image. Certaines formes de cadre sont fortement connotées. Par exemple, un cadre rond fait penser à un ancien procédé cinématographique qui consistait à ouvrir ou terminer un

plan par l'ouverture ou la fermeture de l'objectif. Le cadre rond en début ou fin d'album fait souvent office de prologue ou d'épilogue.

La bordure du cadre peut également jouer un rôle expressif. Certains illustrateurs les utilisent pour suggérer un état d'esprit ou une atmosphère (absence de bordure, bordure au filet mince ou marqué, bordure colorée, etc.). Certaines images à fond perdu ne comportent pas de cadre (elles remplissent l'intégralité de la double page) et donnent alors l'impression qu'elles se prolongent au-delà de la double page.

Dans certains albums, des éléments sortent du cadre et le transgressent. Par exemple, un ballon qui s'envole au-dessus de la limite du cadre ou un personnage qui court et traverse le cadre suscitera l'illusion du mouvement. Les sorties de cadre peuvent aussi jouer sur la frontière entre la fiction et la réalité (un personnage qui sort carrément de l'album ou de l'histoire racontée).

- **Le cadrage**

Le cadrage concerne les positions du cadre vis-à-vis de la scène représentée. Cette notion est apparue avec le cinéma, où la caméra filme la scène vue d'en haut (plongée) ou plus bas que les personnages (contre-plongée). Le cadrage d'une image correspond à un point de vue et influence l'interprétation de la scène qu'en aura le lecteur (Van der Linden, 2007).

Traditionnellement, les illustrateurs centrent les personnages dans l'image, ce qui leur donne un statut et renforce leur importance. Il arrive que certains illustrateurs décentrent le personnage du cadre et le « coupent » ainsi en partie. Par exemple, un élément d'une réalité (un gros orteil) peut être illustré, le reste (l'être à qui appartient cet orteil) sortant du cadre.

b) Le texte

Le texte de l'album a comme principale caractéristique d'être lié à la présence d'images avec lesquelles il entre en interaction (Van der Linden, 2007; Escarpit et coll., 2008). De

ce fait, il est souvent bref et par nature, elliptique et incomplet, étant donné la place accordée à l'image. Il est parfois conçu pour une lecture à voix haute et présente donc des caractéristiques qui y sont propices (phrases courtes, découpées en unités de souffle, présence de rythmes proches de la poésie ou de la comptine). Sa lecture s'effectue dans un aller/retour avec l'image. Les descriptions de personnages et de lieux en sont souvent absentes, car elles seront, la plupart du temps, prises en charge par l'image. Il faut ajouter que certains albums se présentent sans texte, ce qui n'exclut pas pour autant une lecture de l'histoire (en se basant sur ce que les images elles-mêmes racontent ou encore en référant à des récits connus).

Par ailleurs, le texte de l'album narratif comporte tous les procédés narratifs du récit présentés dans la section 3.1 du cadre conceptuel, c'est-à-dire, ceux se rapportant à la temporalité, à la voix et au mode narratifs. Il convient toutefois d'y ajouter une composante, soit le caractère iconique ou plastique des textes.

- **Le caractère iconique ou plastique**

Les textes peuvent comporter un caractère iconique qui vient renforcer leur signification, par exemple au niveau de la forme ou de la taille des lettres (un mot écrit en plus gros caractère ou alors écrit en lettres de feu, par exemple). Ils peuvent également présenter un caractère plastique, par exemple, lorsqu'ils sont écrits à la main, à l'aide du même médium que l'illustration ou encore qu'ils adoptent une typographie particulière. La narration se trouve dynamisée par ces procédés qui offrent de multiples possibilités d'interprétation (Van der Linden, 2007).

c) La relation texte/image

La relation texte/image concourt également à l'interprétation du livre par le lecteur. En effet, c'est « l'articulation du texte et de l'image qui donne ses ailes au récit, qui le porte en avant et le rend compréhensible, de façon plus ou moins fermée, plus ou moins ouverte » (Séguy, 2007, p. 127). Cette dernière repose sur la mise en page, le rapport qu'entretiennent le texte et l'image, de même que leurs fonctions respectives.

- **La mise en page**

L'album a connu, au cours des dernières années, une évolution très dynamique des choix de mise en page, et cela constitue un fait marquant, particulièrement en ce qui concerne les dix dernières années (Van der Linden, 2007; Escarpit et coll., 2008). Les créateurs empruntent à d'autres médiums (bande dessinée, affiche, livres d'artistes, jeux vidéo, etc.) pour inventer de nouvelles formes de création.

L'album offre une grande diversité de mise en page, à tel point qu'il est difficile d'en définir des catégories stables et cloisonnées. Van der Linden (2007) propose néanmoins quatre principaux types de mise en page. Le tableau XV les présente.

Tableau XV Quatre types de mise en page	
DISSOCIATION	La page de texte alterne ici avec la page d'image. On retrouve généralement le texte sur la page de gauche et l'image, sur celle de droite. La lecture du texte et de l'image se fait donc en deux temps, les deux éléments étant séparés par la frontière de la pliure du livre. Ce type de mise en page entraîne un rythme de lecture assez lent.
ASSOCIATION	Le texte et l'image s'associent ici dans l'espace de la double page. Cette « association » se réalise selon diverses présentations. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image, sur un fond blanc ou s'insérer dans un espace où il n'y a pas d'éléments figuratifs. Selon les choix effectués, le rythme de lecture sera plus ou moins rapide.
COMPARTIMENTAGE	Le texte et l'image sont ici compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page. Du texte accompagne généralement chaque vignette ou figure dans des phylactères. Toutefois, l'utilisation de ce procédé n'est généralement pas continue dans un album et alterne, en général, avec d'autres types de mise en page.
CONJONCTION	Le texte et l'image ne sont ici plus cloisonnés dans des espaces réservés et font partie de la même composition plastique. Dans ce type d'album, le texte est inscrit directement dans les images. Il est souvent davantage poétique que narratif et laisse une large place à l'interprétation du lecteur.

© Turgeon, 2013, adapté de Van der Linden, 2007

Cette typologie est à utiliser à l'échelle de la double page plutôt que pour l'ensemble d'un livre, car bien souvent, les albums mélangent habilement ces différents types. Il

convient également de croiser ces données avec le rapport texte/image. Soulignons que, contrairement à Van der Linden, nous considérons que le type de mise en page « association » se réalise dans l'espace de la double page seulement, ce qui fait en sorte que toute double page qui comporte deux images séparées par la pliure du livre sera considérée comme ayant une mise en page de type « compartimentage ».

- **Le rapport texte/image**

Le rapport texte/image concerne le message que chacune des instances propose et la manière dont leur mise en relation produit un certain sens. En effet, l'album a la particularité de comporter deux narrateurs; un narrateur textuel et un narrateur imagier. Ces deux narrateurs n'adoptent pas toujours le même point de vue de narration. Le plus souvent, ces derniers convergent, mais il arrive qu'ils entrent en contradiction, et cela aura aussi une influence sur la compréhension du récit par le lecteur (Nières-Chevrel, 2003; Poslaniec et coll., 2005). On distingue trois principaux types de rapport : redondance, collaboration et disjonction (Van der Linden, 2007). Ces derniers sont présentés dans le tableau XVI.

Il convient de souligner qu'à l'intérieur de chaque type de rapport, les modes de réalisation sont très variés et qu'il arrive qu'au sein d'un même album, les trois types de rapport alternent (Poslaniec et coll., 2005). Identifier, confronter et comparer le point de vue de narration du texte et de l'image permet au lecteur de mieux comprendre l'album. Lorsque l'image entretient un rapport riche et complexe avec le texte, cela permet de rendre concrets certains procédés littéraires comme l'allusion, la citation, l'ironie, la polysémie ou la métaphore (Tauveron, 2000).

Tableau XVI Les trois principaux types de rapport texte/image	
RAPPORT DE REDONDANCE	Ce rapport constitue une sorte de degré zéro du rapport texte/image, leur mise en relation n'appelant souvent qu'un seul sens. Le texte et l'image renvoient au même récit et proposent des éléments rigoureusement semblables (personnages, actions, événements). Il existe bien sûr des différences dans la façon de livrer le message, puisque l'un et l'autre n'emploient pas le même langage. Par ailleurs, l'image apporte nécessairement un complément d'information; par exemple, des détails sur les personnages. Dans ce type de rapport texte/image, l'une des deux narrations occupe généralement le premier plan et la seconde n'est pas nécessaire à la compréhension du récit.
RAPPORT DE COLLABORATION	Le texte et l'image travaillent conjointement à la production d'un sens commun. Dans un rapport de collaboration, le sens n'est contenu ni exclusivement dans l'image, ni exclusivement dans le texte. Il provient de la mise en relation des deux langages. Plus les messages véhiculés par chacun d'eux seront éloignés, plus le lecteur devra faire un effort pour construire le sens. Dans un rapport de collaboration, le texte et l'image peuvent prendre le relais de la narration ou alors combler les lacunes de l'autre. Il peut également s'agir d'une interaction de deux messages différents qui contribuent au sens.
RAPPORT DE DISJONCTION	À l'opposé du rapport de redondance se trouve le rapport de disjonction. Ce type de rapport se trouve rarement à l'échelle d'un album, mais plus souvent de façon ponctuelle. Il peut s'agir de narration parallèle, les deux narrations n'entrant pas en contradiction, mais n'ayant pas de point de convergence. Il peut également s'agir d'un rapport de contradiction, lorsque l'image exprime le contraire du texte.

© Turgeon, 2013, adapté de Van der Linden, 2007

- **Les fonctions respectives du texte et de l'image**

Au-delà du rapport texte/image, il convient de mentionner également les fonctions respectives du texte et de l'image. Chaque album propose une entrée en lecture par le texte ou par l'image, et l'un ou l'autre peut porter la narration. Lorsque le texte se lit avant l'image, il véhicule principalement le récit et est alors perçu comme prioritaire. L'image vient confirmer ou modifier le premier message. Lorsque l'image précède le texte, elle est perçue comme prioritaire. Les fonctions que peuvent remplir les deux instances (le texte et l'image) l'une vis-à-vis de l'autre varient en fonction du type d'entrée en lecture (par le texte ou par l'image). Lorsque l'entrée en lecture s'effectue

par l'une des instances, celle-ci est alors considérée comme prioritaire. La seconde instance agit donc de manière secondaire et présente une fonction particulière vis-à-vis de l'instance prioritaire. Il peut s'agir d'une fonction de répétition, d'une fonction de révélation, d'une fonction complétive, d'une fonction d'amplification, ou d'une fonction de contrepoint (Van der Linden, 2007). Le tableau XVII présente ces différentes fonctions.

Tableau XVII Les fonctions du texte et de l'image	
FONCTION DE RÉPÉTITION	Le message véhiculé par l'instance prioritaire est simplement répété par la seconde. Ce type de fonction induit un rapport de redondance.
FONCTION DE SÉLECTION	Le texte peut sélectionner une partie du message de l'image. De la même manière, l'image peut représenter une partie du message du texte, un point de vue particulier ou donner un sens précis à un texte qui en offrait plusieurs. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION DE RÉVÉLATION	L'une des deux instances révèle le sens de l'autre. L'apport du texte ou de l'image est alors essentiel à la compréhension de l'autre, qui sans cela resterait opaque. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION COMPLÉTIVE	La seconde instance vient compléter le message donné par la première, elle vient combler les blancs et permet une compréhension d'ensemble. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION D'AMPLIFICATION	Une instance peut en dire plus que l'autre, sans toutefois la contredire, ni la répéter. Elle apporte alors un discours supplémentaire ou livre une interprétation. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION DE CONTREPOINT	L'une des instances est en décalage ou en contrepoint par rapport à l'autre. Par exemple, le texte décrit des personnages, mais l'image présente leur habitation ou encore le texte et l'image se contredisent. Selon les observations de Van der Linden (2007), dans le cas d'une contradiction, le lecteur a tendance à accorder à l'image le rôle de celui qui dit la « vérité ». Ce type de fonction induit un rapport de disjonction.

© Turgeon, 2013, adapté de Van der Linden, 2007

2) À l'échelle du livre

Comme mentionné précédemment, l'album a la particularité de se présenter sur une double page. La façon dont ces doubles pages se succèdent, se lient l'une à l'autre ou se

transforment également un rôle à jouer dans la réception de l'œuvre (Van der Linden, 2007). C'est ce dont il est question ci-dessous, notamment en ce qui concerne la variation de la mise en page des doubles pages, de même que la variation du rapport texte/image et celle des fonctions du texte et de l'image.

- **La variation de mise en page**

La mise en page des albums contemporains est marquée d'une grande liberté formelle. Il n'est pas rare qu'au sein d'un même livre, l'organisation de la page varie, d'une page à l'autre.

Les premières pages jouent un rôle important d'inscription dans un type de mise en page. Lorsque l'organisation des premières doubles pages varie, de l'une à l'autre, le lecteur se familiarise avec ce type de mise en page qui évolue d'une page à l'autre. Toutefois, lorsque les premières doubles pages adoptent le même type de mise en page, quand une rupture se fait sentir, elle provoque un effet sur le lecteur. Plus le type de mise en page s'impose avec force, dès les premières pages, plus le changement de mise en page créera un effet de rupture. Une mise en page dissociative crée généralement un rythme de lecture monotone et régulier (lecture du texte, puis de l'image). L'inversion de cet enchaînement texte-image vient stimuler le lecteur et produit un rythme de lecture différent.

- **La variation du rapport texte/image**

À l'échelle du livre, le rapport texte/image peut varier et de ce fait, créer des effets particuliers. Ainsi, certains albums construits sur un rapport de disjonction (par exemple, le narrateur textuel est interne et le narrateur imagier est externe) créent un effet de surprise lorsque la dernière page de l'album offre un rapport de redondance, ce qui permet généralement au lecteur de mieux comprendre le récit.

- **La variation des fonctions du texte et de l'image**

De la même manière, il arrive que les fonctions du texte et de l'image au sein de chaque double page varient à l'échelle du livre, et de ce fait, créent des effets particuliers. Par

exemple, il est fréquent que la dernière page d'un album trouve la source de son humour dans la surprise d'une fonction de contrepoint, alors que depuis le début, le lecteur était en présence d'une fonction de répétition.

Il est également fréquent qu'au sein d'un livre associant du texte et des images, une ou des pages se présentent sans texte. Il s'agit généralement alors de produire un effet (de rythme par exemple). Un album se terminant sur une image sans texte oblige souvent le lecteur à faire un travail interprétatif.

3.2.1.2 Aux frontières du livre : le paratexte

Avant de plonger dans la lecture d'un livre, le lecteur entre en contact avec ses éléments paratextuels. Le paratexte (Genette, 1987) concerne la relation qu'entretient le texte avec ses éléments périphériques (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit). Ces derniers participent à l'élaboration de sens par le lecteur et orientent sa lecture (Van der Linden, 2007; DeRoy-Ringuette, 2009). C'est particulièrement vrai en littérature jeunesse, car l'auteur, s'adressant à un jeune lecteur, choisit généralement des éléments paratextuels qui vont favoriser son adhésion et instaurer son horizon d'attente. Aux éléments déjà cités, il est possible d'ajouter l'appartenance à une collection qui peut fournir un indice du genre littéraire du livre, de sa thématique ou encore de son niveau de difficulté. Finalement, ces éléments contribuent à la cohésion de l'album et relèvent souvent du travail artistique d'un illustrateur plutôt que du seul travail d'un éditeur, comme c'est généralement le cas pour le roman.

Les éléments paratextuels les plus courants de l'album sont : le support (format et taille), les pages couverture (images et titre), les pages de garde, la page de titre, la dédicace et l'exergue (Van der Linden, 2007). Ces derniers font l'objet des pages qui suivent.

- **Le support**

Le format

L'album se présente sous une variété de formats. Le format le plus courant est certainement le format dit « à la française », dont la hauteur est plus importante que la

largeur. Les images y sont, le plus souvent, isolées. Le format « à l'italienne », plus large que haut, présente quant à lui une organisation horizontale des images et propose souvent des images séquentielles. On retrouve également, depuis quelques années, le format carré.

Parfois, les compositions sont réalisées à l'échelle de la double page, ce qui permet de doubler le format initial de couverture et de produire certains effets : le format carré donne une image oblongue, le format à la française devient carré et le format à l'italienne offre une accentuation de l'effet panoramique. Il arrive également que les illustrateurs renversent le sens d'appréhension du livre, ce qui crée aussi son effet. Les livres pour les petits proposent également des formats inventifs (formats en découpe, format accordéon, pages en chevauchement croissant, etc.).

La taille

La taille du livre varie aussi grandement, dans l'album. On retrouve de tout petits livres qui tiennent dans la main d'un enfant, des livres qui tiennent dans une seule main lorsqu'ils sont fermés, mais que l'on doit tenir à deux mains lorsqu'ils sont ouverts et enfin, des livres géants, dont l'utilisation requiert le recours à un support. Ici encore, la taille produira son effet : plus le livre est grand, plus il pourra s'apparenter à une aventure.

- **Les pages couverture**

La couverture est formée de la première et de la quatrième de couverture. Y figurent généralement une ou des images et un titre qui livrent chacun un message. Ce message sera influencé par la relation qu'entretiennent le titre et l'image des pages de couverture (Van der Linden, 2007).

La page couverture est le premier contact qu'aura le lecteur avec le livre. C'est lors de ce premier contact que s'instaurera le pacte de lecture (Lejeune, 1975) et que le lecteur prendra connaissance des éléments qui lui permettent d'anticiper le sujet, le type de

livre, etc. Ces éléments permettent parfois au lecteur de se faire une idée précise du contenu du livre, mais peuvent aussi le mener sur une fausse piste.

Les images

Les images qui y figurent peuvent être dissociées, mais il peut aussi arriver qu'elles forment une seule image qui se poursuit sur les deux pages. Il arrive également que la quatrième de couverture soit utilisée, comme c'est le cas pour le roman, pour présenter l'auteur et le livre. On y retrouve généralement des éléments légaux obligatoires : numéro d'ISBN, prix, code-barres, etc. Ces éléments sont parfois utilisés par les illustrateurs pour les inclure dans leur proposition artistique.

Tous les éléments abordés précédemment et qui concernent l'image, soit le narrateur, les notions de cadre et de cadrage sont également à observer pour mieux appréhender les images des pages de couverture.

Le titre

Le titre d'un album entre en relation avec tous les éléments constitutifs de sa page couverture (nom de l'auteur, de l'éditeur, de la collection ou de la série, sous-titre, image, typographie, mise en page, etc.). Certains titres annoncent clairement le sujet du livre et orientent ainsi sa lecture. D'autres titres, plus inhabituels ou intrigants, vont placer le lecteur sur le qui-vive et l'amener à se questionner ou encore proposer une clé d'interprétation du récit. Genette (1987) identifie quatre principaux types de titres : les titres littéraux qui désignent explicitement le thème ou l'objet central de l'œuvre (par exemple, *Sam apprend à aimer l'école*), les titres synecdotiques ou métonymiques qui en désignent généralement un objet moins central (par exemple, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*), les titres métaphoriques qui relèvent davantage de l'ordre du symbolique (par exemple, *Mon île blessée*) et les titres ironiques qui font antithèse à l'œuvre ou qui affichent une absence provocante de pertinence thématique (*Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*). En outre, le caractère iconique ou plastique du titre, de même que le mode narratif et la voix narrative employés par l'auteur sont également à observer pour mieux l'appréhender.

La relation texte/image

Par ailleurs, le titre entretient un rapport entre le message qu'il livre et celui livré par l'image. Ce dernier peut aller de la redondance à la disjonction, en passant par la complémentarité. Les fonctions respectives du texte et de l'image sont également à questionner afin de mieux saisir le sens qu'ils contribuent à créer. La mise en page, bien que traditionnellement de type associative pour une page couverture, peut aussi attiser la curiosité, si cette dernière se présente sous une forme inusitée.

- **Les pages de garde**

Les pages de garde servent principalement à relier la couverture aux feuillets et recouvrent l'intérieur des pages couverture. Toutefois, dans l'album, ces pages sont souvent utilisées pour installer une certaine posture de lecture. Par exemple, de façon minimale, ces pages seront de couleur ou présenteront un motif répétitif lié au sujet du livre. De façon plus créative, elles entreront parfois en relation avec le contenu du livre. Par exemple, une première page de garde peut se présenter sous la forme d'un prologue qui permet d'anticiper le récit ou alors, une dernière page de garde sous la forme d'un épilogue qui renvoie au récit ou le prolonge. Certains illustrateurs vont même jusqu'à y organiser des discours secondaires et raconter un récit dans le récit, la dernière page de garde répondant à la première.

- **La page de titre**

Traditionnellement, la page de titre repose sur des conventions éditoriales et comprend le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur, de la maison d'édition et une illustration qui reprend souvent un détail d'une image située à l'intérieur de l'album et qui oriente la lecture ou suggère une interprétation.

- **La dédicace**

La dédicace sert à dédier l'œuvre à une personne, à un groupe réel ou idéal ou à quelque entité d'un autre ordre, au nom d'une relation personnelle (Genette, 1987). On la trouve généralement sur la première page qui suit la page de titre et elle est le fait de l'auteur (et parfois de l'illustrateur) du livre. Le dédicataire peut être inconnu du lecteur (par

exemple quand il s'agit d'une personne issue de la sphère privée de l'auteur) ou bien il peut s'agir d'un dédicataire public (par exemple, une personnalité connue). La dédicace comporte toujours une certaine ambiguïté, car en plus de s'adresser au dédicataire, elle s'adresse aussi au lecteur qui est alors pris à témoin de la dédicace. En outre, comme il est fréquent que la mention du dédicataire soit insérée dans une phrase, cette dernière peut également servir de commentaire sur l'œuvre et livrer des messages qui viendront en éclairer le sens ou révéler des informations sur son origine ou sa genèse.

- **L'épigraphe**

L'épigraphe consiste en une citation tirée d'une œuvre et placée en exergue d'un livre ou en début d'une partie d'un livre (Genette, 1987). Elle est généralement choisie par l'auteur et est située après la page de dédicace, s'il y en a une. Plus rarement, elle peut avoir été placée en fin d'ouvrage. La citation est généralement véridique, mais il arrive qu'elle soit fausse et inventée de toutes pièces (c'est le cas, par exemple, quand l'auteur attribue une citation à l'un de ses personnages). Elle joue généralement une fonction de commentaire à propos du titre de l'œuvre ou du texte, et vient en préciser ou en souligner indirectement une signification qui ne s'éclairera complètement qu'à la fin de la lecture du livre. Selon notre expérience auprès d'élèves, l'épigraphe gagne donc à être relue, à la fin du parcours de lecture. Le nom de l'auteur cité peut également apporter un certain éclairage au texte (ou révéler le genre de lecture auquel s'adonne l'auteur!).

Plusieurs des éléments du paratexte ne peuvent être correctement interprétés, lors d'une première lecture. Toutefois, lors de l'analyse d'un album, en vue de son exploitation en classe, l'enseignant aura avantage à se pencher sur chacun de ces éléments pour voir lesquels sont porteurs de pistes pour l'élaboration d'hypothèses interprétatives, avant la lecture, en cours de lecture ou après la lecture.

3.2.2 POUR CONCLURE CETTE SECTION

Sous une apparente simplicité, l'album pour la jeunesse se révèle donc un objet complexe qui exige un lecteur actif et capable d'établir des liens, d'émettre des

hypothèses interprétatives et de les valider, tout cela pouvant concourir au développement de ses habiletés en lecture littéraire.

Un enseignant qui voudrait juger du degré de complexité d'un album jeunesse aurait donc avantage à connaître les différents aspects de son fonctionnement afin d'en dégager les éléments propices au travail interprétatif, notamment en ce qui concerne les images, le texte et la relation qu'ils entretiennent entre eux, à l'intérieur du livre (au sein de la double page et à l'échelle du livre) et dans son paratexte. C'est pourquoi nous nous appuyons notamment sur ces trois éléments (les images, le texte et la relation texte/image) pour la conception de l'outil d'analyse. Nous retenons également que l'analyse doit se faire tant à l'intérieur du livre (au sein de la double page et à l'échelle du livre) que dans son paratexte.

Maintenant que les principaux éléments qui caractérisent les textes littéraires, les récits et les albums jeunesse sont décrits, il convient de se pencher sur le partenaire essentiel de ces derniers, c'est-à-dire le lecteur et les processus que celui-ci met en œuvre pour les comprendre et les interpréter. La prochaine section du cadre conceptuel porte donc sur la lecture littéraire.

3.3 LA LECTURE LITTÉRAIRE

Plan de la section

3.3.1 LA LECTURE LITTÉRAIRE : DÉFINITION

3.3.1.1 La lecture littéraire : un processus interactionnel

3.3.1.2 La lecture littéraire : un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation

3.3.2 LES PROCESSUS EN JEU DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE

3.3.2.1 Compréhension/interprétation

3.3.2.1.1 Trois conceptions divergentes

3.3.2.1.2 Comprendre

3.3.2.1.3 Interpréter

3.3.2.1.4 Un lecteur qui mobilise ses structures cognitives et affectives et qui met en œuvre des processus et des stratégies

- Les structures cognitives et affectives du lecteur
- Les processus et stratégies de lecture du lecteur

3.3.2.1.5 Un lecteur qui coopère avec une œuvre pour la parachever

- Un lecteur qui comble les blancs du texte
- Un lecteur qui déjoue les ambiguïtés
- Un lecteur qui traite l'implicite
- Un lecteur qui effectue une sélection parmi un éventail de possibilités

3.3.2.2 Réaction/appréciation

3.3.3 DES ŒUVRES QUI SOLLICITENT LE TRAVAIL INTERPRÉTATIF

3.3.3.1 Les œuvres résistantes

- Les œuvres réticentes
- Les œuvres proliférantes

3.3.3.2 Les limites des œuvres polysémiques

3.3.4 POUR CONCLURE CETTE SECTION

3.3 LA LECTURE LITTÉRAIRE

La lecture littéraire engage un texte qui, par ses caractéristiques, entraîne le lecteur dans une lecture polysémique. Ce dernier doit alors collaborer avec le texte pour le parachever et donc mettre en œuvre des processus qui lui permettront de combler les blancs du texte, de déjouer ses ambiguïtés, de traiter ses implicites et selon le cas, d'effectuer une sélection parmi un éventail de possibilités. Or, comme cela a été souligné dans la problématique, le manque de formation des enseignants du primaire en ce domaine fait en sorte qu'ils ne connaissent pas bien les processus en jeu dans la lecture littéraire et les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives. C'est pourquoi il est question, dans les pages qui suivent, de la lecture littéraire et des différents processus qu'elle permet de mettre en œuvre, et de façon plus particulière, de celui de l'interprétation. Finalement, la question des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif est abordée afin de dégager les caractéristiques les plus utiles à la conception de l'outil d'analyse.

3.3.1 LA LECTURE LITTÉRAIRE : DÉFINITION

Depuis un certain temps, la lecture littéraire est sujet de débats et de polémiques (Dufays et coll. 2009). Bien qu'elle se rattache et s'inspire des théories de la réception, dont l'apport est peu contesté, il reste difficile d'en produire une définition qui fasse l'unanimité (Rouxel, 2002). Consciente que toute tentative de définition trahit notre adhésion à l'une ou l'autre des chapelles, et peut de ce fait, être objet de contestation, nous proposons ici les éléments qui caractérisent la lecture littéraire telle que nous la concevons comme la plus propice à développer les habiletés interprétatives des élèves et donc, nous sommes consciente que nous n'embrassons pas la totalité des éléments qui pourraient caractériser la lecture littéraire.

Pour définir la lecture littéraire, les deux éléments retenus sont intimement liés aux traits caractéristiques du texte littéraire identifiés, dans la section 3.1.1.1. Il convient de rappeler que le texte littéraire est d'abord une œuvre de fiction qui a acquis une reconnaissance d'une institution sociale et qui a été rédigée comme une construction esthétique. Cependant, le texte littéraire est aussi une œuvre inachevée qui requiert la

collaboration du lecteur. En effet, tissé de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites, et selon le cas, polysémique, il peut entraîner une pluralité d'interprétations.

3.3.1.1 La lecture littéraire : un processus interactionnel

On considérait autrefois la littérature comme un objet. Force est de constater qu'elle est aujourd'hui envisagée d'abord et avant tout comme une activité, celle d'un lecteur (Dumortier et Lebrun, 2006). Ce qui intéresse aujourd'hui les chercheurs, c'est principalement l'interaction entre le sujet et le texte (Rouxel, 1996) et la majorité d'entre eux s'entendent pour dire « que le sens d'un texte n'existe que pour et par sa lecture et que les opérations qu'effectue le lecteur importent autant que les contenus et les formes supposés du texte » (Dufays, 1994, p.7).

Les avancées de la lecture littéraire reposent en bonne partie sur les travaux des théoriciens de la réception (Eco, 1965; Jauss, 1975; Iser, 1976). En effet, c'est en s'appuyant sur ces avancées que les chercheurs ont graduellement délaissé le texte pour s'intéresser davantage au lecteur (Dufays et coll., 1996; Rouxel, 2002).

Le terme « lecture littéraire » a fait son apparition en 1984, alors que Michel Picard organisait un colloque autour de ce thème à Reims, en France. Il a par la suite été repris par des didacticiens lors d'un colloque organisé par Jean-Louis Dufays, en 1995, à Louvain-La-Neuve, pour finalement être adopté dans le milieu universitaire, en 1996, avec la publication de la revue de Vincent Jouve, *La lecture littéraire*. Le terme recouvre aujourd'hui des modes de réalisation différents selon les lieux où on l'emploie, mais de façon générale, il désigne « un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d'une conception de la lecture, une vision du sujet-lecteur » (Rouxel, 2002, p. 12).

La lecture littéraire est donc aujourd'hui considérée comme un processus interactionnel entre une œuvre et un lecteur (Langlade, 2007; Tauveron, 2002a), l'œuvre étant caractérisée par un inachèvement auquel le travail de parachèvement et de singularisation du lecteur peut donner une forme ultime (Bayard, 1998). On ne peut, en effet, aborder la lecture littéraire sans parler de la subjectivité du lecteur; le sujet-lecteur

jouant un rôle déterminant dans la lecture littéraire. Confronté à une même œuvre, chaque lecteur en fait une lecture différente et ne se raconte pas tout à fait la même histoire. « S'intéresser au sujet-lecteur, c'est prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité liseuse d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire » (Langlade, 2007, p. 102). La notion de sujet-lecteur réfère au vécu et aux connaissances (notamment culturelles) du lecteur, ainsi qu'à ses expériences de lectures antérieures.

La lecture littéraire pourrait donc être considérée comme « une activité de résolution (ouverte) de problèmes (ouverts) posés par le texte au lecteur, ou par le lecteur au texte » (Tauveron, 2000, p. 5). La lecture littéraire engagerait ainsi le lecteur dans une démarche interprétative qui mettrait en jeu culture et activité cognitive et solliciterait un ensemble de compétences : une compétence linguistique, une compétence encyclopédique, une compétence logique, une compétence rhétorique et une compétence idéologique (Eco, 1985; Rouxel, 2002). Le tableau XVIII présente ces différentes compétences.

Tableau XVIII Les différents types de compétences mises en œuvre dans la lecture littéraire	
COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	Elle concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe.
COMPÉTENCE ENCYCLOPÉDIQUE	Elle concerne les savoirs sur le monde et les références culturelles dont le lecteur dispose pour construire le sens du texte.
COMPÉTENCE LOGIQUE	Elle suppose la connaissance de la grammaire des textes et des discours qui permet d'établir des relations entre divers aspects du texte. Elle intervient également dans la mise en relation du texte avec des éléments hors-texte (connaissances antérieures liées au monde réel ou à d'autres textes). Le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses relève aussi de cette compétence.
COMPÉTENCE RHÉTORIQUE	Elle repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la dimension interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires (genres, fonctionnement des types de textes, connaissance de catégories esthétiques et de scénarios intertextuels).
COMPÉTENCE IDÉOLOGIQUE	Elle se manifeste dans l'actualisation du système de valeurs du texte. Elle contribue à la construction de la vision du monde.

© Turgeon, 2013, adapté de Rouxel, 2002

Il convient de souligner que les théories qui ont permis de mieux comprendre la lecture littéraire et les compétences qu'elle met en jeu ont été construites au départ de témoignage de lecteurs experts et non pas de jeunes en situation d'apprentissage et de construction de leur base de connaissance. La transposition de ces théories auprès de jeunes lecteurs exige donc la prise en compte de leur niveau de développement. À cet égard, il faut souligner que dans un contexte d'enseignement au niveau primaire, les compétences mises en œuvre lors de la lecture littéraire sont à la fois requises pour comprendre le texte et construites par le contact avec ce dernier. En effet, le jeune lecteur s'appuie sur ses compétences linguistiques pour comprendre le texte, mais son bagage lexical et syntaxique s'enrichit aussi à son contact. De même, le lecteur s'appuie sur ses connaissances du monde et des textes pour comprendre le texte, mais ce contact est aussi l'occasion d'augmenter son bagage culturel et son encyclopédie personnelle. En outre, il faut souligner que l'hétérogénéité des expériences du monde, de la langue et des livres qui peut exister dans une classe exige de la part des enseignants qu'ils tiennent compte des connaissances de leurs élèves, mais surtout, qu'ils voient à nourrir le bagage de connaissances de ces derniers, à propos des genres, des stéréotypes, des structures narratives, etc., ce qui peut être avantageusement fait par le recours à la lecture à voix haute. À cet effet, de nombreuses études ont démontré les effets de la lecture à voix haute sur le développement langagier (Feitelson et Goldstein, 1986), les connaissances générales (Elley, 1989; Michener, 1989) ou le développement du schéma du récit (Doucet, 1995; Giasson et Boisclair, 1996; Sénéchal, Lefevre, Thomas et Daley, 1998), pour ne nommer que ceux-là.

Finalement, la démarche interprétative demande du temps dans la mesure où l'une des conditions d'émergence de possibilités multiples du texte réside dans la relecture (Barthes, 1970). Les échanges et les confrontations de points de vue participent également de l'appropriation du texte et du travail interprétatif (Soulé et coll., 2008).

Envisagée comme un processus interactionnel, la lecture littéraire représenterait donc un moyen de stimuler la créativité des élèves, de leur permettre de mettre à profit des

démarches interprétatives et ainsi d'améliorer leurs compétences de lecture (Rouxel, 2002).

3.3.1.2 La lecture littéraire : un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation

En raison de la double fonction attribuée aux textes littéraires (fonction affective et cognitive), la lecture littéraire peut également se définir comme un mouvement dialectique qui oscille entre deux pôles : la participation et la distanciation (Picard, 1986; Dufays et coll., 1996; Fourtanier et Langlade, 2000). Dans la participation, c'est d'une part, l'identification au texte qui est sollicitée chez le lecteur, par le regard porté à l'histoire et aux personnages et d'autre part, le jugement moral et les réactions personnelles. La lecture participative permet l'illusion référentielle qui consiste à entrer dans l'univers du texte jusqu'à le confondre avec le monde réel (Rouxel, 2002) et qui favorise le développement du plaisir de lire et des habitudes durables de lecture (Sorin, 2004). Dans la distanciation, le lecteur prend un recul critique par rapport à l'œuvre et s'intéresse davantage à son fonctionnement. La lecture distanciée exige donc un certain travail de la part du lecteur pour donner du sens au texte, relever les jeux d'intertextualité, percevoir et interpréter l'implicite. Il va sans dire que pour mettre en œuvre un tel travail, le lecteur doit s'adonner à la lecture d'œuvres qui se prêtent à l'interprétation (Sorin, 2004). Bref, la lecture littéraire requiert ces deux positions de lecture qui se relaient dans un mouvement de va-et-vient constant, afin de permettre au lecteur de goûter et d'apprécier toute la richesse des textes littéraires (Langlade, 2004; Dufays et coll. 2009).

On le voit, la lecture littéraire convoque un lecteur actif et réflexif pour construire le sens d'une œuvre complexe qu'un auteur a créée pour lui. Pour y parvenir, ce lecteur doit activer un ensemble de processus qui caractérisent la lecture littéraire.

3.3.2 LES PROCESSUS EN JEU DANS LA LECTURE LITTÉRAIRE

La lecture n'est pas un parcours linéaire, mais un processus complexe, fait de retours en arrière, d'anticipations et de superpositions (Maingueneau, 2005). Par sa nature lacunaire et polysémique, le texte littéraire, invite le lecteur, dans un processus

interactionnel, à combler les blancs du texte et à élire un sens là où il y en aurait plusieurs. C'est également à travers un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation que le lecteur construit le sens du texte, effectue un travail interprétatif qui mêle son affect et son intellect pour finalement être en mesure de porter un jugement sur le texte.

À travers les différents moments de sa lecture, le lecteur adopte ainsi une « vision » composée d'un ensemble dynamique de questions, d'images, d'idées et d'anticipations qui surgissent à son esprit pendant la lecture d'un texte (Langer, 1985, 1995). Cette vision se transforme au fur et à mesure que le lecteur lit. En plus de cette vision, Langer (1985) définit, chez le lecteur, quatre positions à travers son processus de lecture : la plongée dans le texte, l'immersion, la mise au point personnelle et la distanciation. Ces positions contribuent à la construction de la vision du lecteur. Le tableau XIX présente ces quatre positions.

Tableau XIX Les quatre positions du lecteur à travers son processus de lecture	
LA PLONGÉE DANS LE TEXTE	Le lecteur entre dans le texte. Il aborde sa lecture à l'aide de ses connaissances antérieures et des indices du texte. Sa lecture est d'abord superficielle. Il tente d'entrer en contact avec les personnages et avec l'intrigue, à partir des premiers indices contenus dans le texte. Cette position peut se présenter à tout moment de sa lecture.
L'IMMERSION DANS LE TEXTE	À cette étape, le lecteur s'engage dans le texte et cherche à tirer du sens du texte d'une façon plus approfondie. Il cherche à comprendre les personnages, leur motivation, leurs sentiments. Il se pose des questions sur l'histoire et cherche à comprendre le texte à partir de ses propres connaissances, sur les textes, sur lui-même et sur les autres. Cette position est la plus courante.
LA MISE AU POINT PERSONNELLE	Alors que dans les deux premières positions, le lecteur utilise ses connaissances pour donner du sens au texte, dans la troisième position, le lecteur utilise le texte pour donner du sens à ses connaissances, à sa conception du monde. Il change d'angle de vue et réfléchit à ce que le texte lui apporte.

LA DISTANCIATION	Dans cette quatrième position, le lecteur prend une distance par rapport au texte et réfléchit à sa compréhension, à son expérience de lecture et au texte lui-même. Il porte un jugement, analyse et fait des liens avec d'autres textes lus ou d'autres expériences. C'est à ce moment qu'il peut réfléchir à l'art de l'auteur, à la structure du texte et aux éléments littéraires.

© Turgeon, 2013, adapté de Langer, 1985

C'est donc à travers ces différentes positions que le lecteur met en branle quatre processus interreliés et spécifiques à la lecture littéraire. Il s'agit de la compréhension, de l'interprétation, de la réaction et de l'appréciation. En raison des liens plus spécifiques qu'entretiennent entre eux certains processus, ces derniers sont présentés par couple, soit 1) la compréhension et l'interprétation et 2) la réaction et l'appréciation. Il convient toutefois de souligner que ces derniers ne sont pas séquentiels, mais récursifs, et qu'ils interagissent tout au long de la lecture et contribuent à sa réalisation. Par ailleurs, il faut préciser que ces processus sont communs à tous les lecteurs, peu importe leur âge ou degré d'habileté en lecture, et que ce qui évolue au gré des âges, ce ne sont pas les processus de lecture, mais bien le degré de complexité des textes et les connaissances requises pour les comprendre (Simard et coll., 2010).

3.3.2.1 Compréhension/interprétation

Afin de mieux circonscrire la compréhension et l'interprétation, cette section présente 1) trois conceptions divergentes qui co-existent au sein de la communauté des chercheurs, 2) la définition de la compréhension et 3) de l'interprétation, 4) la façon dont le lecteur mobilise ses structures affectives et cognitives et met en œuvre des processus et des stratégies pour mieux comprendre et interpréter un texte, et 5) la façon dont le lecteur coopère avec le texte pour le parachever.

3.3.2.1.1 Trois conceptions divergentes

Il existe actuellement un flou conceptuel entourant la définition de la compréhension et de l'interprétation, et cela se répercute non seulement sur les pratiques des enseignants, mais également sur les apprentissages des élèves (Falardeau, 2003). Par ailleurs, on peut observer, au sein de la communauté des chercheurs, une partition entre ceux qui

conçoivent la compréhension et l'interprétation comme deux opérations successives et hiérarchisées et ceux qui les considèrent comme une seule et même opération et ne devant donc pas être dissociées (Rouxel, 1996).

Une première conception, très répandue dans le milieu scolaire, consiste à envisager la compréhension comme le décryptage d'un texte au niveau littéral, et l'interprétation comme une pratique consistant à y ajouter d'autres sens (Jouve, 2001; Sorin, 2004). Ce faisant, on conçoit, le plus souvent, que la compréhension précède l'interprétation. Pour les tenants de cette conception, la compréhension aurait lieu quand les relations de sens s'établiraient facilement, à l'aide de processus automatiques dont le lecteur n'aurait pas ou peu conscience. Quant à l'interprétation, elle surviendrait lorsque le texte ne se « laisserait » pas comprendre aisément. Cette façon de concevoir l'interprétation comme une opération qui résulte d'une incompréhension recèle une contradiction, comme le souligne Tauveron (1999). On ne peut, en effet, dire qu'on interprète *après* avoir compris et, en même temps, dire qu'on interprète *parce qu'on* n'a pas compris.

Une deuxième conception, héritée du structuralisme et développée grâce à l'essor des sciences cognitives, donne priorité à la compréhension et accorde très peu d'importance à l'interprétation. Dans cette conception, le texte littéraire est traité comme tout autre texte et ce qui est recherché, c'est surtout une compréhension littérale. D'ailleurs, dans les classes où l'on s'inspire de cette conception, « les textes proposés aux élèves sont souvent très simples, de forme élémentaire ou alors ce sont des textes courts, sans grande ambiguïté, ce qui rend l'interprétation superflue » (Sorin, 2004, p. 8). La lecture de ces textes est souvent accompagnée d'un questionnaire « de compréhension » qui vise principalement le repérage d'informations (Beltrami et coll., 2004), une situation qui a été déplorée dans le chapitre consacré à la problématique de la présente recherche.

Finalement, une troisième conception, issue de la tradition herméneutique, associe étroitement la compréhension et l'interprétation; « la lecture reposant sur une fusion des deux » (Sorin, 2004, p. 7). Pour les tenants de cette conception interactive de la compréhension et de l'interprétation, « le sens produit par la compréhension et la

signification issue de l'interprétation se nourrissent l'un et l'autre, en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire » (Falardeau, 2003, p. 673). L'interprétation est ainsi considérée comme un sous-processus de la compréhension qui ne serait sollicité que lorsque le texte offre des choix et invite le lecteur à élaborer une ou plusieurs hypothèses pour mieux le comprendre (Tauveron, 2002a). Bref, on soutient que le lecteur interprète le texte pour mieux le comprendre et que pour apprendre à comprendre, il faudrait apprendre à interpréter (Tauveron, 2001). Les implications d'une telle conception sont de taille, notamment pour les pratiques d'enseignement et le choix des textes.

Dans le cadre de la présente recherche, c'est cette troisième conception qui retient notre attention, car c'est celle qui nous semble la plus porteuse pour une didactique de la lecture littéraire au primaire. En ne limitant pas la compréhension à une simple lecture de surface et en abordant la lecture du texte dans toute sa complexité, dès les premiers apprentissages, il nous apparaît plus probable que les élèves pourront développer une conception de la lecture et de la compréhension qui implique de se questionner et de questionner le texte pour mettre à jour ses multiples potentialités. Ainsi envisagé, le texte n'est plus perçu comme un objet unidimensionnel dont il suffirait d'extraire un sens unique.

Il ne nous apparaît donc pas nécessaire, dans une didactique de la lecture littéraire au primaire, de séparer la compréhension de l'interprétation. Il importe toutefois de bien comprendre en quoi elles consistent, en particulier pour éviter de se limiter à une compréhension de surface et afin de constater comment les deux processus peuvent s'éclairer l'un et l'autre, dans un mouvement de va-et-vient.

3.3.2.1.2 Comprendre

La compréhension est une activité cognitive qui préexiste à la lecture et qui ne lui est pas spécifique (Fayol, 1996). En effet, la compréhension s'exerce dans nombre d'activités au cours desquelles ses mécanismes généraux interviennent pour élaborer des représentations cohérentes (pour suivre une conversation ou écouter un film, par

exemple.) De la même manière, la compréhension en lecture est un processus qui permet au lecteur de se construire une représentation cohérente d'un texte (Beltrami et coll., 2004).

Lire un texte consiste à *donner* du sens à un ensemble de signes, puis à *produire* du sens en tressant les données du texte avec des connaissances personnelles convoquées par le texte (Dispy et Dumortier, 2008). La production de sens implique trois grands processus qui se mettent en branle de façon quasi simultanée et qui se relancent mutuellement. Le premier est d'ordre neurophysiologique et consiste à percevoir, à reconnaître et à mémoriser les signes. Le second est d'ordre cognitif et consiste à 1) repérer ou créer des unités de sens à partir de la suite ou de l'agencement des signes, 2) à élaborer une représentation mentale du message textuel et 3) à saisir l'intention de l'émetteur. Le troisième processus est d'ordre socioaffectif et consiste à réagir au texte et à y réfléchir⁴. En outre, tout lecteur s'investit dans sa lecture. Cet investissement est de plusieurs ordres : mémoriel, cognitif et affectif (Tauveron, 2002a). Le tableau XX les présente.

Tableau XX Les trois ordres d'investissement du lecteur	
INVESTISSEMENT MÉMORIEL	Qui concerne sa capacité à puiser dans ses souvenirs liés aux lectures antérieures, aux genres, aux codes et stéréotypes, à ses connaissances sur le monde, etc.
INVESTISSEMENT COGNITIF	Qui concerne sa capacité à : • Identifier les personnages, leurs mobiles, leurs buts et les relations de cause à effet de leurs actes; • Mettre en ordre des événements; • Détecter puis remplir les blancs du texte; • Élaguer; • Identifier les voix qui portent le texte, leur origine, leur degré de fiabilité, de sérieux, leur discordance; • Identifier les stratégies d'égarement; • Construire des hypothèses interprétatives (relier les mots et les phrases disjointes, soupeser la validité des interprétations en fonction des indices du texte, lier à ses connaissances et à ses autres lectures (du même auteur ou genre), comparer, catégoriser, problématiser (trouver les questions auxquelles semble répondre le texte), etc.)

⁴ Ce qui renvoie aux deux processus dont nous traitons plus loin, soit le *réagir* et l'*appréciation*.

	• Porter une attention esthétique au texte : prendre conscience de l'intention artistique du texte (jouer avec le lecteur, le faire réfléchir, etc.) et être capable de saisir et d'évaluer l'originalité de l'œuvre (son intrigue, sa technique narrative, etc.)
INVESTISSEMENT AFFECTIF	Qui concerne sa capacité à ressentir des émotions, à réagir, à plonger dans l'illusion référentielle, etc.

© Turgeon, 2013, adapté de Tauveron, 2002a

Pour construire du sens, le lecteur s'appuie à la fois sur les données explicites et implicites du texte et sur ses propres connaissances, qu'elles soient stéréotypiques, lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles, ou autres (Irwin et Baker, 1989; Fayol, 2004). Dans le cas du texte littéraire, cette construction de sens consistera essentiellement à identifier les grandes lignes de l'intrigue, principalement à travers le rôle et le positionnement des personnages et à tenter de résoudre les bris de compréhension éventuellement posés par la forme, la structure ou les idées du texte (Tauveron, 1999). Une des particularités de la compréhension est qu'elle aboutit à la production d'un sens commun et peu contestable, parce que partagé par les différents lecteurs d'un groupe socioculturel (Dufays et coll., 2009). C'est notamment par la reconnaissance et la manipulation des codes inscrits dans le texte que le lecteur comprend ce qu'il lit (Dufays, 1994).

En outre, comprendre, c'est savoir raisonner sur un texte, c'est-à-dire, être capable de dire ce qu'on comprend et de justifier ses hypothèses (Beltrami et coll. 2004). Enseigner à comprendre serait donc aussi enseigner à raisonner sur un texte. Car il ne suffit pas d'apprendre à émettre des hypothèses, mais bien d'apprendre à les confronter et à les valider avec les données du texte et avec les pairs.

3.3.2.1.3 Interpréter

Tout comme la compréhension, l'interprétation d'une œuvre de fiction par un lecteur est déterminée à la fois par ses expériences, ses connaissances (historiques, scientifiques, politiques, culturelles, etc.), ses compétences tant linguistiques (compréhension de la syntaxe, du lexique, de la morphologie) que culturelles (provenance sociale, pratiques

antérieures de lecture) et conceptuelles (capacité d'abstraction) (Ottevaere-van Praag, 2000).

Bien que Dufays (1994) pose que la principale différence entre la compréhension et l'interprétation réside dans le degré de conscience qu'a un lecteur des opérations qu'il effectue (la compréhension se faisant, selon lui, de façon automatique et inconsciente, alors que l'interprétation s'effectuerait de manière consciente et délibérée), nous retenons plutôt que la principale différence entre les deux processus est le nombre des sens qu'ils permettent de dégager. En effet, si la compréhension ne permet de dégager qu'un seul sens, pour nous, l'interprétation se distingue par le fait qu'elle autorise plusieurs sens acceptables. On peut donc distinguer l'interprétation de la compréhension en disant qu'elle est nécessaire lorsqu'un choix s'offre au lecteur. Nous rejoignons ainsi la pensée de Barthes (1970) qui pose la distinction comprendre/interpréter en termes de singulier/pluriel.

Pour interpréter, le lecteur puise à trois « sources » (Eco, 1992, p. 29).

- L'*intentio auctoris* ou champ de l'auteur.

Il s'agit des intentions conscientes de l'auteur, des savoirs ou thèses qu'il a voulu exposer

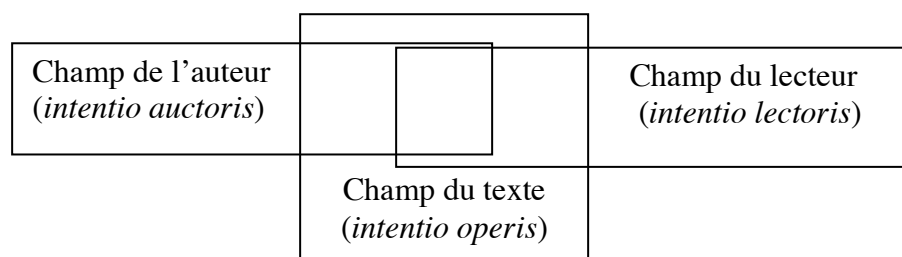
- L'*intentio lectoris* ou champ du lecteur.

Il s'agit des intentions du lecteur; ce qu'il projette dans le texte, à partir de ses propres connaissances ou attentes de lecture.

- L'*intentio operis* ou champ du texte.

Pour Eco, il s'agit d'éléments faisant partie du texte et qui peuvent être repérés comme tel. Pour Dufays et coll. (1996), il s'agit plutôt d'éléments reconnaissables par plusieurs lecteurs et issus du contexte social du texte et qui n'ont pas été nécessairement voulus par l'auteur ou projetés par des lecteurs particuliers. La reconnaissance de ces éléments dépend des codes en vigueur au moment de la réception de l'œuvre et n'est pas nécessairement pratiquée par tous les lecteurs d'une époque. La figure I présente les relations entre ces trois instances.

**Figure I — Relations entre les trois sources de construction de sens
(Eco, 1992)**



De ce schéma découlent deux observations : d’abord, dans le champ de la lecture, le lecteur ne perçoit qu’une partie des intentions de l’auteur et des éléments du texte; ensuite, le lecteur détient la clé d’interprétations qui lui sont propres comme lecteur. Il importe donc que l’enseignant se soucie à parts égales du sens donné par l’auteur, par le texte et par le lecteur lui-même (Poslaniec, 1992; Dufays et coll., 1996). L’enseignant a ici un important rôle à jouer pour aider l’élève à mettre en lumière les éléments qui sollicitent une interprétation et le soutenir dans sa construction du sens.

Par ailleurs, on peut distinguer trois types d’interprétation (Tauveron 2001, 2002a). Le tableau XXI présente ces dernières.

Tableau XXI Trois types d’interprétation	
UNE INTERPRÉTATION DE TYPE 1	Elle consisterait en un choix de sens particulier, là où il y en aurait plusieurs et qui permettrait au lecteur de se forger une représentation globale et cohérente de l’intrigue. Ce type d’interprétation précéderait la compréhension et lui permettrait donc d’advenir.
UNE INTERPRÉTATION DE TYPE 2	Elle surviendrait après que le lecteur ait saisi l’intrigue, mais sans pour autant en avoir saisi l’« intention pragmatique » ou la signification du texte. <i>Que veut dire le texte? Quelle leçon veut-il transmettre? Quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique?</i>
UNE INTERPRÉTATION DE TYPE 3	Elle serait postérieure aux deux précédentes et surviendrait quand le lecteur déciderait de rendre le texte plus résistant qu’il ne l’est en réalité.

© Turgeon, 2013, adapté de Tauveron, 2001, 2002a

On le constate, le processus d'interprétation revêt un caractère personnel et subjectif, un même texte pouvant appeler différentes interprétations. Cependant, toutes les interprétations ne se valent pas, car si un texte permet plusieurs lectures, il n'en autorise pas pour autant *toutes* les lectures (Eco, 1985; Jouve, 1993). Un lecteur qui s'éloignerait trop du texte pour justifier son interprétation serait davantage du côté de la création que de celui de l'interprétation. Pour être reconnue comme plausible, une interprétation doit pouvoir se justifier par le recours à des données objectives du texte ou à des éléments culturels (Lebrun, 1994).

Un lecteur expérimenté active donc de façon concomitante la compréhension et l'interprétation (Falardeau, 2003). Il existe, en effet, une tension dynamique entre les deux processus qui amène le lecteur à s'éloigner du texte pour mieux le comprendre et à s'en approcher pour mieux l'interpréter. Ce mouvement de va-et-vient entre la compréhension et l'interprétation prend sa source dans l'interaction qui se joue entre le lecteur et le texte, mais est aussi influencé par le contexte particulier dans lequel s'exerce la lecture. Voyons de façon plus détaillée comment cela se produit.

3.3.2.1.4 Un lecteur qui mobilise ses structures cognitives et affectives et qui met en œuvre des processus et des stratégies

Tout lecteur aborde la lecture d'un texte avec 1) les structures cognitives et affectives qui sont siennes et 2) met en œuvre un certain nombre de processus et de stratégies pour le comprendre.

- **Les structures cognitives et affectives du lecteur**

La lecture est une construction personnelle qui s'échafaude en prenant appui sur les compétences et les motivations propres à chaque lecteur (Simard et coll., 2010). En effet, tout lecteur aborde un texte avec ses structures cognitives (connaissances sur la langue et sur le monde) et affectives (attitudes, intérêts et rapport au savoir). Les structures affectives teinteront l'engagement du lecteur dans la tâche et auront un impact sur la mobilisation de ses structures cognitives (Giasson, 1990). Le tableau XXII

présente une synthèse des éléments se rapportant aux structures cognitives et affectives du lecteur.

Tableau XXII Les structures cognitives et affectives du lecteur	
STRUCTURES COGNITIVES	Connaissances sur la langue : • Connaissances phonologiques (connaissance des phonèmes propres à sa langue) • Connaissances syntaxiques (connaissance de l'agencement et de l'ordre des mots dans une phrase) • Connaissances sémantiques (connaissance du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux) • Connaissances pragmatiques (connaissance des contextes d'utilisation de la langue)
	Connaissances sur le monde : Ensemble de connaissances liées à un objet, un événement, une action ou une situation, organisées en schémas et activées en cours de lecture.
STRUCTURES AFFECTIVES	Attitude par rapport à la lecture : Attirance, indifférence, répulsion
	Intérêts spécifiques : Les sujets ou les thèmes qui l'intéressent
	Rapport au savoir et à la lecture : Conception de l'apprentissage et de la lecture, perceptions de soi comme apprenant et comme lecteur, capacité à prendre des risques, etc.

© Turgeon, 2013, adapté de Giasson, 1990

Ainsi, la compréhension s'appuie en grande partie sur les connaissances du lecteur et en ce sens, il est admis que le bagage de connaissances dont dispose un lecteur (et sa capacité à établir des liens entre celui-ci et le texte) est un des principaux facteurs de réussite de la compréhension (Johnston, 1984; Irwin et Baker, 1989). C'est notamment la reconnaissance des stéréotypes ou des codes inscrits dans le texte qui permet au lecteur de dégager un sens commun et peu contestable, parce que partagé par les différents lecteurs d'un groupe socioculturel (Dufays et coll., 2009). En ce qui concerne la lecture de textes littéraires, certaines connaissances vont aussi soutenir la compréhension : on pense à la connaissance du genre littéraire et des procédés narratifs, à la connaissance des éléments transtextuels, à la connaissance de l'auteur et de son univers, de la maison d'édition ou de la collection dans laquelle le livre est publié et à la connaissance des stéréotypes littéraires (Tauveron, 2002c; Dufays et coll., 2009).

Avant même de lire un texte, les structures affectives et cognitives du lecteur auront un impact sur sa façon de l'aborder. En effet, le lecteur amorce une phase de pré-réception au cours de laquelle il prépare sa lecture en mobilisant « dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes présupposés qui permettent d'emblée d'accorder au texte sens et valeur » (Dufays et coll., 2009, p. 144). Cette phase de pré-lecture comporte deux aspects, l'un axiologique et affectif (la finalisation) et l'autre sémiotique et cognitif (le précadrage).

La finalisation

Consciemment ou non, tout lecteur aborde la lecture d'un texte, en fonction de ses attentes et de ses intérêts. Cette étape est liée aux goûts et à la personnalité de chacun. Ainsi, un lecteur qui apprécie la poésie n'abordera pas un texte poétique de la même manière qu'un lecteur qui n'apprécie pas ce genre. C'est lors de la phase de finalisation que le lecteur se donnera une intention de lecture. C'est cette dernière qui orientera son attention vers les informations du texte qui la concernent (Pichert et Anderson, 1977). Elle pourra être liée à des enjeux cognitifs et fonctionnels (par exemple, lire pour apprendre, pour répondre à des questions qu'on se pose) ou encore à des enjeux psychoaffectifs ludiques (par exemple, lire pour se détendre). Bien que ces enjeux puissent co-exister en contexte scolaire, il convient d'éviter que la seule intention de lecture perçue par le lecteur soit celle de réaliser une tâche scolaire (Simard et coll., 2010).

Le précadrage

De façon concomitante à la finalisation, le lecteur effectue un précadrage. C'est-à-dire qu'il projette sur le texte des significations et des valeurs qu'il suppose lui appartenir. Cela se produit lorsqu'un lecteur sait ou croit savoir quelque chose sur le texte : il a déjà lu une œuvre du même auteur, il a entendu une critique à son propos, on lui a suggéré de lire ce livre, etc. Différents types de précadrage peuvent se rencontrer : psychobiographique, co-textuel, typo-générique ou historique (Maingueneau, 1993). À ces quatre types de précadrage, on peut en ajouter un cinquième qui est lié au contexte

scolaire dans lequel le texte est donné à lire (Dufays et coll., 2009). Le tableau XXIII présente ces différents types de précadrage.

Tableau XXIII Différents types de précadrage	
PSYCHO-BIOGRAPHIQUE	Le lecteur mobilise dans sa mémoire les connaissances qu'il a sur l'auteur de l'œuvre et le contexte où il a produit son texte.
CO-TEXTUEL	Le lecteur mobilise dans sa mémoire les connaissances qu'il a sur les autres textes de cet auteur.
TYPO-GÉNÉRIQUE	Le lecteur mobilise dans sa mémoire les connaissances qu'il a sur le genre du texte.
HISTORIQUE	Le lecteur mobilise dans sa mémoire les connaissances qu'il a sur l'époque de production du texte ou l'histoire du courant littéraire dans lequel il s'inscrit.
SCOLAIRE	Le lecteur mobilise dans sa mémoire les connaissances liées au contexte scolaire (les tâches de lecture qu'il a l'habitude faire et les compétences que celles-ci mettent en jeu).

© Turgeon, 2013, adapté Dufays et coll., 2009

Un pacte de lecture

En outre, tout auteur de littérature programme la réception de son texte en proposant au lecteur un certain nombre de conventions, de points d'ancrage et de lieux d'indétermination (Jouve, 1993). Le pacte de lecture qui s'installe entre le lecteur et le texte repose en grande partie sur le genre littéraire, mais également sur le paratexte et l'incipit. Le paratexte (Genette, 1987) renvoie aux titres, aux préfaces, avant-propos et avertissement de tous ordres qui ont pour fonction d'orienter la lecture. Quant à l'incipit, il concerne les premières lignes d'un texte. Ces dernières orientent de façon importante la réception du texte, car le plus souvent, elles précisent le type de récit auquel le lecteur aura affaire, la façon dont il devra le lire et ce qu'il y trouvera. Le texte programme également sa réception par divers points d'ancrage qui vont permettre au lecteur de s'appuyer sur des certitudes pour construire une vision d'ensemble du texte (les réseaux sémantiques du texte et les relations de complémentarité ou de conséquence entre les actions), mais également par le recours à des lieux d'indétermination (des blancs, des ambiguïtés et des implicites). Si le texte a la particularité de programmer sa lecture, c'est au lecteur qu'il appartient, toutefois de la concrétiser (Jouve, 1993).

- **Les processus et stratégies de lecture du lecteur**

Tout lecteur qui cherche à construire du sens met en branle un ensemble de processus. Ces derniers peuvent être divisés en cinq catégories : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Irwin, 1991).

Ces différents processus se traduisent en stratégies de lecture que le lecteur utilise avant, pendant et après la lecture (Langer, 1986; Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987; Ogle, 1988). Ces dernières sont présentées dans le tableau XXIV. En plus de ces stratégies générales de compréhension, les textes littéraires nécessitent l'utilisation de stratégies propres à ce genre de texte. Ces dernières portent sur la structure des textes narratifs, les personnages et leurs motivations, et amènent les lecteurs à analyser la structure de l'histoire et à faire des liens entre les actions des personnages et leurs motivations (Tauveron, 2001).

Tableau XXIV Les stratégies de compréhension avant, pendant et après la lecture	
AVANT LA LECTURE	• Préciser son intention de lecture • Choisir un mode de lecture approprié • Activer et organiser ses connaissances antérieures • Émettre des prédictions sur le contenu à partir du titre, des illustrations, de la table des matières, etc. • Anticiper la structure du texte • Déterminer le mode de lecture
PENDANT LA LECTURE	• Vérifier les prédictions et en établir de nouvelles • Relier le contenu du texte à son expérience • Effectuer des inférences • Sélectionner les données importantes • Se créer des images mentales • Se poser des questions • Repérer les sources de difficulté • Choisir les stratégies pouvant remédier aux difficultés rencontrées • Résumer des parties de texte
APRÈS LA LECTURE	• Évaluer l'atteinte de son intention de lecture • Confirmer ou infirmer les prédictions • Faire un résumé • Porter un jugement sur le texte

© Turgeon, 2013, synthèse de Langer, 1986; Jones et coll., 1987; Ogle, 1988

3.3.2.1.5 Un lecteur qui coopère avec une œuvre pour la parachever

Comme mentionné précédemment, le texte littéraire est une œuvre inachevée avec laquelle le lecteur doit coopérer pour en actualiser le contenu. En effet, il convient de rappeler que le texte littéraire est d'une part réticent, c'est-à-dire parsemé de blancs et d'autre part, proliférant, c'est-à-dire ouvert à une pluralité de sens. En plus de traiter les éléments explicites du texte, le lecteur doit également 1) combler les blancs, 2) déjouer les ambiguïtés, 3) traiter l'implicite et selon le cas 4) effectuer une sélection parmi un éventail de possibilités.

- **Un lecteur qui comble les blancs du texte**

Le texte littéraire est par nature incomplet et pour le compléter, le lecteur doit combler les blancs laissés par son auteur. On peut distinguer quatre principaux domaines dans lesquels le lecteur est amené à compléter le texte : la vraisemblance, la suite des actions, la logique symbolique et la signification générale de l'œuvre (Jouve, 1993).

Un texte ne livre jamais toutes les informations à propos des personnages, du décor et de la situation. Le lecteur devra donc compléter les descriptions du texte en fonction de ce qui lui paraît vraisemblable. Il aura également à s'appuyer sur certains éléments implicites du texte (cadre ou époque de l'histoire, par exemple) pour déduire certaines informations (par exemple, les procédés de caractérisation ou de désignation des personnages).

De la même manière, les actions des personnages ne sont pas décrites dans les moindres gestes. Il revient au lecteur de combler les blancs du texte en reconstruisant par lui-même le déroulement des événements en se fiant à la logique des actions. C'est principalement à partir des blancs de la narration qu'il anticipera la suite de l'histoire et émettra des hypothèses interprétatives.

Par ailleurs, il arrive qu'une œuvre dise autre chose que ce qu'elle semble dire, et le lecteur doit alors tenter de déchiffrer son langage symbolique (notamment les procédés métaphoriques⁵ et métonymiques⁶).

Finalement, le lecteur doit chercher à dégager la signification générale de l'œuvre. Pour y parvenir, il devra s'appuyer sur les indices du texte, notamment sur les interventions explicites du narrateur et sur la construction d'ensemble du récit.

- **Un lecteur qui déjoue les ambiguïtés**

Le texte littéraire a également la particularité de semer l'ambiguïté et le lecteur doit, pour la déjouer, adopter une posture méfiante pour éviter les leurres du texte (Tauveron, 2002a). Il doit être attentif à ce qui dérange ou frustre ses attentes (Eco, 1965), à ce qui ne semble pas clair et apprendre à émettre des hypothèses pour rétablir l'équilibre rompu par l'ambiguïté. Par exemple, vis-à-vis d'un narrateur de mauvaise foi, le lecteur devra mettre en doute sa parole pour interroger la manière dont il rapporte les faits et leurs sources ainsi que la façon dont il les perçoit et les interprète afin de ne pas tomber dans ses pièges.

- **Un lecteur qui traite l'implicite**

Comme mentionné dans la section 3.1.1 du cadre conceptuel, tout texte est tissé d'implicites. Rappelons que l'implicite diffère du blanc par le fait que l'information n'est pas tue, mais suggérée, sans explication (Maingueneau, 2005, Poslaniec, 2008b) et que pour le comprendre, le lecteur doit induire les présupposés et élucider les sous-entendus (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Maingueneau, 2005). Par ailleurs, la compréhension de l'implicite pose plusieurs difficultés au lecteur (Golder et Gaonac'h, 2004). Pour arriver à saisir l'implicite, celui-ci doit effectuer des opérations d'inférences (tirer des conséquences ou créer des liens à partir de ce qui est suggéré dans le texte,

⁵ La métaphore est une figure de style qui consiste à établir une comparaison entre deux réalités, mais sans faire usage de terme comparatif. Cette dernière est fondée sur une analogie que l'on effectue entre les deux référents. Par exemple, *cet homme est un requin*.

⁶ La métonymie est une figure de style qui consiste à désigner un élément par le nom d'un autre élément qui lui est lié. Par exemple, le tout désigné par une partie (une oreille attentive) ou le contenu par le contenant (boire un verre).

sans être explicitement dit). Par exemple, les procédés de caractérisation et de désignation des personnages sont souvent implicites, de même que les informations relatives à l'espace et à la temporalité. Le lecteur doit donc faire appel à ses connaissances pour bien saisir les personnages et situer l'action.

On distingue généralement trois types d'inférences qui se différencient principalement par le degré d'utilisation que fait le lecteur du texte ou de ses connaissances (Giasson, 1990) :

- **Les inférences logiques** : elles sont fondées sur le texte et le lecteur doit lier entre eux des éléments du texte pour produire une information nouvelle. Elles sont liées aux présupposés et donnent lieu à un résultat certain.
- **Les inférences pragmatiques** : elles sont fondées sur les connaissances ou schémas stéréotypiques du lecteur. Elles sont liées aux sous-entendus et donnent lieu à plusieurs résultats plausibles.
- **Les inférences créatives** : elles sont fondées, dans une plus large mesure, sur les connaissances ou les schémas stéréotypiques du lecteur.

Certains auteurs y ajoutent des catégories plus spécifiques, comme **l'inférence anaphorique** qui concerne la compréhension du lien unissant un mot de substitution et son référent (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996), **l'inférence causale** qui concerne la compréhension d'un lien de causalité entre plusieurs événements (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996), **l'inférence lexicale** qui est relative à la compréhension d'un mot qui ne fait pas partie du répertoire lexical du lecteur (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006), **l'inférence prédictive** qui concerne la production d'hypothèses plausibles de la suite du texte (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996) et **l'inférence de différents contenus** qui fait référence aux inférences de lieu, d'agents, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action (Johnson et Johnson, 1986).

Par ailleurs, certains auteurs (Bianco et Coda, 2002; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008) classent les différents types d'inférences en trois catégories : les inférences obligatoires (ou nécessaires à la compréhension), les inférences optionnelles

et celles qui, en fonction du contexte, seront nécessaires ou optionnelles. Le tableau XXV présente leur classification.

Tableau XXV Classification des différents types d'inférences	
LES INFÉRENCES OBLIGATOIRES	• Inférences anaphoriques • Inférences causales • Inférences lexicales
LES INFÉRENCES OPTIONNELLES	• Inférences prédictives • Inférences pragmatiques
LES INFÉRENCES OPTIONNELLES OU OBLIGATOIRES SELON LE CONTEXTE	• Inférences de différents contenus • Inférences logiques

Turgeon, 2013, d'après Dupin de Saint-André et coll., 2008

Derrière cette classification, on peut comprendre que les inférences dites *obligatoires* sont liées à la compréhension et mènent à une seule bonne réponse, alors que les inférences qualifiées d'*optionnelles* sont davantage liées à l'interprétation, parce qu'elles impliquent plusieurs réponses plausibles. Or, puisque toute interprétation vient éclairer et soutenir la compréhension, il nous semble difficile d'affirmer que certaines inférences puissent être optionnelles. En effet, la compréhension d'un lecteur s'appuyant, entre autres, sur les différentes anticipations qu'il produit au cours de sa lecture, il ne nous apparaît pas juste de dire qu'une inférence prédictive puisse être optionnelle. Par ailleurs, la richesse des textes littéraires réside en bonne partie dans leur part d'implicite. Il serait donc dommage de ne pas entraîner les élèves à saisir l'implicite et de se limiter à un travail sur les stricts présupposés du texte.

- **Un lecteur qui effectue une sélection parmi un éventail de possibilités**

Les blancs (ce qui n'est pas dit), les ambiguïtés (ce qui n'est pas clair), les implicites (ce qui est suggéré), de même que les mots ou les référents associés à une réalité peuvent être polysémiques ou non et donc être ouverts à une pluralité d'interprétations. Pour saisir la polysémie du texte et les subtilités de son écriture, le lecteur devra donc se livrer à un travail interprétatif et coopérer avec les potentialités du texte (Eco, 1985). Rappelons que pour y parvenir, il lui faut se livrer à un travail d'expansion afin de

convoquer tous les sens possibles, puis de filtration afin de retenir un sens parmi ces derniers. Cette lecture coopérative s'effectue par la production incessante d'hypothèses interprétatives provisoires qu'il s'agit de vérifier et de corriger au fil de la lecture (Rouxel, 1996). Elle repose notamment sur la reconnaissance (des codes, des éléments intertextuels et de la polysémie des mots et des référents) et le traitement de ces derniers et elle implique que le lecteur soit engagé dans une démarche active de construction de sens (Beltrami et coll. 2004).

Pour valider ses interprétations, le lecteur doit constamment s'assurer qu'elles sont plausibles. Pour y parvenir, il doit être en mesure de tirer du texte des preuves de ses interprétations, mais il doit aussi convoquer ses connaissances affectives et culturelles, notamment ses expériences antérieures de lecture pour mettre en résonance ses lectures entre elles (Tauveron, 2002c). Ce travail interprétatif repose en grande partie sur la relecture : relire pour repérer les lieux d'incertitude, pour repérer les références à d'autres textes, à d'autres univers, etc. Il convient de souligner que ce travail de validation des hypothèses interprétatives intègre aussi un aspect social, car toute interprétation gagne à être confrontée et débattue au sein d'une communauté de lecteurs (Falardeau, 2003).

3.3.2.2 Réaction/Appréciation

La lecture est donc une activité de réflexion orchestrée par la compréhension et l'interprétation. Toutefois, elle ne saurait se limiter à cela et on doit reconnaître qu'elle sollicite également l'affectivité du lecteur (Jouve, 1993). Les émotions ressenties par le lecteur sont en effet à la base du processus d'identification nécessaire à toute lecture de fiction. C'est notamment à travers le processus d'identification que le lecteur vivra certaines émotions par procuration et qu'il pourra intégrer des valeurs propres aux modèles qu'il intériorise (Jauss, 1975; Vinson, 1985). Par ailleurs, toute lecture implique une dimension axiologique au cours de laquelle le lecteur prend une certaine distance et porte un jugement sur le texte (Canvat, 1999). Tout comme la compréhension et l'interprétation, nous pensons que ces deux processus sont concomitants et se

nourrissent l'un l'autre. D'ailleurs, chez la majorité des chercheurs, l'appréciation est un type de réaction aux textes littéraires, comme le montre le tableau XXVI.

Tableau XXVI Différents types de réaction aux textes littéraires	
• Les liens personnels • Les éléments littéraires • L'évaluation du texte	Mc Mahon (1996)
• Les réponses personnelles (exprimer ses sentiments) • Les réponses créatives (jouer avec les idées du texte) • Les réponses critiques (analyser l'art de l'auteur)	Raphael et Boyd (1997)
L'étude de l'histoire sous l'angle : • d'une expérience (parler de l'histoire, des personnages, des tensions) • d'un message (explorer le thème central, la morale) • d'un objet (regarder comment fonctionne l'histoire, quels sont les points de vue adoptés, comment est l'atmosphère)	Martinez et Roser (1995)
• L'évocation : Revivre l'expérience Imaginer les personnages, les lieux et les événements • Le rapprochement : Établir des liens avec sa propre expérience Établir des liens avec d'autres médias ou d'autres livres Considérer le point de vue des autres Revoir le texte sous un point de vue différent • La réflexion : Généraliser le sens de l'expérience littéraire en lien avec sa vie • L'évaluation : Évaluer ce que l'on retire de sa lecture Évaluer la qualité de l'œuvre à l'aide de critères personnels	Sebesta, Monson et Senn (1995)

À la lecture de ce tableau, on remarque que les auteurs décrivent tous un dernier niveau d'interaction avec le texte qu'ils nomment *distanciation* dans le cas de Langer, *évaluation* dans le cas de Mc Mahon et de Sebesta et coll., et finalement, *réponse critique* dans le cas de Raphael et Boyd. Au Québec, ce sont les termes « appréciation d'une œuvre littéraire » qui ont été retenus par le ministère de l'Éducation pour identifier ce type de réaction au texte. Ainsi, plusieurs des éléments décrits par ces auteurs se retrouvent au sein du PFEQ. Le tableau XXVII présente les composantes et les critères d'évaluation de la compétence comme ils sont formulés dans le Programme de formation (MEQ, 2001).

Tableau XXVII Apprécier des œuvres littéraires : composantes, critères d'évaluation et éléments littéraires (selon le MEQ, 2001)	
LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE	• Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances. • Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins • Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées • Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation • Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui.
LES CRITÈRES D'ÉVALUATION	• L'élargissement et la diversification du répertoire d'œuvres explorées • L'expression de sa perception d'une œuvre • L'établissement de liens entre des œuvres lues, vues ou entendues • La pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations
LES ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES	• Thèmes et sous-thèmes • Personnages • Temps et lieux du récit • Séquence des événements • Valeurs et stéréotypes • Allusions et sous-entendus • Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style

La compétence « apprécier des œuvres littéraires » a fait son apparition dans le programme de formation en 2001, avec l'arrivée de la réforme. On peut penser que cette volonté de renforcer la place de la littérature jeunesse en classe et son enseignement puise sa source à différentes recherches, dont celles de Langer (1985, 1995) sur les processus de lecture du texte littéraire.

Il existe peu d'études sur l'évolution des réactions des élèves aux textes littéraires (Giasson, 2000). Toutefois, quelques études ont montré que les capacités de réaction des élèves aux textes littéraires évoluent entre le début du primaire et le secondaire (Many, 1992; Altieri, 1995) et que les élèves plus âgés ont tendance à donner des réponses plus complexes qui témoignent notamment de la possibilité de reconsidérer le texte sous un autre point de vue ou de généraliser l'expérience littéraire en l'appliquant à sa propre vie (Sebesta, Monson et Senn, 1995).

Prendre une distance critique par rapport à l'œuvre signifie aussi bien la capacité à évaluer la pertinence, l'originalité des procédés littéraires déployés par l'auteur que leur finesse (Tauveron, 1999). Il y a fort à parier que si les élèves lisent et débattent à propos d'œuvres complexes, ils auront davantage d'opinions à exprimer à propos de ces œuvres originales et qui ont sollicité leur participation active, qu'à propos d'œuvres qui se sont laissées saisir plus facilement, qui offrent en définitive, moins de possibilités de réactions et d'interprétations, et donc moins de prises pour porter un jugement sur leur qualité, sur ce qui en fait des œuvres originales ou non. Et c'est là que réside le cœur de la compétence à apprécier : porter un jugement sur les caractéristiques d'une œuvre, à partir de ce qui la distingue des autres. Ce faisant, les élèves pourront se doter de critères personnels d'appréciation, fondés sur les caractéristiques des œuvres, leurs éléments littéraires et la façon dont ceux-ci sont traités au sein de ces œuvres particulières.

Nous croyons qu'utiliser des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives pour l'enseignement de la lecture permet aux enfants d'apprendre à lire, non seulement les mots, mais aussi ce qui se cache sous les mots et entre les lignes et ainsi, de développer de réelles habiletés en lecture littéraire qui ne reposent pas que sur la seule compréhension des éléments de base d'un récit, mais aussi sur son interprétation.

La section suivant présente les caractéristiques qui permettent d'identifier de telles œuvres.

3.3.3 DES ŒUVRES QUI SOLLICITENT LE TRAVAIL INTERPRÉTATIF

Comme mentionné précédemment, le propre du texte littéraire réside en grande partie dans sa polysémie et sa capacité à stimuler l'activité interprétative du lecteur (Tauveron, 2002a). Toutefois, parmi les textes littéraires, il en existe qui stimulent davantage l'activité interprétative. L'utilisation de ces textes comporte des enjeux d'apprentissage non négligeables. Ces derniers sont, premièrement, d'ordre culturel : pour saisir la subtilité de tels textes, l'élève sera amené à en fréquenter, à observer leurs mécanismes, à les comparer; et deuxièmement, d'ordre cognitif : l'élève sera entraîné à anticiper les obstacles, à mobiliser ses habiletés pour les débusquer (Tauveron, 2001). De plus, la

lecture de ce type de textes oblige l'élève à revoir et à élargir son répertoire qui est souvent, naturellement, très proche de celui de la littérature dite *populaire*. Comme mentionné dans la problématique, certains chercheurs ont nommé ces textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation des *œuvres résistantes* (Maingueneau, 1990; Tauveron, 1999).

3.3.3.1 Les œuvres résistantes

Comme son nom l'indique, une œuvre résistante est une œuvre qui résiste à la compréhension immédiate et qui sollicite la participation active du lecteur dans la construction du sens (Tauveron, 1999). Le concept d'*œuvre résistante* en littérature jeunesse a été développé, en France, par Catherine Tauveron à partir, entre autres, des travaux de Dominique Maingueneau (1990) sur la pragmatique dans le discours littéraire.

Ces œuvres sollicitent l'activité interprétative, car la confusion y est délibérément organisée et l'opacité et le double sens en sont la marque de commerce. Catherine Tauveron (2002a) décrit ces textes qui ont du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre, etc.) et le sens du jeu (dont il convient à tout moment d'inventer les règles), en ces termes :

« Leur territoire se présente comme une aire parcourue d'accidents sémantiques (silences, ambiguïtés, contradictions), d'allusions à un hors-texte (ils sont en communication permanente avec d'autres textes qu'ils digèrent, camouflent, exhibent, selon, mais qui les nourrissent et invitent le lecteur à mobiliser sa culture), qui sont autant d'obstacles pensés et légitimes : leur présence est la condition du jeu et le signal pour le lecteur du début de la partie » Tauveron (2002a, p. 17).

Parmi les œuvres dites *résistantes*, Tauveron (1999) distingue les œuvres réticentes et les œuvres proliférantes.

- **Les œuvres réticentes**

Une œuvre est dite *réticente* quand elle en dit moins qu'elle devrait en dire, lorsqu'elle est parsemée, à différents degrés, de béances à combler par le lecteur et que son texte

programme délibérément des problèmes de compréhension. La réticence d'un texte « enraye les automatismes de compréhension ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif » (Tauveron, 2002c, p. 24). Pour combler les vides, le lecteur doit se livrer à deux opérations : la détection et le remplissage. Deux opérations que les enseignants peuvent avoir tendance (lorsqu'ils ne dosent pas bien leur étayage) à faire à la place des élèves, ce qui peut entraîner, de la part de ces derniers, une attitude passive et en attente de la question. La réticence d'un texte trouve sa source dans les moyens utilisés par un auteur pour ne pas « rendre immédiate la saisie et le résumé de l'intrigue » (Tauveron, 2001) : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradiction des voix, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, allusions intertextuelles, etc. (Tauveron, 2002a). Ce qui ne signifie pas pour autant que l'œuvre soit illisible, mais bien plutôt qu'elle fait appel à l'intelligence du lecteur.

La réticence d'un texte produit une tension narrative qui crée chez le lecteur une attente d'informations qui tardent à être données (Baroni, 2007). Cette attente entraîne une participation cognitive accrue : le lecteur s'interroge, produit des anticipations incertaines qui seront confirmées ou non.

- **Les œuvres proliférantes**

Les œuvres proliférantes, quant à elles, sont ouvertes à une multiplicité d'interprétations. Le texte de ces œuvres programme délibérément des problèmes d'interprétation. Un texte est dit *proliférant* quand ses mots, ses phrases, ses non-dits, ses ambiguïtés ou ses contradictions entraînent une lecture polysémique et donc, une activité interprétative.

Dans le cadre de ses travaux à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Catherine Tauveron (1999) a identifié un certain nombre de caractéristiques des œuvres résistantes. Ces dernières sont présentées dans le tableau XXVIII.

Tableau XXVIII Les caractéristiques des œuvres réticentes et proliférantes		
ŒUVRES RÉTICENTES (elles posent des problèmes de compréhension)	• Celles qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée.	Ces œuvres peuvent : • adopter un point de vue biaisé ou non identifiable • cacher des informations • présenter des indices ambigus • mener le lecteur sur une fausse piste
	5 Celles qui empêchent délibérément la compréhension immédiate	Ces œuvres peuvent : • adopter un point de vue : ○ inattendu (non humain qui oblige le lecteur à reconstruire sa vision du monde) ○ oblitéré ou biaisé (le lecteur ne sait pas d'où provient le point de vue) ○ polyphonique ○ mêlé ou contradictoire (le lecteur ne sait pas à qui se fier) • présenter un ordre chronologique perturbé • contenir plusieurs récits enchâssés l'un dans l'autre • contenir des ellipses massives (silence sur une portion de l'histoire) • effacer des relations de causes à effets • effacer les relations entre les personnages • rendre difficile l'identification de la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs • pratiquer l'intertextualité • user de stéréotypes ou de symboles inconnus • s'éloigner des canons du genre • contenir des reprises anaphoriques ambiguës • mettre en scène la lecture ou l'écriture • masquer les valeurs ou perturber les valeurs attendues • proposer des images qui contredisent le texte • pratiquer l'ironie • pratiquer le relais de narration • faire silence sur l'identité du personnage principal, sur son mobile, son but ou l'issue de sa quête • adopter une logique non cartésienne

ŒUVRES PROLIFÉRANTES (elles posent des problèmes d'interprétation)	• Celles qui appellent une interprétation de type 1 • Celles qui appellent une interprétation de type 2 (symbolique)	Ces œuvres présentent de nombreux éléments polysémiques, et sont donc ouvertes à une pluralité d'interprétations. Elles peuvent : • Adopter un point de vue caché, ambigu, contradictoire • Faire silence ou brouiller les frontières des mondes • Utiliser des formules ou des mots ambigus

© Turgeon, 2013, d'après Tauveron, 1999, 2002a

À la lecture de ce tableau, on constate que les œuvres résistantes sont des textes pour lesquels leurs auteurs ont eu recours à des procédés littéraires particuliers et que ces procédés d'écriture donnent lieu à des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation. Soulignons toutefois qu'il ne faut pas confondre technique d'écriture et effet sur le lecteur. En effet, ce serait emprunter un raccourci que de prétendre que le recours à telle technique garantit la réticence ou la proliférance d'une œuvre. Chaque œuvre est unique, et derrière chaque technique utilisée, il faut se demander si se cache un problème de compréhension (une seule bonne réponse possible) ou un problème d'interprétation (plusieurs bonnes réponses possibles).

En outre, il convient de souligner qu'un texte réticent peut être proliférant, car la réticence est souvent source de prolifération d'interprétations. Cette situation s'explique par le fait que, comme mentionné plus tôt, certains blancs et implicites sont monosémiques (et n'entraînent qu'une seule réponse plausible), alors que d'autres sont polysémiques. Pour notre part, nous utiliserons les termes *œuvres polysémiques* pour désigner les œuvres qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif et retiendrons que ces œuvres sont parsemées de blancs (ce qui n'est pas dit), d'ambiguïtés

(ce qui n'est pas clair) ou d'implicites (ce qui est suggéré) qui sont source de polysémie et peuvent donc donner lieu à une pluralité d'interprétations.

Pour rappel, le tableau XXIX présente les différentes formes que peuvent prendre les blancs, les ambiguïtés et les implicites au sein du texte, dans une œuvre polysémique. Par la suite, il est question de la façon dont ces mêmes éléments peuvent s'observer au sein des images de l'album.

Tableau XXIX Les caractéristiques des œuvres polysémiques (au sein du texte)	
PRÉSENCE DE BLANCS (ce qui n'est pas dit)	Par exemple : • le récit escamote le début ou la fin de l'histoire : on ne sait pas comment elle a commencé ou comment elle finit • le narrateur fait silence à propos de certains événements de l'histoire
PRÉSENCE D'AMBIGUÏTÉS (ce qui n'est pas clair)	Par exemple : • le narrateur fait usage d'ironie • le narrateur interprète les faits selon un point de vue biaisé
PRÉSENCE D'IMPLICITES (ce qui est suggéré)	Par exemple : • le narrateur utilise un stéréotype culturel pour désigner un personnage • le récit comporte une allusion à un autre texte

© Turgeon, 2013

Du côté des images

De la même manière que certains textes contiennent des blancs ou des non-dits, il arrive que l'image ne livre pas certaines informations au lecteur, soit parce que celles-ci ne sont pas essentielles au récit, soit parce que l'album sollicite la coopération du lecteur. Le lecteur devra donc combler ces blancs en fonction des données de l'album (image et texte), en fonction de son propre imaginaire, de ses référents culturels et de son expérience personnelle (Poslaniec et coll., 2005).

En ce qui concerne les ambiguïtés, on les retrouvera surtout dans les rapports de contradiction entre le texte et l'image, ces derniers créant un inconfort chez les lecteurs qui doivent chercher à dégager qui *dit vrai*, entre le texte et l'image.

Par ailleurs, les images comportent également une part d'implicite. L'implicite réfère alors à ce qui est suggéré dans l'image, de façon non explicite (Poslaniec et coll., 2005). Il peut s'agir, par exemple, d'objets, de lieux ou de couleurs qui apportent une dimension symbolique au récit et vont permettre d'interpréter une évolution d'un personnage, ou de mieux comprendre la relation qu'un personnage entretient avec un autre (Tsimbidy, 2008).

On peut également observer, au sein des images, des phénomènes d'intericonicité ou d'interculturalité. L'intericonicité concerne les références faites à une œuvre picturale antérieure, tandis que l'interculturalité concerne d'autres formes d'art, par exemple, la musique ou le cinéma (Poslaniec et coll., 2005). Ces références peuvent être directes ou suggérées. Dans le premier cas, on parle alors de citations, alors que dans le second, on parle d'allusions. On peut aussi parler d'autoréférence iconique lorsqu'un illustrateur fait apparaître, d'un album à l'autre, certains de ses personnages ou de ses motifs de prédilection (Bruehl, 2001). Le tableau XXX présente les différentes formes que peuvent prendre les blancs, les ambiguïtés et les implicites au sein des images, dans une œuvre polysémique.

Tableau XXX Les caractéristiques des œuvres polysémiques (au sein de l'image)	
PRÉSENCE DE BLANCS	Par exemple : certains éléments ne sont pas illustrés ou sont coupés du cadre
PRÉSENCE D'AMBIGUÏTÉS	Par exemple : le narrateur imagier n'adopte pas le même point de vue que le narrateur textuel
PRÉSENCE D'IMPLICITES	Par exemple : - le recours à une couleur ou un objet symbolique - une allusion à une œuvre picturale connue

© Turgeon, 2013

3.3.3.2 Les limites des œuvres polysémiques

Bien que nous soyons convaincue de l'importance de recourir à des œuvres polysémiques afin de développer les habiletés de lecture littéraire et en particulier, les habiletés interprétatives, il convient toutefois d'en souligner certaines limites et de faire quelques mises en garde quant à leur utilisation.

Une première limite concerne la complexité de ces œuvres et, en conséquence, le caractère incontournable d'un soutien à la lecture. En raison de la nature de celles-ci, la lecture d'œuvres polysémiques requiert, le plus souvent, la médiation d'un adulte pour pouvoir livrer toute leur richesse. Laisser un enfant seul face à une œuvre qui lui cause de trop grands problèmes d'interprétation pourrait le décourager ou le détourner de la lecture, si on ne lui offre pas les conditions requises pour franchir les obstacles posés par le texte. Ces œuvres sont donc à utiliser dans un contexte d'échanges au cours desquels les élèves ont la possibilité de faire part de leurs interprétations, revenir au texte, douter, confronter leurs points de vue pour mieux les reconsidérer.

Une autre limite concerne le fait que les œuvres polysémiques ne suffisent pas pour constituer un corpus équilibré. Ne travailler *qu'à partir* de ces œuvres signifierait évacuer tout le volet de la lecture hédoniste, celle que l'on pratique pour s'évader, rêver, vivre des émotions, etc. Or, c'est un des mandats importants de l'école que de développer le goût de lire. Dans le même ordre d'idées, ne pas se référer à d'autres critères pour le choix des œuvres à proposer aux jeunes, autrement dit, ignorer les goûts et intérêts des élèves dans le choix des œuvres, constituerait un danger. Il faut également souligner que les élèves ont besoin d'améliorer leur fluidité en lecture et que certains textes moins complexes et ne nécessitant pas ou peu de soutien sont plus appropriés pour y parvenir. Par ailleurs, comme les élèves sont en situation d'apprentissage et de construction de leur base de connaissances, il convient de leur présenter une variété de livres afin de nourrir leur bagage de connaissances à propos du monde et des livres, et notamment, de les familiariser avec les procédés de base et les structures narratives conventionnelles. Il n'est donc pas question d'exclure les œuvres moins complexes, mais bien de ne pas se limiter à ces dernières, car, « à n'offrir en pâture que des textes

“lisibles”, on ne prépare pas les élèves à s’attendre à l’obstacle, à anticiper les moyens de le franchir et, après l’avoir franchi, à se retourner pour goûter la finesse de son dispositif » (Tauveron, 2001, p. 13).

Finalement, comme cela a été signalé dans la problématique : les difficultés des élèves ne sont pas seulement attribuables aux textes. Certaines d’entre elles proviennent des élèves eux-mêmes; de leur posture, de leur conception de la lecture, de leur tendance à se limiter aux éléments explicites du texte. Il y a donc également un travail à mener en ce qui concerne ces dernières. Dans la section consacrée à la didactique de la lecture littéraire, cette question est notamment abordée.

3.3.4 POUR CONCLURE CETTE SECTION

La lecture littéraire est un processus interactionnel entre une œuvre et un lecteur, l’œuvre étant caractérisée par un inachèvement auquel le travail de parachèvement du lecteur doit donner sa forme ultime. Ce travail repose sur une démarche interprétative qui met en jeu la culture et l’activité cognitive du lecteur et qui l’incite à combler les blancs du texte, à déjouer ses ambiguïtés, à lever son implicite et, ce faisant, à effectuer, selon le cas, une sélection parmi un éventail de possibilités.

Par ailleurs, la lecture littéraire repose sur un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation, à travers lequel le lecteur puise dans son affect et dans son intellect pour mettre en branle les quatre processus interreliés que sont la compréhension, l’interprétation, la réaction et l’appréciation.

En outre, nous retenons que la compréhension et l’interprétation sont deux processus qui, loin d’être séparés ou hiérarchisés, sont complémentaires et s’éclairent l’un et l’autre dans un mouvement de va-et-vient. Nous retenons également que la principale différence entre les deux processus est le nombre de sens qu’ils permettent de dégager et postulons que pour comprendre un texte, un lecteur doit l’interpréter et que pour apprendre aux élèves à comprendre, il faudrait donc leur apprendre à interpréter.

Pour favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves, il convient de leur offrir des œuvres polysémiques. Ces œuvres sont, comme toute œuvre littéraire, parsemées, à différents degrés, de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites. Toutefois, ces derniers éléments ont la particularité d'être polysémiques et donc, ouverts à une pluralité d'interprétations.

La conception de l'enseignement de la lecture que nous retenons entraîne des choix didactiques particuliers, notamment en ce qui concerne la sélection des textes et celle des pratiques d'enseignement. C'est ce dont il est question dans la dernière section du cadre conceptuel qui porte sur la didactique de la lecture littéraire.

3.4 LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Plan de la section

3.4.1 LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE : BRÈVE RÉTROSPECTIVE

3.4.2 LES CONDITIONS POUR QU'UNE VÉRITABLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE VOIE LE JOUR AU PRIMAIRE

- 3.4.2.1 Offrir des textes qui favorisent le travail interprétatif, dès les premiers apprentissages
- 3.4.2.2 Entraîner les élèves à développer leurs habiletés interprétatives
- 3.4.2.3 Recourir à des dispositifs qui créent un espace de négociation de sens
 - Le débat interprétatif
 - Le dévoilement progressif
 - La lecture en réseau

3.4.3 POUR CONCLURE CETTE SECTION

3.4.4 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

3.4 LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

« C'est parce qu'ils ne savent pas s'écouter qu'il faut tenter de leur apprendre, c'est parce qu'ils ne savent pas débattre que la discussion est un objet et un objectif d'apprentissage, c'est parce que leurs représentations spontanées les enferment dans le préjugé qu'il faut leur apprendre à douter et se confronter à l'altérité : c'est même la raison d'être de la réflexion pédagogique et didactique, et des pratiques innovantes, que d'essayer de répondre aux problèmes de terrain auxquels les maîtres sont confrontés ».

Soulé et coll., 2008, p. 42-43.

L'objectif principal de toute didactique est d'améliorer les pratiques des enseignants, à la lumière des cadres théoriques tirés de la recherche scientifique (Simard et coll., 2010). Un certain nombre de problèmes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture au primaire ont été évoqués, dans le chapitre consacré à la problématique. Ces derniers donnent à penser que la « littérature entendue comme discipline scolaire avec ses objets d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement est véritablement à la recherche d'une didactique au primaire » (Sorin, 2001, p. 83).

Les sections précédentes du cadre conceptuel permettent de circonscrire certains objets d'apprentissage de la lecture littéraire, notamment, les caractéristiques des textes littéraires, les procédés narratifs du récit, le fonctionnement de l'album jeunesse, de même que les processus en jeu dans la lecture littéraire et les caractéristiques des œuvres qui favorisent le travail interprétatif. Ces éléments permettent d'entrevoir les assises de l'outil d'analyse à développer, mais avant d'aller plus loin, il convient d'identifier quelques conditions à mettre en place pour qu'une véritable didactique de la lecture littéraire voie le jour au primaire. C'est ce à quoi s'attache cette dernière section du cadre conceptuel, en commençant par dresser une brève rétrospective de la didactique de la lecture littéraire.

3.4.1 LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE : BRÈVE RÉTROSPECTIVE

La didactique de la littérature est passée par trois phases, au cours des dernières décennies (Dufays, 2001). La première époque s'étend jusqu'en 1970, et est caractérisée par une quasi-absence de recherches. L'enseignement de la littérature est alors considéré comme un art et ses objets et ses méthodes font relativement consensus. Puis, dans les années 1970, divers événements (démographiques, sociologiques, culturels, épistémologiques) viennent bouleverser le monde de l'éducation et remettre en question les principes qui guident l'enseignement de la littérature. On pense notamment aux apports de sociologues qui ont interrogé le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales et particulièrement dans le domaine de la culture littéraire (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970; Baudelot et Establet, 1971). On assiste alors à l'émergence du champ de recherche de la didactique du français qui donne naissance à des recherches articulées autour du rapport aux savoirs. La didactique de la littérature demeure marginale et se trouve surtout marquée par les avancées des théories littéraires (analyse structurale, poétique, narratologie) et du contexte (intertextualité, analyse institutionnelle). Il convient de signaler qu'à cette époque, la problématique de l'enseignement de la littérature au primaire est quasi absente des discours (Daunay, 2007).

Finalement, au tournant des années 1990, on assiste à une deuxième vague de recherches, davantage axées sur le rapport de l'enseignant et de l'apprenant aux savoirs et au contexte d'enseignement-apprentissage. Ces travaux sur la lecture littéraire permettent de combiner les recherches littéraires et celles sur l'apprentissage de la lecture. Soulignons qu'au primaire, deux principales tendances s'observent alors : l'une centrée sur le développement du plaisir de lire (par exemple, Poslaniec, 1990; Gervais, 1997b; Lebrun 1997) et l'autre, centrée sur un rapport esthétique aux textes littéraires (Sorin, 1996; Tauveron, 1999, 2002b; Hébert, 2002).

Les réflexions sur la littérature au primaire ont largement bénéficié de l'apport de la scolarisation de la littérature jeunesse (Beaude, Petitjean et Privat, 1996). L'important

développement de ce secteur éditorial a également contribué à la réflexion, de même que les contributions de certaines approches militantes des promoteurs de la lecture (Poslaniec, 1992; Butlen, 1996; Gervais 1997). Même si, jusqu'à récemment, la recherche en didactique de la littérature jeunesse occupait un faible espace des recherches universitaires, on peut dire qu'elle se développe nettement aujourd'hui (Noël-Gaudreault et Beaudry, 2008).

Un objet d'apprentissage dont la définition ne fait pas consensus

Comme toute didactique, la didactique de la lecture littéraire doit tenir compte de son objet d'apprentissage, des élèves du primaire et du contexte particulier qu'est la classe (Marcoin, 2002). Or, comme cela a été signalé précédemment, la définition même de l'objet *littérature* pose problème, car aucune définition n'est parvenue, à ce jour, à faire consensus chez les théoriciens. Ne pouvant importer dans la didactique une définition qui fasse l'unanimité, le didacticien se doit toutefois de poser l'existence d'un objet enseignable dont le statut n'est clair ni pour les élèves ni pour les enseignants (Daunay, 2007). Il lui faut donc opter, malgré les limites que cela peut comporter, pour une définition de cet objet qui demeure la plus apte à emporter l'adhésion des acteurs scolaires (Dufays et coll., 1996) et nous ajouterions, particulièrement lorsque la didactique de la littérature concerne le niveau primaire, là où les enseignants n'ont aucune formation en littérature ni parfois même en littérature jeunesse.

Il faut ajouter à cela, qu'au primaire, la littérature remplit une fonction qu'elle ne remplit pas nécessairement dans les niveaux supérieurs : les enfants sont en apprentissage de la lecture et parfois, de la langue, en même temps qu'ils sont en apprentissage de la lecture littéraire. Il convient donc de se soucier tout autant du développement des compétences de base que de celles qui relèvent d'une lecture littéraire qui engage le lecteur dans une démarche interprétative, si l'on ne veut pas confiner les élèves dans une stricte lecture de surface.

Considérant la définition de la lecture littéraire retenue précédemment, à savoir qu'elle est, d'une part, un processus interactionnel entre une œuvre et un lecteur, l'œuvre étant

caractérisée par un inachèvement auquel le travail de parachèvement du lecteur peut donner une forme ultime, et d'autre part, un mouvement dialectique qui oscille entre deux pôles : la participation et la distanciation; et considérant la définition de la compréhension et de l'interprétation que nous avons adoptée, à savoir que les deux processus se nourrissent l'un et l'autre dans un mouvement de va-et-vient à travers lequel le lecteur interprète le texte pour mieux le comprendre, quelles seraient les conditions à mettre en place pour qu'une véritable didactique de la lecture littéraire (c'est-à-dire une didactique qui engage le lecteur dans une démarche interprétative) voie le jour au primaire?

À la lumière des éléments présentés dans le cadre conceptuel, jusqu'à maintenant, nous postulons qu'une didactique de la lecture littéraire au primaire qui tiendrait compte des avancées de la recherche en lecture littéraire reposerait minimalement sur trois conditions. Il s'agit 1) d'offrir des textes qui favorisent le travail interprétatif, dès les premiers apprentissages, 2) d'entraîner les élèves à développer leurs habiletés interprétatives, et 3) de recourir à des dispositifs qui créent un espace de négociation de sens.

3.4.2 LES CONDITIONS POUR QU'UNE VÉRITABLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE VOIE LE JOUR AU PRIMAIRE

3.4.2.1 Offrir des textes qui favorisent le travail interprétatif, dès les premiers apprentissages

Pour construire une didactique de la lecture littéraire qui engage le lecteur dans une démarche interprétative, il apparaît fondamental de poser d'abord la question du choix des textes. En effet, si l'on considère que pour comprendre un texte, le lecteur doit l'interpréter et que pour apprendre aux élèves à comprendre, il faut leur apprendre à interpréter, il va de soi que les textes proposés aux élèves doivent permettre ce travail interprétatif, et ce, dès les premiers apprentissages (Tauveron, 1999; Simard et coll., 2010). Négliger cet aspect et se limiter à des textes lisibles entraîne des conséquences sur la conception de la lecture que développent les élèves; ces derniers risquant de

retenir qu'il suffit d'une lecture de surface pour comprendre un texte, ce qui fera en sorte qu'ils adopteront une attitude de lecture peu active et peu réflexive qu'il sera par la suite difficile de modifier, comme nous l'avons signalé dans la problématique.

Pour développer une conception moins restrictive de la lecture chez les élèves, il importe de proposer des textes qui suscitent un travail de construction de sens relativement complexe et comportent des problèmes de compréhension et d'interprétation, notamment des inférences (Falardeau, 2003).

Comme cela a été mentionné précédemment, les textes qui favorisent le travail interprétatif sont parcourus d'obstacles pensés et légitimes que des auteurs ont posés à l'intention de lecteurs perspicaces (Tauveron, 2002b). Si les enseignants veulent apprendre à leurs élèves à surmonter ces obstacles, ils devront apprendre à les repérer eux-mêmes et à les transformer en levier d'apprentissage (Marcoin, 1989; Clavez, 1999). Pour y parvenir, ils pourront s'appuyer sur les éléments qui caractérisent les textes favorisant le travail interprétatif, en particulier la présence de blancs (ce qui n'est pas dit), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et d'implicites (ce qui est suggéré). Ce faisant, ils pourront élaborer des interventions qui amèneront leurs élèves à construire le sens de l'œuvre, notamment en comblant les blancs, en déjouant les ambiguïtés et en levant les implicites. Cette tâche nécessite de la part des enseignants qu'ils connaissent les éléments caractéristiques des œuvres polysémiques, c'est-à-dire, qui sont ouvertes à une pluralité d'interprétation, et qu'ils sachent les repérer, notamment à travers l'étude des procédés narratifs. En outre, cela exige du temps et des relectures attentives (Tauveron, 2002a; Sorin, 2007). Nous pensons que l'outil d'analyse facilitera grandement leur travail en ce sens.

Il est bien entendu qu'il ne suffit pas de proposer des œuvres qui favorisent le travail interprétatif pour que les élèves développent des habiletés interprétatives et qu'il ne saurait être question de laisser les élèves seuls face à ce genre de textes. Cela nécessite un entraînement et du soutien de la part de l'enseignant, ce qui mène à la condition suivante.

3.4.2.2 Entraîner les élèves à développer leurs habiletés interprétatives

Si l'on souhaite développer chez les élèves une posture active de construction de sens et les amener à adopter des conduites interprétatives (repérer les blancs, les ambiguïtés, les implicites, se questionner, établir des liens, émettre des hypothèses, anticiper, vérifier, etc.), il importe, bien évidemment, de leur apprendre à le faire et cela nécessite temps et entraînement. En effet, il serait illusoire de croire que des élèves du primaire puissent parvenir à adopter des conduites interprétatives sans soutien ni entraînement, à plus forte raison s'ils ont une conception limitée de la lecture, comme c'est souvent le cas des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Ce soutien pourrait provenir de leur enseignant, mais également de leurs pairs, à travers différents dispositifs d'échanges oraux destinés à permettre la confrontation des hypothèses interprétatives⁷.

Amener les élèves à construire une attitude réfléchie envers les textes

Cet entraînement devrait viser, en priorité, à faire construire aux élèves une attitude réfléchie envers les textes (Beltrami et coll., 2004). Il s'agit de leur enseigner, de façon explicite, en quoi consiste la construction de sens : ce que signifie *comprendre*, comment un lecteur expert s'y prend pour y parvenir (notamment, pour combler les blancs, déjouer l'ambiguïté et lever l'implicite). Il convient aussi de s'intéresser aux démarches des élèves et à leur processus plutôt qu'à leurs seules réponses. Les élèves doivent apprendre que lire un texte, c'est chercher à construire du sens et à émettre des hypothèses pour résoudre les problèmes posés par le texte. Il importe que cette résolution de problème passe par le langage, par l'explicitation et le dialogue (Marcoin, 1989; Soulé et coll., 2008). En effet, les discussions autour des textes représentent un excellent moyen d'aider les élèves à construire une posture de lecteur qui leur permette de lire entre les lignes et d'aller au-delà de l'explicite. Avec les discussions, les élèves apprennent à émettre des hypothèses, des reformulations et à les confronter à celles des pairs et aux éléments du texte.

⁷ Ces derniers sont abordés plus loin.

Amener les élèves à observer le fonctionnement des œuvres

En outre, considérant que tout auteur de récit effectue des choix pour livrer une histoire et que ces derniers concernent la temporalité, la voix et le mode narratifs, il convient d'amener les élèves à observer ces éléments pour mieux comprendre leurs effets. De la même manière, considérant que le fonctionnement de l'album repose sur les images, le texte et la relation qu'ils entretiennent entre eux, à l'intérieur du livre (au sein de la double page et à l'échelle du livre) et dans son paratexte, il importe d'amener les élèves à observer ces différents éléments pour réussir à mieux les interroger et à les interpréter.

Amener les élèves à recourir à leur bagage de connaissances

Comme toute lecture littéraire implique des stéréotypes et des références culturelles que le lecteur doit reconnaître et manipuler (Dufays et coll., 1996), il importe également d'amener les élèves à recourir à leur bagage de connaissances et de nourrir régulièrement ce bagage afin d'éclairer leur compréhension des textes et du monde, ce qui inclut de leur faire connaître les genres littéraires, les dispositifs narratifs, les procédés littéraires, etc. (Tauveron, 1999). En effet, c'est par la reconnaissance de codes communs et partagés que les élèves pourront créer une communauté de lecteurs qui apprennent à comprendre les textes grâce à la lumière de ces derniers, mais aussi qui acquièrent des référents culturels à travers leur lecture (Barthes, 1978; Salma, 1991). Par ailleurs, toute lecture gagne à être mise en lumière par d'autres textes pour, d'une part, en enrichir la compréhension, mais aussi pour en évaluer la conformité ou la subversion et en qualifier l'originalité. Il est donc du ressort de l'enseignant de montrer aux élèves à reconnaître et à traiter l'intertextualité et de les amener à établir des liens entre le texte et ses éléments paratextuels.

Soutenir les élèves dans la validation de leurs hypothèses interprétatives

Par ailleurs, comme les élèves du primaire sont non seulement en apprentissage de la lecture, mais également en apprentissage du monde (et de ses codes culturels), il convient que l'enseignant joue un rôle de « garant du sens commun et de garde-fou par rapport aux compréhensions et aux interprétations purement subjectives » (Simard et coll., 2010, p. 225). Il s'agit de fournir des balises aux élèves afin que leurs hypothèses

interprétatives ne se transforment pas en délires interprétatifs qui n'auraient plus rien à voir avec le texte (Eco, 1992). Par ailleurs, dans un contexte de lecture littéraire qui accorde une place importante à la subjectivité du lecteur, il importe d'être respectueux des réceptions effectives des élèves (Verrier, 1990). En ce sens, il convient de prendre au sérieux chaque élève en tant qu'interprète singulier, de veiller à recueillir les lectures subjectives des élèves tout en les amenant à confronter ces lectures à celle des données du texte et du sens commun (Dufays, 2007). C'est notamment de cette façon qu'ils apprendront à valider leurs hypothèses interprétatives et à les reconsidérer à la lumière des données du texte (Rouxel, 1996).

Assurer un mouvement de va-et-vient entre la participation et la distanciation

Au-delà de sa dimension cognitive et culturelle, la lecture engage aussi le lecteur dans une dimension affective qu'il ne faudrait pas négliger, car en définitive, tout lecteur vise d'abord à tirer jouissance et valeur de ses lectures (Dufays et coll., 2009). Il faut donc veiller à concilier lecture personnelle et lecture scolaire, dans un souci constant d'articulation entre la participation et la distanciation (Dufays, 2007). Rappelons qu'à travers la participation, le lecteur s'abandonne au plaisir affectif de la lecture et entre dans la fiction, s'adonne à l'illusion référentielle, se laisse transporter par l'histoire et les émotions qu'elle suscite en lui, et qu'à travers la distanciation, le lecteur verse dans le plaisir cognitif ou intellectuel de la lecture et s'intéresse au fonctionnement du texte, les deux étapes s'éclairant l'une et l'autre (Dufays, 1994; Sorin, 2007). Il ne s'agit donc pas d'opposer deux types de lecture (l'une jugée primaire et l'autre, jugée plus fine), mais bien de s'assurer de passer d'une lecture attentive à l'intrigue et aux personnages, à une lecture attentive au texte (Tauveron, 2002).

Ce va-et-vient entre la participation et la distanciation est d'autant plus nécessaire quand on sait que le discours sur le plaisir de lire a parfois remplacé l'enseignement de la lecture, en classe (Sève, 2001). En effet, rappelons que beaucoup d'efforts ont été déployés par les enseignants, au cours des dernières années à l'implantation de pratiques favorisant le développement du goût de lire. Ces efforts étaient nécessaires, puisque trop souvent, les pratiques scolaires détournaient les élèves de la lecture, comme cela a été

souligné, dans la problématique. Malheureusement, il faut reconnaître que bien que nécessaires, les activités articulées autour du plaisir de lire ne viennent pas toujours soutenir le développement des compétences de lecture des élèves. Il ne suffit pas, en effet, de demander aux élèves de tenir un journal de lecture ou de discuter d'un livre pour qu'automatiquement, il y ait un apprentissage. Ce qui mène à la troisième condition.

3.4.2.3 Recourir à des dispositifs qui créent un espace de négociation de sens

« Bien qu'elle soit une expérience solitaire au départ, toute lecture bénéficie de l'apport d'autres personnes lorsqu'il s'agit d'accroître sa compréhension ou d'explorer diverses interprétations possibles » (MELS, 2001, p. 74). En effet, on doit reconnaître que les habiletés qui doivent être mises en œuvres par les élèves à travers une démarche interprétative sont complexes et nombreuses (qui plus est, pour des élèves du primaire!). C'est pourquoi la communauté interprétative revêt une importance capitale dans le développement des habiletés à interpréter, car chaque élève apporte sa contribution à l'interprétation de l'œuvre et fait avancer les autres dans leur compréhension (Eco, 1985; Falardeau, 2003). La classe est alors envisagée comme un espace de négociation de sens où chacun propose ses hypothèses et confronte celles des autres. « C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige et se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte » (Tauveron 2002c, p. 26). La lecture littéraire ainsi envisagée est donc un double dialogue : celui de l'élève avec le texte et celui des lecteurs à propos du texte.

Trois dispositifs s'avèrent particulièrement fertiles pour créer un espace de négociation de sens. Il s'agit 1) du débat interprétatif, 2) du dévoilement progressif, et 3) de la lecture en réseau.

- **Le débat interprétatif**

Dans les classes où l'on vise l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, la pratique des débats sur les œuvres est un des dispositifs les plus fructueux (Butlen, Mongenot, Slama, Bishop et Claquin, 2008). Le débat interprétatif est un dispositif de lecture et d'échange délibéré. Il consiste, d'une part, à faire réfléchir les élèves à

l'interprétation singulière d'une œuvre et, d'autre part, à les faire accéder à la pensée de leurs pairs à propos de cette même œuvre (Tauveron, 2002a; Soulé et coll., 2008). Autour des œuvres s'installe alors une communauté qui établit ses modes de dire, d'interpréter et de commenter les textes. Il ne s'agit pas tant d'opposer les lectures de chaque lecteur, mais bien de les enrichir. Ce faisant, les textes et les débats structurent la culture de la classe et l'appartenance à une communauté de lecteurs. En outre, ces façons de faire permettent aux élèves de parler non seulement de leurs lectures, mais également des modalités de construction de sens qu'ils mettent en œuvre, ce qui sert de modèles aux autres élèves (Simard et coll., 2010).

Soulignons qu'il n'est pas simplement question de faire « parler » les élèves à propos d'un texte, sans contrôle ni rétroaction, mais bien de les engager dans un travail interprétatif qui vise à produire du sens, en s'appuyant à la fois sur le texte, entre et hors ses lignes (Tauveron, 2002a). Il existe différents types de débat qui peuvent remplir différentes fonctions : débat d'anticipations, débat sur la réception, débat sur la compréhension, débat interprétatif et débat sur les valeurs (Butlen et coll., 2008). Le tableau XXXI les présente.

Tableau XXXI	
Différents types de débat et leurs fonctions	
DÉBAT D'ANTICIPATIONS	Amène les lecteurs à imaginer la suite du texte et les engage dans un travail interprétatif quand ils doivent expliciter leurs représentations, argumenter, confronter leur interprétation aux limites du texte, etc.
DÉBAT SUR LA RÉCEPTION	Porte sur les réactions, émotions, premières impressions des lecteurs.
DÉBAT SUR LA COMPRÉHENSION	Porte sur l'explicite ou l'implicite du texte. Permet de souligner les droits du texte et rend visible l'activité invisible des lecteurs qui savent réaliser des inférences et combler les blancs du texte pour construire le sens du texte.
DÉBAT INTERPRÉTATIF	Permet d'interroger les aspects les plus ouverts du texte et d'apprendre à se méfier des délires interprétatifs. Valorise les droits du lecteur et la richesse des œuvres qui sollicitent l'interprétation.
DÉBAT SUR LES VALEURS	Permet l'affirmation, la construction ou la redéfinition des valeurs des lecteurs (esthétiques, éthiques, etc.). Favorise l'évolution des systèmes de goûts et donne l'occasion de réfléchir sur les effets recherchés par l'auteur.

© Turgeon, 2013, adapté de Butlen et coll., 2008.

Dans tous ces types de débats, le rôle de l'enseignant consiste d'abord à cibler un problème et un questionnement afin de favoriser la réflexion individuelle (par des écrits intermédiaires, notamment), puis à s'assurer que tous s'expriment, à écouter, à reformuler, à relancer, à demander des explicitations et des arguments, à inviter à revenir au texte, à confronter les manières de lire, de comprendre et d'interpréter, à exploiter les désaccords, à écarter les interprétations qui ne résistent pas à l'épreuve du texte, et finalement, à proposer une synthèse (Tauveron, 2002c; Butlen et coll., 2008). Il va sans dire que le rôle de l'enseignant est déterminant et exige de lui une professionnalité réfléchie (Soulé et coll., 2008).

- **Le dévoilement progressif**

Un autre dispositif de lecture permettant le partage et la confrontation des interprétations est le dévoilement progressif (Dufays et coll., 1996; Tauveron, 2002c). Il s'agit d'une lecture collective, dirigée par l'enseignant et qui vise à solliciter les représentations des élèves à propos du cadre spatio-temporel de l'histoire, des personnages et de leurs relations et de l'intrigue en cours ou à venir. La lecture à voix haute d'un texte narratif est ainsi coupée en plusieurs parties. Chaque arrêt est l'occasion de questionner les élèves sur le sens du texte. Ce faisant, les élèves réalisent qu'au cours d'une lecture, il faut faire des hypothèses et référer à son bagage de connaissances (codes, stéréotypies, etc.) Ils sont amenés à s'interroger, à établir des liens avec leurs connaissances, mais aussi avec les autres textes qu'ils ont lus et à voir en quoi ces derniers apportent un sens particulier au texte qu'on leur lit (Dufays, 2007). Ce dispositif peut être utilisé seul, ou jumelé à celui du débat interprétatif, les arrêts donnant lieu à des débats entre pairs.

- **La lecture en réseau**

En complément de ces deux dispositifs, la lecture en réseau s'avère un autre outil fort pertinent pour soutenir la construction de sens des élèves, dans la mesure où elle permet, notamment, de bâtir une culture commune aux élèves de la classe (Tauveron, 2002c). La lecture en réseau consiste à mettre en relation des livres qui s'éclairent entre eux et qui, par le fait même, aident à mieux comprendre les mondes évoqués (Observatoire national de la lecture, 2003). Les réseaux peuvent s'articuler autour de problèmes de lecture et

être insérés dans une situation de résolution de problèmes (Tauveron, 2002c), mais peuvent également servir pour observer des faits de langue ou explorer un procédé narratif particulier. Il existe différents types de réseau : le réseau intertextuel, le réseau intratextuel, le réseau générique, le réseau transgénérique, le réseau hypertextuel, le réseau centré sur le personnage et le réseau thématique. Le tableau XXXII les présente.

Tableau XXXII Différents types de réseau	
INTERTEXTUEL	Un texte citant et des textes cités.
INTRATEXTUEL	À l'intérieur de l'œuvre d'un même auteur.
GÉNÉRIQUE	Plusieurs textes du même genre.
TRANSGÉNÉRIQUE	À travers différents genres.
HYPERTEXTUEL	Dérivés d'un texte source.
CENTRÉ SUR LE PERSONNAGE	À propos d'un personnage-stéréotype.
THÉMATIQUE	À propos d'une même thématique.

Turgeon, 2013, adapté de Tauveron, 2002c

Ces trois dispositifs (le débat interprétatif, le dévoilement progressif et la lecture en réseau) ont comme point commun « d'ouvrir un espace de négociation de sens, un espace qui autorise, légitime et encourage la parole des élèves, le partage et l'affinement des réactions individuelles, le débat argumentatif comme la sanction collective des contresens provisoires » (Tauveron, 2002c, p. 95). Soulignons que les dispositifs ne sont utiles que s'ils sont adaptés aux difficultés propres d'un texte. En effet, aucun dispositif ne saurait convenir, une fois pour toutes, à tous les livres. Il convient d'analyser chaque œuvre et d'être attentif aux pièges qu'elle contient afin de choisir le dispositif qui lui sied le mieux.

Par ailleurs, étant donné que ces trois dispositifs reposent notamment sur des échanges oraux, certaines conditions doivent être mises en place afin d'assurer leur efficacité. Ainsi, il faudra s'assurer de travailler, de pair avec le développement des habiletés interprétatives, celui des habiletés de communication orale qui requièrent, par exemple, de savoir comment initier une conversation, répondre à un pair, questionner, nuancer un point de vue, enchaîner, développer, etc. (Terwagne et coll., 2006; Hébert, 2010). Il

faudra aussi offrir un étayage verbal (Terwagne et coll., 2006) aux élèves afin de les amener plus loin dans leurs discussions, par exemple 1) en réagissant aux commentaires des élèves par une déclaration afin de favoriser une réaction plus élaborée, 2) en synthétisant les propositions des membres du groupe, 3) en exprimant son propre point de vue, à la suite de celui d'un élève afin de l'amener à clarifier sa pensée ou 4) en demandant aux élèves de formuler des questions en guise d'amorce de discussion. Cet étayage aura avantage à être accompagné d'une forme de guidage (Terwagne et coll., 2006), c'est-à-dire que l'enseignant devra rendre explicites aux élèves les conditions d'efficacité des interactions (quelles sont les attitudes et les habiletés nécessaires au bon fonctionnement des échanges?) et les aider à évaluer la qualité des échanges et la contribution de chacun. Un accent devra donc être mis sur l'enseignement explicite de ces habiletés et des rétroactions devront être données aux élèves afin de favoriser leur réflexion en vue d'une éventuelle gestion autonome de leurs discussions.

3.4.3 POUR CONCLURE CETTE SECTION

Si l'on souhaite que s'installe une véritable didactique de la lecture littéraire au primaire, les enseignants devront revoir leur rapport à la littérature afin qu'un nouveau rapport des élèves aux textes puisse s'instituer. Pour y parvenir, il s'agira, d'une part, de ne pas sous-estimer les capacités de compréhension et d'interprétation des élèves et d'autre part, de ne plus envisager la littérature comme un outil servant à acquérir des savoirs dûment répertoriés, mais comme « une pratique pour dire, penser, construire son rapport au monde et à l'écrit [et ainsi] faire de la compréhension, de l'interprétation et de la construction d'une culture partagée, les fondements d'un apprentissage maîtrisé de la lecture » (Soulé et coll., 2008, p. 12-13).

Bien que cette section soit trop brève, elle avait pour but de dégager des conditions pour qu'une telle didactique de la lecture littéraire puisse voir le jour au primaire. Plusieurs des éléments présentés dans cette dernière section du cadre conceptuel mériteraient d'être davantage approfondis, notamment en ce qui concerne les dispositifs qui permettent de soutenir le développement des habiletés interprétatives des élèves. Toutefois, les objectifs de la présente recherche, qui rappelons-le, consistent 1) à

développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif, 2) mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité, et 3) à élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire, n'exigent pas un approfondissement de la présente section, puisque les contenus qui y sont abordés ne sont pas directement nécessaires à leur atteinte. Néanmoins, puisque les conditions dégagées reposent sur les concepts présentés dans les autres sections du cadre conceptuel et qu'un bon nombre d'entre eux figurent dans l'outil d'analyse, on peut penser que les éléments présentés dans cette section pourraient soutenir l'utilisation de l'outil par les enseignants du primaire et que certains d'entre eux pourraient éventuellement figurer dans une formation sur son utilisation.

3.4.4 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

Au terme de ce chapitre, il est possible de retenir que le texte littéraire est une œuvre de fiction, reconnue comme littéraire par une institution sociale, et rédigée dans un souci esthétique. En outre, le texte littéraire est aussi une œuvre inachevée qui requiert la collaboration du lecteur. En effet, le texte littéraire est tissé de blancs, parsemé d'ambiguïtés et d'implicites qui peuvent, selon le cas, entraîner une lecture polysémique obligeant le lecteur à réfléchir et à en discuter.

Il est également possible de retenir que le texte littéraire, par sa nature lacunaire et polysémique, invite le lecteur, dans un processus interactionnel, à combler les blancs du texte, à déjouer les ambiguïtés, à lever l'implicite et, ce faisant, à élire un sens là où il y en aurait plusieurs. C'est également à travers un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation que le lecteur construit le sens du texte, effectue un travail interprétatif qui sollicite son affect et son intellect pour finalement être en mesure de porter un jugement sur le texte.

Par ailleurs, la définition de l'interprétation proposée dans ce chapitre sous-tend que cette dernière est un sous-processus de la compréhension qui n'est sollicité que lorsque

le texte offre des choix et invite le lecteur à élaborer une ou plusieurs hypothèses interprétatives pour mieux le comprendre. Elle implique également que la principale différence entre la compréhension et l'interprétation est le nombre de sens que chacune permet de dégager, l'interprétation appelant une pluralité de sens.

Cette définition conduit à retenir la présence d'éléments polysémiques comme principale caractéristique des œuvres littéraires qui favorisent le développement des habiletés interprétatives. La polysémie de ces œuvres étant tributaire de la présence de blancs, d'implicites et d'ambiguïtés et s'observant notamment à travers l'étude des procédés narratifs.

En outre, il est posé qu'un outil servant à analyser les procédés narratifs des albums jeunesse afin d'y cerner les éléments favorables au travail interprétatif devrait permettre de repérer les éléments polysémiques au sein des albums, c'est-à-dire dans le texte, l'image et la relation texte/image et ce, tant à l'intérieur de l'album (au sein de la double page et à l'échelle du livre) que dans son paratexte. Soulignons également que le lecteur devrait analyser l'œuvre en observant les éléments qui concernent la temporalité, la voix et le mode narratifs. Il reste maintenant à articuler tous ces éléments dans un outil qui permettra d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse afin d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif, et ce faisant, d'identifier des albums favorisant le développement des habiletés interprétatives.

Certes, le nombre d'éléments identifiés et traités dans le présent cadre conceptuel excède le nombre d'éléments qui pourront figurer dans l'outil d'analyse. Des choix s'avèrent nécessaires, notamment pour tenir compte des utilisateurs envisagés de l'outil, les enseignants du primaire, et du contexte de son utilisation. La méthode utilisée pour y parvenir et donc pour développer et évaluer l'outil d'analyse fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE

Plan du chapitre

- 4.1 LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT : DÉFINITION
- 4.2 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE
 - 4.2.1 L'analyse des besoins
 - 4.2.1.1 Les finalités de l'outil d'analyse
 - 4.2.1.2 Les utilisateurs de l'outil d'analyse
 - 4.2.2 La conception de l'outil d'analyse
 - 4.2.3 L'élaboration de l'outil d'analyse
 - 4.2.4 La mise à l'essai de l'outil d'analyse
 - 4.2.4.1 L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse
 - Méthode d'échantillonnage
 - Instrument de collecte de données
 - Considérations éthiques
 - 4.2.4.2 L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse
 - Méthode d'échantillonnage
 - Instrument de collecte de données
 - Considérations éthiques
 - 4.2.4.3 La constitution du répertoire d'albums jeunesse québécois favorisant le développement des habiletés interprétatives, à l'aide de l'outil d'analyse
- 4.3 L'IDENTIFICATION ET LE CONTRÔLE DES BIAIS DE LA RECHERCHE
 - 4.3.1 Des biais liés au chercheur
 - 4.3.2 Des biais liés aux participants
- 4.4 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter la méthodologie de la présente recherche. La définition et les étapes de la recherche-développement, de même que déroulement de la recherche en vue d'atteindre ses objectifs y sont présentés.

4.1 LA RECHERCHE-DÉVELOPEMENT : DÉFINITION

La recherche-développement est un type de recherche qui s'intéresse au développement de produits, de modèles ou d'interventions pédagogiques. Van der Maren (2003), regroupe ces différents éléments sous le vocable d'« objets pédagogiques ». Dans le domaine de l'éducation, c'est un type de recherche peu documenté et qui donne donc lieu à des pratiques encore peu balisées (Loiselle et Harvey, 2007). Pourtant, le développement de matériel ou de façons de faire est monnaie courante dans la pratique des enseignants, mais il ne se fait pas toujours en lien avec la théorie ou peut souffrir d'un manque de validation, l'intuition et le gros bon sens y occupant souvent une large place (Van der Maren, 1995, 2003).

La recherche-développement se caractérise également par l'utilisation de connaissances scientifiques pour créer un nouveau produit (Legendre, 2005). Dans ce contexte, l'intérêt de la recherche-développement est qu'elle vise à apporter aux praticiens des solutions validées aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Le processus de validation de ce type de recherche vise, entre autres, à mesurer l'efficacité de l'objet développé (Seels et Richey, 1994). En plus de l'efficacité, il est possible de mesurer la convivialité (*usability*), c'est-à-dire la qualité de l'expérience d'utilisation de l'objet, sa facilité d'utilisation et la satisfaction de l'utilisateur par rapport à ce dernier (Nielsen, 2003).

Une dernière caractéristique de la recherche-développement est qu'elle implique que le chercheur soit engagé à la fois dans une activité de développement et dans l'analyse de cette dernière (Loiselle et Harvey, 2007). Ainsi, des versions successives de l'objet développé sont produites et modifiées à la lumière des mises à l'essai et des analyses qui

en sont faites. La recherche-développement vise donc également à rendre compte de l'expérience de développement elle-même et peut ainsi se définir comme :

« [...] *l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant* » Loiselle et Harvey (2007, p. 44).

Plusieurs auteurs ont proposé des modèles de démarches pour la recherche-développement. Dans le cadre de la présente recherche, la démarche retenue s'inspire des modèles suggérés par Van der Maren (2003) ainsi que Loiselle et Harvey (2009). Le tableau XXXIII présente les étapes de la démarche entreprise, afin d'atteindre les objectifs de la recherche qui sont, rappelons-le :

1. *Développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;*
2. *Mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité;*
3. *Élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.*

Tableau XXXIII Les étapes de la démarche de recherche-développement	
1. L'ANALYSE DES BESOINS	Cette étape consiste en une analyse de la demande suscitée par le problème. Le chercheur se penche alors sur les besoins : Que doit-il développer? Pour quels usages et au bénéfice de quels utilisateurs? Dans quel contexte et en tenant compte de quelles limites? Etc. Cette première étape permet de délimiter les paramètres et les fonctions de l'objet à développer, mais également les critères qui serviront à l'évaluer.
2. LA CONCEPTION DE L'OBJET	Cette étape consiste à relever et à analyser les données théoriques disponibles, à les synthétiser, et à élaborer un modèle général de l'objet à développer, c'est-à-dire à en dresser les principales constituantes et la façon de les présenter. À la fin de la phase de conception, le chercheur doit disposer d'un modèle de l'objet à développer. Ce dernier en comprend les grandes lignes, la forme qu'il prendra, les principales composantes qui permettront de remplir les fonctions assignées lors de l'analyse des besoins, l'organisation générale (le design), etc.
3. L'ÉLABORATION DE L'OBJET	L'étape de l'élaboration permet de préparer et de construire le prototype. Il importe d'envisager différentes possibilités afin de les évaluer et de choisir les meilleures en fonction des besoins identifiés préalablement.
4. LES MISES À L'ESSAI DE L'OBJET	Dans cette étape, le prototype est mis à l'épreuve, au moyen d'essais réels avec un échantillon, de façon à l'ajuster afin qu'il obtienne, de la part des utilisateurs, une reconnaissance de la valeur d'usage (<i>Ça fonctionne</i>) et de la valeur d'estime (<i>C'est beau, c'est attirant. On souhaite l'utiliser</i>). C'est également lors de cette étape que la validité et la fidélité de l'outil sont évaluées.

© Turgeon, 2013, adapté de Van der Maren, 2003 et Loisel et Harvey, 2009

Le processus complet peut être qualifié d'*itératif*, car il y a un continuel va-et-vient entre les différentes phases, notamment entre les phases de conception, de mise à l'essai et d'analyse des besoins (Van der Maren, 2003).

4.2 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, voici le déroulement et le contenu des différentes étapes de la présente recherche-développement :

4.2.1 L'analyse des besoins

Une partie de cette analyse a déjà été présentée dans le chapitre consacré à la problématique du projet de recherche. Rappelons que les enseignants semblent se sentir

démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation du texte littéraire, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des textes, et ce, notamment en raison de leur manque de formation en didactique de la lecture littéraire et de leur faible connaissance de la littérature jeunesse.

Pour mieux analyser les besoins liés au développement de l'outil, nous nous sommes penchée sur ses finalités et ses utilisateurs pressentis. De l'analyse de ces deux aspects ont découlé un certain nombre de caractéristiques que l'outil d'analyse devrait présenter et qui sont devenus des critères pour l'évaluer.

4.2.1.1 Les finalités de l'outil d'analyse

L'outil d'analyse vise deux principales finalités et devrait permettre :

- d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (dans le texte, l'image et la relation texte/image, et ce, au sein de chaque double page, à l'échelle du livre et dans le paratexte);
- d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif (les blancs, les ambiguïtés, les implicites).

Ultimement, l'outil devrait donc permettre :

d'identifier des albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Afin que l'outil d'analyse assure une certaine validité, c'est-à-dire qu'il remplisse effectivement le mandat assigné et donc, rencontre les finalités qui viennent d'être d'exposées, le recours à des experts et à la méthode de l'accord inter-juges a été prévu. La procédure de validation est décrite un peu plus loin.

4.2.1.2 Les utilisateurs de l'outil d'analyse

Les utilisateurs pressentis de l'outil d'analyse sont, prioritairement, les enseignants et les conseillers pédagogiques du primaire désireux d'utiliser des albums jeunesse qui sollicitent le travail interprétatif des enfants de niveau primaire et subsidiairement, tout médiateur du livre jeunesse (libraire, bibliothécaire, animateur, etc.) intéressé par ce type

d'œuvres. Il va sans dire que les utilisateurs seront déjà familiarisés avec le concept d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives.

Dans la problématique, il est mentionné que les enseignants du primaire ne sont pas formés à l'analyse des albums jeunesse et (en particulier) à l'analyse des procédés narratifs. Les composantes de l'outil devaient donc être claires et faciles à comprendre. L'outil devait également être accompagné de consignes d'utilisation simples et d'exemples pour en faciliter la compréhension. Soulignons toutefois que ce dernier sera vraisemblablement utilisé au cours de formations et qu'il ne saurait être destiné à un usage sans accompagnement (ce qui exigerait un guide d'accompagnement portant notamment sur l'interprétation et les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives de même qu'une introduction à l'analyse des procédés narratifs, toutes choses qui ne sont généralement pas familières aux enseignants du primaire). Afin de tenir compte du manque de formation à l'analyse des albums jeunesse des enseignants, une formation à l'utilisation de l'outil d'analyse a également été prévue. Par ailleurs, comme nous savons que les enseignants subissent des contraintes liées au manque de temps, il fallait s'assurer que l'outil soit rapide à utiliser et donc, ne comporte pas trop d'éléments.

4.2.2 La conception de l'outil d'analyse

Dans le cadre conceptuel, nous avons dégagé que la principale caractéristique des textes littéraires favorisant le travail interprétatif est la polysémie et que cette dernière est tributaire des blancs (ce qui n'est pas dit), des ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et des implicites (ce qui est suggéré). En outre, nous avons retenu qu'un outil d'analyse qui servirait à identifier des albums susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives devrait permettre de repérer les éléments polysémiques au sein des albums, c'est-à-dire dans le texte, dans l'image et dans la relation texte/image, et ce, tant à l'intérieur de l'album (au sein de la double page et à l'échelle du livre) que dans son paratexte. Nous avons également retenu que l'analyse devrait notamment se faire en observant les éléments qui concernent la temporalité, la voix et le mode narratifs.

Étant donné que les éléments qui sollicitent le travail interprétatif (blancs, ambiguïtés et implicites), de même que les procédés narratifs ne sont pas familiers aux enseignants du primaire, nous avons pensé qu'ils pourraient avoir besoin d'analyser l'œuvre avant de pouvoir y cerner les éléments polysémiques. C'est pourquoi la première version de l'outil comporte deux parties : une première pour analyser les procédés narratifs au sein du texte, de l'image et de la relation texte/image, et une deuxième pour identifier les procédés narratifs de l'album qui suscitent le travail interprétatif. Cela nous a également permis de nous assurer d'atteindre les finalités assignées à l'outil, lors de l'étape de l'analyse des besoins.

Première partie de l'outil d'analyse

La première partie consiste en un questionnaire pour analyser les procédés narratifs d'un album jeunesse. Le tableau XXXIV présente les principales composantes qui figurent dans cette première partie. Soulignons que nous avons organisé les variables issues de du cadre conceptuel en *catégories* que nous avons subdivisées en *dimensions*.

Tableau XXXIV Composantes de la première partie de l'outil d'analyse À l'intérieur du livre (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte	
<i>Analyse du texte, de l'image et de la relation texte/image à travers :</i>	
Catégorie 1 — Voix narrative	Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire
	Dimension 2 — Le moment de la narration
	Dimension 3 — Les fonctions du narrateur
	Dimension 4 — Les niveaux narratifs
Catégorie 2 — Mode narratif	Dimension 1 — La perspective narrative
	Dimension 2 — La distance narrative
Catégorie 3 — Temporalité narrative	Dimension 1 — L'ordre narratif
	Dimension 2 — La durée narrative
	Dimension 3 — La fréquence narrative

Deuxième partie de l'outil d'analyse

La deuxième partie de l'outil d'analyse permet d'identifier, au sein des albums analysés, les procédés narratifs qui suscitent le travail interprétatif, et ce, au sein du texte, de l'image et de la relation texte/image. Cette partie reprend les catégories d'analyse et les dimensions de la première partie de l'outil d'analyse auxquelles nous avons fait correspondre des *indicateurs*, c'est-à-dire des éléments observables (Lamoureux, 2000) que nous avons présentés sous forme de liste. Nous avons rédigé les indicateurs en nous appuyant sur les catégories et les dimensions d'analyse afin de les traduire en indicateurs de polysémie, c'est-à-dire, en énoncés qui décrivent des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie (dans lesquels on observe la présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites). Ce faisant, les indicateurs devraient permettre de repérer ce qui, au sein de l'album, peut être source de polysémie. Par exemple, en ce qui concerne la distance narrative, un narrateur qui fait le récit d'une histoire dont il escamote le début a été considéré comme une source de polysémie. Nous en avons donc tiré un indicateur de polysémie lié à la distance narrative (mode narratif) qui se lit comme suit : *Le narrateur ne raconte pas le début de l'histoire : son récit l'escamote.*

Finalement, nous avons procédé à une sélection en retenant ceux qui nous apparaissaient les plus susceptibles de favoriser le travail interprétatif des élèves. Nous avons également dû prendre en compte certaines limites comme le nombre d'indicateurs qui ne devait pas être trop élevé pour éviter que l'outil devienne trop lourd à utiliser.

Le tableau XXXV présente les principales composantes qui figurent dans la deuxième partie de l'outil d'analyse.

Tableau XXXV Composantes de la deuxième partie de l'outil d'analyse À l'intérieur du livre (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte	
Catégorie 1 — Voix narrative	Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire
	Indicateur 1.1.1
	Indicateur 1.1.2
	Dimension 2 — Le moment de la narration
	Indicateur 1.2.1
	Indicateur 1.2.2
	Dimension 3 — Les fonctions du narrateur
	Indicateur 1.3.1
	Indicateur 1.3.2
	Dimension 4 — Les niveaux narratifs
	Indicateur 1.4.1
Catégorie 2 — Mode narratif	Dimension 1 — La perspective narrative
	Indicateur 2.1.1
	Dimension 2 — La distance narrative
	Indicateur 2.2.1
Catégorie 3 — Temporalité narrative	Dimension 1 — L'ordre narratif
	Indicateur 3.1.1
	Dimension 2 — La durée narrative
	Indicateur 3.2.1
	Dimension 3 — La fréquence narrative
	Indicateur 3.3.1

Qualité des indicateurs

Lors de l'élaboration de la deuxième partie de l'outil d'analyse, il a fallu porter une attention particulière à la qualité des indicateurs (Massé, 2000). Il convenait de veiller à ce qu'ils soient **pertinents**, c'est-à-dire conformes aux caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la

relation texte/image). Il importait ensuite qu'ils soient **mutuellement exclusifs**, ce qui veut dire qu'un même élément ne devait pas se retrouver dans deux dimensions différentes. Ils devaient également être **objectifs**, ce qui signifie suffisamment clairs pour que deux utilisateurs puissent cocher la présence des mêmes indicateurs au sein d'un même album. Finalement, ils devaient être **exhaustifs**, c'est-à-dire couvrir l'ensemble des aspects retenus du cadre conceptuel. Soulignons que la qualité des indicateurs a été validée lors de la mise à l'essai de l'outil par le recours à des experts qui se sont prononcés sur leur pertinence, leur exclusivité mutuelle, leur clarté et leur exhaustivité. Nous avons également eu recours à la méthode inter-juges pour nous assurer de l'objectivité des indicateurs. La procédure de validation est présentée plus loin.

4.2.3 L'élaboration de l'outil d'analyse

La première partie de la première version de l'outil d'analyse s'intitule *Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse* et consiste en une série de questions pour soutenir l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse, et ce, à travers le texte, l'image, et la relation texte/image. Plutôt que d'analyser le texte à travers chacune des catégories et dimensions, puis de faire la même chose avec l'image et ensuite de le faire au sein de la relation texte/image, l'outil permet de procéder, dans une même étape, à l'analyse du texte et de l'image, suivie de celle de la relation texte/image.

De la même manière, l'organisation des composantes de l'outil fait en sorte que l'analyse des procédés narratifs à l'intérieur du texte (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte se fait en même temps. L'outil consiste en un questionnaire à choix de réponses comprenant 58 questions ainsi qu'une feuille de réponse sur laquelle il est possible de noircir, pour chacune des questions, la lettre correspondant à la réponse de son choix, et ce, tant pour le texte, l'image et la relation texte/image (autant à l'intérieur du livre que dans le paratexte). Nous avons pensé que cette façon de faire permettrait aux enseignants de conserver le questionnaire et de ne reproduire que la feuille de réponse, lors d'une utilisation de l'outil avec un autre album.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'outil, elle s'intitule *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie* et consiste en une liste indicative de 64 procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie. Les utilisateurs sont invités à cocher les indicateurs de polysémie qu'ils auront observés au sein de l'album analysé. Pour chaque partie de l'outil d'analyse, un texte présente brièvement l'outil et son utilité, et est suivi de consignes d'utilisation. La première version de l'outil d'analyse se décline donc en trois documents qui sont présentés à l'annexe 3 (voir page xiii). Soulignons que pour faciliter leur identification et la manipulation par les experts, lors de la mise à l'essai, nous avons attribué des numéros à chacun d'eux (Document B1 : *Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse*, Document B2 : *Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse (feuille de réponse)* et Document B3 : *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*).

4.2.4 La mise à l'essai de l'outil d'analyse

C'est lors de l'étape de la mise à l'essai que la validité et la fidélité de l'outil d'analyse ont été évaluées. La validité et la fidélité sont les deux qualités recherchées pour l'élaboration d'un instrument de mesure (Robert, 1988).

4.2.4.1 L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse

La validité d'un outil permet de préciser ce qu'il mesure et avec quelle exactitude il le fait (Anastasi, 1994). Le degré de validité d'un outil repose en grande partie sur ses indicateurs. Pour mesurer le degré de validité d'un outil, il s'agit donc « d'évaluer à quel point les indicateurs représentent adéquatement les concepts étudiés et à quel point les composantes de l'outil mesurent ces indicateurs » (Lamoureux, 2000, p. 158).

Afin de valider la deuxième partie de l'outil d'analyse, soit la *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*, nous avons eu recours à quatre experts à qui nous avons demandé d'analyser et de commenter les indicateurs. Soulignons que nous n'avons pas fait valider la première partie de l'outil d'analyse, soit le questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse, puisque ce

dernier constitue essentiellement une aide pour soutenir les enseignants dans leur analyse. Ce que nous souhaitions évaluer était surtout la validité des indicateurs de polysémie au regard de l'identification des albums susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

- **Méthode d'échantillonnage**

En décembre 2011, nous avons identifié et invité 12 experts issus du domaine de la littérature, de la didactique du français et de la pratique enseignante à valider l'outil d'analyse. Nous avons fait ce choix afin de nous assurer d'obtenir une variété de commentaires, tant du point de vue théorique, didactique que de celui de la pratique. Nous leur avons fait parvenir un courrier électronique leur précisant l'objet de la recherche et les détails concernant leur éventuelle participation. Le contenu du courrier électronique est présenté à l'annexe 4 (voir page xxxvii). Nous souhaitions obtenir la collaboration de cinq experts pour valider l'outil. Toutefois, étant donné le grand nombre de refus (plusieurs personnes n'étaient pas disponibles et quelques-unes n'ont pas répondu), et après des relances infructueuses auprès de cinq nouveaux experts, nous avons dû nous contenter de quatre experts : une bibliothécaire de la ville de Montréal, deux didacticiennes du français (notamment une spécialiste de la littérature jeunesse) et une enseignante du primaire qui connaît le sujet pour avoir mené des expérimentations avec ses élèves avec des œuvres qui favorisent le travail interprétatif.

- **Instrument de collecte de données**

Afin de nous assurer de la validité de l'outil d'analyse, nous avons soumis, un questionnaire autoadministré aux quatre experts. L'objectif poursuivi était de nous assurer que les indicateurs remplissent les deux conditions de validité suivantes (Durand et Blais, 2009) :

- **Validité de construit** : relative à l'opérationnalisation des variables issues du cadre conceptuel, à la qualité de l'élaboration et du choix des indicateurs.
- **Validité de contenu** : l'ensemble des aspects du concept que l'on souhaitait mesurer est couvert.

De façon plus particulière, nous avons demandé aux experts de se prononcer sur :

1. la pertinence du choix des indicateurs au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel;
2. la pertinence de la classification des indicateurs en dimensions;
3. l'absence de redondance des indicateurs;
4. la clarté de leur formulation;
5. la nécessité d'ajouter ou de supprimer certains indicateurs.

Pour chacun des indicateurs de la *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*, les experts devaient se prononcer sur chacun des quatre premiers aspects, selon une échelle de Likert à 5 ou à 2 degrés d'appréciation. Ils devaient également se prononcer sur la nécessité d'ajouter ou de supprimer certains indicateurs et formuler des commentaires généraux à propos des deux parties de l'outil d'analyse. Le questionnaire que nous avons élaboré s'intitule *Questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative* et comporte quatre questions à choix de réponses et trois questions à développement. Un espace est également prévu pour expliquer certaines réponses. Le questionnaire est présenté à l'annexe 5 (voir page xli). Soulignons que, toujours dans le but de faciliter l'identification des documents par les experts, ce dernier est identifié comme étant le document C.

Avant d'envoyer le questionnaire aux experts, nous avons eu recours à un premier expert afin de recevoir ses commentaires sur ce dernier, et ce, dans le but d'en déceler les failles, et éventuellement, de l'améliorer (Lamoureux, 2000). Cela nous a permis de nous assurer de la clarté de la formulation des questions et d'évaluer le temps requis pour y répondre.

En janvier 2012, nous avons fait parvenir, par la poste, tous les documents nécessaires aux quatre experts, dont une lettre leur expliquant leur tâche (annexe 6, voir page lv). Afin de les aider à évaluer la pertinence et la validité des indicateurs de la deuxième

partie de l'outil d'analyse, nous leur avons envoyé une maquette de la recherche doctorale comprenant un résumé de la recherche ainsi qu'une synthèse du cadre conceptuel et de la méthodologie (annexe 7, voir page lix). Nous leur avons également fourni l'outil d'analyse d'un album jeunesse (Première partie : *Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse*, accompagnée de sa feuille de réponse, et la deuxième partie : *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*) (annexe 3, voir page xiii), de même que le *Questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative* (annexe 5, voir page xli), un formulaire de consentement (annexe 8, voir page ciii) et une enveloppe de retour affranchie. Les experts disposaient de trois semaines pour faire le travail demandé et nous retourner les documents.

Nous avons reçu les questionnaires remplis par trois des experts en février 2012. Un des experts (l'enseignante) s'est désisté du projet, faute de temps. Bien que ce désistement ait constitué un inconvénient de taille étant donné que l'enseignante représentait la population visée par l'outil d'analyse, nous n'avons pas été en mesure de remplacer cet expert, en raison des délais serrés (l'enseignante s'est désistée du projet de recherche après la date prévue de remise des documents).

La compilation et l'analyse des trois questionnaires reçus nous a permis de recueillir des informations sur la qualité des indicateurs de la *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie* et de nous assurer de leur pertinence, de leur exclusivité mutuelle, de leur clarté et de leur exhaustivité, soit les caractéristiques que nous avons recherchées, lors de l'étape de la conception de l'outil. Le prochain chapitre présente les résultats de cette analyse, de même que la deuxième version de l'outil d'analyse produite à la suite du travail de validation des experts. Notons que cette deuxième version de l'outil n'a pas été soumise à nouveau aux experts.

- **Considérations éthiques**

Afin de permettre aux participants de donner un consentement libre et éclairé, comme le stipule la règle 2.4 de *l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (IRSC, CRSNGC, CRSHC, 2010) nous leur avons fourni un

formulaire de consentement écrit qui contient les éléments suivants et qui prend la forme proposée par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal :

- L'invitation à prendre part au projet de recherche;
- le titre de la recherche et l'identité du chercheur;
- la présentation des objectifs de la recherche
- la nature et la durée prévue de leur participation de même qu'une description des méthodes et des étapes de la recherche
- la confidentialité et l'anonymisation des informations
- les avantages et les inconvénients raisonnablement prévisibles associés à la recherche;
- la garantie aux sujets pressentis qu'ils sont libres de ne pas participer au projet, de s'en retirer en tout temps sans perdre de droits acquis et d'avoir en tout temps de véritables occasions de revenir ou non sur leur décision;
- les indemnités prévues;
- les moyens de diffusion des résultats de la recherche et la façon dont les participants seront informés de ses conclusions;
- l'utilisation des résultats, y compris la possibilité de commercialisation et l'existence de tout conflit d'intérêts, réel, éventuel ou apparent, impliquant aussi bien les chercheurs que les établissements ou les commanditaires de recherche;
- le consentement.

Le formulaire de consentement est présenté à l'annexe 8 (voir page ciii).

4.2.4.2 L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse

Pour poursuivre le processus de validation de l'outil, nous en avons évalué la fidélité. La fidélité « est un indice de la qualité de la mesure *en soi* » (Durand et Blais, 2009, p. 237). Un indicateur est censé ne mesurer qu'une caractéristique spécifique d'un objet, et rien d'autre. « Si tel est le cas, chaque mesure faite à partir des mêmes opérations devrait donner un résultat identique, pour autant que l'objet demeure inchangé » (Durand et Blais, 2009, p. 237) .

Afin de vérifier empiriquement la fidélité de l'outil d'analyse, nous avons eu recours à la méthode de l'accord inter-juges. La méthode de l'accord inter-juges consiste à mesurer le degré de constance des résultats obtenus à la suite de l'utilisation d'un même instrument par différents utilisateurs auprès d'un même objet (Massé, 2000). Pour y parvenir, nous avons soumis la deuxième version de l'outil d'analyse à cinq codeurs

externes à qui nous avons demandé d'analyser trois albums à l'aide de cette dernière. Nous avons préalablement fait le même travail, à partir des trois mêmes albums, afin de comparer les résultats obtenus par les différents codeurs et par nous-même. Cela nous a notamment permis de mesurer l'objectivité des indicateurs, qualité recherchée lors de la conception de l'outil.

- **Méthode d'échantillonnage**

En février 2012, nous avons identifié et invité neuf codeurs à valider l'outil d'analyse. Au départ, nous avons principalement sollicité des enseignants du primaire que nous connaissions et qui utilisaient la littérature jeunesse en classe, mais étant donné la difficulté pour eux de se faire libérer de leur tâche d'enseignement pendant une journée complète, nous avons également sollicité deux conseillers pédagogiques, une bibliothécaire, une animatrice en bibliothèque et une chargée de cours. Nous leur avons fait parvenir un courrier électronique leur précisant l'objet de la recherche et les détails concernant leur éventuelle participation. Le contenu du courrier électronique est présenté à l'annexe 9 (voir page cvii). Sur les 14 personnes sollicitées, cinq ont accepté de participer à la recherche. Il s'agit de deux enseignantes du primaire, d'une conseillère pédagogique, d'une chargée de cours et d'une animatrice en bibliothèque. Parmi elles, quatre connaissent le concept *d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives* pour avoir participé à des formations ou pour avoir mené des recherches sur le sujet, et toutes étaient familières avec l'album jeunesse, ce qui est assez représentatif de la clientèle envisagée de l'outil, soit des personnes désireuses d'utiliser des albums jeunesse qui sollicitent le travail interprétatif des enfants de niveau primaire. En effet, comme l'outil est destiné à des personnes qui auront été familiarisées avec le concept d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives, nous avons cru bon de choisir des codeurs qui pouvaient non seulement utiliser l'outil adéquatement, mais également nous fournir des commentaires en vue d'une amélioration quant à la clarté des indicateurs en lien avec leur connaissance de ces œuvres.

Soulignons qu'étant donné les difficultés que nous avons eues à recruter des enseignants (en raison de l'impossibilité de les libérer pendant une journée de classe, faute de

budget), l'échantillon ne comporte que deux enseignantes et une conseillère pédagogique, ce qui constitue certainement une limite, étant donné que nous destinons prioritairement l'outil d'analyse aux enseignants et aux conseillers pédagogiques du primaire et subsidiairement, à tout médiateur du livre jeunesse. À cet égard, un échantillon comprenant au moins trois enseignants aurait été souhaitable.

- **Instrument de collecte de données**

Les codeurs ont été invités à une rencontre d'une journée au cours de laquelle nous leur avons présenté l'outil d'analyse et la façon de l'utiliser. Pendant la rencontre, ils ont lu trois albums jeunesse que nous avons préalablement sélectionnés pour leurs différents degrés de polysémie (un album peu polysémique, un album moyennement polysémique et un album polysémique). Soulignons que les participants étaient « aveugles » à cet aspect. Il s'agit de *Max Malo à la belle étoile*, de Bertrand Gauthier (2010), de *Comme toi!*, de Geneviève Côté (2009) et de *Xavier-la-lune*, de Martine Audet (2011). Nous avons ensuite demandé aux codeurs de classer les albums en ordre croissant, de façon intuitive, selon leur degré de polysémie. Puis, nous leur avons présenté l'outil d'analyse et les avons formés à son utilisation. Notamment, nous avons analysé, de façon collective, l'album *Quel éléphant?*, de Geneviève Côté (2006) afin de leur faire expérimenter une première utilisation guidée de l'outil d'analyse. Par la suite, ils disposaient de cinq jours pour analyser les trois albums à l'aide de l'outil d'analyse et revoir, s'il y avait lieu, le classement initial des trois albums. L'ordre du jour de la journée fait l'objet de l'annexe 10 (voir page cxi). Nous avons initialement prévu que les codeurs auraient le temps d'analyser un premier album lors de cette journée, mais cela n'a pas été le cas.

Une fois le travail d'analyse des trois albums terminé, les codeurs étaient également invités à remplir un questionnaire autoadministré comportant treize questions pour mesurer leur degré de satisfaction au regard de leur utilisation de l'outil d'analyse. Ce dernier leur permettait de formuler des commentaires sur la convivialité et l'utilité de l'outil d'analyse. Nous avons notamment conçu le questionnaire en utilisant les éléments dégagés à l'étape de l'analyse des besoins et qui devaient nous servir de critères pour

évaluer l'outil d'analyse, soit : la facilité d'utilisation, la longueur, la clarté, l'organisation, la mise en page, l'utilité (notamment au regard des trois finalités que nous lui avons assignées). Le questionnaire est présenté à l'annexe 11 (voir page cxv).

De la même manière que nous l'avons fait pour les experts, nous avons eu recours à deux premiers codeurs à qui nous avons fait vivre le déroulement de la journée de validation, c'est-à-dire l'analyse et le classement des trois albums, à l'aide de l'outil d'analyse, et l'utilisation du questionnaire pour mesurer leur degré de satisfaction au regard de leur utilisation de l'outil d'analyse, et ce, afin de recevoir leurs commentaires sur le déroulement de la journée et les documents fournis, dans le but de déceler les failles et d'y apporter les correctifs nécessaires (Lamoureux, 2000). Cela nous a également permis de tester l'outil d'analyse et d'en produire une troisième version⁸ que nous avons soumise aux cinq codeurs.

Une fois le travail des cinq codeurs effectué, nous avons compilé les résultats et les avons comparés à celui que nous avons obtenu avec les mêmes albums. Cela nous a permis de récolter des informations sur la qualité des indicateurs de l'outil d'analyse et de nous assurer de leur objectivité, une des caractéristiques identifiées, lors de l'étape de la conception de l'outil. Nous avons également analysé les questionnaires remplis par les codeurs à propos de leur satisfaction au regard de l'outil d'analyse et avons pu en tirer des renseignements pertinents à propos de la perception de l'utilité de l'outil d'analyse, notamment en ce qui concerne les finalités qui lui ont été attribuées. Le chapitre suivant présente les résultats de cette analyse, de même que la quatrième version de l'outil d'analyse produite à la suite du travail de validation des codeurs. Notons que cette quatrième version de l'outil n'a pas été soumise à nouveau aux codeurs.

- **Considérations éthiques**

Afin de permettre aux participants de donner un consentement libre et éclairé, comme le stipule la règle 2.4 de l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (IRSC, CRSNGC, CRSHC, 2010) nous avons fourni aux codeurs

⁸ Cette dernière est présentée au chapitre des résultats.

un formulaire de consentement écrit qui contient les éléments suivants et qui prend la forme proposée par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal :

- L'invitation à prendre part au projet de recherche;
- le titre de la recherche et l'identité du chercheur;
- la présentation des objectifs de la recherche
- la nature et la durée prévue de leur participation de même qu'une description des méthodes et des étapes de la recherche
- la confidentialité et l'anonymisation des informations
- les avantages et les inconvénients raisonnablement prévisibles associés à la recherche;
- la garantie aux sujets pressentis qu'ils sont libres de ne pas participer au projet, de s'en retirer en tout temps sans perdre de droits acquis et d'avoir en tout temps de véritables occasions de revenir ou non sur leur décision;
- les indemnités prévues;
- les moyens de diffusion des résultats de la recherche et la façon dont les participants seront informés de ses conclusions;
- l'utilisation des résultats, y compris la possibilité de commercialisation et l'existence de tout conflit d'intérêts, réel, éventuel ou apparent, impliquant aussi bien les chercheurs que les établissements ou les commanditaires de recherche;
- le consentement.

Le formulaire de consentement est présenté à l'annexe 12 (voir page cxxi).

4.2.4.3 La constitution du répertoire d'albums jeunesse québécois favorisant le développement des habiletés interprétatives, à l'aide de l'outil d'analyse

Après avoir modifié l'outil d'analyse, à la lumière des résultats de l'évaluation de la validité et de la fidélité qu'en ont faite les experts et les codeurs, nous disposons d'un prototype final⁹. Cette version de l'outil d'analyse a ensuite été utilisée avec un corpus d'albums jeunesse québécois afin de constituer un répertoire d'albums jeunesse susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Pour y parvenir, nous avons utilisé le catalogue IRIS de Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ). Nous avons d'abord choisi un corpus de 21 éditeurs québécois qui publient, depuis plus de deux ans, des albums écrits par des auteurs

⁹ Ce dernier est présenté au chapitre des résultats.

québécois et qui s'adressent à un public de 5 à 12 ans. Rappelons que nous avons fait le choix de ne retenir que des livres écrits par des auteurs québécois et donc d'exclure les traductions et les livres publiés au Québec, mais écrits par des auteurs étrangers. Nous avons également retenu deux éditeurs qui ne sont pas québécois, mais qui publient des albums écrits par des auteurs québécois.

Il s'agit de :

- Les 400 coups
- La Bagnole
- Bayard (collection Raton laveur)
- Boomerang
- La courte échelle
- Desputeau-Aubin
- Dominique et compagnie
- Fidès
- Les Heures bleues
- Hurtubise
- Imagine
- Isatis
- Michel Quintin
- La Montagne secrète
- La pastèque
- Planète rebelle
- Porte-bonheur
- Québec Amérique
- Soleil de minuit
- Trampoline
- Z'ailées

Hors Québec :

- Vermillon
- Scholastic

Pour chacun de ces éditeurs, nous avons consulté le catalogue Iris et avons sélectionné tous les albums écrits par des auteurs québécois, publiés en 2010 et 2011 et qui étaient répertoriés par le Centre québécois de ressources en littérature jeunesse (CQRLJ), en date du 4 janvier 2012, ce qui nous a donné un corpus de 149 titres. Soulignons que nous n'avons retenu que des albums narratifs qui mettaient en scène un récit (ce qui a exclu du corpus les abécédaires ou les livres thématiques) et que des albums classés dans la

catégorie « Livre d'images » (ce qui a exclu du corpus des albums classés dans la catégorie « Première lecture », par exemple, ceux de la collection « Grignotte les mots » de Dominique et compagnie). En janvier 2012, nous nous sommes rendue au CQRLJ de la BAnQ, à huit reprises, et avons lu, sur place, l'ensemble de ce corpus et de façon intuitive, en avons retenu 39 qui nous semblaient propices au développement des habiletés interprétatives. Nous sommes retournée au CQRLJ, à dix reprises, entre mars et avril 2012, avons utilisé l'outil d'analyse avec chacun de ces albums et avons retenu, pour chacun des cycles du primaire, les cinq albums qui présentaient le plus haut degré de polysémie¹⁰, ce qui nous a donné un corpus de quinze albums polysémiques québécois à proposer aux enseignants du primaire qui cherchent des titres québécois à exploiter en classe afin de développer les habiletés interprétatives de leurs élèves.

Soulignons qu'en ce qui concerne la façon dont nous avons attribué les livres à chacun des cycles, nous nous sommes surtout basée sur la thématique de l'album et notre connaissance des élèves du primaire. Par ailleurs, nous avons fait lire les quinze albums retenus à trois enseignantes du primaire pour obtenir leur avis quant au cycle auquel elle classerait l'album, et ce, afin de valider nos choix.

En janvier 2013, nous avons eu recours à la méthode de l'accord intra-codeur (Van der Maren, 1995). Cette méthode consiste à mesurer le degré de stabilité des résultats d'un même codeur après un certain laps de temps. Plus de neuf mois après l'élaboration du répertoire, nous avons procédé au recodage de deux de ses œuvres, ce qui nous a permis de vérifier dans quelle mesure nos résultats demeuraient les mêmes, après plusieurs mois d'intervalle.

4.3 L'IDENTIFICATION ET LE CONTRÔLE DES BIAIS DE LA RECHERCHE

Malgré tout le soin que nous y avons mis, la présente recherche comporte un certain nombre de biais méthodologiques que nous avons toutefois tenté de contrôler. Parmi

¹⁰ Nous décrivons, au chapitre des résultats, comment nous sommes parvenue à attribuer des degrés de polysémie aux albums à l'aide de l'outil d'analyse et à identifier un seuil de polysémie pour considérer qu'une œuvre favorise le travail interprétatif.

ceux-ci, on retrouve des biais liés au chercheur et des biais liés aux participants (Van der Maren, 1995).

4.3.1 Des biais liés au chercheur

Étant donné que nous avons conçu nous même l’outil d’analyse et les outils de collecte de données, il est possible que nous ayons écarté, sans le vouloir, certains indicateurs ou certaines questions qui nous apparaissaient secondaires ou moins pertinents, mais qui pourraient, dans les faits, ne pas l’être. Le recours à des experts nous a permis de contrôler, en partie, ce biais, notamment par l’utilisation, dans le questionnaire d’évaluation de la validité de la liste indicative, de deux questions sur la nécessité d’ajouter ou de retirer certains indicateurs à l’outil.

En outre, la complexité de la présente recherche, notamment la conception et l’élaboration de l’outil d’analyse, pourrait, étant donné notre inexpérience, avoir limité le travail de conception. Ici encore, le recours à des experts nous a certainement permis de diminuer, en partie, l’effet de ce biais.

4.3.2 Des biais liés aux participants

Un autre biais qu’il convient de souligner est le fait que nous ayons eu recours, pour évaluer la validité et la fidélité de l’outil, à un échantillonnage par choix raisonné, c’est-à-dire un procédé par lequel certains éléments d’une population (ici, des experts et des enseignants pour qui le concept d’œuvres qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives est familier) sont délibérément choisis pour former un échantillon (Lamoureux, 2000). Nous avons fait ce choix, car nous avons besoin que les experts et les codeurs puissent se prononcer sur la pertinence de l’outil. Or, pour y arriver, il fallait que le concept d’œuvres qui favorisent le travail interprétatif leur soit familier.

Ce choix méthodologique a fait en sorte que nous connaissons quelques-uns des experts et des codeurs qui ont participé au projet de recherche. Ces derniers pourraient alors avoir porté un regard biaisé sur l’outil par désirabilité sociale, afin de nous plaire ou de valoriser notre travail. Ainsi, certains pourraient ne pas avoir relevé certaines limites ou

certaines problèmes de l'outil d'analyse afin de se conformer aux attentes qu'ils pourraient avoir perçues de notre part. Nous étions consciente de ce biais possible et en avons informé les participants afin qu'ils soient vigilants sur ce point et ne négligent aucun commentaire négatif. Soulignons que pour minimiser cet aspect, les questionnaires d'évaluation de l'outil destinés aux codeurs étaient anonymes et ne nous permettaient pas d'identifier leur répondant. Nous en avons informé les codeurs afin qu'ils se sentent libres d'écrire tous les commentaires qu'ils jugeaient pertinents, tout en sachant qu'ils ne pourraient être identifiés. Cette anonymisation des questionnaires nous a également permis d'écarter un autre biais : celui qui aurait pu faire en sorte que nous ayons été influencée parce que nous connaissions des participants et que nous ayons analysé leurs réponses à la lumière de ces perceptions¹¹.

En outre, certains experts ou codeurs pourraient, animés du désir de montrer leur compétence et leurs connaissances, ne pas avoir relevé certaines incompréhensions par rapport à l'outil ou à son utilisation. Certains pourraient même avoir été tentés d'en faire plus que ce qui est demandé (aller lire sur le sujet, en discuter avec des collègues), et ce, pour mieux répondre aux attentes perçues et protéger leur image d'eux-mêmes. C'est pourquoi nous avons notamment expliqué aux codeurs que nous ne cherchions pas à évaluer leur capacité à analyser l'œuvre, mais bien à évaluer la qualité de l'outil (certains auraient pu, par exemple, ne pas mentionner certains aspects moins bien compris, de peur que nous portions un jugement sur leur capacité à analyser une œuvre). Par ailleurs, il est entendu qu'une recherche ultérieure avec des experts et des codeurs que nous ne connaissons pas pourrait être menée, ce qui nous permettrait d'écarter ce biais.

Un autre biais lié aux participants concerne l'habileté des codeurs à analyser une œuvre. En effet, on doit reconnaître que les différences observées dans l'analyse des albums effectuée par les codeurs ne sont pas seulement liées à la qualité de l'outil d'analyse, mais aussi à leur capacité à l'utiliser. En effet, une limite de tout outil d'analyse est que

¹¹ Le choix de l'anonymat des questionnaires a toutefois comportés certaines limites. Il en est question dans les résultats.

les utilisateurs peuvent interpréter différemment les indicateurs en fonction de la maîtrise qu'ils ont ou non du sujet traité (Van der Maren, 1995). Pour contrôler ce biais, nous avons formé les codeurs à l'utilisation de l'outil d'analyse. Cela nous a permis de donner des consignes identiques à tous les codeurs, de répondre à leurs questions et de faire entendre la réponse à tous les codeurs, afin que tous aient une compréhension aussi proche que possible les uns des autres. Par ailleurs, il faut ajouter que la lecture et l'interprétation personnelle de chaque codeur, notamment en fonction de leurs « encyclopédies personnelles », ont certainement influencé les résultats d'analyse des albums et pour cette raison, il serait étonnant qu'un outil d'analyse — aussi bien conçu soit-il — puisse mener à des résultats tout à fait identiques.

4.4 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

La méthodologie mise en œuvre, dans la présente recherche, a non seulement permis d'atteindre les objectifs de cette dernière, c'est-à-dire 1) développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif, 2) mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité et 3) élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire, mais également de s'assurer de la validité de la recherche, de manière à ce que les données obtenues, lors de la collecte des données, soient fiables et que les résultats obtenus puissent être appliqués dans un autre contexte (Robert, 1988; Borg et Gall, 1989; Lamoureux, 1992, 2000). En effet, bien qu'elle comporte certaines limites, nous pensons que la recherche présente les qualités requises pour jeter les bases méthodologiques de recherches futures qui pourront compléter les résultats que nous avons nous-même obtenus. Le chapitre suivant présente ces résultats.

CHAPITRE V : RÉSULTATS

Plan du chapitre

- 5.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'OUTIL D'ANALYSE: PREMIÈRE VERSION
- 5.2 LA MISE À L'ESSAI DE L'OUTIL D'ANALYSE
 - 5.2.1 L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts
 - 5.2.1.1 En ce qui concerne la pertinence des indicateurs
 - 5.2.1.2 En ce qui concerne la pertinence de la classification des indicateurs en dimension
 - 5.2.1.3 En ce qui concerne l'exclusivité mutuelle des indicateurs
 - 5.2.1.4 En ce qui concerne la clarté de la formulation des indicateurs
 - 5.2.1.5 En ce qui concerne la nécessité d'ajouter des indicateurs
 - 5.2.1.6 En ce qui concerne la nécessité de supprimer des indicateurs
 - 5.2.1.7 Ce qui ressort de l'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts
 - 5.2.2 L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse auprès de codeurs
 - 5.2.1.1 L'évaluation de l'objectivité des indicateurs
 - 5.2.1.2 L'évaluation de la satisfaction des codeurs au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse
 - 5.2.1.3 Ce qui ressort de l'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse par les codeurs
- 5.3 L'ÉLABORATION DU RÉPERTOIRE
 - 5.3.1 Présentation des albums du répertoire
 - 5.3.1.1 Résumé des albums et présentation des motifs de leur polysémie
 - 1^{er} cycle
 - 2^e cycle
 - 3^e cycle
 - 5.3.1.2 Complémentarité des albums du répertoire
 - 5.3.1.3 Élaboration de la version courte de l'outil d'analyse
- 5.4 L'ANALYSE DE LA DÉMARCHE D'ENSEMBLE
 - 5.4.1 Les limites de la recherche
 - 5.4.2 Les limites de l'outil d'analyse
 - 5.4.3 Les points forts de la recherche
- 5.5 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

CHAPITRE V : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est question 1) des résultats du développement de l'outil d'analyse, 2) de ceux de la mise à l'essai de l'outil d'analyse, 3) de ceux de l'élaboration du répertoire à l'aide de la version validée de l'outil d'analyse et 4) de l'analyse de la démarche d'ensemble de la recherche, ce qui permet notamment de répondre aux questions de la recherche :

- Quelles seraient les composantes d'un outil qui servirait à analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et qui permettrait d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif?
- Quelles seraient les étapes à suivre et les conditions à mettre en place pour mesurer la validité et la fidélité d'un tel outil?
- Quels albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives pourraient figurer dans un répertoire élaboré à partir d'un tel outil d'analyse?

5.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'OUTIL D'ANALYSE : PREMIÈRE VERSION

Le développement de l'outil d'analyse s'est appuyé sur l'analyse des besoins qui a permis de dégager les finalités de l'outil (issues des variables du cadre conceptuel) et les caractéristiques qu'il devait présenter en fonction de ses utilisateurs pressentis (issues des variables de la problématique). En ce qui concerne les finalités, rappelons que l'outil d'analyse vise deux principales finalités et devrait permettre :

- d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (dans le texte, l'image et la relation texte/image, et ce, au sein de chaque double page, à l'échelle du livre et dans le paratexte);
- d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif (les blancs, les ambiguïtés, les implicites).

Ultimement, l'outil devrait donc permettre :

d'identifier des albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

En ce qui concerne les utilisateurs pressentis de l'outil d'analyse, rappelons que ces derniers sont, prioritairement, les enseignants et les conseillers pédagogiques du primaire désireux d'utiliser des albums jeunesse qui sollicitent le travail interprétatif des enfants de niveau primaire et subsidiairement, tout médiateur du livre jeunesse (libraire, bibliothécaire, animateur, etc.) intéressé par ce type d'œuvres. Rappelons également que l'outil d'analyse s'adresse à des personnes qui seront déjà familiarisées avec le concept d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives.

Première partie de l'outil : le questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

Étant donné que les éléments qui sollicitent le travail interprétatif (blancs, ambiguïtés et implicites), de même que les procédés narratifs ne sont pas familiers aux enseignants du primaire, et aussi parce qu'il nous apparaissait difficile de cerner les éléments propices au travail interprétatif d'un album sans l'avoir d'abord analysé, nous avons, en premier lieu, conçu un questionnaire pour soutenir l'analyse des procédés narratifs au sein du texte, de l'image et de la relation texte/image. Pour y parvenir, nous avons organisé les variables issues du cadre conceptuel en *catégories* que nous avons subdivisées en *dimensions*. Nous avons ensuite rédigé des questions (55) qui nous semblaient susceptibles de soutenir l'analyse des procédés narratifs et avons proposé pour chacune des choix de réponses en fonctions des éléments dégagés du cadre conceptuel. Nous avons également formulé des questions (3) concernant les informations dénominatives (noms de l'auteur, de l'illustrateur, de la maison d'édition et de la collection, s'il y a lieu), car bien que ne faisant pas partie des procédés narratifs, nous considérons que ces dernières peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

La première ébauche de notre questionnaire comportait des questions de type OUI/NON, mais cela obligeait une analyse du texte, puis de l'image, puis de la relation texte/image, ce qui se révélait très fastidieux. Nous avons donc retravaillé la formulation et la mise en

page afin de procéder, dans une même étape, à l'analyse du texte et de l'image, suivie de celle de la relation texte/image. L'utilisation d'un logiciel de graphisme (et l'aide d'un graphiste) a grandement facilité le travail de conception de la mise en page qui s'est fait dans le logiciel *In Design*. Toujours dans l'objectif de faciliter le travail d'analyse, nous avons organisé les composantes de l'outil de sorte que l'analyse des procédés narratifs à l'intérieur du texte (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte se fasse en même temps.

Étant donné le nombre élevé de pages du questionnaire, nous avons choisi de préparer une feuille réponse sur laquelle il est possible de noircir, pour chacune des questions, la lettre correspondant à la réponse de son choix, et ce, tant pour le texte, l'image et la relation texte/image (autant à l'intérieur du livre que dans le paratexte). Dans une intention environnementale, nous avons pensé que cette façon de faire permettrait aux enseignants de conserver le questionnaire et de ne reproduire que la feuille de réponse, lors d'une utilisation de l'outil avec un autre album. Nous avons également prévu un espace supplémentaire pour noter d'autres aspects intéressants de l'album et qui auraient pu ne pas ressortir de l'analyse avec l'outil. Le questionnaire est précédé d'un texte de présentation de l'outil d'analyse ainsi que des consignes d'utilisation.

Deuxième partie de l'outil d'analyse : liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie

Une fois le questionnaire élaboré, nous avons conçu la deuxième partie de l'outil d'analyse, soit la liste indicative des procédés polysémiques. Pour y parvenir, nous avons rédigé les indicateurs en nous appuyant sur les catégories et les dimensions d'analyse de la première partie de l'outil afin de les traduire en indicateurs de polysémie, c'est-à-dire, en énoncés qui décrivent des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie (dans lesquels on observe la présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites). Finalement, nous avons procédé à une sélection en retenant ceux qui nous apparaissaient les plus susceptibles de favoriser le travail interprétatif des élèves. La liste compte 64 indicateurs de polysémie que les utilisateurs sont invités à cocher si présents

au sein de l'album analysé. La liste indicative est précédée d'un texte de présentation ainsi que des consignes d'utilisation.

Nous avons procédé à une première utilisation de l'outil avec quelques albums afin de nous assurer de sa clarté et de son bon fonctionnement, ce qui nous a permis de clarifier certaines questions ou certains indicateurs et d'ajouter un astérisque à certaines questions afin d'amener les utilisateurs à s'interroger à propos de l'effet de produit par le procédé narratif (en vue d'identifier ceux qui sont source de polysémie).

La première version de l'outil d'analyse se décline donc en trois documents qui sont présentés à l'annexe 3 (voir page xiii). Soulignons que pour faciliter leur identification et la manipulation, lors de la mise à l'essai, nous avons attribué des numéros à chacun d'eux (Document B1 : *Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse*, Document B2 : *Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse (feuille de réponse)* et Document B3 : *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*).

5.2 LA MISE À L'ESSAI DE L'OUTIL D'ANALYSE

Afin d'évaluer la validité et la fidélité de l'outil d'analyse, nous avons procédé à une mise à l'essai auprès d'experts et de codeurs. Cette mise à l'essai nous a permis d'apporter des modifications à la première version de l'outil d'analyse et d'en produire trois autres versions. La présente section présente une synthèse de l'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès des experts et de l'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse auprès des codeurs ainsi que les modifications qu'elles ont permis d'y apporter.

5.2.1 L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts

Afin de nous assurer de la validité de construit et de la validité de contenu de l'outil d'analyse, nous avons soumis ce dernier à trois experts à qui nous avons demandé d'en prendre connaissance et de remplir un questionnaire autoadministré pour évaluer la validité de ses indicateurs. La transcription des réponses aux questionnaires d'évaluation

de la validité de la liste indicative remplis par les trois experts se trouve à l'annexe 13 (voir page cxxv). L'analyse des réponses des trois experts nous a permis de tirer certaines conclusions à propos de la pertinence, de l'exclusivité mutuelle, de la clarté et de l'exhaustivité des indicateurs, qualités recherchées à l'étape de l'élaboration de l'outil d'analyse. Cette analyse nous a également permis d'apporter des modifications à la première version de l'outil d'analyse.

La synthèse de ce travail d'analyse pour les six aspects sur lesquels les experts devaient se prononcer est présentée aux pages suivantes, selon l'ordre suivant : 1) la pertinence des indicateurs, 2) la pertinence de la classification des indicateurs en dimension 3) leur exclusivité mutuelle 4) la clarté de leur formulation, 5) la nécessité d'ajouter des indicateurs, et 6) la nécessité de retirer des indicateurs. L'analyse détaillée des réponses des experts pour les indicateurs qui ont été jugés moins pertinents, redondants ou peu ou pas du tout clairs, ainsi que la justification des décisions sont présentées à l'annexe 14 (voir page cxxxiii).

5.2.1.1 En ce qui concerne la pertinence des indicateurs

Les experts devaient se prononcer sur la pertinence de chacun des indicateurs au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image) comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel. Le tableau XXXVI permet de voir la compilation des réponses des trois experts par rapport à cet aspect.

Tableau XXXVI Compilation des réponses des trois experts à la question 1 : <i>L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?</i>		
<i>Nombre d'indicateurs ayant obtenu un 1 (très pertinent)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
60/64 (94 %)	60/64 (94 %)	48/59* (81 %)
<i>Nombre d'indicateurs ayant obtenu un 2 (pertinent)</i>		
4/64 (6 %)	2/64 (3 %)	8/59* (14 %)
<i>Nombre d'indicateurs ayant obtenu un 3 (peu pertinent)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
0/64 (0 %)	2/64 (3 %)	3/59* (5 %)
<i>Nombre d'indicateurs ayant obtenu un 4 (très peu pertinent)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
0/64 (0 %)	0/64 (0 %)	0/59* (0 %)
<i>Nombre d'indicateurs ayant obtenu un 5 (ne peux me prononcer)</i>		
0/64	0/64	5/64

* L'expert 3 ne pouvant se prononcer pour cinq des indicateurs, nous avons retiré ces derniers du total des indicateurs pour lesquels il s'était prononcé.

De l'analyse des réponses données par les experts, il ressort que 97 % des indicateurs ont été jugés très pertinents ou pertinents, ce qui nous amène à affirmer que, selon ces derniers, l'outil présente un haut degré de pertinence, c'est-à-dire qu'il est conforme aux caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel. Par ailleurs, seulement 3 % des indicateurs (5 indicateurs) ont été jugés peu pertinents. Par contre, aucun des indicateurs visés ne l'a été par plus d'un expert et aucun des indicateurs n'a été jugé très peu pertinent.

En ce qui concerne les indicateurs jugés peu pertinents, nous avons décidé de retirer l'indicateur 1.1.3 (*Le narrateur imagier s'adresse au lecteur*), mais avons choisi de conserver les quatre autres indicateurs étant donné qu'ils constituent, selon nous, une importante source de polysémie et qu'un seul des experts les juge peu pertinents alors que les autres les jugent très pertinents ou pertinents : 1.1.2 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié et qui est difficilement*

identifiable), 1.3.6 (La dernière page de l'album se présente sans texte), 1.3.7 (La dernière page de l'album se présente sans image) et 2.2.9 (La bordure du cadre joue un rôle expressif). Pour plus de précisions, voir l'analyse détaillée des réponses des experts et la justification de nos décisions, à l'annexe 14 (page cxxxiii).

5.2.1.2 En ce qui concerne la pertinence de la classification des indicateurs en dimensions

Les experts devaient se prononcer sur la pertinence de la classification des indicateurs en dimensions. Le tableau XXXVII permet de voir la compilation des réponses des trois experts par rapport à cet aspect.

Tableau XXXVII Compilation des réponses des trois experts à la question 2 : <i>L'indicateur correspond-il à la dimension à laquelle il est associé?</i>		
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 1 (oui)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
64/64 (100 %)	64/64 (100 %)	59/59 (100 %)

100 % des indicateurs de l'outil ont été identifiés comme correspondant à la dimension à laquelle ils étaient associés, ce qui nous permet d'affirmer que l'outil présente, selon les trois experts, un très haut degré de pertinence quant à la classification des indicateurs en dimensions.

5.2.1.3 En ce qui concerne l'exclusivité mutuelle des indicateurs

Les experts devaient se prononcer sur l'exclusivité mutuelle de chacun des indicateurs. Le tableau XXXVIII permet de voir la compilation des réponses des trois experts par rapport à cet aspect.

Tableau XXXVIII Compilation des réponses des trois experts à la question 3 : <i>L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur</i> <i>(dans cette dimension ou dans une autre)?</i>		
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 2 (non)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
62/64 (97 %)	62/64 (97 %)	52/59 (88 %)
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 1 (oui)</i>		
2/64 (3 %)	2/64 (3 %)	7/59 (12 %)

De l'analyse des réponses données par les experts, il ressort que 94 % des indicateurs ont été jugés mutuellement exclusifs (c'est-à-dire qu'un même élément ne se retrouve pas dans deux dimensions différentes), ce qui nous amène à penser que, selon ces derniers, l'outil présente un haut degré d'exclusivité mutuelle. Seulement 6 % des indicateurs (10 indicateurs) n'ont pas été jugés mutuellement exclusifs par ces derniers. Toutefois, hormis un seul indicateur, aucun des indicateurs visés ne l'a été par plus d'un expert et six des dix indicateurs ont été identifiés par un seul expert (l'expert 3).

Nous aimerions souligner que le travail demandé aux experts était relativement exigeant et demandait qu'on y consacre un certain temps. En effet, ces derniers devaient lire la maquette de la recherche qui comportait une quarantaine de pages, puis prendre connaissance des deux parties de l'outil d'analyse avant de répondre, pour chacun des 64 indicateurs, à quatre questions qui leur demandait de faire des liens entre la maquette de la recherche et les deux parties de l'outil d'analyse. Or, à la lecture des questionnaires remplis, on peut penser que les trois experts n'ont peut-être pas été en mesure de consacrer le même temps à ce travail. Par exemple, l'expert 3 n'a pas toujours justifié ses réponses ou n'a pas répondu à certaines questions, ce qui n'est pas le cas des deux autres, en particulier en ce qui concerne l'expert 2 qui a fait de très nombreuses justifications et suggestions de reformulation. Il s'agit là d'un biais que nous n'avons pas prévu et qui constitue donc une limite. Pour le contrôler, il aurait été utile de demander aux experts de nous faire part du temps qu'ils ont pu consacrer à la validation, ce qui aurait pu nous permettre d'en tenir compte, lors de l'analyse.

En ce qui concerne les indicateurs jugés non mutuellement exclusifs, nous avons décidé de fusionner les indicateurs 1.3.5 (*Certaines pages de l'album se présentent sans texte ou sans image, au sein de l'album*), 1.3.6 (*La dernière page de l'album se présente sans texte*) et 1.3.7 (*La dernière page de l'album se présente sans image*) en un seul indicateur (*Une ou des pages se présente(nt) sans texte ou sans image, à l'intérieur de l'album*). Nous avons fait de même avec les indicateurs 1.3.9 (*L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire*) et 1.3.10 (*L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire*) qui deviennent un seul indicateur (*La narration secondaire joue une fonction de collaboration ou de contrepoint*), ainsi qu'avec les indicateurs 2.1.1 (*Le narrateur textuel et imagier (et le lecteur) en savent plus que les personnages*) et 2.1.2 (*Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas*) qui sont devenus (*L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages*).

Nous avons également éliminé six indicateurs : 1.3.2 (*Le narrateur textuel donne son propre point de vue à propos de l'histoire ou exprime ses émotions par rapport à cette dernière*), 2.1.5 (*Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de disjonction*), 1.1.5 (*Le type de narrateurs textuel et imagier entretiennent un rapport de disjonction*), 1.2.1 (*Le narrateur textuel varie les temps de sa narration, à l'échelle du livre*), 2.2.2 (*Le type de discours du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre.*), 2.2.14 (*Le narrateur textuel ne livre pas toutes les informations.*) et 2.2.19 (*Le narrateur textuel donne des indices ambigus*). Cela a entraîné la suppression des questions 6 (*À quel moment se situe la narration, par rapport à l'histoire?*), 7 (*Le moment de la narration varie-t-il, à l'échelle du livre?*) et 36 (*Y a-t-il une variation dans le type de discours du narrateur, à l'échelle du livre?*) ainsi que de la dimension 2 (*Le moment de la narration*) dans la section questionnaire de l'outil d'analyse. Nous avons également réduit les choix de réponses pour une des questions.

Par ailleurs, la suppression de deux des indicateurs a entraîné la suppression des indicateurs 1.3.1 (*Le narrateur textuel commente l'organisation et l'articulation de son*

texte et il intervient au sein de l'histoire), 1.3.3 (*Le narrateur textuel atteste la véracité de ses propos, le degré de précision de sa narration, ses certitudes par rapport aux événements ou ses sources d'information*) et 1.3.4 (*Les fonctions du narrateur varient, à l'échelle du livre*) qui n'avaient pas été ciblés par les experts, ce qui a également entraîné la suppression des questions 8 (*Quelle(s) fonction(s) joue le discours du narrateur au sein du récit?*) et 9 (*Cette fonction varie-t-elle, à l'échelle du livre?*), dans la section questionnaire de l'outil. Pour plus de précisions, voir l'analyse détaillée des réponses des experts et la justification des décisions, à l'annexe 14 (page cxxxiii).

5.2.1.4 En ce qui concerne la clarté de la formulation des indicateurs

Les experts devaient se prononcer sur la clarté de la formulation de chacun des indicateurs. Le tableau XXXIX permet de voir la compilation des réponses des trois experts par rapport à cet aspect.

Tableau XXXIX Compilation des réponses des trois experts à la question 4 : <i>La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?</i>		
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 1 (formulation tout à fait claire)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
56/64 (87 %)	11/64 (17 %)	51/59* (86 %)
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 2 (assez claire)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
7/64 (11 %)	33/64 (52 %)	7/59 (12 %)
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 3 (formulation peu claire)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
1/64 (2 %)	13/64 (20 %)	1/59 (2 %)
<i>Nombre d'indicateurs qui ont obtenu un 4 (formulation pas du tout claire)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
0/64 (0 %)	7/64 (11 %)	0/59 (0 %)

De l'analyse des réponses données par les experts, il ressort que la formulation de 88 % des indicateurs a été jugée très claire ou assez claire par ces derniers, et que la formulation de 12 % des indicateurs (22 indicateurs) a été jugée peu claire ou pas du tout claire. Par contre, aucun des indicateurs visés ne l'a été par plus d'un expert et signalons que 20 de ces 22 indicateurs ont été identifiés par un seul expert (l'expert 2). Ce dernier

a fait plusieurs suggestions de reformulation qui visaient, pour la plupart, à réduire la longueur des phrases ou à en simplifier le vocabulaire, jugé trop théorique.

En ce qui concerne les indicateurs dont la formulation a été jugée peu ou très peu claire, la principale modification que nous avons apportée à l'outil a été de fusionner le questionnaire avec la liste des indicateurs, ce qui, selon nous, facilitera grandement la compréhension des indicateurs, puisqu'ils suivront immédiatement les questions qui permettent de les cocher. Par ailleurs, à la suggestion des experts, nous avons supprimé les indicateurs 2.1.4 (*Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration*), 3.2.1 (*Le narrateur manipule la durée des événements : ellipse, sommaire ou résumé, pause descriptive*) et 3.3.1 (*Le narrateur utilise une narration répétitive ou itérative*), ce qui a entraîné la suppression des questions 52 (*Quelle(s) forme(s) de durée narrative rencontre-t-on dans le récit?*) et 55 (*Au sein du récit, identifiez des segments qui relèvent du mode : singulatif, répétitif ou itératif*) dans la section questionnaire de l'outil d'analyse.

Nous avons également reformulé cinq indicateurs de la manière suivante : indicateurs 1.3.17 (*La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou donne une clé*), 2.1.3 (*La perspective narrative varie, à l'échelle du livre*), 2.2.3 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité*), 2.2.6 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité*) et 3.1.1 (*Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique*).

Soulignons que parmi les 22 indicateurs ciblés par les experts, sept avaient déjà été supprimés, à la suite de l'analyse des réponses précédentes, qu'un d'entre eux avait déjà été reformulé et que deux d'entre eux avaient déjà été fusionnés et reformulés. Seuls les indicateurs 2.2.1 (*Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles et les présente selon sa propre interprétation*), 1.1.2 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié ou qui n'est pas identifiable*) et 2.2.5 (*Le narrateur*

textuel a recours à des procédés stylistiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité) n'ont donc pas été modifiés. Pour plus de précisions, voir l'analyse détaillée des réponses des experts et la justification des décisions, à l'annexe 14 (page cxxxiii).

5.2.1.5 En ce qui concerne la nécessité d'ajouter des indicateurs

Les experts devaient se prononcer sur la nécessité d'ajouter des indicateurs. Le tableau XL permet de voir la compilation des réponses des trois experts par rapport à cet aspect.

Tableau XL Compilation des réponses des trois experts à la question 5 : <i>Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui ne figurent pas dans la liste et qui devraient y figurer?</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
Non	Oui. Même si Jauss et Iser figurent notamment en bibliographie, on ne voit pas trop l'impact de l'esthétique de la réception dans cet outil qui me semble davantage inviter à une centration formaliste sur le texte. On gagnerait à consulter des ouvrages de Rouxel (<i>Lecture cursive, Enseigner la lecture littéraire, Le sujet lecteur</i>). Par ailleurs, je saisis le paradoxe d'énoncer des indicateurs centrés sur l'action interprétative et je n'ai pas vu la section consacrée à la compréhension interprétative qui doit sans doute en tenir compte. Cela fait partie des limites de l'outil destiné à circonscrire des paramètres précis. Alors que l'activité interprétative demande au jeune lecteur de combler les blancs d'un texte polysémique, c'est pourtant d'interaction <u>lecteur-texte</u> qu'il s'agit et non pas entre un lecteur et l'auteur qui opère des choix narratifs. Les niveaux de coopération textuelle (Eco- <i>Lector in fabula</i>) pourraient être avantageusement décortiqués en indicateurs. Il n'y a presque rien à propos des distinctions génériques, alors que les albums ont un taux de poéticité variable. Même si le concept de transtextualité est rapidement évoqué, il n'est pas vraiment traité.	Les dimensions reliées à la traduction. Les dimensions associées à l'humour. Les connaissances antérieures ou encyclopédiques du sujet-lecteur.

En ce qui concerne le premier commentaire de l'expert 2, nous ne pouvons qu'être d'accord avec lui et reconnaître que la dimension du sujet-lecteur est peu prise en compte dans l'outil, ce que nous fait également remarquer l'expert 3, dans son troisième commentaire. Cela constitue certainement une limite de l'outil. En effet, l'outil ne permet pas de prendre en compte les opérations du lecteur singulier afin de reconnaître et manipuler les stéréotypes et les références culturelles des albums. Soulignons toutefois que cet aspect pourrait être avantageusement abordé lors de formations à l'utilisation de l'outil et permettre d'illustrer la nécessaire coopération entre le texte et le lecteur afin de parachever le texte. Les éléments qui ont été dégagés à ce sujet, dans le cadre conceptuel, pourraient certainement être utiles à l'élaboration d'une telle formation.

En ce qui concerne le second commentaire de l'expert 2, encore une fois, nous devons reconnaître que l'outil ne tient pas compte des distinctions génériques et que le concept de transtextualité est peu pris en compte dans les indicateurs. Toutefois, comme ces deux aspects sont indissociables des compétences mises en œuvre par le lecteur (notamment les compétences encyclopédiques et rhétoriques), ils pourraient également être avantageusement abordés lors de formations à l'utilisation de l'outil en vue du développement des habiletés interprétatives des élèves.

En ce qui concerne le second commentaire de l'expert 3, nous devons également reconnaître que l'outil ne permet pas de prendre en compte la dimension de l'humour, ce dont nous ne traitons pas, non plus, dans le cadre conceptuel. Ici encore, il s'agit certainement d'une limite de l'outil. Finalement, en ce qui concerne le premier commentaire de l'expert 3, rappelons que les traductions ne font pas partie du corpus d'albums que nous avons analysé.

En bref, bien que les suggestions des experts soient pertinentes et nous révèlent certaines limites de l'outil, nous avons dû nous résoudre à ne pas en tenir compte, étant donné le nombre déjà très élevé d'éléments de l'outil.

5.2.1.6 En ce qui concerne la nécessité de supprimer des indicateurs

Les experts devaient se prononcer sur la nécessité de supprimer des indicateurs. Le tableau XLI permet de voir la compilation des réponses des trois experts par rapport à cet aspect.

Tableau XLI Compilation des réponses des trois experts à la question 6 : <i>Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui figurent dans la liste et qui ne devraient pas y figurer?</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
Non Toutefois, les indicateurs sont très nombreux et évidemment, pas tous incontournables. Y aurait-il lieu de cibler des indicateurs incontournables sur lesquels il y a lieu de s'arrêter dans tous les albums ou de prioriser/hierarchiser?	Non Tous les indicateurs mentionnés me semblent incontournables. Bravo! Cependant, ils gagneraient souvent à être simplifiés, car leur formulation actuelle me semble trop proche de leur énonciation théorique. Ils pourraient également être raccourcis afin d'accroître leur lisibilité.	<i>N'a pas répondu à la question.</i>

À la suite de l'analyse des commentaires précédents des experts, nous avons déjà supprimé deux dimensions et treize indicateurs, ce qui avait également entraîné la suppression de deux dimensions et de sept questions dans le questionnaire. Afin de réduire encore la longueur de l'outil et le nombre d'indicateurs, nous avons donc décidé de supprimer les indicateurs 1.3.11 (*Les fonctions du texte et de l'image varient, à l'échelle du livre*), 1.4.2 (*Les frontières entre les niveaux narratifs sont franchies*), 2.2.14 (*Le narrateur ne livre pas toutes les informations*), 2.2.18 (*Le narrateur textuel donne des informations contradictoires*) et 2.2.26 (*Le narrateur imagier fait des autoréférences iconiques*). En effet, après avoir analysé quelques albums avec l'outil d'analyse, nous avons éliminé les indicateurs qui ne nous semblaient pas être une grande source de polysémie.

Nous avons également supprimé les questions 2 (*S'il fait partie de l'histoire, raconte-t-il son histoire?*), 16 (*Les fonctions respectives du texte et de l'image varient-elles, à*

l'échelle du livre?), 29 (*Y a-t-il des entités appartenant à un niveau qui font intrusion dans un autre niveau?*) et 50 (*Quelle est la séquence des événements dans le récit?*) et reformulé ou ajouté des exemples à certaines questions. L'utilisation de l'outil avec quelques albums nous a également permis d'y ajouter trois questions (*Si le narrateur fait partie de l'histoire, quelle est son identité (de quel personnage s'agit-il?)*)/ *Si les deux narrateurs font partie de l'histoire, quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?*)/ *Ce rapport varie-t-il à l'échelle du livre?*) et trois indicateurs (*Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre*/ *Le narrateur textuel pose des questions*/ *Il y a des blancs (des non-dits) dans la narration textuelle*). Pour plus de détails, voir les modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2, à l'annexe 15 (page cxlix).

En outre, afin de pouvoir juger du degré de polysémie de chaque album, à la suite de leur analyse, nous avons décidé d'attribuer des points à chacun des indicateurs. De manière intuitive, nous avons jugé du nombre de points (de 1 à 3 points) que chacun des indicateurs pouvait se voir attribuer en fonction de son caractère plus ou moins polysémique, ce qui permet, à la fin de l'analyse, de calculer le nombre de points obtenus et de juger du degré de polysémie de l'album (De 0 à 12 points : faible degré de polysémie, de 13 à 22 points : degré moyen de polysémie, plus de 23 points : fort degré de polysémie). Nous avons également ajouté un espace pour noter le ou les numéros de page pour toutes les questions où l'on observe une variation de rapport, et ce, afin de faciliter le travail d'analyse et avons reformulé la note relative à l'astérisque afin de préciser que les effets recherchés étaient ceux de polysémie.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'il n'était pas pertinent d'analyser le paratexte en même temps que l'intérieur du livre, car il ne nous apparaît pas nécessaire d'analyser le paratexte d'un album dont l'intérieur se révèle peu polysémique. Nous avons donc séparé l'analyse du paratexte (sauf en ce qui concerne les pages couverture) de celle de l'intérieur du livre et avons ajouté une note stipulant que l'analyse du paratexte n'est nécessaire que si l'album comporte un degré moyen ou élevé de polysémie.

5.2.1.7 Ce qui ressort de l'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts

L'analyse des réponses des experts permet d'affirmer que les indicateurs de l'outil d'analyse présentent un très haut degré de pertinence, puisqu'ils sont jugés à 97 % très pertinents ou pertinents, c'est-à-dire conformes aux caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme nous les avons présentées dans le résumé du cadre conceptuel. Il est également possible d'affirmer que l'outil présente, selon les trois experts, un très haut degré de pertinence quant à la classification des indicateurs en dimensions, puisque ces derniers jugent que 100 % des indicateurs sont mutuellement exclusifs. En outre, il ressort que 94 % des indicateurs ont été jugés mutuellement exclusifs (c'est-à-dire qu'un même élément ne se retrouve pas dans deux dimensions différentes), ce qui nous permet de dire que, selon ces derniers, l'outil présente un haut degré d'exclusivité mutuelle.

La plus grande faiblesse révélée par les experts concerne la clarté de la formulation des indicateurs. En effet, la formulation de 12 % des indicateurs a été jugée peu claire ou très peu claire. Bien que la majorité des commentaires indiquant un manque de clarté dans la formulation de plusieurs des indicateurs ne provenait que d'un seul expert (les deux autres n'ayant pas souligné de problème au sujet de la clarté de la formulation des mêmes indicateurs), nous avons tenu compte de la grande majorité des suggestions d'amélioration de cet expert, étant donné la justesse de ces dernières qui visaient surtout à raccourcir et à simplifier les énoncés pour en améliorer la lisibilité. Par ailleurs, nous pensons que le manque de clarté de certains des indicateurs a pu faire en sorte que l'expert 3 n'a pas été en mesure de juger de la pertinence de certains indicateurs et a pu voir de la redondance là où il ne devrait pas y en avoir. Il est permis de penser que la reformulation de certaines questions et de certains indicateurs, de même que le fait de fusionner le questionnaire et la liste des indicateurs viennent régler plusieurs problèmes liés à la clarté de leur formulation, puisque dorénavant, les questions précèdent tous les indicateurs. Finalement, la suppression et la fusion de plusieurs indicateurs ciblés par les

experts ont certainement permis d'améliorer l'exclusivité mutuelle des indicateurs. La deuxième version de l'outil d'analyse comporte deux sections dont la première comprend 33 questions assorties de 37 indicateurs de polysémie et la seconde, 16 questions assorties de 8 indicateurs de polysémie, pour un total de 49 questions et 45 indicateurs de polysémie. Cette deuxième version fait l'objet de l'annexe 16 (voir page clix).

5.2.2 L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse auprès de codeurs

Afin d'évaluer, d'une part, l'objectivité des indicateurs de l'outil d'analyse et d'autre part, la satisfaction des utilisateurs, nous avons soumis ce dernier à cinq codeurs à qui nous avons demandé d'assister à une rencontre au cours de laquelle ils ont pris connaissance de l'outil d'analyse et de la façon de l'utiliser, ont été invités à lire trois albums jeunesse choisis par nous-même, afin de les classer, intuitivement, en fonction de leur potentiel au regard du développement des habiletés interprétatives. Ils ont également reçu une formation sur la façon d'utiliser l'outil et ont analysé collectivement (avec notre soutien) un album à l'aide de l'outil d'analyse. Par la suite, ils disposaient de cinq jours pour analyser les trois albums à l'aide de l'outil d'analyse et revoir, s'il y avait lieu, le classement initial des trois albums. Ils devaient également remplir un questionnaire autoadministré destiné à évaluer leur degré de satisfaction à l'égard de l'outil d'analyse.

L'analyse des réponses inscrites par les cinq codeurs dans les trois outils d'analyse et dans le questionnaire autoadministré a permis de tirer certaines conclusions à propos de l'objectivité des indicateurs de l'outil, qualité recherchée, à l'étape de l'élaboration de l'outil d'analyse, de même qu'à propos de la satisfaction des codeurs à l'égard de leur expérience d'utilisation de l'outil d'analyse. Cela a également permis d'apporter des modifications à l'outil d'analyse.

La section suivante présente la synthèse de ce travail d'analyse pour 1) l'évaluation de l'objectivité des indicateurs et 2) l'évaluation de la satisfaction des codeurs au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse.

5.2.2.1 L'évaluation de l'objectivité des indicateurs

Afin d'évaluer l'objectivité des indicateurs de l'outil d'analyse, cinq codeurs ont été invités à utiliser l'outil d'analyse avec les trois mêmes albums.

Utilisation de l'outil d'analyse avec deux premiers codeurs

Comme nous l'avons fait pour l'évaluation de la validité de l'outil d'analyse auprès d'experts, nous avons eu recours à deux premiers codeurs afin de recevoir leurs commentaires sur l'outil d'analyse, et ce, dans le but de l'améliorer avant de l'utiliser avec les cinq codeurs. Cela a également permis de mieux évaluer le temps nécessaire pour prendre connaissance de l'outil d'analyse et analyser trois albums avec ce dernier et de mieux planifier la journée de formation sur l'utilisation de l'outil d'analyse.

À la suite de cette première utilisation de l'outil d'analyse par deux codeurs, nous avons apporté quelques modifications à l'outil d'analyse : il s'agit de la suppression des questions 8 (*De quelle manière s'effectue l'entrée en lecture?*), 17 (*Quel est le type de discours du narrateur?*), 22 (*Quel est le format du livre?*), 23 (*Quelle est la taille du livre?*) et 30 (*Le narrateur imagier fait-il usage de la couleur pour orienter ou renforcer la signification d'une information?*) et des indicateurs 2.2.1 (*Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles des personnages*), 2.2.16 (*Le format et/ou la taille de l'album créent un effet : par exemple, un effet panoramique*) et 2.2.22 (*Le narrateur imagier fait usage de la couleur pour orienter ou renforcer la signification d'une information*), et l'ajout d'une question (*Ce rapport [entre les contenus narratifs du texte et de l'image] varie-t-il, à l'échelle du livre?*) et de deux indicateurs (*Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre*) (*Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration)*). Nous avons également reformulé sept questions et six indicateurs (précisions ou ajout d'exemples pour en faciliter la compréhension). Pour plus de détails, voir les modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 2 et la version 3, à l'annexe 17 (page clxxvii).

Par ailleurs, les deux codeurs nous ont fait la suggestion d'offrir un choix aux utilisateurs quant à la valeur des points à accorder pour chacun des indicateurs cochés (1 ou 2 points), suggestion que nous avons retenue. Cela nous a amenée à revoir le nombre de points accordés à chacun des degrés de polysémie de la manière suivante : 0 à 10 points (faible degré de polysémie), 11 à 20 points (degré moyen de polysémie), plus de 20 points (fort degré de polysémie).

Finalement, ce premier travail d'analyse avec deux codeurs nous a permis de mieux saisir l'importance de former les codeurs à l'utilisation de l'outil, en raison de sa complexité, mais également en raison du manque de connaissance des procédés narratifs des albums jeunesse des enseignants du primaire et de leur manque d'expérience, notamment en ce qui concerne l'analyse de l'image et de la relation texte/image. Nous avons donc pu, par la suite, préparer une journée de formation plus étoffée afin de donner des exemples d'albums pour chacune des questions de l'outil d'analyse et des exercices pratiques pour permettre aux codeurs de s'exercer à analyser les procédés narratifs des albums jeunesse. Nous avons également pu ajouter des précisions quant à la façon de procéder pour analyser chacune des pages de l'album et être en mesure de constater les variations des procédés narratifs à l'échelle du livre. En effet, dans les consignes d'utilisation de l'outil, nous avons ajouté une remarque relative à l'utilisation de papillons adhésifs et une autre relative à la façon d'indiquer les variations, dans l'outil d'analyse, en ayant recours à des parenthèses. La troisième version de l'outil d'analyse compte deux sections. La première comporte 29 questions assorties de 36 indicateurs et la seconde, 17 questions et 9 indicateurs, pour un total de 46 questions et 45 indicateurs. Cette troisième version fait l'objet de l'annexe 18 (voir page clxxxiii).

Analyse des trois outils d'analyse remplis par les cinq codeurs

Nous avons poursuivi le travail d'évaluation de la fidélité de cette troisième version de l'outil d'analyse en le soumettant à cinq nouveaux codeurs. L'analyse des réponses des codeurs nous a permis de tirer certaines conclusions à propos de l'objectivité des indicateurs et d'apporter de nouvelles modifications à l'outil d'analyse. La compilation

et l'analyse détaillée des réponses inscrites par les cinq codeurs dans les trois outils d'analyse se trouvent en annexe (voir annexe 19, page cciii).

À propos de l'objectivité des indicateurs

En ce qui concerne l'objectivité des indicateurs, nous avons prévu que si l'outil présentait un bon niveau d'accord inter-juges, les cinq codeurs arriveraient à des résultats semblables au nôtre, c'est-à-dire qu'ils cocheraient sensiblement les mêmes indicateurs que nous pour un même album et obtiendraient probablement le même classement que nous pour les trois albums.

Or, l'analyse des résultats montre qu'il existe des écarts parfois importants entre les résultats de certains codeurs et les nôtres. En effet, les différences observées entre les réponses de certains codeurs, notamment pour l'analyse des procédés narratifs de l'image, de la relation texte-image et de la perspective narrative nous amènent à penser que l'outil pourrait manquer, dans une certaine mesure, de fidélité et que les règles d'interprétation des dimensions et des indicateurs ne sont peut-être pas suffisamment précises. Toutefois, il est difficile de savoir avec exactitude dans quelle mesure ces différences sont attribuables aux codeurs eux-mêmes et au manque de pratique avec l'outil d'analyse, de même qu'à leur manque d'expérience avec l'analyse des procédés narratifs du texte et de l'image (particulièrement ceux qui concernent l'image) et de la relation texte/image. Qui plus est, on peut se demander si tout outil de ce type, qui repose en grande partie sur la lecture d'un sujet-lecteur singulier avec ses propres façons de percevoir l'œuvre, de la comprendre et de l'interpréter, peut parvenir à être considéré comme tout à fait objectif.

En outre, au cours de l'analyse des réponses des codeurs, nous en sommes parfois venue à douter de nos propres réponses. Il aurait été, en effet, souhaitable de valider auparavant nos réponses avec un groupe de codeurs avec qui nous aurions pu débattre afin de nous assurer de leur justesse. Cela représente certainement une limite de la démarche.

Par ailleurs, le fait que nous ayons choisi de rendre les questionnaires des codeurs anonymes (afin qu'ils se sentent à l'aise d'y inscrire tout commentaire négatif) ne nous a pas permis d'analyser les réponses des codeurs en fonction de leur profil respectif. En effet, pour bonifier l'analyse, il aurait été nécessaire de savoir, par exemple quelle codeuse est enseignante, conseillère, chargée de cours ou animatrice dans une bibliothèque, laquelle n'a suivi aucune formation ou laquelle fait partie de nos connaissances. Or, l'anonymisation des questions ne nous a pas permis de le faire. Il s'agit donc d'un choix discutable qui représente certainement une autre limite de la démarche.

Finalement, le fait que les codeurs pouvaient décider du nombre de points à attribuer à chaque indicateur de polysémie comporte aussi une part de subjectivité, ce qui a pu faire varier les résultats. Le nombre de points obtenus par chaque album est révélateur de ces différences, comme en témoigne le tableau XLII.

Tableau XLII						
Nombre de points obtenus pour chacun des albums analysés par les codeurs						
Section 1	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Max Malo	14 pts	34 pts	15 pts*	6 pts	23 pts	20 pts
	11 indicateurs	19 indicateurs	9 indicateurs	5 indicateurs	15 indicateurs	12 indicateurs
Comme toi!	21 pts	9 pts	4 pts	23 pts	17 pts	21 pts
	13 indicateurs	7 indicateurs	4 indicateurs	15 indicateurs	10 indicateurs	13 indicateurs
Xavier-la-lune	30 pts	30 pts	24 pts*	26 pts	28 pts	24 pts
	18 indicateurs	18 indicateurs	14 indicateurs	16 indicateurs	18 indicateurs	14 indicateurs

* Sans les questions 13 à 16.

Les différences entre le nombre de points obtenus par chaque album fait en sorte qu'un seul album reçoit un nombre de points qui le classe dans une même catégorie, soit celle des albums ayant un fort degré de polysémie (*Xavier-la-lune*). Les deux autres albums obtiennent des résultats qui les classent dans trois catégories différentes, ce qui n'est pas

très concluant en ce qui concerne l'objectivité de l'outil avec ces deux albums. Rappelons que le calcul du degré de polysémie à l'aide de l'outil se réalise de la manière suivante : 0 à 10 points (faible degré de polysémie), 11 à 20 points (degré moyen de polysémie et plus de 20 points (fort degré de polysémie). Soulignons qu'en raison des changements apportés à l'outil entre la première et la troisième version, le nombre de points accordés à chacun des degrés de polysémie a été revu. Cela a fait en sorte que les trois albums que nous avons analysés avec la première version de l'outil d'analyse et qui se classaient comme ayant un faible, un moyen et un fort degré de polysémie, correspondent, avec la troisième version, à des degrés de polysémie différents (un album obtient un degré moyen et les deux autres, un degré fort de polysémie). Toutefois, ils conservent le même ordonnancement en fonction de leur degré de polysémie (du plus faible au plus fort).

Les codeurs étaient également invités à classer les albums selon leur degré de polysémie, avant et après leur analyse (du moins polysémique au plus polysémique). L'accord sur l'ordonnancement des trois albums selon leur degré de polysémie, après leur analyse, ne nous permet pas non plus d'affirmer que l'outil est fidèle, puisque seuls deux codeurs parviennent au même ordonnancement que le nôtre (codeurs 3 et 5), et ce, en raison des différences dans les résultats obtenus pour chaque album. Le tableau XLIII permet de voir les classements des albums avant et après leur analyse par les cinq codeurs.

Tableau XLIII Classement des trois albums avant et après leur analyse par les cinq codeurs			
AVANT L'ANALYSE			
	1 (le moins polysémique)	2	3 (le plus polysémique)
Codeur 1	Comme toi!	Xavier-la-lune	Max Malo à la belle étoile
Codeur 2	Comme toi!	Xavier-la-lune	Max Malo à la belle étoile
Codeur 3	Max Malo à la belle étoile	Comme toi!	Xavier-la-lune
Codeur 4	Comme toi!	Xavier-la-lune	Max Malo à la belle étoile
Codeur 5	Max Malo à la belle étoile	Xavier-la-lune	Comme toi!
Chercheur	Max Malo à la belle étoile	Comme toi!	Xavier-la-lune
APRÈS L'ANALYSE			
	1 (le moins polysémique)	2	3 (le plus polysémique)
Codeur 1	Comme toi!	Xavier-la-lune	Max Malo à la belle étoile
Codeur 2	Comme toi!	Max Malo à la belle étoile	Xavier-la-lune
Codeur 3	Max Malo à la belle étoile	Comme toi!	Xavier-la-lune
Codeur 4	Comme toi!	Max Malo à la belle étoile	Xavier-la-lune
Codeur 5	Max Malo à la belle étoile	Comme toi!	Xavier-la-lune
Chercheur	Max Malo à la belle étoile	Comme toi!	Xavier-la-lune

En bref, l'écart entre les résultats obtenus pour chacun des albums (les indicateurs cochés, leur nombre et les points qui leur ont été attribués), de même que les différences

observées dans les classements des trois albums selon leur degré de polysémie, ne nous permettent pas d'affirmer que les indicateurs sont suffisamment objectifs. Nous devons donc déplorer que malgré tout le soin que nous y avons apporté, l'outil manque, pour l'instant, de fidélité. Pour y remédier, étant donné les difficultés que nous avons évoquées, il aurait été nécessaire de procéder à une nouvelle validation de la fidélité de l'outil d'analyse avec de nouveaux codeurs (comprenant prioritairement des enseignants) en ayant recours à de nouveaux albums qui présentent, comme nous l'avions initialement prévu, trois degrés différents de polysémie (un faible, un moyen et un fort), ce que nous n'avons pas entrepris, mais qu'une recherche ultérieure pourrait permettre de faire. Par ailleurs, afin d'enrichir les données relatives à la validation de l'outil, il aurait été pertinent d'enregistrer les échanges avec les codeurs lors de la journée de formation ainsi que de prévoir une rencontre (*focus group*) avec les codeurs après leur analyse des trois albums pour leur permettre d'échanger à propos de leur expérience et des résultats obtenus (le classement des trois albums selon leur degré de polysémie). Finalement, il aurait été nécessaire de lier l'analyse des données au profil de chaque codeur (en éliminant l'anonymisation des questionnaires) et de valider nos propres réponses auprès d'un groupe de codeurs avec qui nous aurions pu débattre afin de nous assurer de leur justesse. Malgré tout, étant donné la grande part de subjectivité qui entre dans la lecture de l'album lui-même et dans l'analyse des procédés narratifs, nous pensons qu'il serait difficile de parvenir à développer un outil qu'on pourrait qualifier de tout à fait fidèle.

Modifications apportées à l'outil d'analyse

Même s'il n'est pas possible d'affirmer que les indicateurs de l'outil d'analyse sont totalement objectifs, l'exercice de la validation auprès des codeurs a quand même permis d'identifier les difficultés éprouvées par les codeurs et d'apporter de nouvelles modifications à l'outil d'analyse. Cela permet également d'identifier des éléments sur lesquels il serait important d'insister, lors d'une formation à son utilisation.

Parmi les difficultés éprouvées par les codeurs, notons celle qui concerne l'analyse des procédés narratifs de l'image, et en particulier, celle qui concerne les variations de type

de narrateur imagier, à l'échelle du livre, ainsi que celle qui concerne la relation texte/image. Nous pensons que cette difficulté pourrait être liée au manque d'expérience d'analyse de l'image chez les codeurs. Une formation plus longue comportant des exercices d'analyse du type de narrateur imagier et des variations, à l'échelle de l'album, de même que de la relation texte/image pourrait faire en sorte que les utilisateurs se sentent plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse.

Une autre des difficultés importantes éprouvées par les codeurs concerne l'analyse de la perspective narrative, et ce, tant pour le texte que pour l'image. Nous pensons que ces difficultés sont attribuables à la complexité même d'identifier la perspective narrative, notamment dans l'image, et au manque de pratique des codeurs. En effet, l'analyse de la perspective narrative est une habileté qui nécessite une formation et un entraînement, en particulier en ce qui concerne l'analyse de l'image, ce dont n'ont pas suffisamment bénéficié les codeurs, étant donné la brièveté de la formation à l'utilisation de l'outil d'analyse que nous leur avons offerte. Ici encore, nous pensons qu'une formation plus longue comportant des exercices d'analyse de la perspective adoptée par les narrateurs imagier et textuel pourrait faire en sorte que les utilisateurs se sentent plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse.

Une autre difficulté qui ressort de notre analyse concerne la dimension de la distance narrative et, en particulier, les procédés de modalisation des narrateurs textuel et imagier. Pour pallier cette difficulté, nous pensons que certains indicateurs gagneraient à être accompagnés d'exemples. Par ailleurs, nous pensons qu'une formation plus longue, incluant davantage d'exercices d'analyse, pourrait améliorer la compréhension des procédés de modalisation des narrateurs, notamment les procédés grammaticaux qui semblent avoir été moins bien compris par certains codeurs. Pour plus de détails sur les difficultés éprouvées par les codeurs, voir l'annexe 19 (page cciii) qui présente la compilation et l'analyse des réponses des codeurs.

Les principales modifications que nous avons apportées à la troisième version de l'outil d'analyse, afin de tenir compte de l'analyse des résultats des codeurs et des difficultés

rencontrées par ces derniers, sont la reformulation de douze questions et de dix indicateurs (précisions ou ajout d'exemples pour en faciliter la compréhension), le déplacement de la question 10 (*Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte*) et de l'indicateur 1.2.2 (*Une ou des pages se présent(en) sans texte ou sans image, à l'intérieur de l'album*), la fusion de l'indicateur 2.2.5 (*Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes*) et 2.2.7 (*Le narrateur textuel donne des informations ambiguës*), la suppression des questions 15 (*Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), 16 (*Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) et 17 (*Est-ce que le nom de la collection fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) et de l'indicateur 1.2.2 (*Les informations dénominatives font naître un « horizon d'attente » particulier*).

L'utilisation de l'outil avec quelques albums nous a également permis de supprimer l'indicateur 3.2.1 (*Il y a des ellipses dans la narration textuelle*), d'ajouter trois questions (*Si la perspective adoptée par le narrateur est interne (vous avez répondu B à la question 12), quelle est l'identité du personnage dont le point de vue est adopté?*), (*Si la perspective adoptée par les deux narrateurs est interne (vous avez coché B pour le texte ET pour l'image), quel est le rapport entre l'identité du personnage dont le narrateur textuel et imagier adoptent le point de vue?*), (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*) et deux indicateurs (*Un narrateur interne adopte la perspective de différents personnages : il adopte tout à tour différents points de vue*), (*Le rapport entre l'identité du personnage dont le point de vue est adopté par le narrateur textuel et imagier varie à l'échelle du livre*).

Nous avons également ajouté un sous-total par catégorie afin de permettre aux utilisateurs de saisir d'emblée sur quel aspect l'album se démarque et pose un éventuel problème interprétatif. Ceci permettra notamment aux utilisateurs de se constituer des ensembles de livres par catégories afin, par exemple, de créer des réseaux de livres autour d'un motif de polysémie ou d'un procédé narratif particulier. De plus, nous avons ajouté, à la page 3 de l'outil d'analyse, une précision concernant la note relative à

l'astérisque, de manière à en clarifier le sens (*Bien qu'il soit utile de relever tous les procédés narratifs observés, il convient de ne tenir compte que de ceux qui sont source de polysémie, au moment d'attribuer ou non des points à l'indicateur correspondant*).

Par ailleurs, nous avons ajouté, à la page 2 de l'outil d'analyse, une section intitulée *Notes* et qui reprend une partie des consignes d'utilisation fournies aux codeurs. Nous y avons ajouté la possibilité de donner un point supplémentaire à certains indicateurs dans le cas où toutes ou presque toutes les pages d'un album présentent le procédé narratif identifié. Par exemple, un album dont toutes ou presque toutes les pages contiendraient des images qui comportent des sous-entendus pourrait se voir attribuer un point supplémentaire aux deux points déjà prévus. Pour plus de détails, voir les modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 3 et la version 4, à l'annexe 20 (page cclv).

La quatrième version de l'outil d'analyse porte le titre *Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse*. L'outil comporte deux sections : une première intitulée *À l'intérieur du livre (au sein de chacune des doubles pages et à l'échelle du livre)*, et une seconde, intitulée *Dans les autres éléments du paratexte*. La première section compte 32 questions, assorties de 36 indicateurs de polysémie et la seconde section compte 14 questions assorties de 8 indicateurs de polysémie pour un total de 46 questions et 44 indicateurs de polysémie (soit 12 questions de moins et 20 indicateurs de moins que la première version). La quatrième version de l'outil d'analyse fait l'objet de l'annexe 21 (voir page cclxiii).

5.2.1.2 L'évaluation de la satisfaction des codeurs au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse

Afin d'évaluer la convivialité et l'utilité de l'outil d'analyse, notamment par rapport aux finalités qui lui étaient assignées, les codeurs devaient également remplir un questionnaire autoadministré pour mesurer leur degré de satisfaction au regard de leur utilisation de l'outil d'analyse. La transcription des réponses des cinq codeurs se trouve à l'annexe 22 (voir page cclxxxiii). L'analyse des réponses des codeurs permet de tirer certaines conclusions à propos de la convivialité et de l'utilité de l'outil d'analyse en lien

avec les finalités et qualités recherchées, à l'étape de l'élaboration de l'outil d'analyse. Rappelons que lors de cette étape, nous avons déterminé que l'outil d'analyse visait trois principales finalités et devrait permettre :

- d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (dans le texte, l'image et la relation texte/image, et ce, au sein de chaque double page, à l'échelle du livre et dans le paratexte);
- d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif (les blancs, les ambiguïtés, les implicites);
- d'identifier des albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Par ailleurs, nous souhaitons que l'outil d'analyse soit constitué de composantes claires et faciles à comprendre et qu'il ne comporte pas trop d'éléments afin qu'il soit rapide à utiliser.

Le tableau XLIV permet de voir la compilation des questionnaires remplis par les cinq codeurs. L'analyse des réponses pour les deux aspects sur lesquels les codeurs devaient se prononcer suit, soit 1) la convivialité et 2) l'utilité de l'outil d'analyse.

Tableau XLIV Compilation des questionnaires remplis par les cinq codeurs pour mesurer leur degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse			
CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL			
1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?			
Très facile à utiliser	Facile à utiliser 1	Difficile à utiliser 4	Très difficile à utiliser
2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?			
Très satisfaisante	Satisfaisante 4	Peu satisfaisante	Très insatisfaisante 1
3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)?			
Très facile à comprendre	Facile à comprendre 2	Difficile à comprendre 2 1 (moyennement difficile)	Très difficile à comprendre

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?			
Très bien 5	Bien		À améliorer
5. Que pensez-vous de sa mise en page?			
Très bien 3	Bien 2		À améliorer
UTILITÉ DE L'OUTIL			
6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?			
Très utile 4	Utile 1	Peu utile	Très peu utile
7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?			
Très utile 4	Utile 1	Peu utile	Très peu utile
8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?			
Très utile 4	Utile 1	Peu utile	Très peu utile
9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?			
Beaucoup 4	Assez 1	Peu	Très peu
10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?			
Très satisfait 1	Satisfait 4	Peu satisfait	Très peu satisfait
11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?			
Oui 4		Non 1	
12. Si oui, à quelle fréquence?			
Souvent 1	Parfois 3		Rarement
13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?			
Oui 5		Non	

Convivialité de l'outil

En ce qui concerne la convivialité de l'outil d'analyse, il ressort des réponses fournies par les codeurs, que la majorité des codeurs (4/5) considèrent que l'outil est *difficile* à



utiliser. Étant donné la complexité et la longueur du travail d'analyse auquel convie l'outil, ce résultat nous étonne peu. Par ailleurs, plusieurs codeurs attribuent la difficulté à leur manque de connaissance (métalangage) et à leur manque de pratique avec l'outil. Nous pensons, effectivement, qu'avec de la pratique, l'utilisation de l'outil deviendrait plus facile. C'est d'ailleurs ce que nous mentionnent certains codeurs.

Bien qu'il soit long à remplir, la majorité des codeurs (4/5) mentionnent que l'outil a une longueur *satisfaisante* étant donné ses finalités. Plusieurs mentionnent également qu'avec de la pratique, l'utilisation de l'outil serait probablement plus rapide.

En ce qui concerne la clarté de l'outil, les réponses sont partagées. Deux codeurs considèrent que les éléments à observer au sein des albums sont *faciles à comprendre*, deux autres considèrent plutôt qu'ils sont *difficiles à comprendre*, alors qu'un dernier les considère comme *moyennement difficiles à comprendre*. Ici encore, un des codeurs attribue la difficulté au métalangage qui est nouveau pour lui et à son manque de pratique. Parmi les éléments identifiés comme difficiles à comprendre, on nous mentionne la question 1 (*Quel est le type de narrateur : qui raconte ou qui tient la caméra?*), la question 7 (*À qui s'adresse le narrateur?*), la question 13 (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*) et l'indicateur 2.2.7 (*Le narrateur textuel donne des indices ambigus : par exemple, à propos des personnages ou des événements*). Soulignons que hormis la question 13 qui a été mentionnée par deux codeurs, les autres n'ont été nommées que par un seul codeur. Ces difficultés coïncident avec celles que nous avons nous-même identifiées, lors de l'analyse des réponses des codeurs. Comme nous l'avons mentionné précédemment, en ce qui concerne ces trois questions, nous pensons que la difficulté relève de la complexité de l'analyse elle-même plutôt que de l'outil. En effet, identifier le type de narrateur, de narrataire et la perspective narrative, en particulier en ce qui concerne le narrateur imagier, est une habileté qui demande de la pratique, ce dont ne disposaient peut-être pas suffisamment les codeurs. En ce qui concerne l'indicateur 2.2.7, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons retravaillé sa formulation.

Finalement, tous les codeurs considèrent que l'organisation de l'outil est *très bien* et une majorité (3/5) considère que sa mise en page est *très bien*. Deux codeurs nous mentionnent qu'il serait aidant d'ajouter plus d'espace pour inscrire les numéros de page, ce que nous ferons.

Utilité de l'outil

En ce qui concerne l'utilité de l'outil, il ressort de l'analyse des réponses des codeurs que la majorité des codeurs (4/5) estime que, considérant les trois finalités assignées à l'outil (analyser les procédés narratifs des albums jeunesse, cerner les éléments propices au travail interprétatif, identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives), ce dernier est *très utile*, alors que le cinquième codeur estime qu'il est *utile*. Par ailleurs, la majorité des codeurs (4/5) considère que l'outil leur a *beaucoup* permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives, alors que le cinquième codeur considère que l'outil lui a *assez* permis de le faire.

Quant à la satisfaction par rapport à l'expérience d'utilisation, la majorité des codeurs (4/5) indiquent être *satisfaits*, tandis que le cinquième codeur indique être *très satisfait*. Une majorité (4/5) indique vouloir utiliser à nouveau l'outil (*parfois* pour trois d'entre eux, et *souvent* pour le dernier). Finalement, tous les codeurs indiquent qu'ils souhaitent avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de l'outil d'analyse.

Dans l'ensemble, il ressort de l'analyse des réponses des codeurs que bien que l'ayant jugé difficile à utiliser et ayant trouvé certaines questions difficiles à comprendre, ces derniers sont satisfaits de leur expérience d'utilisation de l'outil et souhaiteraient l'utiliser à nouveau. En outre, la majorité des codeurs estime que l'outil est très utile, considérant les trois finalités assignées. Comme certains codeurs nous l'ont indiqué, nous pensons que la difficulté du travail d'analyse est attribuable en partie au manque d'expérience des utilisateurs et à une formation à son utilisation trop brève. Bien qu'une formation d'une journée ait été offerte aux utilisateurs, il semble que cela n'ait pas été

suffisant. On peut penser, en effet, qu'une formation plus étoffée incluant la possibilité d'analyser une variété d'albums ferait en sorte que l'outil devienne beaucoup plus facile à comprendre et à utiliser. Finalement, bien qu'il soit long à remplir, nous partageons l'avis des codeurs qui considèrent que la longueur de l'outil est satisfaisante, étant donné ses finalités. Il va sans dire qu'une version plus courte serait probablement plus appropriée pour une utilisation plus régulière. À cet effet, nous présentons, plus loin, une version écourtée de l'outil d'analyse.

5.2.1.3 Ce qui ressort de l'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse par les codeurs

Bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que les indicateurs de l'outil sont suffisamment objectifs, nous pensons que plusieurs des différences observées entre les réponses pourraient être attribuées au manque de pratique des codeurs avec l'outil (en raison, notamment de la trop brève formation à son utilisation offerte aux codeurs). Nous pensons que les modifications apportées à la quatrième version de l'outil, notamment les précisions et les exemples pourraient donner éventuellement des résultats où l'on observerait moins d'écarts entre les réponses des codeurs. Par ailleurs, les commentaires des utilisateurs quant à leur satisfaction au regard de l'outil d'analyse nous amènent à confirmer notre hypothèse, car ces derniers se disent très satisfaits de leur expérience et plusieurs affirment que bien qu'ayant trouvé l'outil long et difficile à remplir, ils attribuent la difficulté à leur manque de connaissance et d'expérience, ce qui leur fait croire qu'une formation plus longue et une utilisation plus fréquente de l'outil leur permettraient d'en améliorer la maîtrise.

Bien que la présente recherche ne comporte pas d'objectifs spécifiques à la formation des enseignants, les résultats de cette dernière nous amènent à dégager quelques pistes pour la formation à l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse. Le tableau XLV propose quelques pistes générales pour l'analyse des albums en vue d'identifier ceux qui pourraient être polysémiques, puis quelques pistes relatives à la formation à l'utilisation de l'outil d'analyse.

Tableau XLV Quelques pistes pour la formation à l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse
Des pistes générales pour la formation à l'analyse d'albums en vue d'identifier ceux qui pourraient être polysémiques : • L'analyse gagne à se faire en groupe plutôt qu'individuellement, car elle est ainsi enrichie des différentes interprétations des membres du groupe et permet de relever des éléments qui pourraient passer inaperçus lors d'une analyse individuelle. • Demander aux enseignants de lire l'album une première fois et leur permettre de partager leur première compréhension avec leurs collègues afin d'enrichir cette dernière. Lors de cet échange, leur demander de dire ce qu'ils ont compris, d'identifier, intuitivement, les éléments qui leur semblent polysémiques, de partager leurs interrogations par rapport au récit, etc. Cela leur permettra également de prendre conscience des liens qu'ils effectuent avec leur « encyclopédie personnelle » et qui soutiennent leur compréhension respective. • Leur demander de lire l'album une seconde fois et de remplir individuellement l'outil d'analyse. • Les inviter à partager leurs réponses et à en débattre avec leurs collègues. Leur préciser qu'il sera nécessaire de relire l'album ou des passages de l'album plusieurs fois. • Leur rappeler que ce qui est recherché ce sont les éléments polysémiques. En cas de doute pour certains indicateurs (on coche ou non?), leur indiquer qu'il peut alors être utile de se demander ce qui pourrait être travaillé avec les élèves. Par exemple, si dans l'album on observe une variation du type de mise en page et que cela a un impact sur l'interprétation de l'histoire (une mise en page de type « association » depuis le début de l'album pour une histoire dans laquelle deux personnages sont unis et une mise en page de type « compartimentage » à la dernière page pour suggérer une rupture), il pourra être pertinent de demander aux élèves d'observer ce qui change à la dernière page et de s'interroger sur l'effet de ce changement. Il sera donc pertinent de cocher cet indicateur. Par contre, dans un autre album où le type de mise en page varie, mais sans que cela semble avoir un effet sur l'interprétation de l'histoire, il pourrait être superflu de faire remarquer le changement aux élèves et donc de cocher cet indicateur.
Des pistes relatives à la formation à l'utilisation de l'outil d'analyse : • Il est nécessaire, pour chaque dimension de l'outil d'analyse, de présenter des exemples d'album qui adoptent les procédés narratifs proposés dans les choix de réponse de chacune des questions. Par exemple, pour la question 1 <i>Texte (Quel est le type de narrateur : qui raconte ou qui « tient » la caméra?)</i>, voici des exemples

d'albums pouvant illustrer

A) un personnage qui fait partie de l'histoire :

De l'autre côté du miroir, de Marie-Noëlle Garric, Éditions Trampoline, 2011

B) un personnage qui ne fait pas partie de l'histoire :

Ce qui peut arriver quand Mélina et Chloé se font garder, de Martine Latulippe, Éditions de la Bagnole, 2011

- Il convient également de demander aux enseignants de s'exercer à l'analyse d'albums pour chaque dimension de l'outil d'analyse. Pour ce faire, l'analyse collective d'un album s'avère utile. Toutefois, il pourra aussi être nécessaire de s'exercer à l'analyse de plusieurs albums et en particulier pour certaines questions ou certains indicateurs de l'outil d'analyse qui demandent de la pratique :

Question 1 *Image* : *Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient » la caméra?)*

Question 12 *Texte et Image* : *Quelle est la perspective adoptée par le narrateur : de quelle façon sont perçus les événements?*

Indicateurs 2.2.1 : *Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus*

Indicateur 2.2.2 : *Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus*

Indicateur 2.2.3 : *Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques*

Indicateur 2.2.6 : *Le narrateur textuel ou imagier donne des informations ambiguës*

Il pourrait alors être utile de choisir différents extraits d'albums et de demander aux enseignants de s'exercer à en faire l'analyse afin d'accroître leur maîtrise de cet aspect.

- En ce qui concerne les indicateurs, il convient d'attirer l'attention des enseignants sur la nécessité de se questionner sur la polysémie des procédés (par exemple, une comparaison ou le recours à des points de suspension n'est pas nécessairement source de polysémie). Avant de cocher un indicateur, il faut se demander : « Est-ce source de polysémie? »
- Insister sur le fait que certains éléments pourraient leur échapper étant donné qu'ils sont de bons lecteurs. Par exemple, certains mots polysémiques pourraient ne pas être identifiés étant donné que comme lecteur expert, ils ont rapidement sélectionné le sens qui leur semblait le plus plausible. Toutefois, avec les élèves, il convient d'explorer les différents sens qui peuvent être suggérés par un mot ou une expression polysémiques, particulièrement si ce dernier mène à plusieurs interprétations différentes du récit ou d'un passage du récit.

5.3 L'ÉLABORATION DU RÉPERTOIRE

Une fois la quatrième version terminée, nous avons entrepris d'élaborer un répertoire d'œuvres polysémiques. Rappelons que pour y parvenir, nous avons lu 149 albums québécois publiés par 21 éditeurs québécois et deux éditeurs hors Québec pour d'abord retenir ceux qui nous apparaissaient, de façon intuitive, correspondre à ce que nous recherchions. La liste des 149 albums lus se trouve à l'annexe 23 (voir page ccxcix).

De ces 149 albums, nous en avons retenu 39 que nous avons ensuite analysés avec l'outil d'analyse et associés à un cycle précis. Le résultat de cette analyse, c'est-à-dire la liste des 39 albums que nous avons analysés, ainsi que le nombre de points et le cycle attribués à chacun, fait l'objet de l'annexe 24 (voir page cccvii). Nous avons ensuite retenu, pour chacun des cycles, les cinq albums qui ont obtenu le plus haut pointage afin de constituer un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. La liste de ces albums figure dans le tableau XLVI. La transcription des réponses obtenues pour chacun des albums analysés et retenus se trouve à l'annexe 25 (voir page cccxi). Soulignons que les réponses pour les 24 albums que nous n'avons pas retenus n'ont pas été transcrites, étant donné le volumineux nombre de pages que cela aurait représenté. Bien qu'ils n'aient pas été retenus pour le répertoire (puisque nous avons limité le nombre d'albums à 15), six de ces 24 albums ont obtenu un nombre de points qui les classent dans la catégorie des albums ayant un fort degré de polysémie (plus de 20 points) et constituent donc également une ressource intéressante à utiliser en classe pour développer les habiletés interprétatives des élèves. Il en est de même pour les albums ayant obtenu un nombre de points qui les classent dans la catégorie des albums ayant un degré moyen de polysémie (entre 10 et 20 points).

Finalement, soulignons que bien que nous souhaitions avoir cinq livres par cycle, nous n'en avons retenu que quatre pour le troisième cycle, étant donné le moins grand nombre d'albums publiés pour les élèves de ce cycle et en avons retenu six pour le deuxième cycle, étant donné que deux livres obtenaient le même pointage pour figurer à la cinquième position.

Tableau XLVI Liste des albums retenus pour le répertoire d'albums québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire	
1^{ER} CYCLE	
1.	Soulières, Robert et Battuz, Christine (2010). <i>Le premier jour</i> . Montréal : Les 400 coups.
2.	Audet, Martine et Melanson, Luc (2011). <i>Xavier-la-lune</i> . Montréal : Dominique et compagnie.
3.	Marcotte, Danielle, Laurence Aurélie et Casson, Sophie (2010). <i>Au lit, Moka!</i> Montréal : la courte échelle.
4.	Poulin, Andrée et Normandin, Frédéric (2010). <i>Pipi dehors!</i> Montréal : Bayard Canada.
5.	Theillet, Laurent et Arbona, Marion (2011). <i>Chat va mal pour Léo</i> . Montréal : Éditions de la Bagnole.
2^E CYCLE	
6.	Bottin, Isha et Brassard, Pierre (2010). <i>Papa est parti</i> . Montréal : la courte échelle.
7.	Chartrand, Lili et Bonenfant, Pascale (2011). <i>Le parapluie jaune</i> . Montréal : la courte échelle.
8.	Émond, Louis et Béha, Philippe (2011). <i>Le monde de Théo</i> . Montréal : Hurtubise.
9.	Delaunois, Angèle et Houde, Pierre (2011). <i>Le chant de mon arbre</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.
10.	Demers, Dominique et Grimard, Gabrielle (2010). <i>Aujourd'hui, peut-être...</i> Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
11.	Marois, André et Trudel, Jean-Luc (2010). <i>J'aime pas les mascottes</i> . Montréal : Les 400 coups.
3^E CYCLE	
12.	Vigneau, Claire et Roberts, Bruce (2010). <i>Le chasseur de loups-marins</i> . Montréal : Les 400 coups.
13.	Nicolas, Sylvie et Arbona, Marion (2010). <i>L'enfant qui tissait des tapis</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.
14.	Nicolas, Sylvie et Arbona, Marion (2011). <i>Lapin-Chagrin et les jours d'Elko</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.
15.	Delaunois, Angèle et Delezenne, Christine (2010). <i>Une petite bouteille jaune</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.

Afin de vérifier dans quelle mesure nos résultats demeuraient les mêmes, après plusieurs mois d'intervalle, nous avons eu recours, en janvier 2013, à la méthode de l'accord intra-codeur (Van der Maren, 1995). Cette méthode consiste à mesurer le degré de stabilité des résultats d'un même codeur après un certain laps de temps. Plus de neuf mois après l'élaboration du répertoire, nous avons donc procédé au recodage de deux de ses œuvres (*Papa est parti* et *Chat va mal pour Léo*). Bien que les deux albums obtiennent un pointage qui les classe dans la même catégorie que celle attribuée lors de leur première

analyse, de légères différences s'observent dans les réponses obtenues. Nous pensons que ces dernières pourraient relever de la subjectivité qui entre dans l'exercice d'analyse, puisque les principales différences observées concernent le nombre de points attribués à certains indicateurs en fonction de leur fréquence ou de leur effet (1 point ou 2 points). Ces résultats confirment notre hypothèse selon laquelle le fait de pouvoir décider du nombre de points à attribuer à chacun des indicateurs de polysémie en fonction de leur fréquence et de leur effet comporte une part de subjectivité. Toutefois, malgré cela, nous pensons qu'en raison des faibles différences observées (différence d'un point pour chacun des albums) il est possible de conclure que l'outil possède un bon accord intra-codeur pour ces deux albums. Il faut par contre reconnaître que deux albums représentent un bien petit échantillon pour une mesure d'intra-codage et qu'il aurait été préférable de procéder au recodage des 39 albums initialement analysés pour obtenir un résultat plus fiable. Pour plus de détails à propos des différences observées dans les résultats, voir l'annexe 26 (page cccxliii).

5.3.1 Présentation des albums du répertoire

Cette section présente un résumé de chacun des albums figurants dans le répertoire, de même que les motifs de leur polysémie, ce qui permet de mettre en relief leur particularité et leur éventuelle complémentarité. Soulignons que les motifs de polysémie n'ont pas à être présentés de façon explicite aux élèves, mais deviennent des portes d'entrée pour la planification de l'exploitation des albums avec ces derniers. Par exemple, dans un album où des procédés stylistiques ou des sous-entendus sont utilisés, il pourra être pertinent de planifier des questions pour solliciter le travail interprétatif des élèves à propos du sens de ces derniers.

5.3.1.1 Résumé des albums et présentation des motifs de leur polysémie

- **1er cycle**

Le premier jour : résumé et motifs de polysémie

Demain, c'est la première journée d'école de Max. Les deux grands frères du garçon ne cessent de le taquiner afin de lui faire peur. Ils affirment que les grands de 6e année

terrorisent les petits en plaçant des grenouilles, des sangsues ou des couleuvres dans leur casier, quand ça n'est pas dans leur étui à crayons! Et que dire des extraterrestres gluants qui dévorent le repas des élèves ou de l'effroyable autobus scolaire dont tous ne reviennent pas sains et saufs! Max n'a plus tellement envie d'aller à l'école. Pourtant, de retour à la maison, le lendemain, ce dernier raconte à ses grands frères que sa première journée a été exactement comme ils l'avaient dit : à l'heure du dîner, trois extraterrestres s'en sont pris à lui, des élèves de 6e année ont voulu mettre des serpents à sonnettes dans son casier et l'autobus scolaire a perdu une roue. Ces derniers n'en reviennent pas! Max les rassure en leur expliquant comment il a fait face à toutes ses situations avec l'étoile de shérif, les lunettes paralysantes et la cape de superhéros qu'il avait préalablement glissées dans son sac à dos. Deux jours plus tard, c'est la veille de la rentrée des deux grands frères de Max au secondaire. Le jeune garçon leur rend la monnaie de leur pièce en leur racontant, entre autres, que de nouveaux surveillants viennent d'être engagés. Des ex-motards, à ce qu'on dit!

La force de cet album réside en grande partie dans le rapport texte-image qui fait en sorte que le lecteur ne sait plus qui croire. En effet, le lecteur pourrait avoir tendance à ne pas croire les grands frères qui veulent effrayer Max, mais lorsque ce dernier relate les aventures de sa première journée, le doute s'installe. Qui dit vrai? Qui dit Faux? Tout l'humour de l'album repose sur cette ambiguïté finement entretenue par les perspectives narratives du texte et de l'image qui donnent accès à différents points de vue. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Xavier-la-lune : résumé et motifs de polysémie

Aujourd'hui, c'est la première journée d'école pour le petit Xavier. Il essaie tant bien que mal de rester dans la classe, mais son esprit part sans cesse dans toutes les directions : il pense à son chat Bonheur, décédé l'été précédent, à sa maman qui écrit de la poésie, à ses dernières vacances avec elle au bord du fleuve. Il essaie bien de se concentrer sur le tableau, mais ce dernier est toujours vide. Alors, il repart dans sa tête et repense à cette fois où il était dehors et qu'un orage a éclaté. Il repense aux bisous de sa

maman dont il s'ennuie... lorsqu'il entend son enseignante l'interpeller et lui demander : « À qui donnes-tu des bisous? ». Xavier raconte alors à la classe les bisous du fleuve et ceux de sa maman et termine sa première journée en apprenant à tracer des bisous avec ses nouveaux amis.

La force de cet album réside en bonne partie dans l'ouverture des illustrations et du texte qui sont parsemés de poésie et de sous-entendus à interpréter à propos du sens de la vie, de la poésie et de l'école en tant que lieu d'apprentissage. Le rapport de collaboration entretenu par le texte et l'image ainsi que les récits enchâssés et la variation de perspectives narratives permettent de constater les glissements entre l'imaginaire du jeune garçon plongé dans ses souvenirs et la réalité de la classe où il faut, lui a-t-on dit, se concentrer. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Au lit, Moka! : résumé et motifs de polysémie

Moka adore chevaucher Rodéo. Avec son cheval, il affronte vilains, géants, dragons et chacun tremble à son nom. Mais, ce soir, il est arrêté dans son élan par la voix rocailleuse d'une sorcière qui lui crachouille qu'il est l'heure d'aller au lit... Moka n'a pas envie d'écouter la sorcière et il accélère sa course à travers la vallée. Le grand méchant loup gronde alors : « Moka, tu as entendu maman? ». À partir de ce moment, un glissement s'opère entre l'imagination de Moka et la réalité des deux parents qui souhaitent que leur enfant se couche. La sorcière et le grand méchant loup n'auront d'autre choix que d'entrer dans le jeu de leur fils afin d'accélérer la routine du coucher.

La force de cet album réside, entre autres, dans la variation qui s'opère entre le type de narrateur textuel et imagier, dans le rapport de collaboration qu'entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image, ainsi que dans la variation de la perspective adoptée par le narrateur textuel et imagier, ce qui fait en sorte que le lecteur peut graduellement passer, d'une part, de l'imaginaire de l'enfant à celui de la réalité des parents qui veulent qu'il aille se coucher, et d'autre part, du jeu de l'enfant à celui des parents qui décident d'entrer dans son monde pour accélérer la routine du dodo. Pour

plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Pipi dehors! : résumé et motifs de polysémie

Un jour que Pierrot a une envie urgente, il découvre qu'il n'y a rien de plus plaisant que de faire pipi dehors, au grand désespoir de sa mère! Cette dernière essaie tant bien que mal de corriger ce comportement en ressortant le petit pot de son fils, mais Pierrot aime bien mieux faire pipi ailleurs. Il expérimente ainsi la fontaine, la plage, la glissoire, la boîte de conserve... Saura-t-il se retenir au mariage de sa cousine alors qu'il a un beau costume et des souliers vernis? À la plus grande joie de sa mère, la réponse est oui. Mais cette dernière n'est pas au bout de ses peines puisque, dès le lendemain, Pierrot découvre qu'il n'y a rien de plus plaisant que de manger avec les doigts!

La polysémie de cet album relève surtout du rapport de collaboration qu'entretiennent le texte et l'image, de l'omniscience du narrateur imagier et de la variation des perspectives narratives, à l'échelle du livre. Tout cela fait en sorte qu'il y a une grande possibilité de connivence entre le lecteur et le narrateur imagier puisqu'il lui montre des choses que la mère ne voit pas ou ne sait pas (par exemple, ce que le garçon a encore fait avec son petit pot, ou encore, la réaction exaspérée de la mère que le garçon ne semble jamais voir), ce qui contribue grandement à l'humour de l'album. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Chat va mal pour Léo : résumé et motifs de polysémie

Léo a un chat. Un beau chat tigré nommé Tigre. Mais ce dernier se prend pour un chien : il grogne, aboie, traîne en permanence un vieil os dans sa gueule et n'aime rien de plus que courir après les balles pour les rapporter à son maître. Léo n'est pas content, pas content du tout! Tout le monde se moque de lui et de son chat-chien. Heureusement, son ami Alex est là pour lui proposer une solution lumineuse : mettre Tigre en contact avec Guignol, son chat, afin que par mimétisme, il redevienne un vrai chat. La solution d'Alex fonctionne, mais... à l'envers! En effet, Tigre redevient un vrai de vrai chat alors

qu’Alex découvre avec effroi que Guignol est devenu un chat... qui se prend pour un chien!

La polysémie de cet album repose notamment sur le riche rapport de collaboration qu’entretiennent le narrateur imagier et textuel et l’omniscience du narrateur imagier qui nous laisse voir à quel point le chat de Léo se prend pour un chien et comment cela désespère le jeune garçon. Les images comportent une foule de sous-entendus, notamment celui qui nous donne la clé de la conversion du chat-chien en chat : les oiseaux. En effet, il est possible de comprendre que Tigre se sent désormais comme un chat, lorsqu’on réalise qu’il a sous la patte le corps d’un oiseau, alors que depuis le début de l’album les oiseaux passaient sous son nez sans qu’il s’en préoccupe. La fin surprenante et ouverte est habilement amenée, notamment par une variation de la perspective narrative. Pour plus de détails voir l’annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

- **2e cycle**

Papa est parti : résumé et motifs de polysémie

Dans une langue sobre, une fillette témoigne de la perte de son papa, de la tristesse de sa maman, de l’envie qu’elle éprouve d’être à la place de sa sœur, blottie au creux du ventre de leur maman, puis de la vie qui reprend son droit : la naissance de sa sœur, la rencontre de ce monsieur qui est gentil avec sa maman, le souvenir de son papa qui jamais ne s’effacera et sa maman qui désormais ne pleure plus la nuit.

La force de cet album réside en bonne partie dans les silences et les sous-entendus du texte et de l’image. En peu de mots et avec un seul accent de couleur (le jaune, représentant le père), les créateurs de cet album réussissent à faire ressentir, à travers différents points de vue, l’absence, la peine, puis l’espoir qui renaît après la mort d’un être cher. Pour plus de détails voir l’annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Le parapluie jaune : résumé et motifs de polysémie

Le parapluie de monsieur Grésil est en pleine forme. Depuis peu, son propriétaire prend bien soin de lui et lui fait prendre l'air tous les jours, ce qui n'a pas toujours été le cas. Autrefois, il appartenait à madame Fiona, la femme de monsieur Grésil. Madame Fiona adorait son beau parapluie jaune avec un manche de bois et une poignée en forme de tête de canard. Mais la pauvre est morte des suites d'une grave maladie et depuis, monsieur Grésil passe ses journées assis dans son fauteuil, au grand désespoir du parapluie jaune. Mais ça, c'était avant, car grâce à son parapluie, il sort maintenant faire de longues promenades et reprend doucement goût à la vie. Avec lui, il va dans les endroits qu'il fréquentait avec sa femme. C'est alors qu'il fait la connaissance de mademoiselle Giboulée et de son parapluie vert pomme. Une promesse d'amitié?

La narration textuelle naïve du parapluie et l'omniscience du narrataire imagier, de même que le rapport de collaboration entre les contenus narratifs font en sorte que texte et images s'enrichissent et se complètent sans cesse. Les nombreux sous-entendus du texte et de l'image contribuent également grandement à l'ouverture de cet album jaune soleil. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Le monde de Théo : résumé et motifs de polysémie

Théo vit seul dans sa maison. Seul au milieu de son potager. Seul en haut d'une montagne au sommet plat. Seul dans son coin de pays. Seul sur terre. C'est que quelqu'un a fait une découverte qui a tout détruit. Un jour que la solitude lui pèse plus qu'à l'habitude, il décide de se fabriquer un véhicule capable de voler afin de se mettre à la recherche d'autres survivants. Après plusieurs jours de voyage, il aperçoit une maison semblable à la sienne posée sur le sommet plat d'une montagne. Il s'empresse de cogner à la porte, mais il n'y a personne. Après une longue attente, il laisse un message qu'il épingle à la porte de la maison. De retour chez lui, il découvre un mot épinglé à sa porte. Un mot en tout point semblable au sien. Déçu, il croit à tort qu'il s'agit du mot qu'il a écrit. Au fil des jours suivants, il reprend sa routine, mais un détail l'agace, sans qu'il parvienne à savoir ce dont il s'agit. Jusqu'au jour où il réalise que la personne a écrit :

« Je suis venue vous visiter, mais vous n’y étiez pas. Qui que vous soyez, attendez-moi, je reviendrai ». Il n’est donc pas le seul survivant et il sait maintenant que cette personne est une survivante! Que faire, l’attendre ou aller à sa rencontre?

La force de cet album réside dans une ambiguïté savamment entretenue par les narrateurs textuel et imagier et qui nous fait douter de ce qu’a trouvé Théo. Est-ce sa propre maison? Son propre billet? La confusion repose sur une simple lettre : un « e » qui n’est dévoilé qu’à la toute fin. Par ailleurs, le doute qui assaille Théo, à la fin de l’album (aller à sa rencontre ou l’attendre, alors qu’il lui a lui-même écrit de l’attendre), ajoute aux possibilités d’interprétations. Pour plus de détails voir l’annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Le chant de mon arbre : résumé et motifs de polysémie

Un narrateur dont on ne connaît pas l’identité raconte la vie d’un arbre : ses débuts sous les fougères, ses premières notes, son apport croissant au concert de la forêt, ses musiques battant le rythme des saisons, ses plaintes d’automne et ses blues d’hiver. Mais alors qu’il est devenu un arbre majestueux, la colère d’un orage le casse en deux, par un soir de ciel noir. Le narrateur croit dès lors que la musique de son arbre s’est tue pour toujours et que plus jamais il n’entendra son doux chant. Mais le grand-père du narrateur récupère une partie de l’arbre et en tire un violon afin que son chant continue de faire vibrer les gens.

La polysémie de cet album repose en partie sur le rapport entre les types de narrateur imagier et textuel. En effet, le narrateur textuel et imagier font tous les deux partie de l’histoire, ce qui fait qu’on ne connaît pas l’identité du narrateur textuel. En outre, le narrateur textuel égrène au fil des pages des procédés stylistiques qui empruntent au vocabulaire musical, ce qui contribue à l’ouverture de l’album. Pour plus de détails voir l’annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Aujourd'hui, peut-être... : résumé et motifs de polysémie

Une petite fille vit dans une maison au milieu de la forêt avec pour seul compagnon un oiseau. Tous les matins, à son réveil, elle s'étire, dit bonjour au soleil, aux arbres et au vent avant de dire à son oiseau, le cœur gonflé d'espoir : « Aujourd'hui, peut-être, il viendra ». Ni elle ni l'oiseau ne savent qui viendra, mais la petite fille sait qu'elle attend quelqu'un. Un jour, elle reçoit la visite de brigands qui veulent la voler, mais la petite fille leur rétorque qu'ils ne peuvent pas, puisqu'elle attend quelqu'un. Heureusement, ils acceptent de repartir avec un gros pot de confiture. Une autre fois, un loup arrive, puis un prince. À l'un, elle affirme qu'il ne peut la dévorer, et à l'autre, qu'elle ne peut l'épouser puisqu'elle attend quelqu'un. Mais un matin de printemps, la petite fille sent que le jour est arrivé et qu'aujourd'hui, peut-être... Ça n'est qu'à la tombée du jour qu'il se présente. Un gros ours aux yeux d'or et de miel se tient sur le seuil de sa porte. C'est lui, c'est celui qu'elle attendait. Elle en a pour preuve qu'il la cherchait, depuis tout ce temps.

La polysémie de cet album repose en grande partie dans les blancs du texte et de l'image qui font en sorte que le lecteur ne sait pas qui la jeune fille attend puisqu'elle-même semble l'ignorer. Par ailleurs, l'espoir et l'incertitude sont habilement entretenus par des procédés stylistiques et grammaticaux et le recours à de nombreux sous-entendus dans le texte et les images. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

J'aime pas les mascottes : résumé et motifs de polysémie

Un jeune garçon accompagne son père au stade afin d'assister à un match de baseball. Il ne s'en réjouit pas trop, d'une part parce qu'il n'apprécie pas particulièrement ce sport, mais d'autre part, parce qu'il sait que Georgette, la mascotte de l'équipe sera là et contrairement à bien des enfants, il a horreur des mascottes. En fait, elles le terrorisent, car il est persuadé qu'elles abritent des créatures qui ne pensent qu'à croquer les gens. Pendant tout le match, il voit les dizaines d'atroces bactéries qui s'échappent du corps de Georgette. Bientôt, un immense lapin orange fait irruption sur le jeu, lui aussi infesté d'affreuses bactéries. Décidé à mettre fin à l'horrible complot des mascottes, le jeune

garçon prétexte de se rendre aux toilettes afin de les espionner pendant leur pause. Dans une petite pièce, il trouve Georgette, le lapin et un hot-dog géant en train de manigancer. Lorsque les mascottes l'aperçoivent, elles se lancent à sa poursuite. Mais avant qu'elles ne puissent s'emparer de lui, le jeune garçon réussit à retrouver son père, et ensemble, ils retournent à la maison, en prenant le métro. C'est alors qu'il remarque une jeune fille assise sur le siège en face de lui qui ne le quitte pas des yeux en buvant un soda. Sa façon de le dévisager est étrange. Tout à coup, sans crier gare, elle lui lance le contenu de son verre à la figure, comme si elle avait aperçu quelque chose d'horrible à l'intérieur de lui...

La force de cet album réside, entre autres, dans la variation du rapport entre le type de narrateur imagier et textuel de même que dans les diverses perspectives narratives adoptées par les images qui font en sorte que le lecteur ne sait pas si le garçon imagine tout cela ou pas. Par ailleurs, les procédés de modalisations utilisés par le narrateur textuel tendent à faire en sorte que le lecteur puisse pencher en faveur de l'imagination. Par contre, à la dernière page, lorsque la jeune fille lance son soda au visage du jeune garçon, il est permis de douter! Et si le jeune garçon avait raison depuis le début? Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

- **3e cycle**

Le chasseur de loups-marins : résumé et motifs de polysémie

Une jeune femme se souvient de l'époque où son père chassait le loup-marin et des raisons qui l'ont forcé à cesser de pratiquer une activité ayant constitué, jusque-là, un revenu important pour sa famille. Un second narrateur, le père, prend le relai de l'histoire et se souvient, lui aussi. Il se souvient de la beauté de la banquise et de la chasse, de l'attente de l'hiver qui ramène avec lui les loups-marins et le bruit de la mouvée, de la façon de s'y prendre afin de tuer l'animal sans qu'il souffre, mais aussi de la controverse, des tourments, des doutes et de la tristesse. Il se souvient de la façon dont Ernest, l'ivrogne du village, a été utilisé afin de massacrer des loups-marins devant des caméras et alimenter la controverse. La jeune femme termine le récit en évoquant la

fierté qu'elle éprouvait, enfant, pour son père et la certitude que l'étranger, pour une fois, avait tort. Elle pense à sa propre fille qui croit que le phoque doit être protégé, comme la société le prétend, mais qui ressent aussi le malaise d'appartenir à deux cultures qui ne s'accordent pas. Elle rêve du jour où une fourrure sera pour elle un trésor : une fourrure dense et lourde qui donne le courage de résister au froid et aux vents de la banquise, mais aussi celui de voir la beauté de la chasse et de la dire.

La force de cet album réside notamment dans sa double narration et les nombreuses variations de perspective adoptée par le narrateur textuel et imagier qui permettent de comprendre plusieurs points de vue issus de culture et de générations différentes à propos d'un même sujet. Le recours à de nombreux des procédés stylistiques, les sous-entendus du texte, de même que ses blancs contribuent grandement à l'ouverture de l'album. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

L'enfant qui tissait des tapis : résumé et motifs de polysémie

Il existe, en ce monde, une très vieille dame qui marche en suivant le mouvement des nuages. Elle s'arrête parfois et s'assoit sur un arbre couché pour reposer ses jambes et entendre les pleurs des enfants du monde. Ce soir, un orage retarde les parents d'Emma. Tante Bénédicte et elle guettent leur arrivée par la fenêtre, puis finissent par s'endormir. Lorsque la jeune fille ouvre les yeux, elle est debout et marche en direction du lac. L'orage est terminé et une vieille femme est assise au bord du lac. « C'est elle, songe la jeune fille, la dame dont parlent les anciens ». Elle s'approche doucement, ne sachant si elle rêve ou si elle est éveillée. La vieille dame prend un caillou, l'enveloppe d'un petit carré de tissus déchiré et en fabrique une poupée qu'elle remet à Emma. « Chaque poupée, dit la vieille, est un enfant disparu. Cette poupée a pour nom Iqbal Masih ». La vieille dame s'en va, laissant Emma seule dans le noir. C'est alors que la poupée semble prendre vie et qu'un garçon nommé Iqbal Masih apparaît devant elle. Iqbal est un enfant tisseur de tapis. Devant Emma, de magnifiques tapis apparaissent, et au loin, Emma voit un enfant qui s'enfuit. Elle entend un coup de feu et voit l'enfant qui s'effondre. Est-ce Iqbal? Le garçon lui fait un petit signe de main et disparaît sans raconter la fin de son

histoire. Emma est de nouveau seule devant le lac. À son réveil, elle aperçoit le canot de ses parents qui glissent doucement vers elle. Tante Bénédicte est assise à ses côtés et murmure un doux chant à propos des pleurs des enfants du monde. Un texte informatif accompagne le récit et fournit des informations à propos de la vie du petit Iqbal Masih, enfant pakistanais vendu à des fabricants de tapis, à l'âge de six ans, et assassiné, sept ans plus tard, pour avoir dénoncé le sort des enfants vendus comme esclaves à des marchands.

La polysémie de cet album repose sur le récit enchâssé de cet enfant tisseur de tapis et sur les nombreux blancs et sous-entendus du texte et de l'image qui font en sorte que le récit se dévoile petit à petit. L'écriture très poétique contribue également à donner de l'ouverture au récit. Par ailleurs, on ne sait pas si la jeune fille a rêvé ou si elle réellement reçu la visite de la vieille dame et d'Iqbal. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Lapin-Chagrin et les jours d'Elko : résumé et motifs de polysémie

Un jour, Nerko reçoit la visite de Lapin-Chagrin. C'est alors un tout petit lapin, pas plus haut qu'une tasse de café et que lui seul peut voir. Cette visite coïncide avec l'arrivée de la guerre dans son pays. Ce jour-là, Mama fait rapidement un petit bagage, quitte la maison et traverse le champ avec ses deux enfants. Lapin-Chagrin saute sur l'épaule de Nerko et lui chuchote: « Ne t'inquiète pas, je suis là ». À partir de ce jour, il accompagne le jeune garçon et avale ses larmes, ses peurs et les choses laissées derrière pour que rien ne se perde. Il est là quand la famille se retrouve dans une ville inconnue, puis dans un village où un semblant de vie normale s'organise. Il est là quand les avions lâchent des bombes du ciel et qu'il faut refaire le petit bagage. Il est là dans le camp de réfugiés, là aussi quand ils fuient, la nuit, à bord d'un cargo. Lorsque la famille se prépare à quitter le pays, Lapin-Chagrin est devenu énorme. Il explique à Nerko de ne pas s'inquiéter et qu'il reste au pays pour que rien ne se perde.

La polysémie de cet album repose notamment sur les nombreux blancs et sous-entendus du texte et de l'image qui donnent une forte charge émotive au récit. À travers un point de vue omniscient, le narrateur textuel et imagier entretiennent un riche rapport de collaboration, ce qui donne beaucoup d'ouverture à l'album. Soulignons également le style d'écriture très poétique et les nombreux recours à des procédés stylistiques. Pour plus de détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

Une petite bouteille jaune : résumé et motifs de polysémie

Ahmad et Marwa sont de grands amis. Ensemble, ils jouent au foot. Mais depuis qu'il lui est arrivé quelque chose de terrible, Ahmad ne joue plus. C'est qu'il a ramassé une de ces petites bouteilles jaunes lancées sur son pays par des avions de guerre, un joli petit objet qui brille comme de l'or et qui lui a explosé dans les mains. Marwa raconte l'explosion, Ahmad qui s'écroule devant elle, puis le noir tout autour. À son réveil, elle est couverte de bandages et Ahmad a perdu une main et une jambe. Pendant des jours, il oscille entre la vie et la mort. Quand il se réveille et réalise qu'il ne pourra plus jamais courir et marcher comme avant, il ne veut plus parler. Il ne sait plus sourire. Un grand frère le visite alors. Lui aussi a rencontré une petite bouteille jaune. Il raconte à Ahmad comment il a réappris à faire plein de choses. Ses yeux rient, il raconte des blagues et fait même des clins d'œil aux filles. Il lui raconte aussi sa douleur, son chagrin. Il lui parle d'espoir, de pardon et de vie qui est plus forte que les petites bouteilles jaunes. Ahmad réapprend, lui aussi, qu'il peut encore aimer et être aimé. Marwa raconte son histoire pour honorer son courage, mais aussi pour ceux qui ont le droit de vivre sans avoir peur, pour ceux qui ne connaîtront jamais la guerre et pour ceux qui rencontreront, comme Ahmad, une petite bouteille jaune sur leur chemin.

La polysémie de cet album relève surtout des silences et des sous-entendus du texte et des images qui permettent petit à petit d'anticiper le récit et de mesurer l'ampleur de l'horreur des petites bouteilles jaunes. Le fait que les événements ne soient pas présentés en ordre chronologique accentue les effets de blancs dans la narration. Pour plus de

détails voir l'annexe 27 (page cccxlix) qui présente, pour chacun des albums du répertoire, les motifs détaillés de polysémie et des exemples.

5.3.1.2 Complémentarité des albums du répertoire

Plusieurs albums du répertoire présentent des motifs de polysémie semblables. Le tableau XLVII présente la compilation des indicateurs observés au sein des 15 albums du répertoire ainsi que le nombre de points attribués (1, 2 ou 3 points) à chacun. Le sous-total pour chacune des dimensions et catégories permet de constater celles où chaque album se démarque. Soulignons que les numéros 1 à 15, en italique, réfèrent à l'ordre de présentation des albums, dans le tableau XLVI de la page 222.

Tableau XLVII																	
Compilation des indicateurs observés au sein des 15 albums du répertoire																	
			Albums du 1 ^{er} cycle					Albums du 2 ^e cycle					Albums du 3 ^e cycle				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
CATÉGORIE 1	D. 1	1.1.1	2	2	1	2		2	1		1		2		1	1	2
		1.1.2						1			2						
		1.1.3	1		1	2		1						2			2
		1.1.4	1					1			1		1				
		1.1.5															
	Sous-total/10		5	2	2	4		4	2		4		3	2	1	1	4
	D. 2	1.2.1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1			2	2	2
		1.2.2	1	1	2	2	1	1		1	1				2	1	1
	Sous-total/4		2	3	4	4	3	2	2	3	2	1			4	3	3
	D. 3	1.3.1	2	2			2							2	2		
Sous-total /2		2	2			2							2	2			
Sous-total /16			9	7	6	8	5	6	4	3	6	1	3	4	7	4	7
CATÉGORIE 2	D. 1	2.1.1	2		2	2	2	2	2	2	1	2		2	2	2	2
		2.1.2	1	2	2	1	2			1	1	2	2	2	1	1	1
		2.1.3	2	1	2	1						1	2	1		1	1
		2.1.4				1							1				
		2.1.5				1							1				
	Sous-total/10		5	3	6	6	4	2	2	3	2	5	6	5	3	4	4
	D. 2	2.2.1	2	3	2	1		3	2	2	2	1	2	3	3	3	2
		2.2.2	2	3	2	1	2	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3
		2.2.3	1	1		1		1	2		2	1		2	2		1
		2.2.4	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2
		2.2.5	2				1		1	2		1	1				
		2.2.6	2		3	1	2	1		2		1	2				
		2.2.7					2	2				1					
		2.2.8	2			2	1	2	2	2	2		2	2	2		
2.2.9																	
2.2.10															1		

		2.2.11	2		2					2		1	2	2	2	1	
		2.2.12	2	2	1			2		2		1	1	2	1	1	1
		2.2.13	1	2	2				1	1	2	1		1	2	2	
		2.2.14												2			
		2.2.15	2	1				1	1			1					
		2.2.16						1	1								
		2.2.17							1			1					
		2.2.18	1	2		1						2		2	1	2	2
	2.2.19		1	1			1	2		2	2		1	1	2	1	
Sous-total /38		21	17	14	9	10	19	18	16	14	17	14	20	19	18	12	
Sous-total /48			26	20	20	15	14	21	20	19	16	22	20	25	22	22	16
CAT.3	D.1	3.1.1	2	2					2	1				2	2		2
	Sous-total /2		2	2					2	1				2	2		2
	D.2	3.2.1							1								
		3.2.2		1		2		1		1	1	1		1			2
		3.2.3	2			1		2		2	2		1			2	
Sous-total /6		2	1		3		3	1	3	3	1	1	1		2	2	
Sous-total/ 72			38	30	26	26	25	30	27	26	25	24	24	32	31	28	27

À partir de ce tableau, il est possible de dégager les motifs de polysémie présents au sein de plusieurs albums et de créer des réseaux afin de sensibiliser les élèves à certains phénomènes ou procédés narratifs. Les tableaux XLVIII, XLIX et L en présentent quelques exemples, pour chacun des cycles. Par ailleurs, soulignons que le classement des albums en fonction des cycles a surtout été fait en fonction des thématiques des albums et de leur traitement. Par exemple, les albums proposés pour le 3^e cycle traitent de sujets plus délicats (la guerre ou l'exploitation des enfants qui travaillent) et ceux du 1^{er} cycle traitent de sujets proches des jeunes enfants (le premier jour d'école, l'heure du coucher). Toutefois, plusieurs albums proposés pour le 2^e cycle pourraient également convenir aux élèves du 1^{er} et du 3^e cycle (par exemple, *Aujourd'hui, peut-être* et *Le monde de Théo* pourraient également convenir au 1^{er} cycle alors que *J'aime pas les mascottes* et *Le chant de mon arbre* pourraient également convenir au 3^e cycle). D'autres réseaux pourraient donc être créés à partir de ces derniers.

Tableau XLVIII — Quelques propositions de réseaux pour le 1^{er} cycle
Des albums dont le texte et l'image entretiennent un rapport de collaboration <i>Xavier-la-lune</i> <i>Au lit Moka</i> <i>Pipi dehors!</i>
Des albums qui comportent des récits enchâssés <i>Le premier jour</i> <i>Xavier-la-lune</i> <i>Chat va mal pour Léo</i>
Des albums dans lesquels le narrateur textuel ou imagier utilise des phrases ou des images qui comportent des sous-entendus <i>Le premier jour</i> <i>Xavier-la-lune</i> <i>Ai lit, Moka!</i>
Des albums dont la fin est ouverte (et en boucle) <i>Le premier jour</i> <i>Pipi dehors</i> <i>Chat va mal pour Moka</i>
Des albums dans lesquels les événements ne sont pas racontés en ordre chronologique <i>Le premier jour</i> <i>Xavier-la-lune</i>

Tableau XLIX — Quelques propositions de réseaux pour le 2^e cycle
Des albums dans lesquels la perspective narrative varie, à l'échelle du livre <i>Le monde de Théo</i> <i>Le chant de mon arbre</i> <i>Aujourd'hui peut-être</i> <i>J'aime pas les mascottes</i>
Des albums dont la fin est ouverte <i>Papa est parti</i> <i>Le parapluie jaune</i> <i>Le monde de Théo</i> <i>Le chant de mon arbre</i> <i>J'aime pas les mascottes</i>
Des albums dans lesquels les narrateurs textuels ou imagiers ne disent pas tout à propos de l'histoire <i>Papa est parti</i> <i>Le parapluie jaune</i> <i>Le monde de Théo</i> <i>Aujourd'hui, peut-être...</i> <i>J'aime pas les mascottes</i>
Des albums dans lesquels une ou des pages se présente(nt) sans texte ou sans image <i>Papa est parti</i> <i>Le parapluie jaune</i> <i>Le monde de Théo</i> <i>J'aime pas les mascottes</i>

Tableau L— Quelques propositions de réseaux pour le 3^e cycle
Des albums dans lesquels plusieurs narrateurs textuels ou imagiers assument la narration <i>Le chasseur de loups-marins</i> <i>Une petite bouteille jaune</i>
Des albums qui comportent des récits enchâssés <i>Le chasseur de loups-marins</i> <i>L'enfant qui tissait des tapis</i>
Des albums dans lesquels les narrateurs textuels ou imagiers sont omniscients <i>Le chasseur de loups-marins</i> <i>L'enfant qui tissait des tapis</i> <i>Lapin-Chagrin et les jours d'Elko</i> <i>Une petite bouteille jaune</i>
Des albums dans lesquels le narrateur textuel ou imagier utilise des phrases ou des images qui comportent des sous-entendus <i>Le chasseur de loups-marins</i> <i>L'enfant qui tissait des tapis</i> <i>Lapin-Chagrin et les jours d'Elko</i> <i>Une petite bouteille jaune</i>
Des albums dans lesquels le narrateur utilise des mots ou des référents polysémiques <i>Le chasseur de loups-marins</i> <i>L'enfant qui tissait des tapis</i> <i>Une petite bouteille jaune</i>

5.3.1.3 Élaboration de la version courte de l'outil d'analyse

La quatrième version de l'outil d'analyse a permis d'élaborer le répertoire d'œuvres polysémiques et sert à mener une analyse détaillée des procédés narratifs d'un album. Toutefois, il faut reconnaître que pour servir auprès d'enseignants, une version plus courte serait plus appropriée. Afin de rendre l'outil plus facile d'utilisation pour les enseignants, nous en avons donc produit une version courte en retenant les motifs de polysémie rencontrés les plus fréquemment, lors de l'analyse des 15 albums figurant dans le répertoire. Le tableau LI présente, pour chacune des catégories et des dimensions, la compilation des indicateurs observés au sein des quinze albums du répertoire, ce qui permet d'en observer la fréquence d'apparition. Les indicateurs apparaissant moins de six fois sont en grisés.

Tableau LI																
Fréquence d'apparition des indicateurs au sein des 15 albums du répertoire																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Fréquence totale
Section 1 — À l'intérieur du livre																
1.1.1	x	x	x	x		x	x		x		x		x	x	x	11
1.1.2							x		x							2
1.1.3	x		x	x		x						x			x	6
1.1.4	x					x			x		x					4
1.1.5																0
1.2.1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	13
1.2.2	x	x	x	x	x	x		x	x				x	x	x	11
1.3.1	x	x			x							x	x			5
2.1.1	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	13
2.1.2	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	12
2.1.3	x	x	x	x						x	x	x		x	x	9
2.1.4				x							x					2
2.1.5				x							x					2
2.2.1	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
2.2.2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
2.2.3	x	x		x		x	x		x	x		x	x		x	10
2.2.4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
2.2.5	x				x		x	x		x	x					6
2.2.6	x		x	x	x	x		x		x	x					7
2.2.7					x	x				x						3
2.2.8	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x			10
2.2.9					x											1
2.2.10														x		1
2.2.11	x		x		x			x		x	x	x	x	x		9
2.2.12	x	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	12
2.2.13	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x		11
2.2.14					x							x				3
2.2.15	x	x				x	x			x						5
2.2.16						x	x									2
2.2.17							x			x						2
2.2.18	x	x		x						x		x	x	x	x	8
2.2.19		x	x			x	x		x	x		x	x	x	x	10
3.1.1	x	x					x	x				x	x		x	7
3.2.1							x									1
3.2.2		x		x		x		x	x	x		x			x	8
3.2.3	x			x		x		x	x		x			x		7
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte																
1.1.1						x	x									2
1.1.2						x										2
1.1.3							x									2
1.1.4																0
1.1.5		x										x				2
1.1.6							x					x		x		3
1.1.7																0
1.2.1												x				1

Pour élaborer la version courte de l'outil d'analyse, nous avons retiré les indicateurs ayant été observés cinq fois et moins dans les 15 albums analysés, ce qui représente 14 indicateurs et entraîne la suppression de 13 questions et d'une dimension dans la première section de l'outil d'analyse. En ce qui concerne la deuxième section de l'outil d'analyse, étant donné la fréquence peu élevée des indicateurs observés au sein des albums analysés, nous avons choisi de retirer la section complète. Le tableau LII présente les indicateurs et les questions retirés de la première section de l'outil d'analyse afin d'en produire la version courte. La version courte de l'outil d'analyse comporte donc une seule section, 19 questions et 22 indicateurs. Elle fait l'objet de l'annexe 28 (voir page cccxciii).

Tableau LII Dimensions, indicateurs et questions supprimés pour l'élaboration de la version courte de l'outil d'analyse
Indicateur 1.1.2 On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier fait partie de l'histoire et son identité est difficile à déterminer.
Question 5 Si les deux narrateurs font partie de l'histoire, quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier? Question 6 Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre? Indicateur 1.1.4 Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.
Question 7 À qui s'adresse le narrateur? Indicateur 1.1.5 Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire personnage qui n'est pas identifié et qui est difficile à identifier.
Dimension 3 — Les niveaux narratifs Question 10 Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit? Question 11 Si oui, quelle est la fonction de ce récit par rapport au premier? Indicateur 1.3.1 Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative ou de contraste ou d'analogie.

Question 16 Si la perspective adoptée par le narrateur est interne, quelle est l'identité du personnage dont le point de vue est adopté? Indicateur 2.1.4 Un narrateur interne adopte la perspective de différents personnages.
Question 17 Si la perspective adoptée par les deux narrateurs est interne, quel est le rapport entre l'identité du personnage dont les narrateurs textuel et imagier adoptent le point de vue? Question 18 Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre? Indicateur 2.1.5 Le rapport entre l'identité du personnage dont le point de vue est adopté par les narrateurs textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.
Indicateur 2.2.7 Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire. Son récit l'escamote.
Indicateur 2.2.9 Le narrateur textuel ou imagier fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes ou à d'autres éléments culturels).
Indicateur 2.2.10 Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou artistiques connues (par exemple, allusion à une toile d'un grand peintre ou à un film).
Question 22 Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité? Indicateur 2.2.14 Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.
Question 23 L'image comporte-t-elle un cadre matérialisé (que ce soit dans l'ensemble du livre ou pour une ou quelques pages seulement)? Question 24 Si oui, a-t-il une forme connotée ? Indicateur 2.2.15 L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.
Question 25 Si oui, comporte-t-il des bordures expressives (motif, couleur, épaisseur, etc.)? Indicateur 2.2.16 La bordure du cadre joue un rôle expressif.
Question 26 Y a-t-il des éléments qui « sortent » du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole et qui sort des lignes du cadre)? Indicateur 2.2.17 Des éléments « sortent » du cadre.
Indicateur 3.2.1 La mise en page est de type conjonction.

5.4 L'ANALYSE DE LA DÉMARCHE D'ENSEMBLE

Au terme de la démarche de développement, il faut reconnaître que la présente recherche et l'outil d'analyse comportent un certain nombre de limites, mais également certaines forces. Ces dernières sont présentées dans les pages qui suivent.

5.4.1 Les limites de la recherche

Bien que la présente recherche permette vraisemblablement de faire avancer les connaissances dans le domaine de la lecture littéraire au primaire, et notamment en ce qui concerne l'identification des procédés narratifs des albums qui favorisent le développement des habiletés interprétatives, cette dernière comporte un certain nombre de limites, en particulier, en ce qui concerne la mise à l'essai et l'élaboration du répertoire.

Une première limite de la mise à l'essai de l'outil d'analyse est le fait que nous n'ayons pas pu remplacer l'enseignante après qu'elle se soit désistée, et ce, étant donné qu'elle représente la population visée par l'outil d'analyse. Les commentaires d'un enseignant parmi les experts auraient certainement permis de bonifier la validation des experts, notamment en ce qui concerne leur clarté.

Une deuxième limite concerne le temps que chaque expert a été en mesure de consacrer au travail de validation et pour lequel aucune mesure n'était prévue dans la méthodologie. En effet, il aurait été nécessaire de demander aux experts combien de temps ils ont pu consacrer au travail de validation afin d'en tenir compte dans l'analyse des résultats.

Une troisième limite de la mise à l'essai de l'outil d'analyse est le fait que nous n'en ayons pas soumis aux experts les versions subséquentes. En effet, l'évaluation de la validité des indicateurs de l'outil portait sur la première version que nous avons développée. Or, nous en avons produit quatre autres, au cours de la démarche de mise à l'essai. Si nous avions soumis aux experts la quatrième version de l'outil d'analyse, nous aurions pu valider les changements apportés à la première version, à la suite de

l'évaluation par les experts, puis de son utilisation par les codeurs, ce qui aurait pu assurer une meilleure validité à l'outil. Toutefois, étant donné que les experts ont jugé que la première version de l'outil présentait un très haut degré de pertinence et que les principales faiblesses identifiées concernant la clarté de la formulation de certains indicateurs ont été corrigées dans les versions subséquentes, nous pensons que la quatrième version de l'outil possède encore les qualités identifiées par les experts, lors de l'évaluation de la première version. Par ailleurs, nous pensons que la démarche entreprise pourrait ouvrir la voie à d'autres recherches empruntant une démarche similaire afin d'évaluer la validité de la quatrième version de l'outil d'analyse.

Une quatrième limite de la mise à l'essai est le fait que nous n'ayons pas procédé à la validation de nos propres réponses en ce qui concerne l'analyse des trois albums que nous avons utilisés pour l'évaluation de la fidélité de l'outil. En effet, il aurait été utile d'avoir recours à un premier groupe de codeurs avec lequel nous aurions pu confronter nos propres réponses et en débattre, ce qui nous aurait permis de nous assurer de la justesse de nos réponses et aurait donné plus de validité à l'évaluation de la fidélité de l'outil. Par contre, le nombre d'heures que nous avons consacré à l'analyse de chaque album, de même que les allers-retours constants entre le cadre conceptuel, les différentes versions de l'outil d'analyse et les albums analysés, nous portent à croire qu'il aurait été difficile de trouver des codeurs qui puissent y consacrer autant de temps que nous. Toutefois, il est indéniable que des échanges à propos des différentes compréhensions et interprétations possibles de chacun des trois albums analysés seraient venus enrichir ou nuancer certaines de nos réponses.

Une autre limite qu'il convient de souligner est la faible représentativité des enseignants parmi les codeurs. En effet, rappelons qu'en raison des difficultés que nous avons eues à recruter des enseignants (en raison de l'impossibilité de les libérer pendant une journée de classe, faute de budget), l'échantillon ne comporte que deux enseignantes. À cet égard, étant donné que notre outil est prioritairement destiné aux enseignants et aux conseillers pédagogiques du primaire désireux d'utiliser des albums jeunesse qui sollicitent le travail interprétatif des enfants de niveau primaire, et subsidiairement, à

tout médiateur du livre jeunesse intéressé par ce type d'œuvres, un échantillon comprenant au moins trois enseignants aurait été souhaitable. Par ailleurs, le choix de l'anonymisation des questionnaires est un choix discutable, car il a eu pour conséquence de ne pas permettre une analyse fine en fonction des profils des codeurs.

Une cinquième limite de la mise à l'essai est le fait que nous n'ayons pas procédé à une validation avec de nouveaux codeurs après avoir produit la quatrième version de l'outil d'analyse. En effet, compte tenu des limites précédemment mentionnées et étant donné que la mise à l'essai ne nous a pas permis de conclure de façon totalement satisfaisante à propos de l'objectivité des indicateurs et de la fidélité de l'outil d'analyse et que, par ailleurs, nous ne sommes pas en mesure de savoir dans quelle mesure cela est dû aux possibles faiblesses de l'outil ou au manque de pratique des codeurs avec l'outil d'analyse, il aurait été pertinent de refaire l'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse auprès de nouveaux codeurs. Nous aurions ainsi pu évaluer si une formation plus longue à l'utilisation de l'outil permettant davantage de s'exercer à son utilisation aurait pu faire en sorte qu'on observe moins d'écarts entre les résultats des codeurs. Nous aurions également pu avoir recours à de nouveaux albums qui présentent, comme nous l'avions initialement prévu, trois degrés différents de polysémie (un faible, un moyen et un fort). Par ailleurs, étant donné que l'outil d'analyse exige une formation à son utilisation, il aurait aussi pu être pertinent d'évaluer la formation à son utilisation. Cela nous aurait certainement donné des renseignements sur l'outil d'analyse en tant qu'outil de formation des enseignants. Voilà des avenues de recherches qui pourraient également être explorées.

Une autre limite de la présente recherche concerne le *Répertoire d'albums québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire* que nous avons élaboré. En effet, le fait que nous avons élaboré le répertoire sans le recours d'autres personnes a pu faire en sorte que nous ayons retenu des livres qui auraient pu ne pas être choisis par d'autres personnes et, de la même manière, que nous ayons écarté des albums qui auraient pu être retenus par d'autres personnes, et ce, en raison de la part de subjectivité qui entre nécessairement dans la lecture et l'analyse

d'un album et du manque possible de fidélité de l'outil d'analyse. Il aurait été souhaitable qu'un groupe de personnes fassent l'analyse des 39 albums, à l'aide de l'outil d'analyse et que nous puissions comparer et débattre avec elles de nos réponses. En effet, les discussions qui auraient pu accompagner cet exercice d'analyse des albums auraient certainement permis une analyse plus fine de chacun des livres et la confrontation des différentes compréhensions serait venue enrichir le travail d'analyse des albums que nous avons fait. Cela aurait également donné une plus grande fiabilité au répertoire. Toutefois, étant donné le temps que nous y avons consacré, nous pensons qu'il aurait été très difficile de trouver des gens qui acceptent de consacrer dix jours à l'analyse des albums, comme nous l'avons fait!

Finalement, le fait que les œuvres du répertoire n'aient pas été exploitées en classe constitue certainement une autre limite. En effet, la recherche ne permet pas de vérifier dans quelle mesure ces œuvres pourraient avoir un impact sur le développement de la compétence à interpréter chez les élèves, bien que notre expérience avec ce type d'œuvres auprès d'enfants dans les écoles où nous intervenons comme conseillère pédagogique nous amène à penser que l'impact serait plus que probable. Une recherche ultérieure aurait avantage à être entreprise afin de vérifier dans quelle mesure ces œuvres favorisent le développement de la compétence à interpréter des élèves.

5.4.2 Les limites de l'outil d'analyse

Étant donné les limites qui viennent d'être évoquées en ce qui concerne la présente recherche, et malgré tout le soin que nous y avons mis, l'outil d'analyse comporte également un certain nombre de limites.

Une première limite qu'il est possible d'identifier est le fait que l'outil d'analyse ne concerne que les procédés narratifs de l'album et évacue la dimension du sujet-lecteur, comme l'ont souligné deux experts, au moment de l'évaluation de la validité de l'outil d'analyse. En effet, l'outil se centre exclusivement sur la dimension du texte et ne permet pas de prendre en compte les connaissances encyclopédiques du lecteur qui entrent nécessairement dans toute lecture et qui ont un impact déterminant sur

l'interprétation qu'il est possible d'en faire, comme cela a été signalé dans le cadre conceptuel. Toutefois, cette dimension incontournable pourrait avantageusement être abordée dans une formation sur l'utilisation de l'outil et en serait le complément idéal pour soutenir les enseignants dans le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. À cet effet, les quelques pistes pour la formation des enseignants à l'analyse des albums proposées précédemment pourraient s'avérer utiles.

Par ailleurs, l'outil porte principalement sur les travaux de Genette en narratologie et ceux de Van der Linden sur l'analyse de l'image auxquels nous avons croisé ceux des théoriciens de l'esthétique de la réception. Or, d'autres travaux auraient pu être explorés afin d'enrichir le cadre conceptuel et incidemment, l'outil d'analyse. Mentionnons les travaux de Barthes (1982) sur la sémiologie de l'image, les travaux de Tilleuil et Barbalato (2005) sur la sémiologie des messages mixtes ou encore ceux de Jouve (1992) sur l'effet personnage, pour ne nommer que ceux-là.

Une autre limite de l'outil d'analyse concerne sa longueur. En effet, même si à l'étape de l'analyse des besoins, il a été dégagé que l'outil devrait être concis, la quatrième version de l'outil d'analyse que nous avons utilisée pour élaborer le répertoire est finalement assez longue à utiliser. Toutefois, pour répondre au troisième objectif de la recherche qui était d'élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois, susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire, il était nécessaire que l'outil soit aussi exhaustif. Par ailleurs, bien que la quatrième version puisse être utilisée, d'une part, afin d'identifier d'autres albums polysémiques et ainsi bonifier le répertoire que nous avons produit, et d'autre part, comme outil de formation pour les enseignants, la version courte de l'outil d'analyse que nous avons élaborée sera probablement plus appropriée pour une utilisation plus fréquente.

Une autre limite de l'outil d'analyse concerne le langage utilisé, qui malgré les nombreuses reformulations et les ajouts de précision et d'exemple, est encore parfois trop théorique, ce qui pourrait empêcher que les enseignants se l'approprient facilement.

Simplifier encore le langage utilisé en faisant passer au second plan les concepts théoriques serait certainement, en ce sens, une avenue à explorer.

Par ailleurs, une autre limite de l'outil et qui a probablement contribué au fait qu'il n'ait pas été possible de statuer de façon satisfaisante à propos de l'objectivité des indicateurs et de la fidélité de l'outil d'analyse, concerne la difficulté que pose l'analyse de tout album et, en particulier, avec un outil qui cherche à en circonscrire la polysémie. En effet, bien qu'il soit possible de poser quelques caractéristiques de l'album contemporain (ce qui a notamment été fait dans le cadre conceptuel), il demeure que ce type de livre échappe, comme le souligne Van der Linden (2007, p. 157), à toute « tentative de fixation de ses règles de fonctionnement. Sa diversité et sa souplesse contrarient souvent les tentatives de modélisation de ses principes et impliquent une constante mise à jour des certitudes. » En ce sens, il nous apparaît peu probable qu'un outil d'analyse, quel qu'il soit, parvienne à être totalement fidèle et satisfaisant face à la singularité de chaque album et de chaque lecteur. En effet, chaque œuvre étant, par nature inachevée, il faut convenir qu'il revient à chacun de combler ses blancs, de lever ses implicites et de déjouer ses ambiguïtés, ce qu'aucun outil ne pourra jamais faire à la place du lecteur, qu'il soit élève ou enseignant. Cela représente certes une limite de l'outil, mais qui est probablement inhérente à toute analyse d'une œuvre littéraire.

Finalement, il convient d'ajouter une mise en garde quant à l'utilisation de l'outil d'analyse. En effet, bien que ce dernier permette d'identifier des œuvres polysémiques en se référant à un nombre de points attribués, l'outil d'analyse aurait avantage à ne pas être seulement utilisé dans une perspective quantitative. En effet, il faut souligner que certaines œuvres qui n'obtiennent pas nécessairement des scores globaux élevés peuvent s'avérer précieuses pour travailler l'interprétation parce qu'elles témoignent de manière exemplaire d'un phénomène particulier.

Malgré les limites soulevées, nous pensons que l'outil d'analyse est un premier pas pour l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse en vue d'identifier ceux qui sont source de polysémie et qu'il pourra certainement être utilisé et bonifié au cours des

prochaines années. C'est notamment ce que nous entendons faire avec les étudiants que nous côtoyons dans le cadre de notre travail de chargée de cours et avec les enseignants que nous côtoyons comme conseillère pédagogique au primaire.

5.4.3 Les points forts de la recherche

Malgré les limites qui viennent d'être soulevées en ce qui concerne la recherche et l'outil d'analyse, le présent travail comporte également un certain nombre de points forts. Le premier est certainement le nombre de versions produites de l'outil d'analyse et les bonifications qui ont été apportées à chacune des versions. En effet, l'analyse rigoureuse des réponses des experts et des codeurs nous a amenée à apporter plusieurs modifications à la première version qui ont, chaque fois, amélioré sa clarté et sa convivialité. Par ailleurs, l'utilisation que nous en avons faite avec quelques albums, avant chacune des étapes de la mise à l'essai, nous a permis de constater certains problèmes et de les corriger au fur et à mesure. Cette façon de procéder a ainsi permis d'éviter, comme le soulignent De Ketele et Roegiers (1996), une compréhension purement conceptuelle de l'objet d'étude qui aurait risqué de se heurter, au moment de la mise à l'essai, à des obstacles d'ordre pratique.

Un deuxième point fort de la recherche est la démarche méthodologique rigoureuse et détaillée mise en place et qui pourrait certes servir d'exemple à des recherches similaires (soulignons notamment l'identification des éléments à corriger pour mener une deuxième mise à l'essai avec de nouveaux codeurs afin d'en mesurer la fidélité).

Finalement, un troisième point fort de la recherche est le fait que le répertoire ait été élaboré à partir d'un corpus constitué de l'ensemble de la production québécoise de 2010 et 2011 disponible au CQRLJ, ce qui a certainement assuré rigueur et exhaustivité à la démarche.

5.5 POUR CONCLURE CE CHAPITRE

En bref, la méthodologie mise en œuvre dans cette recherche a permis d'atteindre les trois objectifs de la recherche et incidemment, de répondre aux questions de la

recherche. Bien que les résultats de la mise à l'essai ne permettent pas d'affirmer que l'outil d'analyse est tout à fait fidèle et bien qu'une autre mise à l'essai avec des codeurs serait nécessaire pour en améliorer la fidélité, l'évaluation qu'en ont faite les experts permet d'affirmer que l'outil présente un haut degré de pertinence et de validité.

Par ailleurs, puisque cette recherche visait à combler un manque en développant un outil d'analyse (car comme cela a été soulevé dans la problématique, il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil fidèle et validé pour identifier des albums qui favorisent le développement des habiletés interprétatives), il est permis de penser que malgré ses limites et ses imperfections, l'outil d'analyse pourra être utile aux enseignants. En outre, au-delà d'un outil pour identifier des albums polysémiques, l'utilisation future de l'outil d'analyse pourrait aussi être envisagée comme un objet de formation pour soutenir les enseignants qui pourront, par la suite, se forger une grille mentale personnelle, à partir des connaissances qu'ils auront acquises en fréquentant et en analysant une variété d'albums. Étant donné sa longueur et sa complexité, il est aussi possible qu'il ne serve pas, sous sa forme longue, mais que la démarche mise en œuvre pour le produire puisse servir à développer des formations pour habilitier les enseignants du primaire à analyser les albums jeunesse et à y déceler les éléments polysémiques. Car, en définitive, c'est avec de la pratique et de l'expérience que les enseignants aiguiseront leur regard et sauront mieux saisir la singularité de chaque album et l'outil d'analyse, loin d'être un outil dont il faudrait toujours se servir, pourrait être le premier pas en ce sens. En effet, il aura tout avantage à être bonifié par les enseignants eux-mêmes et à être délaissé, éventuellement, au profit d'une compréhension affinée des procédés narratifs susceptibles de solliciter les habiletés interprétatives.

CONCLUSION

La présente recherche-développement a été entreprise afin de pallier, d'une part, le fait que les enseignants du primaire semblaient se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation, et ce, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des textes et, d'autre part, le fait qu'il n'existait pas, à notre connaissance, d'outil fidèle et validé pour identifier des albums jeunesse susceptibles de développer les habiletés interprétatives des élèves du primaire.

Le premier chapitre a permis de dresser un portrait de la situation actuelle de la littérature jeunesse, notamment en ce qui concerne ses caractéristiques et les fonctions qu'on lui attribue, de même que les spécificités de la production québécoise.

Dans le deuxième chapitre, consacré à la problématique, il a été question de la situation qui semble actuellement prévaloir au primaire en ce qui a trait à l'enseignement de l'interprétation, tant du point de vue des pratiques des enseignants que de celui du choix des textes. Cela a permis d'identifier les trois objectifs de la recherche. Le premier consistait à développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif. Le second visait à mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité, alors que le dernier consistait à élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

Le troisième chapitre a porté sur le cadre conceptuel et a permis de délimiter les éléments qui ont servi de base pour élaborer l'outil d'analyse. Il y a été question des textes littéraires et des procédés narratifs du récit, des albums jeunesse et des différents aspects de leur fonctionnement, de la lecture littéraire, des processus qu'elle met en jeu, de même que des caractéristiques des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif, et finalement, de la didactique de la lecture littéraire.

Le quatrième chapitre a porté sur la méthodologie qui a été mise en œuvre pour atteindre les objectifs de la recherche. Les étapes et le déroulement de la recherche pour développer et mettre à l'essai l'outil d'analyse, de même que pour élaborer un répertoire d'albums jeunesse propices au travail interprétatif y ont été exposés.

Le cinquième chapitre a été consacré aux résultats de la recherche, c'est-à-dire, les résultats de la mise à l'essai de l'outil d'analyse, ceux de l'élaboration du répertoire à l'aide de la version bonifiée de l'outil d'analyse, de même que l'analyse de la démarche d'ensemble de la recherche. Les commentaires des experts qui ont évalué l'outil d'analyse et ceux des codeurs qui l'ont mis à l'essai y ont notamment été analysés afin de tirer des conclusions à propos de la pertinence de ses indicateurs, de leur exclusivité mutuelle, de leur clarté, de leur exhaustivité et de leur objectivité et d'apporter des modifications à l'outil d'analyse. Soulignons qu'en ce qui concerne l'objectivité des indicateurs, la mise à l'essai auprès de codeurs n'a pas permis de conclure de façon totalement satisfaisante. Toutefois, en ce qui concerne les autres aspects évalués par les experts, les résultats permettent d'affirmer que l'outil présente un très haut degré de validité.

Les retombées de la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, on peut penser que l'outil d'analyse développé permettra aux enseignants du primaire 1) d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (dans le texte, l'image et la relation texte/image, et ce, au sein de chaque double page, à l'échelle du livre et dans le paratexte), 2) d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif (les blancs, les ambiguïtés et les implicites) et 3) d'identifier les albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives. Étant donné qu'il n'existait pas d'outil de ce type, la présente recherche constitue certainement un premier pas pour améliorer la situation qui a été décrite dans la problématique et qui fait en sorte que les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation, notamment en ce qui concerne le choix des textes qui sont propices au travail interprétatif.

Considérant le peu de connaissances de la littérature jeunesse que les enseignants du primaire semblent avoir et, en particulier, en ce qui concerne l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse, même si l'outil d'analyse est encore perfectible, il pourra vraisemblablement, dans sa version actuelle, être considéré comme une avancée pour la didactique de la lecture littéraire. En effet, la démarche entreprise aura notamment permis d'identifier des indicateurs de polysémie qui pourront être utiles aux enseignants dans la reconnaissance des aspects d'un album qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif.

La présente recherche aura également permis de produire un premier répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. Ce dernier sera certainement très utile aux enseignants des trois cycles du primaire qui désirent expérimenter l'exploitation de ce type d'albums en vue d'améliorer la maîtrise des habiletés interprétatives de leurs élèves. Il est également permis d'espérer que la diffusion du répertoire permettra de mettre en lumière ses œuvres et ouvrira la voie à la publication d'un plus grand nombre d'albums québécois de ce type.

Par ailleurs, la présente recherche soulève un certain nombre de questions qui nous amènent à proposer des perspectives de recherche.

Les perspectives de recherche

Plusieurs autres recherches pourraient être entreprises, à la suite de celle-ci. En voici quelques-unes :

- Une recherche-développement pour évaluer la fidélité de la quatrième version de l'outil d'analyse (avec de nouveaux albums et de nouveaux codeurs formés plus longuement à l'utilisation de l'outil et en corrigeant les limites identifiées dans la démarche de mise à l'essai).

- Une recherche-développement pour valider le répertoire d'albums élaboré (plusieurs codeurs qui analysent les 39 albums analysés dans le cadre de la présente recherche)
- Une recherche-développement pour identifier les composantes d'une formation qui serait susceptible de soutenir les enseignants du primaire dans leur utilisation de l'outil d'analyse et qui donnerait des renseignements sur l'outil d'analyse en tant qu'outil de formation des enseignants.
- Une recherche-développement pour identifier les composantes d'une formation qui amènerait les enseignants du primaire à développer les habiletés interprétatives de leurs élèves à l'aide des albums du répertoire.
- Une recherche théorique intégrant un cadre lié aux travaux en psychologie cognitive de la lecture et à ceux de la lecture littéraire permettant de situer les capacités interprétatives des jeunes lecteurs selon une logique de possible progression de celles-ci.
- Une recherche-action pour mesurer les effets de l'utilisation des albums du répertoire sur le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. Soulignons que ce type de recherche viendrait combler un manque important, car comme nous l'avons déjà mentionné dans la problématique, bien que la lecture littéraire soit l'objet d'un nombre grandissant de recherches, il existe peu d'études sur les pratiques effectives des enseignants et leurs effets en termes d'apprentissages chez les élèves (Dufays, 2006).

Dans tous les cas, nous souhaitons que la présente recherche suscite l'intérêt des enseignants pour les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives et constitue le point de départ de recherches qui permettent aux enseignants du primaire de mieux maîtriser l'enseignement de l'interprétation et ultimement, à leurs élèves, d'améliorer leurs compétences de lecture par le développement de leurs habiletés interprétatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Altieri, J. L. (1995). Pictorial/oral and written responses of first grade students : Can aesthetic growth be measured? *Reading Horizons*, 35(3), 273-286.
- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Guérin universitaire.
- Armand, A. (2002). De l'école au collège, construction de compétences de lecteur. In Zoughebi, H. (dir.), *La littérature dès l'alphabet* (p.158-166). Paris : Gallimard.
- Armand, F. (1996). Le texte documentaire. *Éducation et francophonie*, XXIV (1 et 2), (non paginé, version électronique : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand.html>).
- Bader, B. (1976). *American picturebooks: from Noah's Ark to the Beast Within*. New York : Macmillan.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1982). Rhétorique de l'image. *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III* (p. 25-44). Paris : Seuil.
- Baudelot, C. et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : F. Maspero.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris : Éditions de Minuit.
- Beaude, P.-M., Petitjean, A. et J.-M. Privat (dir.), (1996). *La scolarisation de la littérature jeunesse*. Metz : CASUM.
- Beckett, S. L. (1997). *De grands romanciers écrivent pour les enfants*. Montréal : PUM.
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. et J. Ruffier (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Bernèche, F. et B. Perron (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA). Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... . In M. Bianco,

- M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension* (p. 93-97). Grenoble : Éditions de la Cigale.
- Borg, W. R. et D. M. Gall (1989). *Educational Research : An Introduction*. New York : Longman.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, J.-F. (1999). *La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Bruel, C. (2001). *Anthony Brown*. Paris : Être.
- Bruno, P. et P. Geneste (2008). Le roman pour la jeunesse. In D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 390-444). Paris : Magnard.
- Butlen, M. (1996). L'offre de lecture à l'école. In C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et A. Liva (dir.), *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IFUM de Toulouse* (p. 103-104). Toulouse : Presses universitaires du Mirail : CRDP Midi-Pyrénées.
- Butlen, M. (2008). *Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000*. Lyon : INRP.
- Butlen, M., Mongenot, C., Slama, P., Bishop, M.-F. et F. Claquin (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck.
- Canvat, K. (2004). La littérature : après l'ère du soupçon. In *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF (non paginé, version électronique : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes>)*
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et C. Aigoïn (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charmeux, É. (1998). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Paris : Milan.

Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R. et C. Simard (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière.

Chevalier, G. (1995). Pour une grammaire des opérations langagières : l'exemple de la modalisation. In S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 167-192). Montréal : Logiques.

Chouinard, D. (2005). Vers un renouvellement des conventions et des genres : les éditions *Les 400 coups*. *Canadian children's literature*, 31(2), 184-193.

Chouinard, D. (2006). État présent et enjeux idéologiques de la recherche en littérature jeunesse : 1995-2005. *Canadian children's literature*, 32(1), 41-75.

Chouinard, D. (2009). Enjeux et stratégies de la réédition des romans pour adolescents destinés au lectorat adulte chez Michèle Marineau et Dominique Demers. In F. Gervais, L. Guillemette et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse : Texte et contexte*. Osnabrueck : Epos, 47-56.

Clavez, V. (1999). Lire (et comprendre) *Zadig* de Voltaire ou comment y entrer ? ... et comment (s')en sortir ?. *Enjeux*, 46, 47-56.

Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

Communication-Jeunesse (2001). *Sélection de livres pour jeunes 2000-2001*. Montréal : Communication-Jeunesse.

Communication-Jeunesse (2012). *Sélection de livres pour jeunes 2011-2012*. Montréal : Communication-Jeunesse.

Côté, J.-D. (2003). La censure, l'école et la littérature jeunesse. In F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 137-162). Montréal : Fidès.

Culler, J. (1989). La littérarité. In Angenot, M., Bessière, J., Fokkema, D. et E. Kushner (dir.), *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives* (p. 31-43). Paris : PUF.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.

De Ketele, J.-M. et X. Roegiers (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.

Delbrassine, D. (2003). Évolutions récentes du marché du roman pour la jeunesse. *Les cahiers du Centre de lecture publique de la communauté française de Belgique*, 7, 27-31.

Demers, D. (1994). *Du Petit Poucet au Dernier des raisins*. Montréal : Québec Amérique.

Demers, D. (1998). Plaidoyer pour la littérature jeunesse. *Québec français*, 109, 28-30.

DeRoy-Ringuette, R. (2009). Le paratexte : indicateur du discours sur la lecture chez Soulières éditeur. In F. Gervais, L. Guillemette et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse : Texte et contexte*. Osnabrueck : Epos, 25-34.

Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et C. Morissette (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Sainte-Foy : PUL.

Dion, J. (1998). Les bibliothèques scolaires québécoises : un avenir au conditionnel. *Éducation et francophonie*, XXVI (1) (non paginé, version électronique <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/07-dion.html>).

Dispy, M. et J.-L. Dumortier (2008). *De petits élèves et de grands livres. Propositions pour étayer l'apprentissage de la lecture des albums*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Doucet, M. (1995). Lire des histoires aux enfants : un moment privilégié de complicité affective, intellectuelle et sociale. *Préscolaire*, 33, 11-14.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Mardaga.

Dufays, J.-L., Gemene, L. et D. Ledur (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.

Dufays, J.-L. (1999). Une didactique de l'illisible est-elle concevable? *La Lecture littéraire*, 3, 163-171.

Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51, 7-29.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33 (non paginé, version électronique <http://lidil.revues.org/index60.html>)

Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46, 71-90.

Dufays, J.-L., M. Lisse et C. Meurée (2009). *Théorie de la littérature. Une introduction*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier, J.-L. et M. Lebrun (2006). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et M.-F. Morin (2008). Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec : PUQ.

Durand, C. et A. Blais (2009). La mesure. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 227-250). Québec : PUQ.

Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

Eco, U. (1985). *La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-188.

Escarpit, D. et M. Vagné-Lebas, (dir.), (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse, état des lieux*. Paris : Hachette.

Escarpit, D., Connan-Pintado, C. et F. Gaïotti (2008). L'album au tournant du XX^e siècle : sous le signe de l'hybridité. In D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Paris : Magnard.

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 673-694.

Fayol, M. (1992). Comprendre ce que l'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 73-105). Paris : Puf.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... In I. Mazel, M.-C. Bajar, J. Mesnager, N. Robert, S. Antoine et F. Bajard (dir.), *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p. 87-102). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Fayol, M. et J. Morais (2004). La lecture et son apprentissage. In Observatoire national de la lecture, *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans* (p. 13-59). Paris : ONL.

Feitelson, D. et Z. Goldstein (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39, 924-931.

- Flesch, R. F. (1949). New facts about readability. *College English*, 10, 225-226.
- Flesch, R. F. (1950). Measuring the level of abstraction. *Journal of applied psychology*, 34, 384-390.
- Fourtanier M.-J. et G. Langlade (2000). *Enseigner la littérature. Actes du Colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français IUFM Midi-Pyrénées*. Paris : Delagrave.
- Gasser, J. (1984). *Enhancing written language development: is it possible?* Annual Meeting of the National Reading and Language Arts Educators Conference (en ligne : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED263562>)
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpseste. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1983). *Nouveau Discours du récit*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Gervais, F. (1996). Didactique de la littérature jeunesse : didactique du plaisir de lire. *Québec français*, 100, 48-50.
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p. 33-45). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire : de l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5, 95-107.
- Giasson, J. et L. St-Laurent (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères*, 18, 147-162.
- Goldenstein, J. P. (1983). *Pour lire le roman*. Bruxelles : De Boeck.

- Golder, C. et D. Gaonac'h. (2004). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Paris : Hachette éducation.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Ste-Foy : La Liberté.
- Guernier, M.-A. (2001). Discours ordinaires d'enseignants sur la lecture. In M. Dabene (dir.), *Pratiques de la lecture et cheminement du sens, Cahiers du français contemporain*, 7, 83-100.
- Guillemette, L. et C. Lévesque (2006), La narratologie. In Louis Hébert (dir.), *Signo* (en ligne : <http://www.signosemio.com>).
- Guillemette, L. et M. Bacon (2009). La représentation de l'adolescente dans la série Zaza : un personnage passeur qui ébranle l'ère individualiste. In F. Gervais, L. Guillemette et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse : Texte et contexte*. Osnabrueck : Epos, 67-81.
- Gunning, R. (1952). *The technique of clear writing*. New York : McGraw-Hill.
- Guy, H. (1990). Ça se lit tout seul! Indices de lisibilité en littérature de jeunesse. *Lurelu*, 12, 3, 2-6.
- Guy, H. (2001). La littérature pour la jeunesse grandit à l'Université. *Lurelu*, 23(3), 56.
- Hamon, P. (1977). Pour un statut sémiologique du personnage. In R. Barthes, W. C. Booth, P. Hamon et W. Kayser (dir.), *Poétique du récit* (p. 115-180). Paris : Seuil.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Hébert, M. (2010). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman. In Hébert, M. et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 149-178). Québec : PUQ.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada.

- Irwin, J. et I. Baker (1989). *Promoting active reading comprehension strategies*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes* (2^e éd.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H.-R. (1975). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jewell, T. A et D. Pratt (1999). Literature discussions in the primary grades: Childrens thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52(8), 842-850.
- Johnson, D. et B. Johnson (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29, 622-625.
- Johnston, P. (1984). Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias. *Reading Research Quaterly*, XIX(2), 219-240.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. et E. G. Carr (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Puf.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. In C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 25-35). Paris : INRP
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand-Colin.
- Lafrance, D. et S. Pouliot (1999). Le discours éditorial québécois sur la lecture des jeunes de 1980 à aujourd'hui. *Lurelu*, 22(1), 8-18.
- La Mothe, J. (2000). Le jeu de l'intertexte dans « Le trésor de Brion ». *Voix et images*, 74, 298-311.
- Lamoureux, A. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines*. Montréal : Éditions Études Vivantes.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Éditions Études Vivantes.

Langer, J. A. (1985). Levels of questioning: An alternative view. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 586-603.

Langer, J. A. (1986). Computer technology and reading instruction: Perspectives and directions. In J. Orasanu (dir.), *Reading comprehension : From research to practice* (p. 189-203). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark, Del. : International Reading Association.

Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme; accueillir des lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 93-95.

Langlade, G. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Sainte-Foy : PUL.

Laporte, M. et G. Rochon (2007). *Nouvelle grammaire pratique*. Montréal : CEC.

Lebrun, M. (1991). La formation initiale des maîtres en didactique du français. *Québec français*, 80, 27-29.

Lebrun, M. (1994). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, 94, 34-36.

Lebrun, M. (1997). Dilemme cornélien en classe de français, ou comment doser la part de réponse personnelle du lecteur. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature* (p. 49-74). Québec : Nuit Blanche éditeur.

Lebrun, M. (2003). *Devenir compétent en lecture au secondaire, rapport final*. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.

Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.

Lepage, F. (2000). *Histoire de la littérature pour la jeunesse*. Orléans : Éditions David.

Lepage, F. (2003). L'image dans l'album pour enfants : enquête sur une libération. In F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 21-44). Montréal : Fidès.

- Loiselle, J. et S. Harvey (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loiselle, J. et S. Harvey. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Madore, É. (1994). *La littérature pour la jeunesse au Québec*. Montréal : Boréal.
- Madore, É. (1996). La critique littéraire québécoise pour la jeunesse (1975-1995). *Éducation et francophonie*, XXIV (1) (non paginé, version électronique : <http://acelf.ca/c/revue/XXIV12/articles/liminair.html>).
- Madore, É. (2003). Le marché du livre depuis 1990. In F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 289-301). Montréal : Fidès.
- Magnan, L.-M. et C. Morin (1997). *Lecture du postmodernisme dans le roman québécois*. Québec : Nuit blanche.
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (2005). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et C. Sanchez (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, 140, 64-66.
- Many, J. E. (1992). Living through literacy experience versus literacy analysis: Examining stance in children's response to literature. *Reading Horizons*, 32(3), 169-183.
- Marcoin, F. (1989). Le texte est un système paresseux. *Spirale – Revue de Recherche en Éducation*, 1, 103-119.
- Marcoin, F. (2002). Topographie et topologie du texte littéraire. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 3-11). Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.
- Marcoin, F. (2005). Critiquer la littérature de jeunesse : Pistes pour un bilan et des Perspectives. *Le français aujourd'hui*, 149, 23-34.
- Marghescou, M. (2009). *Le Concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Éditions Kimé.

Martinez, M. G. et N. L. Roser (1995). The book make a difference in story talk. In N. L. Roser et M. G. Martinez (dir.), *Book talk and beyond : Children and teachers respond to literature* (p. 32-41). Newark, Del. : International Reading Association.

Mc Mahon, S. I. (1996). Book club : The influence of a vygostkian perspective on a literature-based reading program. In L. Dixon-Krauss (dir.), *Vygostky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment* (p. 59-76). White Plains, N.Y. : Longman.

Massé, P. (2000). *Méthodes de collecte et d'analyse de données de communication*. Québec : PUQ.

Michener, D. M. (1989). Reading aloud to students and written composition skills: Assessing their relationship. *English Quarterly*, 21, 212-223.

Ministère de la Culture et des Communications (1994). *La politique du livre et de la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation nationale (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *L'Art d'enseigner la lecture*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Rénover un système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux de l'Éducation*. Québec : le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Rapport sur la situation des bibliothèques scolaires québécoises*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques du ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Évaluation de l'application du Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006. Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.

Morin, M.-F. et I. Montésinos-Gelet (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre jeunesse à l'école primaire. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 15, 77-88.

Munk, J. (2001). Enseigner le français en milieu minoritaire : de l'utilité de la littérature jeunesse. *Québec français*, 120, 38-40.

Nielsen, J. (2003). *Usability 101 : Introduction to usability* (non paginé, version électronique : <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>).

Nières-Chevrel, I. (2003). Le narrateur visuel et le narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La Revue des livres pour enfants*, 214, 69-81.

Noël-Gaudreault, M. (dir.), (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit Blanche.

Noël-Gaudreault, M. et M.-C. Beaudry (2008). La littérature de jeunesse : vecteur d'apprentissages culturels. *Intercompreensão*, 14, 89-110.

Observatoire national de la lecture (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris : Savoir Livre.

Ogle, D. M. (1988). Implementing strategic teaching. *Educational Leadership*, 46(4), 47-60.

Organisation de coopération et de développement économique (2011). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves — Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématique et en sciences (Volume 1)*. Paris : OCDE.

Ottevaere-van Praag, G. (2000). *Le roman pour la jeunesse. Approches, définitions, techniques narratives*. Berne : Peter Lang.

Pasquet, J. (1992). Comment choisir de façon judicieuse . In Le Pailleur, M. (dir.), *Grandir avec les livres* (p. 35-45). Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Pastiaux-Thiriat, G. (1997). La recherche en didactique du texte littéraire dans la banque de données DAF/DAFTEL. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p. 233-249). Montréal : Nuit Blanche.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : éditions de Minuit.

Pichert, J. W. et R. C. Anderson (1997). Taking different perspectives on a story.

Journal of Educational Psychology, 69, 4, 309-315.

Pilote, A. (2004). Des repères culturels? Oui, mais encore... *Québec français*, 135, 24-25.

Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. Paris : Éditions du Sorbier.

Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Éditions du Sorbier.

Poslaniec, C. (1995). La lecture littéraire. *Le nouvel éducateur*, 73, 18-21.

Poslaniec, C. (1997). *L'évolution de la littérature de jeunesse, de 1850 à nos jours au travers de l'instance narrative*. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.

Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature »?* Paris : Hachette.

Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette.

Poslaniec, C., C. Houyel et H. Lagarde (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz.

Poslaniec, C. (2008a). De l'album à... l'album. *Québec français*, 150, 58-59.

Poslaniec, C. (2008b). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.

Pouliot, S. (1994). *L'image de l'autre. Une étude des romans jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Pouliot, S. et J. Lacroix (2001). *Bébés livres ou l'émergence de l'écrit*. Sherbrooke : éditions du CRP.

Pouliot, S. (2005). Regard sur l'enseignement de la littérature de jeunesse au Québec. *Le français aujourd'hui*, 149, 55-63.

Pouliot, S. (2006). Les représentations culturelles, lieux de métissage, à la courte échelle. In N. Sorin (dir.), *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse* (p. 23-36). Québec : PUQ.

Pouliot, S. (2008). État des lieux de l'édition postcoloniale québécoise pour la jeunesse francophone. In L. Pinhas et M. Defourny (dir.), *Situation de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse* (p. 45-80). Paris : L'Harmattan.

Pouliot, S. (2009). Le discours éditorial sur la lecture des jeunes depuis les années 1970, au Québec : l'exemple des Éditions Héritage. In F. Gervais, L. Guillemette et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse : Texte et contexte*. Osnabrueck : Epos, 11-23.

- Prud'homme, J. (2005). Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur. In S. Pouliot et N. Sorin (dir.), *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (p. 21-31). Montréal : Acfas
- Raphael, T. E. et F. B. Boyd (1997). When readers write: The book club writing component. In S. I. Mc Mahon et T. E. Raphael (dir.), *The book club connection* (p. 69-88). Newark, Del. : International Reading Association.
- Reuter, Y. (1986). Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52, 64-82.
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*, 43(44), 191-203.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.
- Robert, M. (dir.) (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Saint-Hyacinthe : Édisem.
- Rootman, I. et D. Gordon-El-Bihbety (2008). *Vision d'une culture de la santé au Canada : Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*. Association canadienne de santé publique.
- Rosenblatt, L. M. (1991). Literature-S.O.S.! *Language Arts*, 68, 444-448.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York : Modern Language Association of America.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.
- Rubiliani, C. (2003). *Un autre regard sur la culture scientifique*. Poitiers : CRDP Poitou-Charentes.
- Saint-Jacques, D. (1991). La reconnaissance du littéraire dans le texte. In L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité* (p. 59-60). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

Salma, P. (1991). Pour une littérature médiatrice de savoir. *Nouvelle revue pédagogique, Français-Collège*, 5, 9-28.

Schank, R. C., et R. P. Abelson (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Sebesta, S. L., Monson, D. L. et H. D. Senn (1995). A hierarchy to assess reader response. *Journal Reading*, 38(6), 444-450.

Seels, B. et R. Richey (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC : Association for Educational Communications and Technology.

Séguy, F. (2007). Le rapport texte/image. In S. Van der Linden (dir.), *Lire l'album* (p.127). Le Puy-en-Velay : l'atelier du poisson soluble.

Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M. et Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-117.

Sève, P. (2001). La littérature à l'école. *Les actes de lecture*, 76, 63-70.

Simard, C. et E. Falardeau (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 147-163). Sainte-Foy : Pul.

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

Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Sorin, N. (2001). Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique. In C. Le Brun et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Tangence*, 67, 81-95.

Sorin, N. (2003). Traces postmodernes dans les mini-romans et les premiers roman. In F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 45-67). Montréal : Fidès.

Sorin, N. (2004). L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraires au primaire : leur dimension interprétative. In *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (non paginé, version électronique : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>).

Sorin, N. et S. Michaud (2004). L'édition albumique en littérature pour la jeunesse : le Raton Laveur et Les 400 coups. *Lurelu*, 27(2), 92-96.

Sorin, N. (2006). La lecture comme apprentissage culturel et les manuels scolaires au primaire. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p. 235-250). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sorin, N. et F. Lepage (2006). Introduction. In N. Sorin et F. Lepage (dir.), *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse* (p. 1-8). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sorin, N. (2007). La lecture littéraire comme habitus. In G. Campbell et E. Lohka (dir.), *Littérature de jeunesse et fin de siècle...* (p.143-157). Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface.

Sorin, N. (2009). Les pratiques éditoriales sous influence : les représentations du lecteur empirique dans la collection « Graffiti » chez Soulières éditeur. In F. Gervais, L. Guillemette et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse : Texte et contexte* (p. 35-45). Osnabrueck : Epos.

Soulé, Y., Tozzi, M. et D. Bucheton (2008). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP Académie de Montpellier.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et G.-R. Roy (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Spiegel, D. L. (1998). Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts*, 76(1), 41-48.

Statistiques Canada (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes canadiens en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Statistiques Canada.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? In *Actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du français »* (non paginé). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». In C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 5-24). Paris : INRP.

Tauveron, C. (2002 a). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.

Tauveron, C. (2002b). La littérature au-delà de l'alphabet. In H. Zoughebi (dir.), *La littérature dès l'alphabet* (p. 167-179). Paris : Gallimard.

Tauveron C. (dir.). (2002c). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2002d). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté de lecture. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 56-70). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112

Terwagne, S., Vanhulle, S. et A. Lafontaine (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Thaler, D. et A. Jean-Bart (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan.

Thaler, D. (2006). Métissage et acculturation : le regard de l'autre. In N. Sorin (dir.), *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse* (p. 9-22). Québec : PUQ.

Théorêt, M. (2004). Les habitudes de lecture des adolescents et adolescentes. In *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire, rapport final*. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture. Montréal : Université de Montréal.

Thérien, M. (1997). De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspective* (p. 18-31). Québec : Nuit Blanche.

Tilleuil, J.-L. et B. Barbalato (2005). *Théories et lectures de la relation image-texte*. Cortil-Wodon : E.M.E

Todorov, T. (dir.). (1966) *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris : Seuil.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

- Tournier, M. (1981). *Le vol du vampire*. Paris : Mercure de France.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : PUM.
- Vandendorpe, C. (2001). De la socialisation des stratégies interprétatives. In C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 81-101). Paris : INRP.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : l'atelier du poisson soluble.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Verrier, J. (1990). L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception. *Le français aujourd'hui*, 90, 23-30.
- Viala, A. (2005). *Lettre à Rousseau sur l'intérêt littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vinson, M.-C. (1985). Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification. *Pratiques*, 47, 104-111.
- Zoughébi, H. (2004). La littérature, un art nouveau à l'école. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1, 42-44.

Œuvres citées dans la thèse

- Audet, M. et L. Melançon (2011). *Xavier-la-lune*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Bergeron, L. (2006). *Dagmaëlle, les compagnons des hautes-collines*. Montréal : Québec Amérique.
- Bouchard, C. (2002). *La marque des lions*. Montréal : Boréal.
- Bouchard, C. (2006). *Le parfum des filles*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Brière, P. (1998). *Les enquêtes de Joséphine la fouine 1 — Vol chez Maître Corbeau*. Montréal : Boréal.
- Child, L. (2007). *Clarice Bean, c'est moi*. Montréal : la courte échelle.

- Côté, G. (2006). *Quel éléphant?.* Toronto : Scholastic.
- Côté, G. (2009). *Comme toi!.* Toronto : Scholastic.
- Cronin, D. et H. Bliss(2006). *Ma vie de ver de terre.* Toronto : Scolastic
- Demers, D. (2010). *Une gouvernante épatante.* Montréal : Québec Amérique.
- Duchesne, C. (2009). *La vengeance d'Adéline Parot.* Montréal : Boréal.
- Froissard, B. (2005). *Hubert Léonard.* Montréal : Boréal.
- Gagnon, C. (2006). *Justine et Sofia.* Saint-Lambert : Soulières.
- Gauthier, B. et P. Bonenfant (2010). *Max Malo à la belle étoile.* Montréal : Québec-Amérique
- Gingras, C. (2003). *La Boîte à bonheur.* Montréal : la courte échelle.
- Gingras, C. (2008). *Ophélie.* Montréal : la courte échelle.
- Gratton, A. et N. Pelletier (2011). *Le prince de la ville.* Montréal : Bayard Canada.
- Gravel, F. (2005). *David et le salon funéraire.* Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Hébert, M.-F. (2003). *Nul poisson où aller.* Montréal : Les 400 coups.
- Jean, D. et Zad (2003). *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton.* Paris : Syros.
- Krassinsky, J.-P. (2005). *Le miam de Moute.* Paris : Édition de Tournon : Carabas jeunesse.
- Lenain, T. et S. Bloch (2007). *Au secours, les anges.* Montréal : Les 400 coups.
- Loignon, N. (2000). *Christophe au grand cœur.* Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Marineau, M. (2002). *Cassiopée.* Montréal : Québec Amérique.
- Martel, S. et C. Battuz (2010). *Sam apprend à aimer l'école.* Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Nadon, Y. et M. Gauthier (2006). *Ma maman du photomaton.* Montréal : Les 400 coups.
- Pasquet, J. et M. Arbona (2009). *Mon île blessée.* Montréal : Isatis.

- Pinsonneault, S. et Lino (2002). *Koletaille*. Montréal : Les 400 coups.
- Poitras, A. (2000). *Le roman de Sara*. Montréal : Québec Amérique.
- Poulin, A. (2003). *Ping-Pong contre Tête-de-Navet*. Montréal : Québec Amérique.
- Pullman, P. (1998). *À la croisée des mondes 1 — Les Royaumes du Nord*. Paris : Gallimard.
- Rowling, J. K. (1998). *Harry Potter 1 — Harry Potter à l'école des sorciers*. Paris : Gallimard.
- Soulières, R. (2004). *L'épingle de la reine*. Saint-Lambert : Soulières.
- Tibo, G. (2001). *La petite fille qui ne souriait plus*. Saint-Lambert : Soulières.
- Vachon, H. (1995). *Somerset 1 — Le sixième arrêt*. Saint-Lambert : Héritage.
- Vachon, H. (2007). *L'arbre tombé*. Montréal : Québec Amérique.
- Villeneuve, A. (1999). *L'écharpe rouge*. Montréal : Les 400 coups.
- Voltz, C. (2009). *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*. Paris : L'École des loisirs.

ANNEXES¹

Annexe 1	Les critères de sélection de deux organismes québécois qui proposent des sélections de livres	iii
Annexe 2	Liste indicative des sources de difficultés d'un texte	vii
Annexe 3	Première version de l'outil d'analyse d'un album jeunesse	xiii
Annexe 4	Courrier électronique envoyé aux experts afin de solliciter leur participation à la recherche	xxxvii
Annexe 5	Questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative	xli
Annexe 6	Lettre explicative envoyée aux experts	lv
Annexe 7	Maquette de la recherche envoyée aux experts	lix
Annexe 8	Formulaire de consentement (pour les experts)	ciii
Annexe 9	Courrier électronique envoyé aux codeurs afin de solliciter leur participation à la recherche	cvii
Annexe 10	Ordre du jour de la journée de validation de la fidélité de l'outil d'analyse	cxi
Annexe 11	Questionnaire pour mesurer le degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse	cxv
Annexe 12	Formulaire de consentement (pour les codeurs)	cxxi
Annexe 13	Transcription des réponses aux questionnaires d'évaluation de la validité de la liste indicative remplis par les trois experts	cxxv
Annexe 14	Analyse détaillée des réponses des experts pour les indicateurs qui ont été jugés moins pertinents, redondants ou peu ou pas du tout clairs	cxixiii
Annexe 15	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2	cxlix
Annexe 16	Deuxième version de l'outil d'analyse d'un album jeunesse	clix
Annexe 17	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 2 et la version 3	clxxvii
Annexe 18	Troisième version de l'outil d'analyse	clxxxiii
Annexe 19	Compilation et analyse des réponses inscrites par les cinq codeurs dans les trois outils d'analyse	cciii
Annexe 20	Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 3 et la version 4	cclv
Annexe 21	Quatrième version de l'outil d'analyse	cclxiii
Annexe 22	Transcription des réponses aux questionnaires pour mesurer la satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse remplis par les cinq codeurs	cclxxxiii
Annexe 23	Liste des 149 albums parus en 2010-2011 et lus pour l'élaboration du répertoire	ccxcix
Annexe 24	Liste des 39 albums analysés et nombre de points obtenus	cccvii
Annexe 25	Transcription des réponses obtenues pour les 15 albums analysés et retenus	cccxi

¹ Soulignons que pour permettre le va-et-vient entre le corps de la thèse et les annexes, il est indiqué, sur la page titre de chacune des annexes, la référence de la page de la thèse dans laquelle l'annexe est mentionnée.

Annexe 26	Résultats du recodage de deux albums du répertoire	cccxlili
Annexe 27	Présentation des motifs de polysémie des albums du répertoire	cccxliv
Annexe 28	Version courte de l’outil d’analyse	cccxciii

Annexe 1
Les critères de sélection de deux organismes québécois
qui proposent des sélections de livres
(référence : p. 48 de la thèse)

Les critères de sélection de deux organismes québécois qui proposent des sélections de livres	
Livres ouverts ²	Communication-Jeunesse ³
1. Le texte, l'écriture, la langue : • La langue utilisée est correcte, intéressante, riche, colorée. • Le lexique, la syntaxe et l'organisation du texte concourent ensemble à créer un texte de qualité qui s'harmonise bien avec le sujet traité, le propos et l'âge des destinataires. • La narration, les dialogues, le texte explicatif, descriptif ou poétique servent bien l'ensemble du propos. • Le ton du texte, qu'il soit intimiste, lyrique ou humoristique, convient bien à l'ensemble du récit.	1. La richesse littéraire et visuelle des œuvres
2. Le récit, la narration, l'histoire : • L'histoire est cohérente et elle est bien amenée, elle soutient l'intérêt et crée un univers complet. La manière de raconter produit une histoire crédible. • Le déroulement du récit est pertinent, qu'il soit linéaire, en retour en arrière ou en ellipse.	2. L'originalité du propos
3. Les sujets, thèmes et points de vue traités : • Les sujets, thèmes et points de vue du livre sont intéressants pour les jeunes. Ils ouvrent de nouveaux horizons ou bien ils enrichissent des réalités connues. • Ils sont consistants, riches, signifiants et ils ne sous-estiment jamais l'intelligence de l'enfant. Ils tiennent compte de ce que l'élève pourrait déjà connaître.	3. La pertinence des thèmes et du contenu par rapport à l'âge des lecteurs
4. Les valeurs prônées : • Les valeurs prônées respectent le jeune lecteur au regard de son intelligence, de sa sensibilité, de sa différence, de sa créativité, de ses capacités à réfléchir et à apprendre. • Le respect des différences d'âge, physiques, intellectuelles, ethniques,	4. Le pouvoir évocateur des textes et des illustrations

² Livres ouverts : <http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=qs&ss=criteres>

³ Communication-Jeunesse : <http://www.communication-jeunesse.qc.ca/selection/>

religieuses, socio-économiques se retrouve dans l'issue des histoires.	
5. Les illustrations et la mise en pages : • Les illustrations (dessins, photos, schémas, graphiques, etc.) et la mise en pages complètent, enrichissent ou apportent un contrepoint intéressant et signifiant au texte, au contenu et à son organisation. • Dans plusieurs cas, les illustrations sont une partie intégrante de l'œuvre et elles sont jugées pour leurs qualités plastique et graphique. • La mise en pages des textes et des aspects visuels favorise une bonne compréhension du contenu et s'harmonise au propos.	
6. Les aspects matériels : • Pour tous les livres, le format, la solidité de la reliure et la qualité du papier sont jugés par rapport à l'ensemble des autres critères et par rapport au coût unitaire du livre.	

Annexe 2
Liste indicative des sources de difficultés d'un texte
(référence : p. 50 de la thèse)

Liste indicative des sources de difficultés d'un texte (Ministère de l'Éducation nationale, 2003)		
CRITÈRES DE COMPLEXITÉ LIÉS À LA PRÉSENTATION DU LIVRE		
	Du moins complexe	Au plus complexe
Présentation matérielle des livres	▪ Nombre de pages limité ▪ Typographie de taille moyenne ▪ Maquette aérée	▪ Nombre de pages plus important ▪ Typographie plus serrée ▪ Maquette plus austère
Organisation du livre	▪ Présence d'une quatrième de couverture, ▪ d'une table des matières, ▪ de chapitres courts et titrés	▪ Peu ou pas de balises ▪ Chapitres plus longs
Nature des illustrations Rapport texte/image	▪ Images relevant de codes culturels conventionnels ▪ Images redondantes, illustratives ▪ Images complémentaires par rapport au texte	▪ Images qui posent des problèmes de compréhension ▪ Images qui contribuent à la mise en scène ▪ Images divergentes par rapport au texte ▪ Images qui interagissent avec le lecteur ▪ Images comportant des éléments symboliques, des citations, des allusions ou références
Appartenance à une série ou un recueil	▪ Appartenance à une série	▪ Appartenance à un recueil dans lequel les textes interagissent entre eux
CRITÈRES DE COMPLEXITÉ LIÉS À L'UNIVERS DE RÉFÉRENCE DE L'ŒUVRE		
	Du moins complexe	Au plus complexe
Distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur	▪ Proximité par rapport aux connaissances du monde acquises par le lecteur ▪ Existence d'une version audio du texte	▪ Éloignement par rapport aux connaissances acquises par le lecteur ▪ Existence de versions audiovisuelles des récits que les lecteurs peuvent connaître et qui sont plus ou moins fidèles à la version originale écrite
Distance par rapport au système de valeurs du lecteur	▪ Convergence avec le système de valeurs du lecteur qui partage ou comprend le système de valeurs des personnages	▪ Divergence, écarts, tensions avec le système de valeurs du lecteur

Référence à d'autres œuvres littéraires	▪ Références directes à des œuvres connues du lecteur ▪ Réécriture, adaptation	▪ Références indirectes à des œuvres connues du lecteur ▪ Références à des œuvres inconnues ou mal connues du lecteur ▪ Citations, emprunts à d'autres domaines artistiques
CRITÈRES DE COMPLEXITÉ LIÉS AUX PERSONNAGES		
	Du moins complexe	Au plus complexe
Nombre	▪ Faible nombre; relations stables et classiques ▪ Personnages nombreux, mais avec un personnage principal bien identifiable	▪ Faible nombre, mais relations complexes et évolutives ▪ Nombreux personnages, dont plusieurs de premier plan ▪ Éloignement avec le personnage standard proche de la personne humaine
Évolution des personnages tout au long du récit	▪ Personnages conservant la même personnalité et le même statut tout au long de l'œuvre ▪ Personnages évoluant au sein d'une série : facilite leur repérage, leur identification psychologique, et leur rôle dans l'intrigue	▪ Personnage subissant des transformations, changeant de statut
Degré de proximité de l'archétype	▪ Personnages proches de l'archétype	▪ Personnage éloigné de l'archétype ▪ Opposition entre le personnage générique et le personnage de l'histoire
Désignation des personnages	▪ Le nom du personnage induit un système d'attentes par rapport à l'histoire ▪ Non du personnage qui renforce ses caractéristiques	▪ Le nom du personnage n'est pas donné dès le début du récit ▪ Les reprises nominales sont nombreuses et variées
CRITÈRES DE COMPLEXITÉ LIÉS À LA SITUATION		
	Du moins complexe	Au plus complexe
L'intrigue : sa nature, sa construction	▪ Forme courte, présentant une succession de moments forts; peu de digressions ou de pauses ▪ Intrigue forte qui se développe rapidement; suspense	▪ Intrigue se construisant lentement ▪ Présentation sous forme de problèmes à résoudre ou d'énigmes

Les événements : leur nombre, leur organisation	▪ Une chaîne d'événements avec relations explicites (certains éléments pouvant se situer dans les images)	▪ Plusieurs chaînes événementielles avec relations explicites ▪ Nombre restreint de chaînes événementielles avec relations causales plus ou moins nettes ou marquées par un changement dans la forme narrative ▪ Relations logiques poussées jusqu'à l'absurde ou ayant une valeur symbolique
Les changements de lieux : leur nombre	▪ Un seul lieu ou très peu de lieux différents ▪ Des changements de lieux non déterminants pour la compréhension de l'intrigue	▪ Changements de lieux en nombre relativement important ▪ Changements de lieux influant fortement sur la compréhension de l'intrigue ▪ Espaces en opposition ▪ Lieux qui deviennent symboliques par la lecture qu'on en fait
CRITÈRES DE COMPLEXITÉ LIÉS À LA FAÇON DONT LES CHOSES SONT RACONTÉES		
	Du moins complexe	Au plus complexe
Début de l'œuvre	▪ Début proche des formes habituelles liées au genre ▪ Début qui fait entrer rapidement dans l'intrigue	▪ Début écrit de manière originale, non conforme aux formes habituelles liées au genre ▪ Début qui tarde à faire entrer le lecteur dans l'intrigue
Construction narrative	▪ Construction narrative fidèle à la construction type du genre concerné ▪ Construction narrative linéaire	▪ Construction narrative prenant des libertés avec la construction type du genre ▪ Construction complexe
Écart entre la chronologie du récit et la chronologie des événements	▪ Chronologie du récit et chronologie des événements identiques	▪ Chronologie des événements différente de la chronologie du récit : ▪ Construction simultanée ou alternée ▪ Construction avec flash-back ▪ Construction avec enchâssement ▪ Construction combinatoire



Énonciation	▪ Un seul dispositif énonciatif : même narrateur tout au long de l'œuvre ▪ Points d'appui dans le texte facilitant la compréhension des échanges (ponctuation, intentions exprimées par des verbes)	▪ Changement de narrateur ▪ Narration à la première et à la troisième personne ▪ Autobiographies vraies ou « fausses »
L'écriture : style, jeux sur la langue et le langage, densité	▪ Niveau de langue bien représentatif du personnage (appartenance sociale, psychologie)	▪ Énigmes posées par le choix d'écriture : silence, ellipses temporelles ou spatiales, fausses pistes ▪ Ton humoristique ou satirique
Rapport entre longueur et densité	▪ Récits courts conduisant le lecteur pas à pas ▪ Textes plus longs, avec un guidage du lecteur	▪ Textes courts et faussement simples ▪ Textes courts, mais denses ▪ Textes plus longs et denses

Annexe 3
Première version de l’outil d’analyse d’un album jeunesse
(envoyée aux experts)
(référence : p. 170 de la thèse)

Document B1

Première partie : Questionnaire d’analyse des procédés narratifs d’un album jeunesse

Document B2

Questionnaire d’analyse des procédés narratifs d’un album jeunesse (feuille de réponse)

Document B3

Deuxième partie : Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie

DOCUMENT B1

Outil d'analyse d'un album jeunesse

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONNAIRE D'ANALYSE DES PROCÉDÉS NARRATIFS D'UN ALBUM JEUNESSE

Pour écrire un récit, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc. Par ailleurs, les albums jeunesse ont la particularité d'avoir deux narrateurs : un narrateur textuel et un narrateur imagier qui livrent chacun un message. La façon dont ces deux messages entrent en relation aura un impact sur la lecture et l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Pour être en mesure d'identifier, ce qui, au sein d'un album jeunesse, peut favoriser le travail interprétatif, il s'avère donc utile d'analyser les choix narratifs de ses créateurs (auteur et illustrateur), et ce, tant dans le texte, dans l'image que dans la relation texte/image. Il convient également de porter attention au paratexte de l'album (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit de l'album : pages couverture, pages de garde, page de titre, etc.) afin d'observer comment il entre en relation avec son contenu.

La première partie du présent outil a été conçue pour faciliter ce travail d'analyse et s'inspire des catégories d'analyse du récit de Genette (1972) et des aspects du fonctionnement de l'album de Van der Linden (2007). Elle consiste en un questionnaire qui vise à soutenir l'analyse des procédés narratifs, de même que les effets de ces derniers, et ce, tant à l'intérieur du livre (au sein des doubles pages et à l'échelle du livre) que dans le paratexte.

Dans un second temps, ce travail d'analyse pourra être complété par l'utilisation de la deuxième partie de l'outil d'analyse (*Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*), et ce, afin d'identifier, au sein des albums analysés, les procédés narratifs qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif. Cette dernière reprend les catégories et les dimensions d'analyse proposées dans la première partie de l'outil d'analyse en y faisant correspondre des indicateurs de polysémie.

Consignes d'utilisation

1. Faites une première lecture de l'album, sans utiliser le questionnaire;
 2. Faites la lecture du questionnaire afin de prendre connaissance de son contenu;
 3. Faites une deuxième lecture de l'album, à l'aide du questionnaire, afin d'observer les choix narratifs au sein du texte, de l'image et dans la relation texte/image, puis remplissez la feuille de réponse prévue à cet effet (Document B2).
-

Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

À l'intérieur du livre (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte



Chaque fois que l'astérisque (*) apparaît, il convient de s'interroger à propos de l'effet produit par ce procédé. Par exemple, un rapport de disjonction entre le type de narrateur textuel et imagier pourrait faire en sorte qu'on ne connaîtrait pas l'identité du narrateur.

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Le type de narrateur et de narrataire

Pour raconter leur histoire, l'auteur et l'illustrateur doivent choisir par qui ils la feront raconter (le narrateur) et à qui ce dernier la racontera (le narrataire). Ils peuvent décider de la faire raconter par un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire et, de la même manière, ils peuvent décider de la raconter à un narrataire qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire.

QUESTION 1.

Qui raconte l'histoire?

- A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire
- B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire. Si c'est le cas, passez à la question 3.

QUESTION 2.

S'il fait partie de l'histoire, raconte-t-il son histoire?

- A) Oui (c'est le personnage principal)
- B) Non (il raconte une histoire, sans l'avoir vécue lui-même)

QUESTION 3.

À qui s'adresse le narrateur?

- A) À un narrataire personnage
- B) À un narrataire absent (qui n'est pas le lecteur, mais auquel ce dernier peut s'identifier)
- C) Au lecteur (de façon explicite)

QUESTION 4.

Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?

- A) Rapport de redondance (même type de narrateur)
- B) Rapport de disjonction (les deux types de narrateurs sont différents)*

QUESTION 5.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre (on passe d'un rapport à un autre)?

- A) Oui *
- B) Non

Dimension 2 / Le moment de la narration

Pour raconter son histoire, l'auteur doit choisir à quel moment il situera sa narration, par rapport à l'histoire. Il peut décider de la raconter après qu'elle a eu lieu, avant qu'elle ait lieu ou en même temps qu'elle a lieu.

QUESTION 6.

À quel moment se situe la narration, par rapport à l'histoire?

- A) Après que l'histoire ait eu lieu (narration au passé)
- B) Avant que l'histoire ait lieu (narration au futur)
- C) En même temps (narration au présent)

QUESTION 7.

Le moment de la narration varie-t-il, à l'échelle du livre (on passe d'un moment à un autre)?

- A) Oui*
- B) Non

Dimension 3 / Les fonctions du narrateur

L'auteur et l'illustrateur peuvent faire jouer différentes fonctions à leur narrateur (textuel et imagier).

QUESTION 8.

Quelle(s) fonction(s) joue le discours du narrateur au sein du récit?

- A) Fonction narrative (raconte l'histoire)
- B) Fonction de régie (commente l'organisation et l'articulation de son texte et intervient au sein de l'histoire)
- C) Fonction de communication (communique avec le narrataire)
- D) Fonction testimoniale ou d'attestation (donne son propre point de vue sur l'histoire, atteste la véracité, le degré de précision de sa narration, ses sources d'information, etc.)
- E) Fonction idéologique (explique certains passages de son récit)

QUESTION 9.

Cette fonction varie-t-elle, à l'échelle du livre (on passe d'une fonction à une autre)?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 10.

Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans texte?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 11.

Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 12.

Les pages de garde comportent-elles une couleur?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 13.

Les pages de garde comportent-elles un motif répétitif?

- A) Oui*
- B) Non

Fonctions respectives du texte et de l'image

Chaque album propose une entrée en lecture par le texte ou par l'image, et l'un ou l'autre peut porter la narration et devenir l'instance prioritaire.

QUESTION 14.

De quelle manière s'effectue l'entrée en lecture?

- A) Par le texte
- B) Par l'image

QUESTION 15.

Quelle est la fonction de l'instance secondaire vis-à-vis de l'instance prioritaire?

- A) Répétition (elle répète le message de l'instance prioritaire)
- B) Sélection (elle présente une partie du message de l'instance prioritaire ou propose un sens précis, là où l'instance prioritaire en proposait plusieurs)*
- C) Révélation (elle révèle le sens du message de l'instance prioritaire et son apport est essentiel à la compréhension)*
- D) Complétive (elle vient compléter le message de l'instance prioritaire et combler ses blancs)*
- E) Amplification (elle en dit plus que l'instance prioritaire et apporte alors un supplément d'information ou livre une interprétation)*
- F) Contrepoint (elle est en décalage ou en contrepoint par rapport à l'instance prioritaire : par exemple, l'image contredit le texte ou ne montre pas ce que décrit le texte)*

QUESTION 16.

Les fonctions respectives du texte et de l'image varient-elles, à l'échelle du livre (on passe d'une fonction à une autre)?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 17.

La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 18.

La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 19.

Y a-t-il une illustration sur la page de titre?

- A) Oui*
- B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 21.

QUESTION 20.

Si oui, quelle est la fonction de cette image?

- A) Illustrer un détail de l'histoire
- B) Orienter la lecture*
- C) Suggérer une interprétation*

QUESTION 21.

Y a-t-il une dédicace?

- A) Oui
- B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 24.

QUESTION 22.

À qui s'adresse la dédicace?

- A) Un dédicataire inconnu du public (par exemple, un proche de l'auteur)
- B) Un dédicataire public (par exemple, une personnalité connue)*

QUESTION 23.

Quelle est la fonction de la dédicace?

- A) Rendre hommage au dédicataire
- B) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
- C) Livrer un message qui vient éclairer le sens de l'œuvre*
- D) Révéler des informations à propos de l'origine de l'œuvre*

QUESTION 24.

Y a-t-il une épigraphe (une citation tirée d'une œuvre et placée au début du livre)?

- A) Oui
- B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 27.

QUESTION 25.

S'agit-il d'une citation véridique?

- A) Oui
- B) Non (par exemple, quand la citation est attribuée à un personnage de l'auteur)*

QUESTION 26.

Quelle est la fonction de l'épigraphe?

- A) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
- B) Livrer un message qui donne une clé d'interprétation du récit*

Dimension 4 / Les niveaux narratifs

Le terme *niveau* réfère à la frontière invisible, et en principe infranchissable, qui sépare l'univers de l'histoire racontée de l'univers de celui qui raconte. Au sein d'un récit, il peut arriver que d'autres récits, racontés par d'autres narrateurs, soient enchâssés (par exemple, si un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal). Il peut aussi arriver que les frontières entre les niveaux de récits soient franchies et qu'une entité appartenant à un niveau fasse intrusion dans un autre niveau (par exemple, un auteur qui fait irruption dans son livre ou un personnage qui s'adresse au narrateur).

QUESTION 27.

Y a-t-il d'autres récits, enchâssés dans le premier récit?

- A) Oui
- B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 29.

QUESTION 28.

Si oui, quelle est la fonction de ce récit, par rapport au premier?

- A) Fonction explicative
- B) Fonction de contraste ou d'analogie (ressemblance)*
- C) Fonction de distraction ou d'obstruction*

QUESTION 29.

Y a-t-il des entités appartenant à un niveau qui font intrusion dans un autre niveau?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 30.

La dernière page de garde comporte-t-elle une ou des images qui «répond(ent)» à la première page de garde et propose(nt) un autre récit?

- A) Oui*
- B) Non

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1 / La perspective narrative

La perspective narrative adoptée par les narrateurs textuel et imagier (la façon dont sont vus ou perçus les événements) contribue à l'interprétation du lecteur. Le narrateur raconte l'histoire, mais pas nécessairement de son point de vue. Il peut, par exemple, adopter celui d'un des personnages, ce qui orientera l'interprétation de l'histoire.

QUESTION 31.

Quel est le point de vue adopté par le narrateur (qui perçoit ou voit les événements)?

- A) Narrateur omniscient : C'est lui perçoit et raconte les événements, mais sans adopter de point de vue particulier. Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. *Un narrateur imagier omniscient peut donc révéler des choses que le texte ne dit pas. Un narrateur textuel omniscient peut donc révéler des informations que les personnages ne savent pas. Le lecteur en sait plus que les personnages.*
- B) Narrateur interne : Le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers les yeux de ce dernier.
- C) Narrateur externe : Le narrateur raconte l'histoire de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux pensées ni aux sentiments des personnages. *Un narrateur imagier externe ne révèle pas plus d'éléments que ce que dit le texte.*

QUESTION 32.

La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 33.

Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?

- A) Redondance (les narrateurs adoptent le même point de vue)
- B) Collaboration (les narrateurs adoptent des points de vue qui se complètent)*
- C) Disjonction (les narrateurs adoptent des points de vue qui se contredisent)*

QUESTION 34.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

- A) Oui*
- B) Non

Dimension 2 / La distance narrative

Pour raconter son histoire, l'auteur effectue des choix en ce qui concerne la distance entre le narrateur et l'histoire qu'il raconte. C'est le discours du narrateur qui révèle cette distance et qui fera en sorte qu'il racontera, transposera ou rapportera les actions et les paroles ou les pensées des personnages.

QUESTION 35.

Quel est le type de discours du narrateur?

- A) Il raconte les actions et les paroles en les intégrant à sa narration. Par exemple : *Il lui avoua son amour.*
- B) Il transpose les actions et les paroles selon son interprétation. Par exemple : *Il osa enfin lui dire qu'il l'aimait.**
- C) Il rapporte littéralement les paroles. Par exemple : *Il lui dit: « Je suis amoureux de toi. »*

QUESTION 36.

Y a-t-il une variation dans le type de discours du narrateur, à l'échelle du livre?

- A) Oui*
- B) Non

Les procédés de modalisation

La façon dont les narrateurs textuel et imagier livrent l'information pourra en renforcer la signification ou révéler leur subjectivité.

Les procédés de modalisation du narrateur textuel

LES PROCÉDÉS LEXICAUX

QUESTION 37.

S'il y a lieu, à quel(s) procédé(s) le narrateur textuel a-t-il recours?

- A) Verbe à saveur modale (sembler, paraître, etc.)*
- B) Verbe d'opinion (penser, croire, supposer, etc.)*
- C) Adverbe d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.)*
- D) Adverbe d'intensité (trop, pas assez, etc.)*
- E) Champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif). Par exemple, procédés de désignation ou de caractérisation des personnages.*

LES PROCÉDÉS GRAMMATICaux

QUESTION 38.

S'il y a lieu, à quel(s) procédé(s) le narrateur textuel a-t-il recours?

- A) Phrase exclamative*
- B) Conditionnel (par exemple : *Il aurait été vu*)*
- C) Auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir)*
- D) Points de suspension

LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES

QUESTION 39.

S'il y a lieu, à quel(s) procédé(s) le narrateur textuel a-t-il recours?

- A) Comparaison ou métaphore*
- B) Antiphrase (pour exprimer, de manière ironique, le contraire de ce qu'il pense. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : *Quel temps superbe!*)*
- C) Litote (formulation atténuée. Par exemple : *Il n'est pas laid*)*
- D) Hyperbole (formulation exagérée. Par exemple : *C'est un géant!*)*

LES PROCÉDÉS TYPOGRAPHIQUES

QUESTION 40.

S'il y a lieu, à quel(s) procédé(s) le narrateur textuel a-t-il recours?

- A) Caractère gras*
- B) Caractère souligné*
- C) Guillemets*
- D) Lettres majuscules*
- E) Police particulière*
- F) Police de couleur*
- G) Taille de lettres plus grande ou plus petite*

Les procédés de modalisation du narrateur imagier

FORMAT ET TAILLE

QUESTION 41.

Quel est le format du livre?

- A) À la française (plus haut que large)*
- B) À l'italienne (plus large que haut)*
- C) Carré*
- D) Autre*

QUESTION 42.

Quelle est la taille du livre?

- A) Petite*
- B) Moyenne
- C) Grande*
- D) Très grande*

LE CADRE

QUESTION 43.

L'image comporte-t-elle un cadre matérialisé?

- A) Oui
- B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 46.

QUESTION 44.

Si oui, est-il connoté (par exemple, une forme ronde en début ou en fin d'album qui fait office de prologue ou d'épilogue)?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 45.

Si oui, comporte-t-il des bordures expressives (motif, couleur, épaisseur, etc.)?

- A) Oui*
- B) Non

QUESTION 46.

Y a-t-il des éléments qui «sortent» du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole et qui sort des lignes du cadre)?

- A) Oui*
- B) Non

LE CADRAGE

QUESTION 47.

Quelle est la position du cadre, vis-à-vis de la scène représentée?

- A) Centrée
- B) En plongée (vue d'en haut)*
- C) En contre-plongée (vue d'en bas)*

QUESTION 48.

Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête)?

- A) Oui*
- B) Non

L'UTILISATION DE LA COULEUR

QUESTION 49.

Le narrateur imagier fait-il usage de la couleur pour renforcer la signification d'une information ou suggérer une interprétation?

- A) Oui*
- B) Non

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1 / L'ordre narratif

Pour raconter son histoire, l'auteur doit décider dans quel ordre il présentera les événements qu'il souhaite relater. Il peut le faire de façon chronologique (les événements sont racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire) ou anachronique (les événements ne sont pas racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire). Par exemple, dans l'histoire, les événements peuvent s'être déroulés selon la séquence A, B, C, D, mais être relatés, dans le récit, en suivant l'ordre B, C, A, D.

QUESTION 50.

Quelle est la séquence des événements dans le récit (le texte)?

QUESTION 51.

Est-ce que les événements sont présentés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés, dans l'histoire?

- A) Oui
- B) Non*

Dimension 2 / La durée narrative

Pour raconter son histoire, l'auteur doit également décider quelle durée il accordera à chaque événement. Il peut, par exemple, décider de ne pas raconter certains événements ou détails, résumer en quelques lignes un événement qui s'est produit sur une longue période, ou encore, raconter avec beaucoup de détails un événement bref. Il peut également ralentir la narration par des commentaires du narrateur (à propos de l'histoire ou des personnages).

QUESTION 52.

Quelle(s) forme(s) de durée narrative rencontre-t-on dans le récit? Inscrivez le ou les numéros de page.

- A) Ellipse (le narrateur ne raconte pas tout, il y a des blancs dans la narration)
- B) Sommaire ou résumé (le narrateur résume en quelques lignes une longue période)
- C) Pause descriptive (le narrateur raconte un événement en détail, s'adonne à une description ou fait un commentaire à propos de l'histoire ou des personnages)

Mise en page

L'auteur et l'illustrateur doivent également choisir comment ils feront cohabiter le texte et les illustrations sur chacune des doubles pages. Le type de mise en page qu'ils privilégieront aura un impact sur le rythme de la lecture.

QUESTION 53.

Quel est le type de mise en page?

- A) Dissociation (la page de texte alterne avec la page d'illustration, les deux éléments étant séparés par la pliure du livre)
- B) Association (le texte et l'image s'associent dans le même espace. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image)
- C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée)*
- D) Conjonction (le texte et l'image ne sont pas cloisonnés et font partie d'une composition plastique globale)*

QUESTION 54.

La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?

- A) Oui*
- B) Non

Dimension 3 / La fréquence narrative

L'auteur peut également jouer avec la fréquence des événements (le nombre de fois où un événement s'est produit dans l'histoire et le nombre de fois où il est relaté dans le récit). Au sein du récit, le mode de narration peut être qualifié de singulatif, répétitif ou d'itératif.

QUESTION 55.

Au sein du récit, identifiez des segments qui relèvent du mode :

- A) Singulatif** (le narrateur raconte une fois, un événement qui s'est produit une fois ou encore, raconte plus d'une fois, un événement qui s'est produit plus d'une fois)
- B) Répétitif** (le narrateur raconte plus d'une fois, un événement qui s'est produit une fois)*
- C) Itératif** (le narrateur raconte en une seule fois, un événement qui s'est produit plus d'une fois)*

INFORMATIONS DÉNOMINATIVES

Finalement, les pages couverture contiennent des informations dénominatives (noms de l'auteur, de l'illustrateur, de la maison d'édition et de la collection, s'il y a lieu). Ces dernières ne font pas partie des procédés narratifs, mais peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

Noms de l'auteur et de l'illustrateur

Les noms de l'auteur et/ou de l'illustrateur peuvent faire naître un horizon d'attente, parce qu'ils sont connus des élèves et que ces derniers pourront s'attendre à un style particulier qui favorise ou non le travail interprétatif. De même, il arrive que certains auteurs utilisent des noms de plume qui suggèrent une intention particulière (par exemple, Claire Obscure).

QUESTION 56.

Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un horizon d'attente particulier?

- A) Oui***
- B) Non**

Nom de la maison d'édition

Le nom de la maison d'édition peut faire naître un horizon d'attente, parce qu'il est symbolique ou encore parce qu'il est connu des élèves et qu'ils pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, l'éditeur Michel Quintin se spécialise dans l'édition d'ouvrages de vulgarisation sur les animaux, la nature et l'environnement.

QUESTION 57.

Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un horizon d'attente particulier?

- A) Oui***
- B) Non**

Nom de la collection

Le nom de la collection peut faire naître un horizon d'attente, parce qu'il est symbolique, annonce un genre ou une thématique ou encore parce qu'il est connu des élèves et qu'ils pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, la collection *Bonhomme Sept Heures* de l'éditeur Les 400 coups propose des albums qui font frémir les enfants.

Question 58.

Est-ce que le nom de la collection fait naître un horizon d'attente particulier?

- A) Oui***
- B) Non**

DOCUMENT B2

Questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse (feuille de réponse)

Pour chacune des questions, noircissez la lettre correspondant à votre réponse (à l'intérieur du livre, puis dans le paratexte, et ce, pour chacune des colonnes où des choix de réponses sont proposés).

TITRE
DU LIVRE :

	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE COUVERTURE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 1.	(A) (B)	(A) (B)		(A) (B)	
QUESTION 2.	(A) (B)	(A) (B)		(A) (B)	
QUESTION 3.	(A) (B) (C)	(A) (B) (C)		(A) (B) (C)	
QUESTION 4.	RELATION TEXTE/IMAGE (A) (B)			RELATION TEXTE/IMAGE (A) (B)	
QUESTION 5.	(A) (B)				
QUESTION 6.	TEXTE (A) (B) (C)	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 7.	(A) (B)				
QUESTION 8.	(A) (B) (C) (D) (E)	(A) (B) (C) (D) (E)			
QUESTION 9.	(A) (B)	(A) (B)			
QUESTION 10.	(A) (B)				
QUESTION 11.		(A) (B)			
QUESTION 12.					(A) (B)
QUESTION 13.					(A) (B)
QUESTION 14.	RELATION TEXTE/IMAGE (A) (B)			RELATION TEXTE/IMAGE (A) (B)	
QUESTION 15.	(A) (B) (C) (D) (E) (F)			(A) (B) (C) (D) (E) (F)	
QUESTION 16.	(A) (B)				

	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE GARDE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 17.					(A) (B)
QUESTION 18.					(A) (B)
	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE TITRE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 19.					(A) (B)
QUESTION 20.					(A) (B) (C)
	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE DEDICACE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 21.					(A) (B)
QUESTION 22.					(A) (B)
QUESTION 23.					(A) (B) (C) (D)
	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES D'ÉPIGRAPHE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 24.					(A) (B)
QUESTION 25.					(A) (B)
QUESTION 26.					(A) (B)

	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE COUVERTURE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 27.	(A) (B)	(A) (B)		(A) (B)	(A) (B)
QUESTION 28.	(A) (B) (C)	(A) (B) (C)		(A) (B) (C)	(A) (B) (C)
QUESTION 29.	(A) (B)	(A) (B)		(A) (B)	(A) (B)
	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE COUVERTURE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 30.					(A) (B)
	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE COUVERTURE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 31.	(A) (B) (C)	(A) (B) (C)		(A) (B) (C)	(A) (B) (C)
QUESTION 32.	(A) (B)	(A) (B)			
		RELATION TEXTE/IMAGE			RELATION TEXTE/IMAGE
QUESTION 33.		(A) (B) (C)			(A) (B) (C)
QUESTION 34.		(A) (B)			
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 35.	(A) (B) (C)				
QUESTION 36.	(A) (B)				

	À L'INTÉRIEUR DU LIVRE		+	DANS LE PARATEXTE (PAGES DE COUVERTURE)	
	TEXTE	IMAGE		TEXTE	IMAGE
QUESTION 37.	(A)			(A)	
	(B)			(B)	
	(C)			(C)	
	(D)			(D)	
	(E)			(E)	
QUESTION 38.	(A)			(A)	
	(B)			(B)	
	(C)			(C)	
	(D)			(D)	
QUESTION 39.	(A)			(A)	
	(B)			(B)	
	(C)			(C)	
	(D)			(D)	
QUESTION 40.	(A)			(A)	
	(B)			(B)	
	(C)			(C)	
	(D)			(D)	
	(E)			(E)	
	(F)			(F)	
	(G)			(G)	
QUESTION 41.				(A)	
				(B)	
				(C)	
				(D)	
QUESTION 42.				(A)	
				(B)	
				(C)	
				(D)	
QUESTION 43.		(A)			(A)
		(B)			(B)
QUESTION 44.		(A)			(A)
		(B)			(B)
QUESTION 45.		(A)			(A)
		(B)			(B)
QUESTION 46.		(A)			(A)
		(B)			(B)
QUESTION 47.		(A)			(A)
		(B)			(B)
		(C)			(C)
QUESTION 48.		(A)			(A)
		(B)			(B)
QUESTION 49.		(A)			(A)
		(B)			(B)
QUESTION 50.					
Événement A (début)					
Événement B					
Événement C					
Événement D					
Événement E (fin)					

AUTRES ASPECTS INTÉRESSANTS DE L'ALBUM :

[illegible]

DOCUMENT B3

Outil d'analyse d'un album jeunesse

DEUXIÈME PARTIE : LISTE INDICATIVE DES PROCÉDÉS NARRATIFS QUI PEUVENT ÊTRE SOURCE DE POLYSÉMIE

Bien que ce soit le propre du texte littéraire de solliciter, en raison de son caractère polysémique, la participation active du lecteur, il semble que certains types d'œuvres sollicitent davantage un travail interprétatif de sa part. Ces œuvres, qu'on peut qualifier de polysémiques, sont ouvertes à une pluralité d'interprétations. La polysémie de ces dernières trouve notamment sa source dans les choix narratifs qu'ont faits leurs créateurs et qui font en sorte que le texte et les images sont parsemés de blancs (ce qui n'est pas dit ou pas montré), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et d'implicites¹ (ce qui est sous-entendu).

Le lecteur doit alors (au cours de sa lecture et après sa lecture) élaborer des hypothèses interprétatives et sélectionner un seul sens parmi plusieurs sens possibles et plausibles. Ces choix narratifs s'observent à travers l'étude des procédés narratifs (temporalité, voix et mode narratifs) du texte et de l'image et de la relation entre les deux. Ce faisant, il est possible d'identifier certains procédés qui peuvent être source de polysémie.

La liste qui suit propose une série d'indicateurs pour identifier les albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives. Elle s'inspire des travaux de Genette (1972) sur les catégories d'analyse du récit, de ceux de Van der Linden (2007) sur les aspects du fonctionnement de l'album auxquels nous avons croisé les travaux de théoriciens de l'esthétique de la réception (Eco, 1965, 1985; Jauss, 1975; Iser, 1976) à propos des caractéristiques des textes polysémiques.

Consignes d'utilisation

Après avoir rempli le questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse, cochez les indicateurs qui vous semblent correspondre aux procédés narratifs observés dans l'œuvre analysée (à l'intérieur du livre et dans le paratexte).

Tous les indicateurs de polysémie présents au sein de l'album analysé peuvent devenir une porte d'entrée pour entraîner les élèves à émettre des hypothèses interprétatives et ainsi développer leurs habiletés interprétatives.

¹ Tous les blancs et les implicites ne sont pas source de polysémie. Certains d'entre eux sont monosémiques et n'entraînent qu'un seul sens (c'est le cas des inférences logiques, par exemple). Ce qui est recherché, ici, ce sont les éléments qui, en cours de lecture ou après la lecture, sont source de polysémie, c'est-à-dire, qui entraînent plus d'une réponse possible et plausible.

Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie

À l'intérieur du livre (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte

Titre du livre : _____

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1	/ Le type de narrateur et de narrataire		COCHEZ SI PRÉSENT
		Indicateur 1.1.1	
	Le narrateur textuel est difficilement identifiable (on ne sait pas qui raconte l'histoire).		☐
		Indicateur 1.1.2	
	Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié et qui est difficilement identifiable.		☐
		Indicateur 1.1.3	
	Le narrateur imagier s'adresse au lecteur.		☐
		Indicateur 1.1.4	
	Plusieurs narrateurs textuels assument la narration.		☐
		Indicateur 1.1.5	
	Le type de narrateurs textuel et imagier entretiennent un rapport de disjonction.		☐
		Indicateur 1.1.6	
	Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.		☐

Dimension 2 / Le moment de la narration

	Indicateur 1.2.1	
Le narrateur textuel varie les temps de sa narration, à l'échelle du livre.		☐

Dimension 3 / Les fonctions du narrateur

	Indicateur 1.3.1	
Le narrateur textuel commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire.		☐
	Indicateur 1.3.2	
Le narrateur textuel donne son propre point de vue à propos de l'histoire ou exprime ses émotions par rapport à cette dernière.		☐
	Indicateur 1.3.3	
Le narrateur textuel atteste la véracité de ses propos, le degré de précision de sa narration, ses certitudes par rapport aux événements ou ses sources d'information.		☐
	Indicateur 1.3.4	
La fonction du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre.		☐

**COCHEZ
SI PRÉSENT**

Indicateur 1.3.5	
Certaines pages se présentent sans texte ou sans image, au sein de l'album.	☐
Indicateur 1.3.6	
La dernière page de l'album se présente sans texte.	☐
Indicateur 1.3.7	
La dernière page de l'album se présente sans image.	☐
Indicateur 1.3.8	
Les pages de garde comportent une couleur ou un motif répétitif qui contribue à l'interprétation (par exemple, une couleur noire pour un album à l'humour noir).	☐
Indicateur 1.3.9	
L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire.	☐
Indicateur 1.3.10	
L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire.	☐
Indicateur 1.3.11	
Les fonctions du texte et de l'image varient, à l'échelle du livre (par exemple, on passe d'une fonction de répétition à une fonction de contrepoint).	☐
Indicateur 1.3.12	
La première page de garde comporte une image qui fait office de prologue et permet d'anticiper le récit.	☐
Indicateur 1.3.13	
La deuxième page de garde comporte une image qui fait office d'épilogue et renvoie au récit ou le prolonge.	☐
Indicateur 1.3.14	
La page de titre comporte une illustration qui oriente la lecture ou suggère une interprétation.	☐
Indicateur 1.3.15	
L'identité du dédicataire livre une clé d'interprétation du récit.	☐
Indicateur 1.3.16	
La phrase de dédicace joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre, éclaire le sens de l'œuvre ou révèle des informations à propos de son origine.	☐
Indicateur 1.3.17	
La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou livre un message qui donne une clé d'interprétation du récit.	☐

Dimension 4 / Niveaux narratifs

Indicateur 1.4.1	
Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative, de contraste ou d'analogie, ou encore, de distraction ou d'obstruction.	☐
Indicateur 1.4.2	
Les frontières entre les niveaux narratifs sont franchies (par exemple, un narrateur textuel externe intervient dans l'histoire ou un personnage sort du livre).	☐
Indicateur 1.4.3	
La dernière page de garde comporte un élément illustratif «répondant» à une autre élément illustratif de la première page de garde.	☐

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1	/ Perspective narrative		COCHEZ SI PRÉSENT
	Indicateur 2.1.1		
	Le narrateur textuel ou imagier (et le lecteur) en savent plus que les personnages.		☐
	Indicateur 2.1.2		
	Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas.		☐
	Indicateur 2.1.3		
	Le narrateur textuel ou imagier change de perspective (il raconte l'histoire en adoptant plusieurs points de vue).		☐
	Indicateur 2.1.4		
	Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration (les narrateurs adoptent des points de vue qui se complètent).		☐
	Indicateur 2.1.5		
	Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de disjonction (les narrateurs adoptent des points de vue qui se contredisent).		☐
	Indicateur 2.1.6		
	Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.		☐
Dimension 2	/ Distance narrative		
	Indicateur 2.2.1		
	Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles des personnages et les présente selon sa propre interprétation.		☐
	Indicateur 2.2.2		
	Le type de discours du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre.		☐
	Indicateur 2.2.3		
	Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de verbes à saveur modale, de verbes ou d'adverbes d'opinion, d'adverbes d'intensité ou d'un champ lexical péjoratif ou mélioratif).		☐
	Indicateur 2.2.4		
	Le narrateur textuel a recours à des procédés grammaticaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de phrases exclamatives, du conditionnel, d'auxiliaires modaux traduisant la probabilité ou la nécessité, ou encore, de points de suspension).		☐
	Indicateur 2.2.5		
	Le narrateur textuel a recours à des procédés stylistiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de comparaisons ou de métaphores, d'antiphrases, de litotes, ou encore, d'hyperboles).		☐
	Indicateur 2.2.6		
	Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de caractère gras ou souligné, de guillemets, de lettres majuscules, de polices particulières ou de couleur, ou encore, de taille de lettres plus grande ou plus petite).		☐

**COCHÉZ
SI PRÉSENT**

Indicateur 2.2.7

Le format et/ou la taille de l'album créent un effet qui contribue à l'interprétation (par exemple, une image qui occupe la double page d'un album au format à l'italienne peut créer un effet panoramique).

☐

Indicateur 2.2.8

L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée (par exemple un cadre rond en début ou en fin d'album qui fait office de prologue ou d'épilogue).

☐

Indicateur 2.2.9

La bordure du cadre joue un rôle expressif (motif, couleur, épaisseur, etc.).

☐

Indicateur 2.2.10

Des éléments « sortent » du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole au-dessus du cadre).

☐

Indicateur 2.2.11

Des scènes sont présentées en plongée ou en contre-plongée.

☐

Indicateur 2.2.12

Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête).

☐

Indicateur 2.2.13

Le narrateur imagier fait usage de la couleur pour renforcer la signification d'une information ou suggérer une interprétation.

☐

Indicateur 2.2.14

Le narrateur textuel ne livre pas toutes les informations (par exemple, à propos des personnages, de leur but, de leurs motivations ou à propos des événements).

☐

Indicateur 2.2.15

Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire. Son récit l'escamote.

☐

Indicateur 2.2.16

Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.

☐

Indicateur 2.2.17

Le narrateur textuel donne plus d'informations que nécessaire.

☐

Indicateur 2.2.18

Le narrateur textuel donne des informations contradictoires (par exemple entre les intentions d'un personnage et ses actions effectives).

☐

Indicateur 2.2.19

Le narrateur textuel donne des indices ambigus (par exemple, à propos des personnages, de leur but, de leurs motivations, de l'univers dans lequel ils évoluent ou encore, à propos des événements).

☐

Indicateur 2.2.20

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents associés à une réalité qui sont polysémiques (plusieurs sens peuvent leur être attribués).

☐

Indicateur 2.2.21

Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux ou couleurs qui apportent une dimension symbolique).

☐

Indicateur 2.2.22

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.

☐

**COCHER
SI PRÉSENT**

Indicateur 2.2.23

Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes.

☐

Indicateur 2.2.24

Le narrateur textuel fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes)
ou architextuelles (référence à un genre).

☐

Indicateur 2.2.25

Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou à d'autres formes d'art.

☐

Indicateur 2.2.26

Le narrateur imagier fait des autoréférences iconiques (références aux propres œuvres de l'illustrateur
ou à des thèmes ou des personnages récurrents dans son œuvre).

☐

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1 / Ordre narratif

Indicateur 3.1.1

Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique
(l'ordre du récit n'est pas le même que celui dans lequel l'histoire est censée s'être déroulée).

☐

Dimension 2 / Durée narrative

Indicateur 3.2.1

Le narrateur manipule la durée des événements (ellipse, sommaire ou résumé, pause descriptive).

☐

Indicateur 3.2.2

La mise en page est de type conjonction.

☐

Indicateur 3.2.3

Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.

☐

Dimension 3 / Fréquence narrative

Indicateur 3.3.1

Le narrateur utilise une narration répétitive ou itérative.

☐

Annexe 4
Courrier électronique envoyé aux experts afin de solliciter
leur participation à la recherche
(référence : p. 171 de la thèse)

Courrier électronique envoyé aux experts afin de solliciter leur participation à la recherche

Objet : Invitation à valider la pertinence et la validité d'un outil d'analyse

Bonjour,

Dans le cadre de mes études de doctorat en didactique, je mène, sous la direction de Mme Monique Noël-Gaudreault, professeure titulaire au département de didactique de l'Université de Montréal, une recherche-développement intitulée *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*.

À travers cette recherche, je poursuis trois objectifs :

- Développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;
- Mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité;
- Élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

J'ai déjà développé une première version de l'outil d'analyse et j'amorce maintenant l'étape de sa mise à l'essai afin d'en évaluer la validité et la fidélité. L'outil d'analyse que j'ai développé comporte deux parties. Une première partie pour soutenir les enseignants du primaire dans l'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse à travers l'image, le texte et la relation texte/image, et une deuxième partie qui consiste en une liste indicative des procédés narratifs source de polysémie et qui devrait aider les enseignants à identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire. Cette deuxième partie comporte quatre catégories, dans lesquelles figurent un certain nombre de dimensions, assorties d'une liste d'indicateurs de polysémie.

J'aimerais solliciter votre collaboration, à titre d'expert, pour évaluer la pertinence et la validité de la deuxième partie de l'outil d'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse que j'ai développé. Votre participation consisterait à prendre connaissance de la maquette de la recherche (une trentaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie) ainsi que de l'outil d'analyse, puis à répondre à un questionnaire qui vous permettrait de vous prononcer sur la qualité des indicateurs de la deuxième partie de l'outil d'analyse. À l'aide d'une échelle de Likert vous seriez invité à évaluer 1) la pertinence du choix des indicateurs, au regard du concept des œuvres qui favorisent le développement de la compétence à interpréter, comme défini dans le résumé du cadre conceptuel, 2) la pertinence de la classification des indicateurs en dimensions, 3) l'absence de redondance des indicateurs, 4) la clarté de leur formulation et 5) la nécessité d'ajouter ou de supprimer certains indicateurs. Vous

disposeriez de trois semaines, à partir de la réception des documents, pour le faire. Vous recevriez les documents, au plus tard, le 6 janvier 2012, ce qui vous laisserait jusqu'au 27 janvier pour prendre connaissance de l'outil d'analyse et répondre au questionnaire d'évaluation. Notez que toutes les informations recueillies seraient confidentielles.

Votre contribution me permettrait ainsi de mesurer la validité de l'outil d'analyse que j'ai développé en m'assurant de la validité de construit et de contenu de ses indicateurs. J'ai également sollicité quatre autres experts issus du domaine de la didactique, de la littérature et de l'enseignement, afin d'obtenir une variété de commentaires, tant du point de vue de la lecture littéraire, de la didactique que de celui de la pratique enseignante.

Notez que la recherche prévoit ensuite une modification du prototype et une mise à l'essai auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques du primaire afin d'en mesurer la fidélité. Une nouvelle version sera ensuite développée et utilisée pour l'élaboration d'un corpus d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, veuillez s'il vous plaît m'en aviser en répondant à ce courriel, au plus tard le 22 décembre, et je vous acheminerai tous les documents nécessaires, de même qu'un formulaire de consentement et une enveloppe de retour.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je demeure disponible pour répondre à toute question.

Elaine Turgeon
[coordonnées complètes]

Annexe 5
Questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative
(référence : p. 172 de la thèse)

Questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative

Consignes d'utilisation :

- Veuillez répondre aux questions suivantes en noircissant le chiffre qui correspond le mieux à votre point de vue, pour chacun des indicateurs de la liste.
- Pour faciliter votre travail, nous avons reproduit la liste indicative des procédés narratifs et y avons ajouté des espaces pour répondre à chacune des questions (pages suivantes).

QUESTION 1

L'indicateur est-il pertinent en regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?

1. Très pertinent
2. Pertinent
3. Peu pertinent
4. Pas du tout pertinent
5. Ne peux me prononcer

Pour les indicateurs qui obtiennent 3, 4 ou 5, veuillez expliquer votre réponse sur la feuille prévue à cet effet (page 10).

QUESTION 2

L'indicateur correspond-il à la dimension à laquelle il est associé?

1. Oui
2. Non

Si non, à quelle dimension devrait-il être associé? Inscrivez le N° de la dimension.

QUESTION 3

L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur (dans cette dimension ou dans une autre)?

1. Oui
2. Non

Si oui, avec lequel? Inscrivez le N° de l'indicateur.

QUESTION 4

La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?

1. Tout à fait
2. Assez
3. Peu
4. Pas du tout
5. Ne peux me prononcer

Pour les indicateurs qui obtiennent 3, 4 ou 5, veuillez expliquer votre réponse sur la feuille prévue à cet effet (page 11).

Questionnaire d’évaluation
de la validité de la liste indicative

Nom : _____

Note : Les données seront anonymisées, mais pour nous permettre de savoir qui a complété ou non le questionnaire, nous vous prions d’inscrire votre nom.

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE					
Dimension 1	/ Le type de narrateur et de narrataire	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 1.1.1 Le narrateur textuel est difficilement identifiable (on ne sait pas qui raconte l'histoire).		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.1.2 Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié et qui est difficilement identifiable.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.1.3 Le narrateur imagier s'adresse au lecteur.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.1.4 Plusieurs narrateurs textuels assument la narration.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.1.5 Le type de narrateurs textuel et imagier entretiennent un rapport de disjonction.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.1.6 Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Dimension 2	/ Le moment de la narration	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 1.2.1 Le narrateur textuel varie les temps de sa narration, à l'échelle du livre.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

Dimension 3	/ Les fonctions du narrateur	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Les fonctions du texte et de l'image varient, à l'échelle du livre (par exemple, on passe d'une fonction de répétition à une fonction de contrepoint).	Indicateur 1.3.1 Le narrateur textuel commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.2 Le narrateur textuel donne son propre point de vue à propos de l'histoire ou exprime ses émotions par rapport à cette dernière.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.3 Le narrateur textuel atteste la véracité de ses propos, le degré de précision de sa narration, ses certitudes par rapport aux événements ou ses sources d'information.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.4 La fonction du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.5 Certaines pages se présentent sans texte ou sans image, au sein de l'album.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.6 La dernière page de l'album se présente sans texte.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.7 La dernière page de l'album se présente sans image.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.8 Les pages de garde comportent une couleur ou un motif répétitif qui contribue à l'interprétation (par exemple, une couleur noire pour un album à l'humour noir).	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.9 L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.10 L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	Indicateur 1.3.11	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 1.3.12 La première page de garde comporte une image qui fait office de prologue et permet d'anticiper le récit.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.3.13 La deuxième page de garde comporte une image qui fait office d'épilogue et renvoie au récit ou le prolonge.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.3.14 La page de titre comporte une illustration qui oriente la lecture ou suggère une interprétation.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.3.15 L'identité du dédicataire livre une clé d'interprétation du récit.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.3.16 La phrase de dédicace joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre, éclaire le sens de l'œuvre ou révèle des informations à propos de son origine.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.3.17 La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou livre un message qui donne une clé d'interprétation du récit.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Dimension 4 / Niveaux narratifs			
Indicateur 1.4.1 Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative, de contraste ou d'analogie, ou encore, de distraction ou d'obstruction.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.4.2 Les frontières entre les niveaux narratifs sont franchies (par exemple, un narrateur textuel externe intervient dans l'histoire ou un personnage sort du livre).	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 1.4.3 La dernière page de garde comporte un élément illustratif «répondant» à une autre élément illustratif de la première page de garde.	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1	Perspective narrative	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 2.1.1 Le narrateur textuel ou imagier (et le lecteur) en savent plus que les personnages. Indicateur 2.1.2 Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas. Indicateur 2.1.3 Le narrateur textuel ou imagier change de perspective (il raconte l'histoire en adoptant plusieurs points de vue). Indicateur 2.1.4 Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration (les narrateurs adoptent des points de vue qui se complètent). Indicateur 2.1.5 Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de disjonction (les narrateurs adoptent des points de vue qui se contredisent). Indicateur 2.1.6 Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
Indicateur 2.2.1 Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles des personnages et les présente selon sa propre interprétation. Indicateur 2.2.2 Le type de discours du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre. Indicateur 2.2.3 Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de verbes à saveur modale, de verbes ou d'adverbes d'opinion, d'adverbes d'intensité ou d'un champ lexical péjoratif ou mélioratif).		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 2.2.4 Le narrateur textuel a recours à des procédés grammaticaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de phrases exclamatives, du conditionnel, d’auxiliaires modaux traduisant la probabilité ou la nécessité, ou encore, de points de suspension). Indicateur 2.2.5 Le narrateur textuel a recours à des procédés stylistiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de comparaisons ou de métaphores, d’antiphrases, de litotes, ou encore, d’hyperboles). Indicateur 2.2.6 Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de caractères gras ou souligné, de guillemets, de lettres majuscules, de polices particulières ou de couleur, ou encore, de taille de lettres plus grande ou plus petite). Indicateur 2.2.7 Le format et/ou la taille de l’album créent un effet qui contribue à l’interprétation (par exemple, une image qui occupe la double page d’un album au format à l’italienne peut créer un effet panoramique). Indicateur 2.2.8 L’image s’inscrit dans un cadre qui a une forme connotée (par exemple un cadre rond en début ou en fin d’album qui fait office de prologue ou d’épilogue). Indicateur 2.2.9 La bordure du cadre joue un rôle expressif (motif, couleur, épaisseur, etc.). Indicateur 2.2.10 Des éléments « sortent » du cadre (par exemple, un ballon qui s’envole au-dessus du cadre). Indicateur 2.2.11 Des scènes sont présentées en plongée ou en contre-plongée. Indicateur 2.2.12 Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête).	N° dimension 1 2 N° dimension 1 2 N° dimension 1 2 N° dimension 1 2 N° dimension 1 2 N° dimension 1 2 N° dimension 1 2 N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2 N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

Le narrateur imagier fait usage de la couleur pour renforcer la signification d'une information ou suggérer une interprétation.

Le narrateur textuel ne livre pas toutes les informations (par exemple, à propos des personnages, de leur but, de leurs motivations ou à propos des événements).

Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire. Son récit l'escamote.

Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire.
La fin de son récit est ouverte.

Le narrateur textuel donne plus d'informations que nécessaire.

Le narrateur donne des informations contradictoires (par exemple entre les intentions d'un personnage et ses actions effectives).

Le narrateur textuel donne des indices ambigus (par exemple, à propos des personnages, de leur but, de leurs motivations, de l'univers dans lequel ils évoluent ou encore, à propos des événements).

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents associés à une réalité qui sont polysémiques (plusieurs sens peuvent leur être attribués).

Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux ou couleurs qui apportent une dimension symbolique).

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.

Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes.

[illegible]

Indicateur 2.2.24 Le narrateur textuel fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes) ou architextuelles (référence à un genre). Indicateur 2.2.25 Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou à d'autres formes d'art. Indicateur 2.2.26 Le narrateur imagier fait des autotréférences iconiques (références aux propres œuvres de l'illustrateur ou à des thèmes ou des personnages récurrents dans son œuvre).	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 3.1.1 Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique (l'ordre du récit n'est pas le même que celui dans lequel l'histoire est censée s'être déroulée).	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

Dimension 2	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 3.2.1 Le narrateur manipule la durée des événements (ellipse, sommaire ou résumé, pause descriptive). Indicateur 3.2.2 La mise en page est de type conjonction. Indicateur 3.2.3 Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

Dimension 3	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	QUESTION 4
Indicateur 3.3.1 Le narrateur utilise une narration répétitive ou itérative.	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	N° dimension 1 2	N° indicateur 1 2	1 2 3 4 5

QUESTION 5

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui ne figurent pas dans la liste et qui devraient y figurer?

0ui

☐ Non

Si oui, lesquels?

[illegible]

QUESTION 6

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui figurent dans la liste et qui ne devraient pas y figurer?

☐ Oui☐ Non

Si oui, lesquels?

[illegible]

Indicateurs qui obtiennent 3, 4 ou 5

Pour les indicateurs qui ont obtenu 3, 4 ou 5, à la question 1, veuillez expliquer votre réponse, s'il vous plaît. Utilisez une autre feuille, si nécessaire.

QUESTION 1

L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?

N° de l'indicateur :	Explication :	N° de l'indicateur :	Explication :
N° de l'indicateur :	Explication :	N° de l'indicateur :	Explication :
N° de l'indicateur :	Explication :	N° de l'indicateur :	Explication :
N° de l'indicateur :	Explication :	N° de l'indicateur :	Explication :

Indicateurs qui obtiennent 3, 4 ou 5

Pour les indicateurs qui ont obtenu 3, 4 ou 5, à la question 4, veuillez expliquer votre réponse, s'il vous plaît. Utilisez une autre feuille, si nécessaire.

QUESTION 4

La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?

N° de l'indicateur : 	Explication : 	N° de l'indicateur : 	Explication :
N° de l'indicateur : 	Explication : 	N° de l'indicateur : 	Explication :
N° de l'indicateur : 	Explication : 	N° de l'indicateur : 	Explication :
N° de l'indicateur : 	Explication : 	N° de l'indicateur : 	Explication :

Annexe 6
Lettre explicative envoyée aux experts
(référence : p. 172 de la thèse)

Montréal, 2 janvier 2012

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à l'évaluation de l'outil d'analyse d'un album jeunesse que j'ai développé, dans le cadre de mon projet de recherche doctorale. Vous trouverez, ci-joint, tous les documents nécessaires à votre travail.

- Veuillez prendre connaissance du formulaire de consentement, remplir les deux copies et en conserver une pour vos dossiers.
- Veuillez prendre connaissance de la maquette de la recherche (Document A), puis de *l'Outil d'analyse d'un album jeunesse* (Documents B1, B2 et B3).
- Veuillez remplir le questionnaire d'évaluation de la validité de la liste indicative (Document C).
- Finalement, veuillez me retourner, dans l'enveloppe prévue à cet effet, tous les documents reçus, au plus tard, le 27 janvier prochain.

Je vous ferai parvenir un rapport décrivant les conclusions générales de ma recherche ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard, en septembre 2012).

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et demeure disponible pour répondre à toute question.

Elaine Turgeon
[coordonnées complètes]

Rapport-Gratuit.com

Annexe 7

Maquette de la recherche envoyée aux experts

(référence : p. 173 de la thèse)

Document A

Afin de vous aider à évaluer la pertinence et la validité des indicateurs de la deuxième partie de l'outil d'analyse que nous avons développé (*Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*), nous vous avons préparé une maquette de notre recherche doctorale. Cette dernière comporte un résumé de notre projet de recherche ainsi qu'une synthèse de notre cadre conceptuel et de notre méthodologie. Nous vous invitons à la lire avant de prendre connaissance de notre outil d'analyse.

**Conception, élaboration et validation d'un outil
pour analyser des albums jeunesse
afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises
propices au travail interprétatif
© Elaine Turgeon**

Maquette de la recherche

Table des matières

1. Résumé du projet de recherche	p. 4
2. Cadre conceptuel	p. 5
2.1. Le texte littéraire : quelques traits caractéristiques	p. 5
2.1.1. Une œuvre inachevée qui requiert un lecteur actif	p. 6
2.1.1.1. Un texte tissé de blancs qui sollicite la coopération du lecteur	p. 7
2.1.1.2. Un texte qui sème l'ambiguïté et qui invite son lecteur à prendre des risques	p. 8
2.1.1.3. Un texte tissé d'implicites qui exige un lecteur perspicace	p. 9
2.2. Des repères pour analyser les textes narratifs	p. 11
2.2.1. Les procédés narratifs	p. 12
1) La temporalité narrative	p. 12
a. L'ordre	p. 13
b. La durée	p. 13
c. La fréquence	p. 13
2) Le mode narratif	p. 14
a. La distance narrative	p. 14
b. La perspective narrative	p. 15
3) La voix narrative	p. 16
a. Le moment de la narration	p. 16
b. Les niveaux narratifs	p. 16
c. Le type de narration	p. 17
d. Les fonctions du narrateur	p. 17
2.3. L'album jeunesse	p. 18
2.3.1. Quelques aspects du fonctionnement de l'album	p. 19
2.3.1.1. À l'intérieur du livre	p. 20
1) À l'échelle de la double page	p. 20
a. Les images	p. 20
• Le narrateur imagier	p. 20
• Le cadre	p. 20
• Le cadrage	p. 21
b. Le texte	p. 21
• Le caractère iconique ou plastique	p. 22
c. La relation texte/image	p. 22
• La mise en page	p. 22
• Le rapport texte/image	p. 23
• Les fonctions respectives de l'image	p. 24
2) À l'échelle du livre	p. 25
• La variation de mise en page	p. 25
• La variation du rapport texte/image	p. 26
• La variation des fonctions du texte et de l'image	p. 26

2.3.1.2 Aux frontières du livre : le paratexte	p. 26
• Le support	p. 27
• Les pages couverture	p. 27
• Les pages de garde	p. 28
• La page de titre	p. 29
• La dédicace	p. 29
• L'épigraphe	p. 29
2.4. La lecture littéraire	p. 30
2.5. Les caractéristiques des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif	p. 31
3. Méthodologie	p. 33
3.1. Le déroulement de la recherche	p. 33
3.1.1.L'analyse des besoins	p. 33
3.1.1.1. Les finalités de l'outil d'analyse	p. 33
3.1.1.2. Les utilisateurs envisagés de l'outil d'analyse	p. 34
3.1.2.La conception de l'outil d'analyse	p. 34
3.1.3.L'élaboration de l'outil d'analyse	p. 37
3.1.4.La mise à l'essai de l'outil d'analyse	p. 37
3.1.4.1. L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse	p. 37
3.1.4.2. L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse	p. 38
3.1.5.La constitution du corpus d'albums jeunesse québécois favorisant le développement des habiletés interprétatives à l'aide de l'outil d'analyse	p. 39
4. Références bibliographiques	p. 40

1. RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE

Notre recherche porte sur la lecture littéraire dans un contexte d'enseignement primaire et concerne plus précisément les albums jeunesse qui favorisent le développement des habiletés interprétatives. Le chapitre consacré à notre problématique nous a permis de décrire la situation qui nous semble actuellement prévaloir au primaire, en ce qui a trait à l'enseignement de l'interprétation. En effet, selon les auteurs consultés et selon notre expérience de conseillère pédagogique, il semble que les enseignants se sentent peu outillés pour l'enseignement de l'interprétation, et ce, tant du point de vue des pratiques d'enseignement que de celui du choix des textes. En particulier, leur méconnaissance des procédés narratifs ferait en sorte qu'ils éprouvent des difficultés à analyser des albums jeunesse dans le but de sélectionner ceux qui seraient les plus favorables au développement des habiletés interprétatives de leurs élèves. Ce faisant, les enseignants se plaignent de ne pouvoir se constituer aisément un répertoire d'œuvres (notamment québécoises) susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives. Par ailleurs, il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil d'analyse fidèle et validé permettant d'identifier des œuvres de ce type.

Afin de remédier à la situation, nous avons entrepris une recherche-développement à travers laquelle nous poursuivons trois objectifs. Le premier objectif consiste à développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif. Le second objectif vise à mettre à l'essai l'outil développé afin d'en mesurer la validité et la fidélité. Le troisième objectif consiste à élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

Pour y parvenir, nous avons effectué une synthèse critique des recherches en lecture littéraire et avons clarifié les différents concepts utiles au développement de notre outil d'analyse. Nous avons ensuite développé un prototype que nous mettrons à l'essai afin d'en mesurer la validité et la fidélité. Pour ce faire, nous avons contacté cinq experts (dont vous) à qui nous avons demandé d'analyser et de commenter les indicateurs de notre outil. Nous aurons également recours à la méthode de l'accord inter-juges afin de mesurer la fidélité de notre outil. Pour y parvenir, nous recruterons sept codeurs à qui nous demanderons d'utiliser notre outil d'analyse avec les trois mêmes œuvres. À la suite de chacune de ces étapes, nous analyserons les commentaires recueillis afin de développer une deuxième, puis une troisième version de l'outil. À l'aide de cette dernière version, nous analyserons un corpus d'œuvres québécoises afin d'élaborer un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

2. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de notre thèse s'étend sur plus d'une centaine de pages. La présente maquette ne nous permet pas de rendre l'étendue de ce développement. Toutefois, afin de vous aider à juger de la pertinence et de la validité des indicateurs de notre liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie, nous reprenons ici, sous une forme synthétique, les aspects qui nous semblent les plus essentiels à votre compréhension pour votre travail de validation, c'est-à-dire, ceux que nous avons retenus pour caractériser les œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives.

Nous présenterons donc, dans la section suivante, 1) quelques traits caractéristiques des textes littéraires, 2) des repères pour analyser les textes narratifs, 3) quelques aspects du fonctionnement de l'album, et 4) les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives.

2.1 Le texte littéraire : quelques traits caractéristiques

Plusieurs auteurs ont tenté de définir le texte littéraire. Toutefois, il semble que ces tentatives n'aient pas donné lieu à une définition non équivoque (Poslaniec, 1995; Noël-Gaudreault, 1997; Rouxel, 2002). On peut néanmoins avancer un certain nombre d'éléments qui, sans faire l'unanimité, semblent fournir une première assise sur laquelle s'appuyer. Il s'agit, premièrement, du caractère fictionnel de l'œuvre et de son ouverture sur l'imaginaire; deuxièmement, de la reconnaissance de celle-ci par une institution sociale (les professeurs, les éditeurs, les critiques); et troisièmement, d'un souci d'écriture esthétique de la part de l'écrivain (Genette, 1991).

Si l'on retient ces premiers éléments pour définir le texte littéraire, peut-on en déduire que toute œuvre fictionnelle, publiée chez un éditeur reconnu et écrite avec un certain souci esthétique est de la littérature? Il convient en effet de se demander s'il y a, parmi les œuvres littéraires, des œuvres qui sont plus littéraires que d'autres. Autrement dit, peut-on placer sur le même pied d'égalité un livre de la collection « Frisson » publié chez Héritage et un livre publié dans la collection « Page Blanche » de Gallimard? Il semble que les chercheurs ne soient pas parvenus à identifier de critères rigoureux de littérarité qui feraient l'unanimité (Reuter, 1986; Culler, 1989; Poslaniec, 2002; Marghescou, 2009). En effet, le degré de littérarité, ou ce qui fait qu'une œuvre est reconnue comme littéraire, est un des éléments qui posent problème au sein de la communauté des chercheurs (Saint-Jacques, 1991; Dufays et coll., 2009). Cette situation s'expliquerait, entre autres, par le fait que les indices de qualité littéraire changent selon les époques (Sorin, 2007). En effet, certaines qualités reconnues comme littéraires à une époque peuvent devenir surannées à une autre.

Toutefois, la « tendance contemporaine en matière de littérarité s'éloigne de l'univocité pour tendre vers la polysémie, le texte étoilé, le texte pluriel » (Sorin, 2007, p. 148) et en ce sens, il nous apparaît clair que certains textes littéraires se révèlent plus riches que d'autres. Pour Poslaniec (2003, p. 43), un livre « riche » sera :

« Un livre qui alimente la machine à interpréter, qu'il s'agisse de l'ambivalence des personnages, d'un procédé de narration original, d'une symbolique à décrypter, d'un thème sortant de l'ordinaire, d'une langue créative, d'un traitement du temps particulier, de références à d'autres œuvres, à des aspects sociaux, à d'autres cultures, etc. Dans un livre riche, en fait, plusieurs des instances sont traitées d'une façon particulière. »

Au cours du xx^e siècle, le phénomène littéraire a fait l'objet de deux approches opposées : *l'approche interne*, centrée sur la recherche d'une littérarité immanente au texte ou à leur(s) contexte(s) d'énonciation et *l'approche externe*, centrée sur la mise en relation des textes avec leur(s) contexte(s) de réception (Dufays, 1994). Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'entendent pour concilier ces deux approches et reconnaissent que la littérarité d'une œuvre est à rechercher autant du côté de sa production que de celui de sa réception. Nous croyons, en effet, à l'instar de Rouxel (2002), que le processus de lecture est le complément indispensable du texte et que l'un ne peut exister sans l'autre. C'est pourquoi nous retiendrons comme caractéristiques du texte littéraire, des éléments qui s'inscrivent dans sa double dimension, soit celle du texte et de ses effets et celle du lecteur et de sa réception. En effet, nous avons sélectionné comme principale caractéristique, **l'inachèvement de l'œuvre qui requiert la collaboration du lecteur pour la parachever**. Nous avons ensuite identifié trois autres caractéristiques qui découlent de la première. Il s'agit de la présence, au sein du texte, 1) de blancs, 2) d'ambiguïtés et 3) d'implicites qui, selon qu'ils sont polysémiques ou non, pourront entraîner ou non une activité interprétative.

2.1.1 Une œuvre inachevée qui requiert un lecteur actif

Toute activité discursive entrelace nécessairement le dit et le non-dit et le texte littéraire n'y fait pas exception (Maingueneau, 2005). En effet, ce dernier propose au lecteur un monde inachevé (Iser, 1976) et exige du lecteur « un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dits ou de déjà-dits restés en blanc » (Eco, 1976, p. 89). Le texte littéraire requiert donc, de la part du lecteur, que celui-ci contribue à la construction de sens au lieu de se contenter de découvrir un sens porté uniquement par le texte ou son auteur. Ainsi, le texte littéraire a la propriété d'être réactivé à chaque lecture (Jauss, 1975).

Le lecteur est tenu de coopérer avec le texte pour en actualiser le contenu potentiel (Maingueneau, 2005). Il doit combler des vides souvent non signalés comme tels et s'aviser qu'il y a plus à comprendre que ce que le texte lui dit; il doit refermer le monde que l'œuvre a ouvert (Tauveron, 2002b). En effet, le lecteur doit reconstruire les chaînes anaphoriques, combler les

ellipses dans l'enchaînement des actions, identifier les personnages, repérer les sous-entendus, etc. (Maingueneau, 2005) et opérer une sélection parmi un éventail de possibilités (Eco, 1985). Ce dernier participe ainsi à l'aboutissement de l'œuvre, et devient co-auteur du texte (Iser, 1976). Il achève de définir, de construire l'œuvre et chaque rencontre entre un lecteur et un texte peut se faire de manière différente (Bayard, 1998).

Soulignons, par ailleurs, que la communication littéraire, contrairement à la communication en face à face, est une communication différée (Hamon, 1977; Viala, 2005). Il n'y a pas de *feedback*, de réajustement ou d'autorégulation. L'énonciation et la réception n'ayant pas lieu en même temps ni dans le même lieu, il en résulte une série de malentendus et d'indéterminations qui fondent l'intérêt et la complexité des textes littéraires (Canvat, 1999; Rouxel, 2002; Dufays et coll., 2009).

Ces indéterminations sont liées aux codes inscrits dans le texte, aux éléments intertextuels, mais également aux normes sociales et historiques, de même qu'au contexte socio-culturel de sa production et de sa réception (Iser, 1976). Elles se traduisent par la présence, au sein du texte, 1) de blancs, 2) d'ambiguïtés et 3) d'implicites qui, selon le cas, seront source de polysémie et pourront stimuler le travail interprétatif du lecteur.

2.1.1.1 Un texte tissé de blancs qui sollicite la coopération du lecteur

Si le texte littéraire ne livre pas toutes les informations au lecteur, cela s'explique soit parce qu'elles ne sont pas essentielles au récit, soit parce que le texte sollicite la coopération du lecteur (Eco, 1992). Les blancs ou les non-dits seront donc comblés par le lecteur qui devra puiser dans son expérience et lier les segments pour donner du sens au texte. Soulignons que le lecteur réel comblera les blancs en fonction des données du texte, mais aussi en fonction de son imaginaire singulier, de ses référents culturels et de son expérience personnelle qui peuvent ne pas être identiques à ce que l'auteur aura prévu.

On peut distinguer quatre principaux domaines dans lesquels le lecteur est amené à compléter le texte : la vraisemblance, la suite des actions, la logique symbolique et la signification générale de l'œuvre (Jouve, 1993).

Un texte ne livre jamais toutes les informations à propos des personnages, du décor et de la situation. Le lecteur devra donc compléter les descriptions du texte en fonction de ce qui lui paraît vraisemblable. Il aura également à s'appuyer sur certains éléments implicites du texte (cadre ou époque de l'histoire, par exemple) pour déduire certaines informations (par exemple, les procédés de caractérisation ou de désignation des personnages).

De la même manière, les actions des personnages ne sont pas décrites dans les moindres gestes. Il revient au lecteur de combler les blancs du texte en reconstruisant par lui-même le déroulement des événements en se fiant à la logique des actions. C'est principalement à partir des blancs de la narration qu'il anticipera la suite de l'histoire et émettra des hypothèses interprétatives.

Par ailleurs, il arrive qu'une œuvre dise autre chose que ce qu'elle semble dire, et le lecteur doit alors tenter de déchiffrer son langage symbolique (notamment les procédés métaphoriques⁴ et métonymiques⁵). Le lecteur doit également chercher à dégager la signification générale de l'œuvre. Pour y parvenir, il devra s'appuyer sur les indices du texte, notamment sur les interventions explicites du narrateur et sur la construction d'ensemble du récit.

En outre, soulignons que les blancs ou les non-dits du texte peuvent poser deux types de problèmes au lecteur. Le plus souvent, les blancs donnent lieu à des problèmes de compréhension, mais il arrive que certains blancs donnent également lieu à des problèmes d'interprétation (Tauveron, 2002a). Le tableau I présente ces deux types de blancs.

Tableau I Deux types de blancs	
BLANCS MONOSÉMIQUES	Les lacunes du texte posent des problèmes de compréhension et non d'interprétation. Bien que ces blancs nécessitent un travail d'inférences, il n'y a qu'une seule façon de comprendre le texte.
BLANCS POLYSÉMIQUES	Ces blancs peuvent être comblés de plusieurs manières et donner lieu à plusieurs interprétations qui entraînent donc plusieurs types de compréhensions possibles et acceptables du texte.

© Turgeon, 2012, adapté de Tauveron, 2002a

2.1.1.2 Un texte qui sème l'ambiguïté et qui invite son lecteur à prendre des risques

De par sa nature même, le texte littéraire est donc constitutivement lacunaire, mais il arrive également qu'il soit le lieu d'une incompréhensibilité programmée (Iser, 1976) et qu'il sème stratégiquement l'ambiguïté, voire la contradiction : ambiguïté des personnages et de leurs motivations, ambiguïté quant à l'issue de leur parcours, ambiguïté de l'univers dans lequel ils évoluent, ambiguïté des mots eux-mêmes, contradiction entre les intentions annoncées des personnages et leurs actions effectives, pour n'en nommer que quelques-unes.

Ainsi, l'auteur propose à son lecteur des énigmes à résoudre (Tauveron, 2002b). Par exemple, le récit policier taira volontairement des indices qui mettraient trop tôt le lecteur sur la piste du

⁴ La métaphore est une figure de style qui consiste à établir une comparaison entre deux réalités, mais sans faire usage de terme comparatif. Cette dernière est fondée sur une analogie que l'on effectue entre les deux référents. Par exemple : *Cet homme est un requin*.

⁵ La métonymie est une figure de style qui consiste à désigner un élément par le nom d'un autre élément qui lui est lié. Par exemple, le tout désigné par une partie (*une oreille attentive*) ou le contenu par le contenant (*boire un verre*).

coupable, tandis que d'autres indices seront volontairement semés au fil de la lecture afin d'induire une fausse piste. Ce faisant, le texte littéraire invite son lecteur à une certaine prise de risque afin de déjouer les ambiguïtés (Eco, 1992). Il doit être attentif à ce qui dérange ou frustre ses attentes (Eco, 1965), à ce qui ne semble pas clair et apprendre à émettre des hypothèses pour rétablir l'équilibre rompu par l'ambiguïté. Par exemple, vis-à-vis d'un narrateur de mauvaise foi, le lecteur devra mettre en doute sa parole pour interroger la manière dont il rapporte les faits et leurs sources et la façon dont il les perçoit et les interprète, afin de ne pas tomber dans ses pièges.

2.1.1.3 Un texte tissé d'implicites qui exige un lecteur perspicace

Par ailleurs, c'est le propre de tout texte d'être tissé d'implicites, c'est-à-dire, ce qui n'est pas explicitement dit, mais qui peut être déduit (Maingueneau, 2005). L'implicite diffère du non-dit. L'information n'est pas tue, elle est suggérée, mais sans explicitation. C'est un effet programmé par l'auteur et soigneusement dissimulé dans le texte pour qu'un lecteur perspicace l'y trouve (Poslaniec, 2008). Ainsi, l'implicite est un jeu entre le dit et le non-dit, et fait appel autant à la capacité de compréhension du lecteur qu'à sa capacité d'interprétation. Pour arriver à saisir l'implicite, celui-ci doit effectuer des opérations d'inférences (tirer des conséquences ou créer des liens à partir de ce qui est suggéré dans le texte, sans être explicitement dit). Par exemple, les procédés de caractérisation et de désignation des personnages sont souvent implicites, de même que les informations relatives à l'espace et à la temporalité. Le lecteur doit donc faire appel à ses connaissances pour bien saisir les personnages et situer l'action. Il arrive toutefois que le lecteur trouve de l'implicite là où l'auteur n'en a pas nécessairement voulu (par exemple, lorsqu'il y a un emprunt ou une référence inconsciente de la part de l'auteur).

On distingue deux principaux types d'implicites (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Maingueneau, 2005) :

- **Le sous-entendu** : il est inféré à l'aide d'un raisonnement s'appuyant sur les lois du discours et sur la situation d'énonciation. Son existence est toujours incertaine et le lecteur infère le sous-entendu à partir de son savoir encyclopédique.
- **Le présupposé** : il est stable et inscrit dans les structures de l'énoncé, quelle que soit la situation d'énonciation. Il repose sur des informations supposément connues du lecteur et qui n'ont pas à être posées dans l'énoncé ou sur des éléments impliqués dans l'énoncé. Le lecteur infère le présupposé en se basant sur ses connaissances du monde et des textes ou sur la logique.

C'est seulement à condition d'en capter les sous-entendus que les lecteurs peuvent devenir les co-énonciateurs du texte, et c'est en reconnaissant les présupposés inscrits dans les énoncés du texte qu'ils peuvent dire qu'ils le comprennent. En effet, tout texte comporte des stéréotypes

ou des codes culturels partagés par une communauté. Si le lecteur dispose, pour sa part, de connaissances sur ces codes, ce sont ces dernières qui vont lui permettre, entre autres, de construire le sens du texte (Dufays, 1994). Selon les connaissances que possède ou non le lecteur et selon ses expériences et sa subjectivité, il pourra repérer un ou plusieurs sens inscrits dans le texte et effectuer des choix pour élire un sens là où il y en avait plusieurs (Iser, 1976). Comme il est impossible que tous les lecteurs possèdent les mêmes codes (et c'est particulièrement vrai, quand les codes en vigueur au moment de l'écriture d'un texte ne sont plus les mêmes au moment de leur lecture), l'échec interprétatif n'entraînera une rupture de compréhension que lorsque cet élément sera essentiel au noyau narratif (Maingueneau, 2005).

Le lecteur doit donc être attentif aux signes du texte et chercher à les lier entre eux pour mieux les comprendre et les interpréter. Soulignons qu'en ce qui concerne le sous-entendu, cette opération va au-delà de l'inférence logique. Cette dernière étant considérée comme l'opération par laquelle un lecteur met en relation un élément du texte avec un élément qui n'y est pas (Giasson, 1990). L'établissement d'une inférence se fait généralement de façon automatique (par exemple, si un lecteur lit qu'un personnage arrive à Paris, il en déduira en s'appuyant sur ses connaissances du monde, que l'histoire se passe en France).

Par ailleurs, tout auteur de texte s'inspire de sa culture et des autres textes qu'il a lus. Il y puise des éléments qu'il va, consciemment ou non, disséminer dans son texte. Un texte littéraire s'inscrit donc toujours dans un système de relations qu'il entretient avec d'autres textes, ce que Genette (1982) nomme la *transtextualité*. Ce théoricien distingue cinq formes de transtextualité. Le tableau II les présente :

Tableau II Cinq formes de transtextualité	
INTERTEXTUALITÉ	Désigne le jeu des citations et des références.
PARATEXTUALITÉ	Désigne les rapports du texte avec son paratexte (couverture, titres, épigraphes, préfaces, 4 ^e de couverture, etc.).
MÉTATEXTUALITÉ	Désigne les commentaires dont le texte peut faire l'objet.
HYPERTEXTUALITÉ	Désigne le jeu des réécritures dans lequel un texte source est imité ou transformé selon un régime qui peut aller du ludique au sérieux, en passant par le satirique.
ARCHITEXTUALITÉ	Désigne la relation qu'un texte entretient avec un ou plusieurs types ou genres de textes.

© Turgeon, 2012, d'après Genette, 1982

On le voit, la présence de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites au sein du texte littéraire peut, selon que ces derniers sont monosémiques ou polysémiques, stimuler l'activité interprétative du lecteur. Le texte peut ainsi inviter son lecteur à une lecture plurielle débouchant sur différentes compréhensions ou proposer des éléments symboliques qui appellent plusieurs interprétations

(Eco, 1985; Maingueneau 2005). Soulignons qu'en plus de tirer sa polysémie des blancs, des ambiguïtés et des implicites, le texte littéraire peut également la tirer des mots eux-mêmes qui peuvent avoir plusieurs sens ou encore des référents qui peuvent être associés à plus d'une réalité (Dufays, 2007). En effet, tout mot peut avoir des connotations différentes en fonction du contexte dans lequel il est utilisé et du sens que le lecteur peut lui attribuer. Par exemple, en ce qui concerne la polysémie des mots, dans les vers suivants, tirés d'un poème d'Apollinaire : « Sous le pont Mirabeau coule la Seine/Et nos amours », le verbe « couler » peut être compris différemment selon le sens qu'on lui accorde. En effet, quand il est question de la Seine, on peut penser que l'eau passe sous le pont, alors que lorsqu'on l'associe à nos amours, on peut penser que ces dernières coulent à pic. En ce qui concerne la polysémie des référents associés à une réalité, le vers suivant « un jour qu'il faisait nuit », tiré d'un poème de Desnos, peut être compris de diverses façons : une éclipse, un jour où le ciel était couvert, un jour de désespoir, etc.

En bref, le texte littéraire, œuvre fictive, ouverte sur l'imaginaire et à l'écriture esthétique, requiert un travail actif de la part du lecteur pour la parachever en comblant ses blancs, en déjouant ses ambiguïtés, en levant son implicite et en traitant la polysémie de ses mots ou de ses référents. Toutefois, ces caractéristiques comportent à nos yeux certaines limites quand on les associe à notre champ d'études, celui de la littérature jeunesse. Si on accepte qu'une œuvre littéraire est parsemée de blancs, d'ambiguïtés et d'implicites et que certains d'entre eux peuvent être source de polysémie, cela signifie donc que serait exclu du corpus des œuvres dites littéraires, tout texte qui ne répondrait pas à ces caractéristiques et qui adopterait une postulation plus fermée. Or, certains textes de littérature jeunesse, fort bien écrits et très appréciés des jeunes, ne rencontrent pas ces caractéristiques. Nous ne devons pas perdre de vue, que non seulement nous devons développer les habiletés interprétatives chez les élèves du primaire, mais aussi leur donner le goût de lire et bâtir des habitudes de lecture. Or, celles-ci s'acquièrent aussi au contact d'œuvres moins complexes. Peut-être pourrait-on nuancer cette définition en disant que les textes qui comportent les caractéristiques précitées sont des œuvres littéraires qui présentent un plus haut degré de littérarité et donc un plus grand intérêt pour le développement des habiletés en lecture littéraire, notamment en ce qui concerne le développement des habiletés interprétatives.

2.2 Des repères pour analyser les textes narratifs

Les textes narratifs occupent une large place dans l'enseignement de la lecture au primaire. Toutefois, comme nous l'avons souligné dans notre problématique, ils posent un certain nombre de difficultés aux élèves et à leurs enseignants qui ne possèdent pas toujours une compréhension étendue des caractéristiques des textes littéraires, et en particulier, des procédés narratifs auxquels ont eu recours les auteurs. Or, pour favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves, les enseignants auraient avantage à connaître les éléments

à observer au sein d'un récit afin de pouvoir juger de leur degré de complexité et de leur potentiel au regard du développement des habiletés en lecture littéraire de leurs élèves. L'étude des procédés narratifs nous semble être une avenue fructueuse pour y parvenir.

C'est pourquoi nous présenterons, dans les pages qui suivent, des éléments de narratologie qui nous ont servi pour la conception de notre outil d'analyse d'un album jeunesse. Soulignons qu'étant donné que notre recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement primaire (et donc, concerne de jeunes élèves et des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de la littérature), nous avons dû faire des choix et retenir les éléments qui nous paraissaient les plus pertinents pour la didactique de la lecture littéraire au primaire, et en particulier pour le développement des habiletés interprétatives. Nous sommes donc consciente de ne pas avoir effectué un relevé exhaustif de tout ce qui a trait aux avancées de la narratologie.

2.2.1 Les procédés narratifs

Un récit est une production langagière au sein de laquelle un événement ou une série d'événements sont relatés (Genette, 1972). Tout récit comporte donc une histoire (ce qui est raconté) et un discours (la façon dont l'histoire est organisée et racontée, autrement dit, la narration). Pour raconter une histoire, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc.

Pour analyser un récit, Genette (1972) suggère d'étudier les relations entre le récit (le texte), l'histoire (ce qui est raconté) et la narration (la façon dont l'histoire est racontée). Pour y parvenir, il propose trois catégories d'analyse que nous décrivons dans les pages qui suivent. Il s'agit 1) de la temporalité narrative, 2) du mode narratif et 3) de la voix narrative.

1) La temporalité narrative

Au sein du récit, il existe une dualité entre le temps de l'histoire et le temps du récit (Todorov, 1966; Genette, 1972). Cette dernière est liée aux relations d'enchaînement, d'alternance ou d'enchâssement entre les différents éléments constitutifs de l'histoire et elle cause des déformations temporelles (des infidélités à l'ordre chronologique des événements). Il est possible d'étudier les relations entre le temps de l'histoire et le temps du récit en examinant trois types de rapport : celui, a) de l'ordre, b) de la durée et c) de la fréquence (Genette, 1972).

a) L'ordre

Étudier l'ordre temporel d'un récit consiste à observer les rapports entre l'ordre de succession

des événements dans l'histoire et celui de leur disposition dans le récit. La narration peut ainsi être chronologique et relater les événements dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire. Toutefois, il est fréquent qu'il y ait discordance entre l'ordre de l'histoire et celui de la narration (Genette, 1972). La narration est alors qualifiée d'*anachronique*. Les perturbations de l'ordre chronologique remplissent différentes fonctions (expliquer, susciter la curiosité, etc.), mais elles font notamment naître la tension (Baroni, 2007). C'est cette dernière qui permet au lecteur d'anticiper la suite du récit et d'émettre des hypothèses interprétatives, ce qui le pousse à en poursuivre la lecture (Dufays et coll., 2009).

b) La durée

Étudier la durée d'un récit consiste à s'intéresser au rapport entre la durée des événements de l'histoire et leur durée dans le récit. Cette durée concerne la vitesse et le rythme du récit et dépend de la relation qu'entretiennent le temps de l'histoire et le temps de la narration. Le premier se calcule en année, en jours ou en heures, alors que le second se compte en chapitres, en nombre de pages ou de lignes. Ce découpage rythmique est généralement porteur de sens et il est utile d'étudier les procédés qui les sous-tendent (Dufays et coll., 2009). Genette (1972) distingue quatre formes de durée narrative que nous présentons dans le tableau III.

Tableau III Les quatre formes de durée narrative	
LA SCÈNE	Se produit lorsque la durée de l'histoire coïncide avec la durée de la narration (par exemple, dans un dialogue).
L'ELLIPSE	Se produit quand le narrateur ne raconte que certains événements de l'histoire, ce qui crée des blancs et accélère le récit. Certaines ellipses sont explicites, alors que d'autres sont implicites et doivent être inférées par le lecteur.
LE SOMMAIRE OU RÉSUMÉ	Se produit quand le narrateur relate une longue période en quelques lignes. Le temps du récit est alors plus court que celui de l'histoire, ce qui accélère le récit.
LA PAUSE DESCRIPTIVE	Se produit lorsqu'un événement est raconté en détail ou donne lieu à une description ou encore à une intervention du narrateur (explication sur l'univers de l'histoire, manifestation de la subjectivité du narrateur, évaluation de la conduite des personnages, etc.). Le récit s'en trouve alors ralenti.

© Turgeon, 2012, adapté de Genette, 1972

c) La fréquence

Étudier la fréquence narrative consiste à observer la relation de répétition entre le récit et l'histoire (Genette, 1972). Considérant qu'un événement de l'histoire peut être répété ou non et que sa narration peut le répéter ou non, on distingue trois types de relation de fréquence que nous présentons dans le tableau IV.

Tableau IV Trois types de relations de fréquence	
RÉCIT SINGULATIF	Raconter une ou <i>n</i> fois un événement qui s'est produit une ou <i>n</i> fois.
RÉCIT RÉPÉTITIF	Raconter <i>n</i> fois un événement qui s'est produit <i>une</i> fois.
RÉCIT ITÉRATIF	Raconter en <i>une</i> seule fois un événement qui s'est produit <i>n</i> fois.

© Turgeon, 2012, adapté de Genette, 1972

2) Le mode narratif

La vision qu'un lecteur peut avoir d'un récit dépend de la façon dont lui est livrée l'information narrative, selon qu'on lui fournisse plus ou moins de détails et de façon plus ou moins directe. Elle dépend également du point de vue adopté par le narrateur pour raconter son histoire. Genette (1972), nomme *distance* et *perspective narratives* ces deux modes de régulation de l'information.

a) La distance narrative

La distance narrative concerne la distance entre le narrateur et l'histoire. Que le texte soit le récit d'événements (la narration de ce que fait le personnage) ou le récit de paroles (la narration des paroles ou des pensées du personnage), on distingue trois types de discours qui révèlent la distance du narrateur vis-à-vis du texte (Genette, 1972; Guillemette et Lévesque, 2006). Le tableau V les présente.

Tableau V Les trois types de discours du narrateur par rapport à l'histoire	
LE DISCOURS NARRATIVISÉ OU RACONTÉ	Les paroles ou les actions du personnage sont intégrées à la narration et sont traitées comme tout autre événement. Par exemple : <i>Il s'est confié à son ami; il lui a appris le décès de sa mère.</i>
LE DISCOURS TRANSPOSÉ	- Style indirect Les paroles ou les actions du personnage sont rapportées par le narrateur, qui les présente selon son interprétation. Par exemple : <i>Il s'est confié à son ami; il lui a dit que sa mère était décédée.</i> - Style indirect libre Les paroles ou les actions du personnage sont rapportées par le narrateur, mais sans l'utilisation d'une conjonction de subordination. Par exemple : <i>Il s'est confié à son ami : sa mère est décédée.</i>
LE DISCOURS RAPPORTÉ	Les paroles du personnage sont citées littéralement par le narrateur. Par exemple : <i>Il s'est confié à son ami. Il lui a dit : « Ma mère est décédée ».</i>

© Turgeon, 2012, adapté de Genette, 1972 et Guillemette et Lévesque, 2006

Par ailleurs, les procédés de modalisations, c'est-à-dire les moyens linguistiques que le narrateur utilise pour livrer son discours, permettent d'exprimer la distance du narrateur par rapport à ce dernier, en donnant à voir des indices de sa subjectivité (Chevalier, 1995). Parmi

les procédés de modalisation, on retrouve les procédés lexicaux, les procédés grammaticaux, les procédés stylistiques et les procédés typographiques. Le tableau VI les présente.

Tableau VI Les procédés de modalisation	
LES PROCÉDÉS LEXICAUX	• Verbe à saveur modale (sembler, paraître, etc.) • Verbe d'opinion (penser, croire, supposer, etc.) • Adverbe d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.) • Adverbe d'intensité (trop, pas assez, etc.) • Champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif)
LES PROCÉDÉS GRAMMATICAUX	• Phrase exclamative • Conditionnel (par exemple : <i>Il aurait été vu</i>) • Auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir) • Points de suspension
LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES	• Comparaison ou métaphore • Antiphrase (qui exprime le contraire de ce que l'on veut dire. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : <i>Quel temps superbe!</i>) • Litote (formulation atténuée. Par exemple : <i>Il n'est pas laid!</i>) • Hyperbole (formulation exagérée. Par exemple : <i>C'est un géant!</i>)
LES PROCÉDÉS TYPOGRAPHIQUES	• Caractère gras • Caractère souligné ou italique • Guillemets • Lettres majuscules • Police particulière • Police de couleur • Taille de lettres plus grande ou plus petite

© Turgeon 2012, synthèse de Charaudeau, 1992; Chartrand et coll., 1999; Laporte et Rochon, 2007

b) La perspective narrative ou focalisation

Le narrateur raconte le récit, mais n'est pas nécessairement celui qui perçoit les événements. Genette (1972) nomme *focalisation*, la perspective adoptée par le narrateur. Il distingue trois types de focalisation que nous présentons dans le tableau VII.

Tableau VII Les trois types de focalisation	
FOCALISATION ZÉRO	Le récit n'est pas focalisé. Le lecteur en sait plus que les personnages. C'est le narrateur qui voit et qui parle : il est omniscient et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. Il peut donner des explications, faire des retours en arrière ou commenter l'histoire.
FOCALISATION INTERNE	Le narrateur donne la parole à un personnage pour exprimer sa vision. Le lecteur en sait autant que le personnage. Il voit le monde à travers ses yeux.
FOCALISATION EXTERNE	Le narrateur se place à distance. Il relate tout de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux sentiments ni aux pensées des personnages.

© Turgeon, 2012, adapté de Genette, 1972

Au sein d'un récit, il n'est pas rare d'observer des changements de focalisation, ce que Genette nomme des *altérations*.

3) La voix narrative

La voix narrative rassemble les procédés reliés aux constituants de l'énonciation : le moment de la narration, les niveaux narratifs, le type de narration et les fonctions du narrateur. Genette (1972) insiste sur la distinction à établir entre la voix narrative (qui parle?) et le personnage dont le point de vue oriente la perspective, c'est-à-dire la focalisation (qui perçoit ou voit?). Il souligne également la nécessité de distinguer le narrateur de l'auteur et le destinataire (ou narrataire) du lecteur.

a) Le moment de la narration

Le moment de la narration concerne la position du narrateur par rapport à l'histoire (Genette, 1972). Son récit peut, en effet, se situer après que les faits ont eu lieu (narration ultérieure : histoire racontée au passé), avant (narration antérieure : histoire racontée au futur) ou en même temps (narration simultanée : histoire racontée au moment où elle se déroule). La narration peut aussi être intercalée et allier la narration ultérieure et la narration simultanée (comme dans un journal intime). Dans un même livre, des variations du temps de narration créent des effets de surprise et relancent l'action (Dufays et coll., 2009).

b) Les niveaux narratifs

Le terme *niveau* réfère à la frontière invisible, et en principe infranchissable, qui sépare l'univers de l'histoire racontée de l'univers de celui qui la raconte. En effet, dès qu'une personne réelle ou fictive raconte une histoire (qu'elle en fasse ou non partie en tant que personnage), elle crée un univers dont elle est exclue en tant que narrateur. Ainsi, la personne qui narre ne se situe pas au même niveau que les événements de son récit (Genette, 1972).

Au sein d'un récit, il est fréquent que d'autres récits, racontés par d'autres narrateurs adoptant d'autres perspectives, soient enchâssés (par exemple, si un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal). Genette (1972) distingue trois types de relations qui peuvent unir le second récit au récit principal dans lequel il s'insère : un premier qu'il qualifie de *causalité directe* entre les événements du premier récit et ceux du second et qui confère au second récit une fonction explicative; un second qu'il qualifie de *thématique* et qui peut jouer une fonction de contraste ou d'analogie; et un troisième qui ne comporte aucune relation explicite entre les deux niveaux de l'histoire et qui peut jouer une fonction de distraction ou d'obstruction.

Par ailleurs, il existe des situations où les frontières entre les niveaux sont franchies et où une entité appartenant à un niveau fait intrusion dans un autre niveau (par exemple, lorsqu'un narrateur intervient dans l'univers de l'histoire racontée). Cela vient généralement brouiller la frontière entre la réalité et la fiction et peut créer un effet de glissement ou de tromperie (Genette 1972).

c) Le type de narration

Pour raconter son histoire, l'auteur a le choix entre deux « attitudes narratives » qui donnent lieu à deux types de récits : la faire raconter par un de ses personnages ou par un narrateur absent de cette dernière. Genette (1972) nomme le premier type de récit *homodiégétique* et le second *hétérodiégétique*. De plus, à l'intérieur des récits de type homodiégétique, il distingue deux variétés : l'une où le narrateur est le héros de son récit (récit *autodiégétique*) et l'autre où il n'y joue qu'un rôle secondaire, le plus souvent, celui de témoin ou d'observateur. De façon générale, les auteurs utilisent donc deux types de narration : à la première personne et à la troisième personne. Le tableau VIII présente ces deux types de narration.

Tableau VIII Les deux principaux types de narration	
À LA PREMIÈRE PERSONNE (récit homodiégétique)	Elle permet au lecteur de s'identifier au narrateur comme si c'était lui qui vivait le récit. Dans ce type de narration, on peut rencontrer : • Un narrateur-témoin : c'est lui qui raconte l'histoire, sans l'avoir nécessairement vécue lui-même. • Un narrateur-personnage : c'est lui qui vit ou a vécu l'histoire (récit autodiégétique).
À LA TROISIÈME PERSONNE (récit hétérodiégétique)	Dans ce type de narration, on peut rencontrer : • Un narrateur omniscient : il voit et sait tout des personnages; leurs pensées, leur passé et leur avenir. • Un narrateur non omniscient : il raconte l'histoire en relatant ce qui est visible et audible. Il n'a pas accès aux pensées des personnages.

© Turgeon, 2012, adapté de Genette, 1972 et de Goldenstein, 1983

Soulignons également qu'en plus du narrateur, toute situation narrative comporte un narrataire et de la même manière qu'on ne doit pas confondre le narrateur avec l'auteur, il convient de ne pas confondre le narrataire avec le lecteur. En effet, certains narrateurs destinent explicitement leur récit à un narrataire qui fait partie de l'histoire et les marques de la deuxième personne en révèlent l'existence. Il importe alors de se demander à qui parle le narrateur.

d) Les fonctions du narrateur

Finalement, le discours du narrateur peut exercer différentes fonctions au sein du récit. Le tableau IX les présente. Ces dernières peuvent faciliter la compréhension du récit ou semer stratégiquement l'ambiguïté, en fonction du degré de fiabilité du narrateur (Tauveron, 2002c).

Tableau IX Les différentes fonctions du narrateur	
FONCTION NARRATIVE	C'est la fonction de base du narrateur, c'est-à-dire celle qui consiste à raconter l'histoire.
FONCTION DE RÉGIE	Le narrateur commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire.
FONCTION DE COMMUNICATION	Le narrateur communique avec le narrataire.
FONCTION TESTIMONIALE OU D'ATTESTATION	Le narrateur donne son propre point de vue sur l'histoire. Il atteste sa véracité, le degré de précision de sa narration, ses certitudes par rapport aux événements, ses sources d'information, etc. Le narrateur peut aussi exprimer ses émotions par rapport à l'histoire et donner de l'information par rapport à la relation affective qu'il entretient avec elle.
FONCTION IDÉOLOGIQUE	Le narrateur explique certains passages de son récit.

© Turgeon, 2012, adapté de Genette, 1972

En bref, nous retenons que l'auteur d'un récit effectue une série de choix narratifs et que selon le cas, certains d'entre eux peuvent ou non favoriser le travail interprétatif du lecteur. Par ailleurs, l'étude de la temporalité, de la voix et du mode narratifs nous semble une bonne façon d'identifier ces choix afin de constater les différents effets créés par ces derniers.

Tous ces éléments nous ont donc fourni une première base pour concevoir notre outil d'analyse, en ce qui concerne la composante « texte ». Toutefois, l'album jeunesse comportant également des illustrations, il nous est apparu nécessaire de nous pencher sur la composante « image » et sur la relation qu'elle entretient avec le texte afin de voir en quoi ces éléments pouvaient également contribuer à l'interprétation du lecteur. C'est ce que nous présentons dans la prochaine section qui porte sur l'album jeunesse et quelques aspects de son fonctionnement.

2.3 L'album jeunesse

L'album jeunesse contemporain cultive la complexité, notamment dans la relation qu'entretiennent le texte et l'image et dans le renouvellement des formes de récits qu'il propose. Il « postule et aide à construire un lecteur cultivé, expert, un véritable lecteur de littérature » (Escarpit et coll., 2008, p. 331). Ce faisant, l'album jeunesse contemporain place résolument les jeunes lecteurs dans une posture de résolution de problèmes, les rend actifs et favorise le développement de leurs habiletés interprétatives.

Afin de mieux comprendre comment la complexité de l'album favorise le travail interprétatif du lecteur, nous décrirons, dans les pages qui suivent, les principaux aspects de son fonctionnement.

L'album, une spécificité de la production jeunesse

L'album a la particularité de n'exister qu'en littérature jeunesse (Poslaniec, 2008a). C'est un concept flou dont la définition oscille souvent entre le genre littéraire et la matérialité de l'objet-livre (Guérette, 1998; Sorin, 2003). En fait, tous les genres littéraires se retrouvent à l'intérieur de l'album; on y trouve aussi bien de la poésie, des contes que des récits policiers, car le terme *album* désigne avant tout un « recueil imprimé où l'illustration domine » (Sorin, 2003, p. 46). Une des caractéristiques de l'album est la présence d'éléments littéraires et plastiques ayant chacun leurs lois et leurs critères propres, qui s'associent et se complètent pour livrer un message à un lecteur (Guérette, 1998; Van der Linden, 2007).

Depuis les travaux de Barbara Bader (1976), on reconnaît le caractère interdépendant de l'image et du texte, au sein de l'album. En effet, le sens d'un album n'émerge ni strictement du texte, ni seulement des images, mais de leur rapport réciproque au sein de la double page et à l'échelle du livre (Poslaniec et coll., 2005; Van der Linden, 2007).

L'album contemporain est un objet placé sous le signe de l'hybridité. Hybridité dans les relations qu'entretiennent le texte et l'image, hybridité de l'écriture qui mêle écriture narrative et poésie, et hybridité de la représentation iconique qui emprunte à plusieurs techniques artistiques : photographie, collage, images de synthèse, etc. (Escarpit et coll., 2008). On peut également dire que l'album contemporain loge à l'enseigne de la postmodernité, et ce, tant dans ses modalités narratives que dans ses représentations graphiques ou iconiques (Escarpit et coll., 2008). En effet, plusieurs albums contemporains proposent des textes et des images qu'on peut lire et saisir en plusieurs dimensions et exigent, le plus souvent, un certain travail d'interprétation de la part des lecteurs (Sorin, 2003).

2.3.1 Quelques aspects du fonctionnement de l'album

En raison de son hybridité et de son caractère postmoderne, il est difficile de recenser toutes les caractéristiques de l'album contemporain. En effet, il serait illusoire de penser qu'on puisse dresser la liste, une fois pour toutes, de tout ce qui caractérise l'album contemporain tant il se présente sous des formes diverses et dans des formules éclatées. Toutefois, il est possible de dégager certains aspects de son fonctionnement. Pour y parvenir, nous aborderons, à la suite de Van der Linden (2007), l'objet livre selon deux entrées : dans un premier temps, celle située à l'intérieur du livre et qui se réalise 1) à l'échelle de la double page et 2) à l'échelle du livre, et dans un deuxième temps, celle située aux frontières du livre et qui concerne le paratexte. Soulignons que, bien que l'album se présente sous différents genres, nous nous limiterons à l'album qui met en scène un récit de fiction.

2.3.1.1 À l'intérieur du livre

1) À l'échelle de la double page

L'album a la particularité de se présenter sur une double page. La manière dont l'image et le texte s'y inscrivent et y entrent en relation joue sur la lecture qu'on en fait (Van der Linden, 2007; Poslaniec, 2008). Dans les pages qui suivent, nous aborderons a) les images, b) le texte, et finalement c) la relation texte/image.

a) Les images

En ce qui concerne les images de l'album, nous nous attarderons aux différents éléments suivants : le narrateur imagier, le cadre et le cadrage.

- **Le narrateur imagier**

On s'intéresse depuis longtemps à la question du narrateur textuel, dans la théorie littéraire. Toutefois, peu d'études ont porté sur le narrateur imagier (Poslaniec et coll., 2005). Deux types de narrateur imagier peuvent être identifiés, au sein des images. Le tableau X les présente.

Tableau X Deux types de narrateur imagier	
NARRATEUR EXTERNE	• Il raconte l'histoire à la 3^e personne, sans y intervenir directement. • Il est omniscient : il sait tout sur l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et donne donc à voir des choses au lecteur que le texte ne dit pas nécessairement.
NARRATEUR INTERNE	• Il fait partie de l'histoire et c'en est un des personnages. • Le plus souvent, il s'agit du personnage principal. • Il arrive qu'il s'adresse au lecteur.

© Turgeon, 2012, adapté de Poslaniec et coll., 2005

- **Le cadre**

La manière dont les images sont inscrites dans la page entraîne des conséquences sur la lecture qu'on en fait. Une image peut s'inscrire dans un cadre matérialisé, un cadre sans bordure ou encore s'étaler sur toute la surface de la double page et cela ne créera pas le même effet.

Le cadre a pour fonction de fermer l'image et par le fait même, il lui confère une forme particulière. Il a aussi pour fonction de « cerner un espace narratif cohérent, une unité dans le récit en images » (Van der Linden, 2007, p. 71). Le cadre constitue généralement un espace clos qui adopte aussi une forme géométrique dotée d'un centre à partir duquel sera envisagée la composition de l'image.

La forme donnée au cadre varie énormément d'un album à l'autre et parfois même au sein d'un même album. Cela aura des incidences sur l'interprétation de l'image. Certaines formes de cadre sont fortement connotées. Par exemple, un cadre rond fait penser à un ancien procédé

cinématographique qui consistait à ouvrir ou terminer un plan par l'ouverture ou la fermeture de l'objectif. Le cadre rond en début ou fin d'album fait souvent office de prologue ou d'épilogue.

La bordure du cadre peut également jouer un rôle expressif. Certains illustrateurs les utilisent pour suggérer un état d'esprit ou une atmosphère (absence de bordure, bordure au filet mince ou marqué, bordure colorée, etc.). Certaines images à fond perdu ne comportent pas de cadre (elles remplissent l'intégralité de la double page) et donnent alors l'impression qu'elles se prolongent au-delà de la double page.

Dans certains albums, des éléments sortent du cadre et le transgressent. Par exemple, un ballon qui s'envole au-dessus de la limite du cadre ou un personnage qui court et traverse le cadre suscitera l'illusion du mouvement. Les sorties de cadre peuvent aussi jouer sur la frontière entre la fiction et la réalité (un personnage qui sort carrément de l'album ou de l'histoire racontée).

- **Le cadrage**

Le cadrage concerne les positions du cadre vis-à-vis de la scène représentée. Cette notion est apparue avec le cinéma, où la caméra filme la scène vue d'en haut (plongée) ou plus bas que les personnages (contre-plongée). Le cadrage d'une image correspond à un point de vue et influence l'interprétation de la scène qu'en aura le lecteur (Van der Linden, 2007).

Traditionnellement, les illustrateurs centrent les personnages dans l'image, ce qui leur donne un statut et renforce leur importance. Il arrive que certains illustrateurs décentrent le personnage du cadre et le « coupent » ainsi en partie. Ce « décadrage » crée également un effet sur l'interprétation de l'image.

b) Le texte

Le texte de l'album a comme principale caractéristique d'être lié à la présence d'images avec lesquelles il entre en interaction (Van der Linden, 2007; Escarpit et coll., 2008). De ce fait, il est souvent bref et par nature, elliptique et incomplet, étant donné la place accordée à l'image. Il est parfois conçu pour une lecture à voix haute et présente donc des caractéristiques qui y sont propices (phrases courtes, découpées en unités de souffle, présence de rythmes proches de la poésie ou de la comptine). Sa lecture s'effectue dans un aller/retour avec l'image. Les descriptions de personnages et de lieux en sont souvent absentes, car elles seront, la plupart du temps, prises en charge par l'image. Soulignons que certains albums se présentent sans texte, ce qui n'exclut pas pour autant une lecture de l'histoire (en se basant sur ce que les images elles-mêmes racontent ou encore en référant à des récits connus).

Par ailleurs, le texte de l'album narratif reprend tous les procédés narratifs du récit, que nous avons présentés dans la section 2.2.1 du cadre conceptuel, c'est-à-dire, ceux se rapportant à la temporalité, à la voix et au mode narratifs. Nous ne présenterons ici que ce qui est lié à la composante iconique des textes.

- **Le caractère iconique ou plastique des textes**

Les textes peuvent comporter un caractère iconique qui vient renforcer leur signification, par exemple au niveau de la forme ou de la taille des lettres (un mot écrit en plus gros caractère ou alors écrit en lettres de feu, par exemple). Ils peuvent également présenter un caractère plastique, par exemple, lorsqu'ils sont écrits à la main, à l'aide du même médium que l'illustration ou encore qu'ils adoptent une mise en page ou une typographie particulière. La narration se trouve dynamisée par ces procédés qui offrent de multiples possibilités d'interprétation (Van der Linden, 2007).

c) La relation texte/image

La relation texte/image concourt également à l'interprétation du livre par le lecteur. En effet, c'est « l'articulation du texte et de l'image qui donne ses ailes au récit, qui le porte en avant et le rend compréhensible, de façon plus ou moins fermée, plus ou moins ouverte » (Séguy, 2007, p. 127). Cette dernière repose sur la mise en page, le rapport qu'entretiennent le texte et l'image, de même que leurs fonctions respectives.

- **La mise en page**

L'album a connu, au cours des dernières années, une évolution très dynamique des choix de mise en page, et cela constitue un fait marquant, particulièrement en ce qui concerne les dix dernières années (Van der Linden, 2007; Escarpit et coll., 2008). Les créateurs empruntent à d'autres médiums (bande dessinée, affiche, livres d'artistes, jeux vidéo, etc.) pour inventer de nouvelles formes de création.

L'album offre une grande diversité de mise en page, à tel point qu'il est difficile d'en définir des catégories stables et cloisonnées. Van der Linden (2007) propose néanmoins quatre principaux types de mise en page que nous présentons dans le tableau XI.

Tableau XI Quatre types de mise en page	
DISSOCIATION	Dans ce type de mise en page, la page de texte alterne avec la page d'image. On retrouve généralement le texte sur la page de gauche et l'image, sur la page de droite. La lecture du texte et de l'image se fait donc en deux temps, les deux éléments étant séparés par la frontière de la pliure du livre. Ce type de mise en page entraîne un rythme de lecture assez lent.
ASSOCIATION	Dans ce type de mise en page, le texte et l'image s'associent. Cette « association » se réalise selon diverses présentations. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image, sur un fond blanc. L'image peut aussi prendre l'espace de la double page et le texte s'y insérer, dans un espace où il n'y a pas d'éléments figuratifs. On retrouve également des cas où plusieurs textes et images figurent sur la page ou la double page. Selon les choix effectués, le rythme de lecture sera plus ou moins rapide.
COMPARTIMENTAGE	Certains albums se présentent avec une mise en page proche de celle de la bande dessinée. Le texte et l'image sont alors compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page. Du texte accompagne généralement chaque vignette ou figure dans des phylactères. Soulignons toutefois que l'utilisation de ce procédé n'est généralement pas continue dans un album et alterne, en général, avec d'autres types de mise en page.
CONJONCTION	Certains albums présentent une mise en page qui entremêle différents énoncés inscrits dans les images. Le texte et l'image ne sont plus cloisonnés dans des espaces réservés, ils font partie d'une composition plus globale et participent, ensemble, à la composition plastique. Dans ce type d'album, le texte est souvent davantage poétique que narratif et laisse une large place à l'interprétation du lecteur.

© Turgeon, 2012, adapté de Van der Linden, 2007

Cette typologie est à utiliser à l'échelle de la double page plutôt que pour l'ensemble d'un livre, car souvent, les albums mélangent habilement ces différents types. Il convient également de croiser ces données avec le rapport texte/image.

- **Le rapport texte/image**

Le rapport texte/image concerne le message que chacune des instances propose et la manière dont leur mise en relation produit un sens. En effet, l'album a la particularité de comporter deux narrateurs; un narrateur textuel et un narrateur imagier. Ces deux narrateurs n'adoptent pas toujours le même point de vue de narration. Le plus souvent, ces derniers convergent, mais il arrive qu'ils entrent en contradiction, et cela aura une influence sur la compréhension du récit par le lecteur (Nières-Chevrel, 2003; Poslaniec et coll. 2005). On distingue trois principaux types de rapport : redondance, collaboration et disjonction (Van der Linden, 2007). Nous les présentons dans le tableau XII.

Tableau XII Les trois principaux types de rapport texte/image	
RAPPORT DE REDONDANCE	Ce rapport constitue une sorte de degré zéro du rapport texte/image, leur mise en relation n'appelant souvent qu'un seul sens. Le texte et l'image renvoient au même récit et proposent des éléments rigoureusement semblables (personnages, actions, événements). Il existe bien sûr des différences dans la façon de livrer le message, puisque l'un et l'autre n'emploient pas le même langage. Par ailleurs, l'image apporte nécessairement un complément d'information; par exemple, des détails sur les personnages. Dans ce type de rapport texte/image, l'une des deux narrations occupe généralement le premier plan et la seconde n'est pas nécessaire à la compréhension du récit.
RAPPORT DE COLLABORATION	Le texte et l'image travaillent conjointement à la production d'un sens commun. Dans un rapport de collaboration, le sens n'est contenu ni exclusivement dans l'image ni exclusivement dans le texte. Il provient de la mise en relation des deux langages. Plus les messages véhiculés par chacun d'eux seront éloignés, plus le lecteur devra faire un effort pour construire le sens. Dans un rapport de collaboration, le texte et l'image peuvent prendre le relais de la narration ou alors combler les lacunes de l'autre. Il peut également s'agir d'une interaction de deux messages différents qui contribuent au sens.
RAPPORT DE DISJONCTION	À l'opposé du rapport de redondance se trouve le rapport de disjonction. Ce type de rapport se trouve rarement à l'échelle d'un album, mais plus souvent de façon ponctuelle. Il peut s'agir de narration parallèle, les deux narrations n'entrant pas en contradiction, mais n'ayant pas de point de convergence. Il peut également s'agir d'un rapport de contradiction, lorsque l'image exprime le contraire du texte.

© Turgeon, 2012, adapté de Van der Linden, 2007

Soulignons qu'il arrive qu'au sein d'un même album, les trois types de rapport alternent (Poslaniec et coll., 2005). Identifier, confronter et comparer les deux points de vue de narration permet au lecteur de mieux comprendre l'album.

- **Les fonctions respectives du texte et de l'image**

Chaque album propose une entrée en lecture par le texte ou par l'image, et l'un ou l'autre peut porter la narration. Lorsque le texte se lit avant l'image, il véhicule principalement le récit et est alors perçu comme prioritaire. L'image vient confirmer ou modifier le premier message. Lorsque l'image précède le texte, elle est perçue comme prioritaire. Les fonctions que peuvent remplir les deux instances (le texte et l'image) l'une vis-à-vis de l'autre varient en fonction du type d'entrée en lecture (par le texte ou par l'image). Lorsque l'entrée en lecture s'effectue par l'une des instances, celle-ci est alors considérée comme prioritaire. La seconde instance agit donc de manière secondaire et présente une fonction particulière vis-à-vis de l'instance prioritaire. Le tableau XIII présente ces différentes fonctions.

Tableau XIII Les fonctions du texte et de l'image	
FONCTION DE RÉPÉTITION	Le message véhiculé par l'instance prioritaire est simplement répété par la seconde. Ce type de fonction induit un rapport de redondance.
FONCTION DE SÉLECTION	Le texte peut sélectionner une partie du message de l'image. De la même manière, l'image peut représenter une partie du message du texte, un point de vue particulier ou donner un sens précis à un texte qui en offrait plusieurs. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION DE RÉVÉLATION	L'une des deux instances révèle le sens de l'autre. L'apport du texte ou de l'image est alors essentiel à la compréhension de l'autre, qui sans cela resterait opaque. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION COMPLÉTIVE	La seconde instance vient compléter le message donné par la première, elle vient combler les blancs et permet une compréhension d'ensemble. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION D'AMPLIFICATION	Une instance peut en dire plus que l'autre, sans toutefois la contredire, ni la répéter. Elle apporte alors un discours supplémentaire ou livre une interprétation. Ce type de fonction induit un rapport de collaboration.
FONCTION DE CONTREPOINT	L'une des instances est en décalage ou en contrepoint par rapport à l'autre. Par exemple, le texte décrit des personnages, mais l'image présente leurs habitations ou encore le texte et l'image se contredisent. Le plus souvent, le lecteur accorde alors à l'image le rôle de celui qui dit la « vérité ». Ce type de fonction induit un rapport de disjonction.

© Turgeon, 2012, adapté de Van der Linden, 2007

2) À l'échelle du livre

Nous l'avons vu, l'album a la particularité de se présenter sur une double page. La façon dont ces doubles pages se succèdent, se lient l'une à l'autre ou se transforment a également un rôle à jouer dans la réception de l'œuvre (Van der Linden, 2007). C'est ce dont nous traiterons ici en nous attardant à la variation de la mise en page des doubles pages, de même qu'à la variation du rapport texte/image et à celle des fonctions du texte et de l'image.

• La variation de mise en page

La mise en page des albums contemporains est marquée d'une grande liberté formelle. Il n'est pas rare, qu'au sein d'un même livre, l'organisation de la page varie, d'une page à l'autre.

Les premières pages jouent un rôle important d'inscription dans un type de mise en page. Lorsque l'organisation des premières doubles pages varie, de l'une à l'autre, le lecteur se familiarise avec ce type de mise en page qui évolue d'une page à l'autre. Toutefois, lorsque les premières doubles pages adoptent le même type de mise en page, quand une rupture se fait sentir, elle provoque un effet sur le lecteur. Plus le type de mise en page s'impose avec force, dès les premières pages, plus le changement de mise en page créera un effet de rupture. Une mise en page dissociative crée généralement un rythme de lecture monotone et régulier (lecture du texte, puis de l'image). L'inversion de cet enchaînement texte-image vient stimuler le lecteur et produit un rythme de lecture différent.

- **La variation du rapport texte/image**

À l'échelle du livre, le rapport texte/image peut varier et de ce fait, créer des effets particuliers. Ainsi, certains albums construits sur un rapport de disjonction (par exemple, le narrateur textuel est interne et le narrateur imagier est externe) créent un effet de surprise lorsque la dernière page de l'album offre un rapport de redondance, ce qui permet généralement au lecteur de mieux comprendre le récit.

- **La variation des fonctions du texte et de l'image**

De la même manière, il arrive que les fonctions du texte et de l'image au sein de chaque double page varient à l'échelle du livre, et de ce fait, créent des effets particuliers. Par exemple, il est fréquent que la dernière page d'un album trouve la source de son humour dans la surprise d'une fonction de contrepoint, alors que depuis le début, le lecteur était en présence d'une fonction de répétition.

Il est également fréquent, qu'au sein d'un livre associant du texte et des images, une ou des pages se présentent sans texte. Il s'agit généralement alors de produire un effet (de rythme par exemple). Un album se terminant sur une image sans texte oblige souvent le lecteur à faire un travail interprétatif.

2.3.1.2 Aux frontières du livre : le paratexte

Avant de plonger dans la lecture d'un livre, le lecteur entre en contact avec ses éléments paratextuels. Le paratexte (Genette, 1987) concerne la relation qu'entretient le texte avec ses éléments périphériques (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit). Ces derniers participent à l'élaboration de sens par le lecteur et orientent sa lecture (Van der Linden, 2007; De Roy-Ringuette, 2009). C'est particulièrement vrai en littérature jeunesse, car l'auteur, s'adressant à un jeune lecteur, choisit généralement des éléments paratextuels qui vont favoriser son adhésion et instaurer son horizon d'attente. Aux éléments déjà cités, on pourrait ajouter l'appartenance à une collection qui peut fournir un indice du genre littéraire du livre, de sa thématique ou encore de son niveau de difficulté. Finalement, ces éléments contribuent à la cohésion de l'album et relèvent souvent du travail artistique d'un illustrateur plutôt que du seul travail d'un éditeur, comme c'est généralement le cas pour le roman.

Les éléments paratextuels les plus courants de l'album sont : le support (format et taille), les pages couverture (images et titres), les pages de garde, la page de titre, la dédicace et l'épigraphe (Van der Linden, 2007). Nous les présentons, dans les pages qui suivent.

- **Le support**

Le format

L'album se présente sous une variété de formats. Le format le plus courant est certainement le format dit « à la française », dont la hauteur est plus importante que la largeur. Le format « à l'italienne », plus large que haut, présente quant à lui une organisation horizontale des images. On retrouve également, depuis quelques années, le format carré.

Parfois, les compositions sont réalisées à l'échelle de la double page, ce qui permet de doubler le format initial de couverture et de produire certains effets : le format carré donne une image oblongue, le format à la française devient carré et le format à l'italienne offre une accentuation de l'effet panoramique. Il arrive également que les illustrateurs renversent le sens d'appréhension du livre, ce qui crée aussi son effet. Les livres pour les petits proposent également des formats inventifs (formats en découpe, format accordéon, pages en chevauchement croissant, etc.).

La taille

La taille du livre varie aussi grandement, dans l'album. On retrouve de tout petits livres qui tiennent dans la main d'un enfant, des livres qui tiennent dans une seule main lorsqu'ils sont fermés, mais que l'on doit tenir à deux mains lorsqu'ils sont ouverts et enfin, des livres géants, dont l'utilisation requiert le recours à un support. Ici encore, la taille produira son effet : plus le livre est grand, plus il pourra s'apparenter à une aventure.

- **Les pages couverture**

La couverture est formée de la première et de la quatrième de couverture. Y figurent généralement une ou des images et un titre qui livrent chacun un message. Ce message sera influencé par la relation qu'entretiennent le titre et l'image des pages de couverture (Van der Linden, 2007).

La page couverture est le premier contact qu'aura le lecteur avec le livre. C'est lors de ce premier contact que s'instaurera le pacte de lecture (Lejeune, 1975) et que le lecteur prendra connaissance des éléments qui lui permettent d'anticiper le sujet, le type de livre, etc. Ces éléments permettent parfois au lecteur de se faire une idée précise du contenu du livre, mais peuvent aussi le mener sur une fausse piste.

Les images

Les images qui y figurent peuvent être dissociées, mais il peut aussi arriver qu'elles forment une seule image qui se poursuit sur les deux pages. Il arrive également que la quatrième de couverture soit utilisée, comme c'est le cas pour le roman, pour présenter l'auteur et le livre. On y retrouve généralement des éléments légaux obligatoires : numéro d'ISBN, prix, code-barres, etc. Ces éléments sont parfois utilisés par les illustrateurs pour les inclure dans leur proposition artistique.

Tous les éléments abordés précédemment et qui concernent l'image, soit le narrateur, les notions de cadre et de cadrage sont également à observer pour mieux appréhender les images des pages de couverture.

Le titre

Le titre d'un album entre en relation avec tous les éléments constitutifs de sa page couverture (nom de l'auteur, de l'éditeur, de la collection ou de la série, sous-titre, image, typographie, mise en page, etc.). Certains titres annoncent clairement le sujet du livre et orientent ainsi sa lecture. D'autres titres, plus inhabituels ou intrigants, vont placer le lecteur sur le qui-vive et l'amener à se questionner ou encore proposer une clé d'interprétation du récit. En outre, le caractère iconique ou plastique du titre de même que la voix et le mode narratifs employés par l'auteur sont également à observer pour mieux l'appréhender.

La relation texte/image

Par ailleurs, le titre entretient un rapport entre le message qu'il livre et celui livré par l'image. Ce dernier peut aller de la redondance à la disjonction, en passant par la complémentarité. Les fonctions respectives du texte et de l'image sont également à questionner afin de mieux saisir le sens qu'ils contribuent à créer. La mise en page, bien que traditionnellement de type associative pour une page couverture, peut aussi attiser la curiosité, si cette dernière se présente sous une forme inusitée.

- **Les pages de garde**

Les pages de garde servent principalement à relier la couverture aux feuillets et recouvrent l'intérieur de la page couverture. Toutefois, dans l'album, ces pages sont souvent utilisées pour installer une certaine posture de lecture. Par exemple, de façon minimale, ces pages seront de couleur ou présenteront un motif répétitif lié au sujet du livre. De façon plus créative, elles entreront parfois en relation avec le contenu du livre. Par exemple, une première page de garde peut se présenter sous la forme d'un prologue qui permet d'anticiper le récit ou alors, une dernière page de garde sous la forme d'un épilogue qui renvoie au récit ou le prolonge. Certains

illustrateurs vont même jusqu'à y organiser des discours secondaires et raconter un récit dans le récit, la dernière page de garde répondant à la première.

- **La page de titre**

Traditionnellement, la page de titre repose sur des conventions éditoriales et comprend le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur, de la maison d'édition et une illustration qui reprend souvent un détail d'une image située à l'intérieur de l'album et qui oriente la lecture ou suggère une interprétation.

- **La dédicace**

La dédicace sert à dédier l'œuvre à une personne, à un groupe réel ou idéal ou à quelque entité d'un autre ordre, au nom d'une relation personnelle (Genette, 1987). On la trouve généralement sur la première page qui suit la page de titre et elle est le fait de l'auteur (et parfois de l'illustrateur) du livre. Le dédicataire peut être inconnu du lecteur (par exemple quand il s'agit d'une personne issue de la sphère privée de l'auteur) ou bien il peut s'agir d'un dédicataire public (par exemple, une personnalité connue). La dédicace comporte toujours une certaine ambiguïté, car en plus de s'adresser au dédicataire, elle s'adresse aussi au lecteur qui est alors pris à témoin de la dédicace. En outre, comme il est fréquent que la mention du dédicataire soit insérée dans une phrase, cette dernière peut également servir de commentaire sur l'œuvre et livrer des messages qui viendront en éclairer le sens ou révéler des informations sur son origine ou sa genèse.

- **L'épigraphe**

L'épigraphe consiste en une citation tirée d'une œuvre et placée en exergue d'un livre ou en début d'une partie d'un livre (Genette, 1987). Elle provient généralement de l'auteur et est située après la page de dédicace, s'il y en a une. Plus rarement, elle peut avoir été placée en fin d'ouvrage. La citation est généralement véridique, mais il arrive qu'elle soit fausse et inventée de toutes pièces (c'est le cas, par exemple, quand l'auteur attribue une citation à l'un de ses personnages). Elle joue généralement une fonction de commentaire à propos du titre de l'œuvre ou du texte, et vient en préciser ou en souligner indirectement une signification qui ne s'éclairera complètement qu'à la fin de la lecture du livre. L'épigraphe gagne donc à être relue, à la fin du parcours de lecture. Le nom de l'auteur cité peut également apporter un certain éclairage au texte (ou révéler le genre de lecture auquel s'adonne l'auteur!).

Plusieurs des éléments du paratexte ne peuvent être correctement interprétés, lors d'une première lecture. Toutefois, lors de l'analyse d'un album, en vue de son exploitation en classe, l'enseignant aura avantage à se pencher sur chacun de ces éléments pour voir lesquels sont porteurs de pistes pour l'élaboration d'hypothèses interprétatives, avant la lecture, en cours de

lecture ou après la lecture.

Sous une apparente simplicité, l'album pour la jeunesse se révèle donc un objet complexe qui exige un lecteur actif et capable d'établir des liens, d'émettre des hypothèses interprétatives et de les valider, tout cela concourant au développement de ses habiletés en lecture littéraire.

Un enseignant qui voudrait juger du degré de complexité d'un album jeunesse aurait donc avantage à connaître les différents aspects de son fonctionnement afin d'en dégager les éléments propices au travail interprétatif, notamment en ce qui concerne les images, le texte et la relation qu'ils entretiennent entre eux, à l'intérieur du livre (au sein de la double page et à l'échelle du livre) et dans son paratexte. C'est pourquoi nous nous sommes appuyée sur ces trois éléments (les images, le texte et la relation texte/image) pour concevoir notre outil d'analyse. Nous avons également retenu que l'analyse devait se faire tant à l'intérieur du livre (au sein de la double page et à l'échelle du livre) que dans son paratexte.

2.4 La lecture littéraire

La section suivante du cadre conceptuel de notre thèse porte sur la lecture littéraire et les processus qu'elle met en jeu, notamment la compréhension et l'interprétation. Toutefois, nous ne présenterons ici qu'une synthèse des éléments abordés et retenus. Nous y définissons notamment la lecture littéraire comme un processus interactionnel entre une œuvre et un lecteur, l'œuvre étant caractérisée par un inachèvement auquel le travail de parachèvement du lecteur doit donner sa forme ultime. Ce travail repose sur une démarche interprétative qui met en jeu la culture et l'activité cognitive du lecteur et qui l'incite à combler les blancs du texte, à déjouer ses ambiguïtés, à lever son implicite et, ce faisant, à effectuer, selon le cas, une sélection parmi un éventail de possibilités.

Par ailleurs, la lecture littéraire repose sur un mouvement dialectique entre la participation et la distanciation, à travers lequel le lecteur puise dans son affect et dans son intellect pour mettre en branle les quatre processus interreliés que sont la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation.

En outre, nous retenons que la compréhension et l'interprétation sont deux processus qui, loin d'être séparés ou hiérarchisés, sont complémentaires et s'éclairent l'un et l'autre dans un mouvement de va-et-vient. Nous retenons également que la principale différence entre les deux processus est le nombre de sens qu'ils permettent de dégager et postulons que pour comprendre un texte, un lecteur doit l'interpréter et que pour apprendre aux élèves à comprendre, il faudrait donc leur apprendre à interpréter.

La conception de l'enseignement de la lecture que nous avons retenue entraîne des choix didactiques particuliers, notamment en ce qui concerne la sélection des textes et celle des pratiques d'enseignement. C'est ce dont nous traitons dans la dernière section de notre cadre conceptuel qui porte sur la didactique de la lecture littéraire, mais que nous ne développerons pas ici.

2.5 Les caractéristiques des œuvres qui sollicitent le travail interprétatif

Nous l'avons vu précédemment, le propre du texte littéraire réside en grande partie dans sa polysémie et sa capacité à stimuler l'activité interprétative du lecteur (Tauveron, 2002a). Toutefois, parmi les textes littéraires, il en existe qui stimulent davantage l'activité interprétative. Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre problématique, certains chercheurs ont nommé ces textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation des *œuvres résistantes* (Maingueneau, 1990; Tauveron, 1999).

Pour notre part, nous utiliserons les termes *œuvres polysémiques* pour désigner les œuvres qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif et retiendrons que ces œuvres sont parsemées de blancs (ce qui n'est pas dit), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) ou d'implicites (ce qui est suggéré) qui sont sources de polysémie et donnent donc lieu à une pluralité d'interprétations.

Pour rappel, le tableau XIV présente les différentes formes que peuvent prendre les blancs, les ambiguïtés et les implicites au sein du texte, dans une œuvre polysémique. Nous verrons ensuite comment ces mêmes éléments peuvent s'observer au sein des images de l'album.

Tableau XIV Les caractéristiques des œuvres polysémiques (au sein du texte)	
PRÉSENCE DE BLANCS (ce qui n'est pas dit)	Par exemple : - le narrateur escamote le début ou la fin de l'histoire : on ne sait pas comment elle a commencé ou comment elle finit - le narrateur fait silence à propos de certains événements de l'histoire
PRÉSENCE D'AMBIGUÏTÉS (ce qui n'est pas clair)	Par exemple : - le narrateur fait usage d'ironie - le narrateur interprète les faits selon un point de vue biaisé
PRÉSENCE D'IMPLICITES (ce qui est suggéré)	Par exemple : - le narrateur utilise un stéréotype culturel pour désigner un personnage - le récit comporte une allusion à un autre texte

© Turgeon, 2012

Du côté des images

De la même manière que certains textes contiennent des blancs ou des non-dits, il arrive que l'image ne livre pas certaines informations au lecteur, soit parce que celles-ci ne sont pas essentielles au récit, soit parce que l'album sollicite la coopération du lecteur. Le lecteur devra donc combler ces blancs en fonction des données de l'album (image et texte), en fonction de son propre imaginaire, de ses référents culturels et de son expérience personnelle (Poslaniec et coll., 2005).

En ce qui concerne les ambiguïtés, on les retrouvera surtout dans les rapports de contradiction entre le texte et l'image, ces derniers créant un inconfort chez les lecteurs qui doivent chercher à dégager qui *dit vrai*, entre le texte et l'image.

Par ailleurs, les images comportent également une part d'implicite. L'implicite réfère alors à ce qui est suggéré dans l'image, de façon non explicite (Poslaniec et coll., 2005). Il peut s'agir, par exemple, d'objets, de lieux ou de couleurs qui apportent une dimension symbolique au récit et vont permettre d'interpréter une évolution d'un personnage, ou de mieux comprendre la relation qu'un personnage entretient avec un autre (Tsimbidy, 2008).

On peut également observer, au sein des images, des phénomènes d'intericonicité ou d'interculturalité. L'intericonicité concerne les références faites à une œuvre picturale antérieure, tandis que l'interculturalité concerne d'autres formes d'art, par exemple, la musique ou le cinéma (Poslaniec et coll., 2005). Ces références peuvent être directes ou suggérées. Dans le premier cas, on parle alors de citations, alors que dans le second, on parle d'allusions. On peut aussi parler d'autoréférence iconique lorsqu'un illustrateur fait apparaître, d'un album à l'autre, certains de ses personnages ou de ses motifs de prédilection (Bruehl, 2001). Le tableau XV présente les différentes formes que peuvent prendre les blancs, les ambiguïtés et les implicites au sein des images, dans une œuvre polysémique.

Tableau XV Les caractéristiques des œuvres polysémiques (au sein des images)	
PRÉSENCE DE BLANCS	Par exemple : certains éléments ne sont pas illustrés ou sont coupés du cadre
PRÉSENCE D'AMBIGUÏTÉS	Par exemple : le narrateur imagier n'adopte pas le même point de vue que le narrateur textuel
PRÉSENCE D'IMPLICITES	Par exemple : - le recours à une couleur ou un objet symbolique - une allusion à une œuvre picturale connue

© Turgeon, 2012

3. MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, qui sont, rappelons-le :

1. *Développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;*
2. *Mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité;*
3. *Élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire,*

nous avons entrepris une recherche-développement. Plusieurs auteurs ont proposé des modèles de démarches pour la recherche-développement. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes inspirée des modèles suggérés par Van Der Maren (2003) ainsi que Loisel et Harvey (2009) et qui comportent les étapes suivantes : 1) l'analyse des besoins, 2) la conception de l'objet, 3) l'élaboration de l'objet, et 4) la mise à l'essai.

3.1 Le déroulement de notre recherche

3.1.1 L'analyse des besoins

Une partie de cette analyse a déjà été réalisée dans le chapitre consacré à la problématique de notre projet de recherche. Rappelons que les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des textes, et ce, notamment en raison de leur manque de formation en didactique de la lecture littéraire et de leur faible connaissance de la littérature jeunesse.

Pour mieux analyser les besoins liés au développement de notre outil, nous nous sommes penchée sur deux aspects. Il s'agit de ses finalités et de ses utilisateurs envisagés. De l'analyse de ces deux aspects découlent un certain nombre de caractéristiques que notre outil d'analyse devra présenter et qui nous serviront de critères pour l'évaluer.

3.1.1.1 Les finalités de l'outil d'analyse

Notre outil d'analyse vise deux principales finalités et devrait permettre :

- d'analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (dans le texte, l'image et la relation texte/image et ce, au sein de chaque double page, à l'échelle du livre et dans le paratexte);
- d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif (les blancs, les ambiguïtés, les implicites).

Ultimement, notre outil devrait permettre :

- d'identifier des albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Nous devons donc faire en sorte que notre outil d'analyse assure une certaine validité, c'est-à-dire qu'il devra effectivement remplir le mandat que nous lui avons assigné et donc, rencontrer les finalités que nous venons d'exposer. Pour nous en assurer, nous aurons recours à des experts et à la méthode de l'accord inter-juges. La procédure de validation sera décrite un peu plus loin.

3.1.1.2 Les utilisateurs de l'outil d'analyse

Les utilisateurs envisagés pour notre outil d'analyse sont, prioritairement, les enseignants et les conseillers pédagogiques du primaire et subsidiairement, tout médiateur du livre jeunesse (libraire, bibliothécaire, animateur, etc.) désireux d'utiliser des albums jeunesse qui sollicitent le travail interprétatif des enfants de niveau primaire. Toutefois, nous nous limiterons, dans le cadre de cette recherche aux seuls enseignants, étant donné le temps qui nous est imparti.

Dans notre problématique, nous avons mentionné que les enseignants du primaire ne sont pas formés à l'analyse des albums jeunesse et (en particulier) à l'analyse des procédés narratifs. Les composantes de notre outil doivent donc être claires et faciles à comprendre. Notre outil doit également être accompagné de consignes claires d'utilisation et d'exemples pour en faciliter la compréhension. Soulignons toutefois que notre outil sera vraisemblablement utilisé au cours de formations et qu'il ne saurait être destiné à un usage sans accompagnement (ce qui exigerait un guide d'accompagnement portant notamment sur l'interprétation et les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives de même qu'une introduction à l'analyse des procédés narratifs, toutes choses qui ne sont généralement pas familières aux enseignants du primaire). Par ailleurs, comme nous savons que les enseignants subissent des contraintes liées au manque de temps, nous avons dû nous assurer que notre outil soit rapide à utiliser et donc, ne comporte pas trop d'éléments.

3.1.2 La conception de l'outil d'analyse

Dans notre cadre conceptuel, nous avons dégagé que le principal élément qui caractérise les textes littéraires favorisant le travail interprétatif est la polysémie, et que cette dernière est tributaire des blancs (ce qui n'est pas dit), des ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et des implicites (ce qui est suggéré). En outre, nous avons retenu qu'un outil d'analyse qui servirait à identifier des albums susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives devrait permettre de repérer les éléments polysémiques au sein des albums, c'est-à-dire dans le

texte, dans l'image et dans la relation texte/image et ce, tant à l'intérieur de l'album (au sein de la double page et à l'échelle du livre) que dans son paratexte. Nous avons également retenu que l'analyse devrait notamment se faire en observant les éléments qui concernent la temporalité, la voix et le mode narratifs.

Étant donné que les éléments qui sollicitent le travail interprétatif (blancs, ambiguïtés et implicites) de même que les procédés narratifs ne sont pas familiers aux enseignants du primaire, nous pensons qu'ils auront besoin d'analyser l'œuvre avant de pouvoir y cerner les éléments polysémiques. C'est pourquoi notre outil comporte deux parties : une première pour analyser les procédés narratifs au sein du texte, de l'image et de la relation texte/image, et une deuxième pour identifier les procédés narratifs de l'album qui suscitent le travail interprétatif. Cela nous permettra aussi d'atteindre les deux finalités assignées par nous, lors de l'étape de l'analyse des besoins.

Première partie de l'outil d'analyse

La première partie consiste en un questionnaire pour analyser les procédés narratifs d'un album jeunesse. Le tableau XVI présente les principales composantes qui figurent dans cette première partie. Soulignons que nous avons organisé les variables issues de notre cadre conceptuel en trois *catégories* que nous avons subdivisées en *dimensions*.

Tableau XVI Composantes de la première partie de l'outil d'analyse À l'intérieur du livre (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte	
Analyse du texte, de l'image et de la relation texte/image à travers :	
Catégorie 1 — Voix narrative	Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire
	Dimension 2 — Le moment de la narration
	Dimension 3 — Les fonctions du narrateur
	Dimension 4 — Les niveaux narratifs
Catégorie 2 — Mode narratif	Dimension 1 — La perspective narrative
	Dimension 2 — La distance narrative
Catégorie 3 — Temporalité narrative	Dimension 1 — L'ordre narratif
	Dimension 2 — La durée narrative
	Dimension 3 — La fréquence narrative

Deuxième partie de l'outil d'analyse

La deuxième partie de notre outil d'analyse permet d'identifier, au sein des albums analysés, les procédés narratifs qui sont susceptibles de favoriser le travail interprétatif, et ce, au sein du texte, de l'image et de la relation texte/image. Cette partie reprend les catégories d'analyse et les dimensions de la première partie de notre outil d'analyse auxquelles nous avons fait correspondre des *indicateurs*, c'est-à-dire des éléments observables (Lamoureux, 2000) que nous avons présentés sous forme de liste. Nous avons rédigé nos indicateurs en nous appuyant sur nos catégories et nos dimensions d'analyse afin de les traduire en indicateurs de polysémie, c'est à dire, en énoncés qui décrivent des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie (dans lesquels on observe la présence de blancs, d'implicites ou d'ambiguïtés). Ce faisant, nos indicateurs devraient permettre de repérer ce qui, au sein de l'album, peut être source de polysémie. Par exemple, en ce qui concerne la distance narrative, un narrateur qui fait le récit d'une histoire dont il escamote le début a été considéré comme une source de polysémie. Nous en avons donc tiré un indicateur de polysémie lié à la distance narrative (mode narratif) qui se lit comme suit : *Le narrateur ne raconte pas le début de l'histoire : son récit l'escamote.*

Qualité des indicateurs

Lors de l'élaboration de la deuxième partie de notre outil d'analyse, il nous a fallu porter une attention particulière à la qualité de nos indicateurs (Massé, 2000). Nous avons veillé à ce qu'ils soient **pertinents**, c'est-à-dire liés aux caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image). Il importait ensuite qu'ils soient **mutuellement exclusifs**, ce qui veut dire qu'un même élément ne devait pas se retrouver dans deux dimensions différentes. Ils devaient également être **objectifs**, ce qui signifie suffisamment clairs pour que deux utilisateurs puissent cocher la présence des mêmes indicateurs au sein d'un même album. Finalement, ils devaient être **exhaustifs**, c'est-à-dire couvrir l'ensemble des aspects que nous avons retenus de notre cadre conceptuel. Soulignons que la qualité des indicateurs sera validée lors de la mise à l'essai de l'outil par le recours à des experts qui se prononceront sur leur pertinence, leur exclusivité mutuelle et leur exhaustivité. Nous aurons également recours à la méthode inter-juges pour nous assurer de l'objectivité de nos indicateurs. La procédure de validation sera présentée plus loin.

3.1.3 L'élaboration de l'outil d'analyse

La première partie de notre outil d'analyse consiste en un questionnaire pour soutenir l'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse et ce, à travers le texte, l'image, et la relation texte/image. Plutôt que d'analyser le texte à travers chacune des catégories et dimensions, puis de faire la même chose avec l'image, et ensuite, de le faire au sein de la relation texte/image, nous avons regroupé, dans une même étape, l'analyse du texte et de l'image, suivie de celle de la relation texte/image, et ce, afin de faciliter le travail d'analyse.

De la même manière, nous avons fait en sorte que l'analyse des procédés narratifs à l'intérieur du texte (à l'échelle de la double page et à l'échelle du livre) et dans le paratexte se fasse en même temps. Pour y parvenir, nous avons élaboré un questionnaire à choix de réponses comprenant 58 questions et une feuille de réponse sur laquelle il est possible de noircir, pour chacune des questions, la lettre correspondant à la réponse de son choix, et ce, tant pour le texte, l'image et la relation texte/image (autant à l'intérieur du livre que dans le paratexte). Cette façon de faire permettra aussi aux enseignants de conserver le questionnaire et de ne reproduire que la feuille de réponse, lors d'une utilisation avec un autre album.

En ce qui concerne la deuxième partie de notre outil, elle consiste en une liste indicative de 64 procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie. Les utilisateurs seront invités à cocher les indicateurs de polysémie qu'ils auront observés au sein de l'album analysé. Pour chaque partie de l'outil d'analyse, un texte présente brièvement l'outil et son utilité, et est suivi de consignes d'utilisation.

3.1.4 La mise à l'essai de l'outil d'analyse

C'est lors de l'étape de la mise à l'essai que nous évaluerons la validité et la fidélité de notre outil d'analyse. La validité et la fidélité sont les deux qualités recherchées pour l'élaboration d'un instrument de mesure (Robert, 1988).

3.1.4.1 L'évaluation de la validité de l'outil d'analyse

La validité d'un outil permet de préciser ce qu'il mesure et avec quelle exactitude il le fait (Anastasi, 1994). Le degré de validité d'un outil repose en grande partie sur ses indicateurs. Pour mesurer le degré de validité d'un outil, il s'agit donc « d'évaluer à quel point les indicateurs représentent adéquatement les concepts étudiés et à quel point les composantes de l'outil mesurent ces indicateurs » (Lamoureux, 2000, p. 158).

Afin de valider la deuxième partie de notre outil d'analyse, soit la *Liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie*, nous aurons recours à cinq experts à qui nous demanderons d'analyser et de commenter nos indicateurs.

Une fois le travail de validation des experts réalisé, nous analyserons les questionnaires et modifierons notre outil en fonction des résultats obtenus. Notons que cette deuxième version de notre outil ne sera pas soumise à nouveau aux experts.

3.1.4.2 L'évaluation de la fidélité de l'outil d'analyse

Pour poursuivre le processus de validation de notre outil, nous en évaluerons la fidélité. La fidélité « est un indice de la qualité de la mesure *en soi* » (Bardin, 1993). Un indicateur est censé ne mesurer qu'une caractéristique spécifique d'un objet, et rien d'autre. « Si tel est le cas, chaque mesure faite à partir des mêmes opérations devrait donner un résultat identique, pour autant que l'objet demeure inchangé ».

Afin de vérifier empiriquement la fidélité de notre outil d'analyse, nous aurons recours à la méthode de l'accord inter-juges. La méthode de l'accord inter-juges consiste à mesurer le degré de constance des résultats obtenus à la suite de l'utilisation d'un même instrument par différents utilisateurs auprès d'un même objet (Massé, 2000). Pour y parvenir, nous soumettrons notre outil d'analyse à sept codeurs externes à qui nous demanderons d'analyser trois œuvres à l'aide de cette dernière. Les codeurs seront invités à une rencontre au cours de laquelle nous leur présenterons l'outil d'analyse et la façon de l'utiliser. Pendant la rencontre, ils liront trois albums jeunesse que nous aurons préalablement sélectionnés pour leurs différents degrés de polysémie (un album peu polysémique, un album moyennement polysémique et un album très polysémique). Soulignons que les participants seront aveugles à cet aspect. Nous leur demanderons ensuite de les classer en ordre croissant, de façon intuitive, selon leur degré de polysémie. Puis, nous leur présenterons l'outil d'analyse et les inviterons à analyser les trois albums, à l'aide de ce dernier, et à cocher les indicateurs de polysémie présents au sein de chaque œuvre, à la suite de son analyse. Nous les inviterons également à revoir, s'il y a lieu, leur classement initial des albums, selon leur degré de polysémie. Si notre outil présente un bon niveau d'accord inter-juges, les sept utilisateurs devraient arriver sensiblement aux mêmes résultats, c'est-à-dire cocher les mêmes indicateurs pour une même œuvre et obtenir le même classement que nous pour les trois œuvres.

Une fois le travail des codeurs effectué, nous comparerons leurs résultats à celui que nous avons obtenu sur la même œuvre. Cela nous permettra notamment de nous assurer de l'objectivité de nos indicateurs, qualité recherchée lors de la conception de notre outil. Si les

écarts entre les résultats des différents codeurs s'avéraient trop grands, nous pourrions conclure que notre instrument manque de fidélité et que les règles d'interprétation des dimensions et des indicateurs ne sont pas suffisamment précises. Il pourrait alors s'avérer nécessaire de préciser les indicateurs et de procéder à une nouvelle vérification de la fidélité de notre outil par les recours à de nouveaux codeurs.

Nous analyserons également les questionnaires d'évaluation de la convivialité de notre outil d'analyse remplis par les codeurs et tenterons de modifier notre outil à la lumière de ceux-ci.

3.1.5 La constitution du corpus d'albums jeunesse québécois favorisant de développement des habiletés interprétatives, à l'aide de l'outil d'analyse

Une fois que nous aurons modifié notre outil, à la lumière de l'analyse de l'évaluation de la validité et de la fidélité qu'en auront faite les experts et les codeurs, nous disposerons d'un prototype final. Cette version de notre outil d'analyse sera ensuite utilisée avec un corpus d'albums jeunesse québécois afin de constituer un répertoire d'albums jeunesse susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives. Nous tenterons ainsi d'identifier cinq albums pour chacun des cycles du primaire, ce qui devrait nous donner un premier répertoire de quinze œuvres à proposer aux enseignants du primaire qui cherchent des titres québécois à exploiter en classe afin de développer les habiletés interprétatives de leurs élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anastasi, A. (1994). *Introduction à la psychométrie*. Montréal : Guérin universitaire.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks: from Noah's Ark to the Beast Within*. New-York : Macmillan.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bruel, C. (2001). *Anthony Brown*. Paris : Être.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R. et C. Simard (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière.
- Chevalier, G. (1995). Pour une grammaire des opérations langagières : l'exemple de la modalisation. In S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 167-192). Montréal : Logiques.
- Culler, J. (1989). La littérarité. In M. Angenot et coll. (dir.), *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives* (p. 31-43). Paris : PUF.
- De Roy-Ringuette, R. (2009). Le paratexte : indicateur du discours sur la lecture chez Soulières éditeur. In F. Gervais, L. Guillemette et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Littérature de jeunesse : Texte et contexte*. Osnabrueck : Epos, 25-34.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques. *Recherches*, 46, 71-90.
- Dufays, J.-L., M. Lisse et C. Meurée (2009). *Théorie de la littérature. Une introduction*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1985). *La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Escarpit, D., Connan-Pintado, C. et F. Gaiotti (2008). L'album au tournant du XX^e siècle : sous le signe de l'hybridité. In D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Paris : Magnard.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpseste. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goldenstein, J. P. (1983). *Pour lire le roman*. Bruxelles : De Boeck.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Ste-Foy : La Liberté.
- Guillemette, L. et C. Lévesque (2006). La narratologie. In Louis Hébert (dir.), *Signo* (en ligne : <http://www.signosemio.com>).
- Hamon, P. (1977). Pour un statut sémiologique du personnage. In R. Barthes, W. C. Booth, P. Hamon et W. Kayser (dir.), *Poétique du récit* (p. 115-180). Paris : Seuil.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H.-R. (1975). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand-Colin.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Laporte, M. et G. Rochon (2007). *Nouvelle grammaire pratique*. Montréal : CEC.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Loiselle, J. et S. Harvey. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 95-117.
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique dans le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- Maingueneau, D. (2005). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Marghescu, M. (2009). *Le Concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Éditions

Kimé.

Massé, P. (2000). *Méthodes de collecte et d'analyse de données de communication*. Québec : PUQ.

Nières-Chevrel, I. (2003). Le narrateur visuel et le narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La Revue des livres pour enfants*, 214, 69-81.

Noël-Gaudreault, M. (dir.). (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit Blanche.

Poslaniec, C. (1995). La lecture littéraire. *Le nouvel éducateur*, 73, 18-21.

Poslaniec, C. (2002). Vous avez dit « littérature »? Paris : Hachette.

Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette.

Poslaniec, C., C. Houyel et H. Lagarde (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz.

Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.

Reuter, Y. (1986). Lire : une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52, 64-82.

Robert, M. (dir.) (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Saint-Hyacinthe : Édisem.

Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.

Saint-Jacques, D. (1991). La reconnaissance du littéraire dans le texte. In L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité* (p. 59-60). Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

Séguy, F. (2007). Le rapport texte/image. In S. Van der Linden (dir.), *Lire l'album* (p.127). Le Puy-en-Velay : l'atelier du poisson soluble.

Sorin, N. (2003). Traces postmodernes dans les mini-romans et les premiers romans. In F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 45-67). Montréal : Fidès.

Sorin, N. (2007). La lecture littéraire comme habitus. In G. Campbell et E. Lohka (dir.), *Littérature de jeunesse et fin de siècle...* (p.143-157). Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (2002a). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Actes de l'Université d'automne organisée à Clermont-Ferrand en octobre 2002, Paris : Direction de l'Enseignement scolaire et CRDP de Versailles.

Tauveron, C. (2002b). La littérature au-delà de l'alphabet. In H. Zoughebi (dir.), *La littérature dès l'alphabet* (p. 167-179). Paris : Gallimard.

Tauveron C. (dir.). (2002c). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Todorov, T. (dir.). (1966) *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris : Seuil.

Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : PUM.

Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : l'atelier du poisson soluble.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Viala, A. (2005). *Lettre à Rousseau sur l'intérêt littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

Annexe 8
Formulaire de consentement (pour les experts)
(référence : p. 173 et p. 174 de la thèse)

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (POUR LES EXPERTS)

Titre de la recherche : Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif

Chercheuse : Elaine Turgeon, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Monique Noël-Gaudreault, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche :

Dans le cadre de nos études doctorales, nous menons une recherche-développement à travers laquelle nous poursuivons trois objectifs :

- ❖ Développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;
- ❖ Mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité;
- ❖ Élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à évaluer la pertinence et la validité de l'outil d'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse que nous avons développé. Il s'agit de prendre connaissance de la maquette de la recherche (une trentaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie) ainsi que de l'outil d'analyse, puis à répondre à un court questionnaire qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité des indicateurs de la deuxième partie de l'outil d'analyse. À l'aide d'une échelle de Likert, vous seriez invité à évaluer 1) la pertinence du choix des indicateurs, au regard du concept des œuvres qui favorisent le développement de la compétence à interpréter, comme défini dans le résumé du cadre conceptuel, 2) la pertinence de la classification des indicateurs en dimensions, 3) l'absence de redondance des indicateurs, 4) la clarté de leur formulation et 5) la nécessité d'ajouter ou de supprimer certains indicateurs (durée de passation estimée : 2 à 3 heures). Vous disposeriez de trois semaines, à partir de la réception des documents, pour remplir le questionnaire et nous le faire parvenir. Soulignons que vous n'aurez pas à vous déplacer pour participer à la recherche et que vous remplirez le questionnaire dans le lieu qui vous conviendra (domicile ou milieu de travail).

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les réponses données dans les questionnaires seront retranscrites et compilées. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date. De plus, les renseignements seront conservés sous clé, dans un classeur situé dans un

bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à la production d'un outil validé qui devrait permettre aux enseignants du primaire de mieux connaître les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives et de mieux saisir leur potentiel pour l'enseignement de la lecture.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche

7. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard en septembre 2012).

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Elaine Turgeon (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse courriel : xxx@xxxx ou au numéro suivant (514) xxx-xxxx.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 9
Courrier électronique envoyé aux codeurs afin de solliciter
leur participation à la recherche
(référence : p. 175 de la thèse)

Courrier électronique envoyé aux codeurs afin de solliciter leur participation à la recherche

Objet : Invitation à participer à une recherche-développement

Bonjour,

Je me nomme Elaine Turgeon et je suis étudiante à l'Université de Montréal. Dans le cadre de mes études de doctorat en didactique, je mène, sous la direction de Mme Monique Noël-Gaudreault, professeure titulaire au département de didactique de l'Université de Montréal, une recherche-développement intitulée *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*.

À travers cette recherche, je poursuis trois objectifs :

- Développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;
- Mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité;
- Élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

J'ai déjà développé une première version de l'outil d'analyse que j'ai fait valider par un groupe d'experts. J'aimerais maintenant mesurer la fidélité de mon outil d'analyse afin de vérifier son efficacité et son utilité pour l'identification d'œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives. Votre participation à cette recherche consisterait à assister à une rencontre qui aurait lieu le 14 mars, de 9 h 15 à 15 h 15, afin de prendre connaissance de l'outil d'analyse que j'ai développé et d'analyser un album que je vous fournirais. Vous auriez ensuite jusqu'au 19 mars pour analyser deux autres albums que je vous fournirais et pour remplir un questionnaire d'évaluation de l'outil d'analyse. Ce travail d'analyse devrait vous prendre de 2 à 3 heures. Toute l'information nécessaire pour utiliser l'outil d'analyse vous serait fournie, sur place, et les données recueillies seraient confidentielles. Notez qu'il ne s'agit en aucun cas d'évaluer votre capacité à utiliser l'outil d'analyse, mais bien d'évaluer la qualité de l'outil que j'ai développé.

Votre participation m'aiderait à améliorer l'outil d'analyse afin d'en produire une nouvelle version qui sera ensuite utilisée pour l'élaboration d'un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je demeure disponible pour répondre à toute question.

Elaine Turgeon
[Coordonnées complètes]

Annexe 10
Ordre du jour de la journée de validation de la fidélité
de l'outil d'analyse
(référence : p. 176 de la thèse)

Validation de la fidélité de l’outil d’analyse des procédés narratifs d’un album jeunesse

Ordre du jour

Objectifs de la rencontre :

- Valider la fidélité de l’outil d’analyse des procédés narratifs d’un album jeunesse
- Obtenir des commentaires à propos de son utilité et de sa convivialité

1. Présentation du contexte de la recherche : problématique, objectifs, méthodologie
2. Présentation de l’ordre du jour et du déroulement de la journée
3. Les albums polysémiques : introduction
4. Lecture de trois albums et premier classement
5. Les albums polysémiques : caractéristiques

Pause

6. Comment analyser un album?
 - Aspects du fonctionnement de l’album
 - Procédés narratifs
7. Analyse collective d’un album polysémique à l’aide de l’outil d’analyse

Dîner sur place

8. Fin de l’analyse
9. Analyse individuelle d’un album à l’aide de l’outil d’analyse
10. Retour sur la journée et consignes pour la suite du travail d’analyse

Annexe 11
Questionnaire pour mesurer le degré de satisfaction
au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse
(référence : p. 177 de la thèse)

Questionnaire pour mesurer le degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse

Pour chacune des questions, veuillez, s'il vous plaît, cocher la case qui correspond le mieux à votre point de vue et justifier votre réponse.

CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL

1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?

☐ Très facile à utiliser ☐ Facile à utiliser ☐ Difficile à utiliser ☐ Très difficile à utiliser

Pourquoi ?

2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?

☐ Très satisfaisante ☐ Satisfaisante ☐ Peu satisfaisante ☐ Très insatisfaisante

Pourquoi ?

3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)? S'il y a lieu, inscrire le numéro des questions ou indicateurs qui vous semblaient difficiles à comprendre.

☐ Très facile à comprendre ☐ Facile à comprendre ☐ Difficile à comprendre ☐ Très difficile à comprendre

Pourquoi ?

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?

☐ Très bien ☐ Bien ☐ À améliorer

Pourquoi ?

5. Que pensez-vous de sa mise en page?

☐ Très bien ☐ Bien ☐ À améliorer

Pourquoi ?

UTILITÉ DE L'OUTIL

Considérant les finalités assignées à l'outil d'analyse :

- 1) analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (dans le texte, l'image et la relation texte/image et ce, au sein de chaque double page, à l'échelle du livre et dans le paratexte),
- 2) y cerner les éléments propices au travail interprétatif (les blancs, les ambiguïtés et les implicites),
- 3) et ce, afin d'identifier des albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives

6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?

☐ Très utile ☐ Utile ☐ Peu utile ☐ Très peu utile

Pourquoi ?

7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?

☐ Très utile ☐ Utile ☐ Peu utile ☐ Très peu utile

Pourquoi ?

8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier des albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?

☐ Très utile ☐ Utile ☐ Peu utile ☐ Très peu utile

Pourquoi ?

9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?

☐ Beaucoup ☐ Assez ☐ Peu ☐ Très peu

Pourquoi ?

10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?

☐ Très satisfait ☐ Satisfait ☐ Peu satisfait ☐ Très peu satisfait

Pourquoi ?

11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?

☐ Oui ☐ Non

Pourquoi ?

12. Si oui, à quelle fréquence?

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement

Pourquoi ?

13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?

☐ Oui ☐ Non

Pourquoi ?

Commentaires généraux sur l'outil ou sur votre expérience d'utilisation de l'outil :

Merci de votre précieuse collaboration!

Annexe 12
Formulaire de consentement (pour les codeurs)
(référence : p. 178 de la thèse)

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(POUR LES CODEURS)**

Titre de la recherche : Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif

Chercheuse : Elaine Turgeon, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Monique Noël-Gaudreault, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche :

Dans le cadre de nos études doctorales, nous menons une recherche-développement à travers laquelle nous poursuivons trois objectifs :

- ❖ Développer un outil pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse et y cerner les éléments propices au travail interprétatif;
- ❖ Mettre à l'essai l'outil d'analyse afin d'en mesurer la validité et la fidélité;
- ❖ Élaborer, à l'aide de l'outil développé, un répertoire d'albums jeunesse québécois susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives des élèves du primaire.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à assister à une rencontre afin d'évaluer la convivialité de l'outil d'analyse des procédés narratifs des albums jeunesse que nous avons développé. La rencontre aura lieu le 14 mars 2012, de 9 h 15 à 15 h 15, au 1685, rue Fleury Est, bureau 200. Lors de cette rencontre, il s'agira :

- de prendre connaissance de l'outil d'analyse et de la façon de l'utiliser;
- de lire trois albums jeunesse choisis par la chercheuse et de les classer, intuitivement, en fonction de leur potentiel au regard du développement des habiletés interprétatives;
- d'analyser un des albums à l'aide de l'outil d'analyse.

Par la suite, vous devrez :

- analyser les deux autres albums à l'aide de l'outil d'analyse ;
- revoir, s'il y a lieu, le classement initial des trois albums;
- remplir un questionnaire auto-administré pour évaluer l'outil d'analyse.

Ce travail d'analyse devrait vous prendre entre 2 et 3 heures et vous disposerez de 5 jours pour le faire (à votre domicile ou tout autre lieu qui vous conviendra). Vous aurez donc jusqu'au 19 mars 2012 pour nous retourner les trois exemplaires de l'outil d'analyse que vous aurez remplis ainsi que le questionnaire d'évaluation de l'outil d'analyse. Une enveloppe-réponse affranchie vous sera remise à cet effet, le 14 mars. En guise de remerciement pour votre participation, vous pourrez conserver les trois albums analysés.

Toute l'information nécessaire pour utiliser l'outil d'analyse vous sera fournie, sur place. Notez qu'il ne s'agit en aucun cas d'évaluer votre capacité à utiliser l'outil d'analyse, mais bien d'évaluer la qualité de l'outil développé par la chercheuse.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les réponses données dans l'outil d'analyse des procédés narratifs et dans le questionnaire seront retranscrites et compilées. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des

participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet; seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date. De plus, les renseignements seront conservés sous clé, dans un classeur situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à la production d'un outil validé qui devrait permettre aux enseignants du primaire de mieux connaître les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives et de mieux saisir leur potentiel pour l'enseignement de la lecture.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche

7. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard en septembre 2012).

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Elaine Turgeon (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse courriel : xxx@xxx ou au numéro suivant : (514) xxx-xxxx.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 13

Transcription des réponses aux questionnaires d'évaluation de la validité de la liste indicative remplis par les trois experts

(référence : p. 190 et p. 191 de la thèse)

Transcription des questionnaires d'évaluation de la validité de la liste indicative remplis par les trois experts

Note : l'annexe 13 apporte plus de précisions à propos des indicateurs qui ont été jugés moins pertinents, redondants ou peu ou pas du tout clairs.

EXPERT 1

Question 1

L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?

1 (*très pertinent*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 2 (*pertinent*) :

1.3.5, 2.2.7, 2.2.8, 2.3.14.

Question 2

L'indicateur correspond-il à la dimension à laquelle il est associé?

1 (*oui*) pour tous les indicateurs.

Question 3

L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur (dans cette dimension ou dans une autre)?

2 (*non*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 1 (*oui*) :

1.3.6 (redondant avec le 1.3.5), 1.3.7 (redondant avec le 1.3.5).

Question 4

La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?

1 (*tout à fait*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 2 (*assez*) :

1.3.2, 1.3.3, 1.3.9, 1.3.10, 1.4.1, 2.3.23, 3.3.1,

et l'indicateur ci-dessous qui a obtenu un 3 (*peu*) :

2.2.4.

Question 5

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui ne figurent pas dans la liste et qui devraient y figurer?

2 (*non*)

Question 6

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui figurent dans la liste et qui ne devraient pas y figurer?

2 (*non*)

Toutefois, les indicateurs sont très nombreux et évidemment, pas tous incontournables. Y aurait-il lieu de cibler des indicateurs incontournables sur lesquels il y a lieu de s'arrêter dans tous les albums ou de prioriser/hierarchiser?

Commentaires généraux :

Quel travail! Je suis impressionnée et je suis convaincue de la pertinence de cet outil d'analyse : Bravo!

En ce qui concerne le questionnaire d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse, c'est très clair et concis, je ne modifierais rien. En ce qui concerne la liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie, c'est très exhaustif (formidable outil, en ce sens, pour répondre à l'objectif de constituer un corpus d'albums), mais moins pour le travail de médiation sur le terrain (profs, bibliothécaires, etc.), car la démarche est assez longue.

EXPERT 2

Question 1

L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?

1 (*très pertinent*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 2 (*pertinent*) :

1.3.3, 1.3.15,

et les indicateurs suivants qui ont obtenu un 3 (*peu pertinent*) :

1.1.2 et 1.1.3.

Question 2

L'indicateur correspond-il à la dimension à laquelle il est associé?

1 (*oui*) pour tous les indicateurs.

Question 3

L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur (dans cette dimension ou dans une autre)?

2 (*non*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 1 (*oui*) :

1.3.2 (redondant avec le 1.3.1) et 1.3.10 (redondant avec le 1.3.9).

Question 4

La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?

1 (*tout à fait*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 2 (*assez*) :

1.1.1, 1.1.4, 1.1.6, 1.2.1, 1.3.5, 1.3.8, 1.3.11 à 1.3.14, 1.3.16, 1.4.1, 2.1.6, 2.2.4, 2.2.5, 2.2.7, 2.2.8, 2.2.13 à 2.2.26, 3.2.3,

et les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 3 (*peu*) :

1.3.1, 1.3.2, 1.3.4, 1.3.17, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.6, 3.2.1, 3.2.2, 3.3.1,

et les indicateurs suivants qui ont obtenu un 4 (*pas du tout*) :

1.1.2, 1.1.5, 1.3.3, 1.3.9, 1.3.10, 2.1.5, 2.2.1.

Question 5

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui ne figurent pas dans la liste et qui devraient y figurer?

1 (*oui*)

Même si Jauss et Iser figurent notamment en bibliographie, on ne voit pas trop l'impact de l'esthétique de la réception dans cet outil qui me semble davantage inviter à une centration formaliste sur le texte. On gagnerait à consulter des ouvrages de Rouxel (*Lecture cursive, Enseigner la lecture littéraire, Le sujet lecteur*). Par ailleurs, je saisis le paradoxe d'énoncer des indicateurs centrés sur l'action interprétative et je n'ai pas vu la section consacrée à la compréhension interprétative qui doit sans doute en tenir compte. Cela fait partie des limites de l'outil destiné à circonscrire des paramètres précis. Alors que l'activité interprétative demande au jeune lecteur de combler les blancs d'un texte polysémique, c'est pourtant d'interaction lecteur-texte qu'il s'agit et non pas entre un lecteur et l'auteur qui opère des choix narratifs. Les niveaux de coopération textuelle (*Eco- Lector in fabula*) pourraient être avantageusement décortiqués en indicateurs.

Il n'y a presque rien à propos des distinctions génériques, alors que les albums ont un taux de poéticité variable. Même si le concept de transtextualité est rapidement évoqué, il n'est pas vraiment traité.

Question 6

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui figurent dans la liste et qui ne devraient pas y figurer?

2 (*non*)

Tous les indicateurs mentionnés me semblent incontournables. Bravo! Cependant, ils gagneraient souvent à être simplifiés, car leur formulation actuelle me semble trop proche de leur énonciation théorique.

Si le document doit servir en formation auprès d'enseignants, je suggère de raccourcir et de simplifier les énoncés afin d'en accroître la lisibilité.

Commentaires généraux :

Excellent travail d'une immense pertinence pour outiller les enseignants dans leur processus de sélection afin qu'il soit plus judicieux et conscient. Excellente idée de puiser au cœur de la narratologie des concepts porteurs forts bien transposés dans la sphère de la didactique de la littérature.

La distinction « narrateur textuel » et « narrateur imagier » bien qu'elle soit recevable sous l'angle de la production me semble tout de même bien lourde inutilement, alors que leurs choix transparaissent dans l'album (texte/illustration).

EXPERT 3

Question 1

L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation texte/image), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?

1 (*très pertinent*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 2 (*pertinent*) :

1.1.2, 1.1.5, 1.1.6, 1.3.11, 2.1.3, 2.1.5, 2.2.23, 3.1.1,

les indicateurs suivants qui ont obtenu un 3 (*peu pertinent*) :

1.3.6, 1.3.7, 2.2.9,

et les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 5 (*ne peux me prononcer*) :

1.3.4, 1.3.9, 1.3.10, 2.1.6, 2.2.17.

Question 2

L'indicateur correspond-il à la dimension à laquelle il est associé?

1 (*oui*) pour tous les indicateurs.

Question 3

L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur (dans cette dimension ou dans une autre)?

2 (*non*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 1 (*oui*) :

1.3.2 (redondant avec 1.1.2 et 2.1.3), 2.1.2 (redondant avec 1.1.6), 2.1.5 (redondant avec 1.1.5), 2.2.2 (redondant avec 2.1.3), 2.2.14 (redondant avec 2.2.1, 2.2.15 et 2.2.19), 2.2.23 (redondant avec 2.2.19), 3.1.1 (redondant avec 1.2.1).

Question 4

La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?

1 (*tout à fait*) pour tous les indicateurs, sauf pour les indicateurs ci-dessous qui ont obtenu un 2 (*assez*) :

1.1.2, 1.1.5, 1.2.1, 2.1.3, 2.1.5, 2.2.23,

et l'indicateur ci-dessous qui a obtenu un 3 (*peu*) :
3.1.1.

Question 5

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui ne figurent pas dans la liste et qui devraient y figurer?

1 (*oui*)

Les dimensions reliées à la traduction.

Les dimensions associées à l'humour.

Les connaissances antérieures ou encyclopédiques du sujet-lecteur.

Question 6

Selon vous, y a-t-il des indicateurs qui figurent dans la liste et qui ne devraient pas y figurer?

L'expert n'a pas répondu à cette question.

Commentaires généraux :

Ce travail méticuleux, colossal et pertinent sera précieux lors de sa phase finale pour ceux et celles qui enseignent au primaire, dans la mesure où ces personnes détiennent une certaine culture générale puisque les albums de la postmodernité font largement appel à la culture littéraire des siècles passés. Je suggère de regrouper les indicateurs 1.3.9 et 1.3.10 pour une meilleure lisibilité, en y ajoutant un exemple.

Annexe 14
Analyse détaillée des réponses des experts pour les indicateurs
qui ont été jugés moins pertinents, redondants ou peu ou pas
du tout clairs

(référence : pages 191 à 198 de la thèse)

Analyse détaillée des réponses des experts pour les indicateurs qui ont été jugés moins pertinents, redondants ou peu ou pas du tout clairs

Dans cette annexe, nous présentons l'analyse des réponses des trois experts pour les indicateurs qui ont été jugés 1) moins pertinents, 2) redondants et 3) peu ou pas du tout clairs. Pour chacun de ces aspects, un tableau permet de voir la synthèse des réponses des experts. Nous commentons par la suite les réponses des experts et justifions nos décisions quant aux modifications apportées ou non aux indicateurs visés.

Question 1

L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation textelimage), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?

Les experts devaient se prononcer sur la pertinence des indicateurs. Le tableau LIII permet de voir les indicateurs qui ont obtenu un 3 (*peu pertinent*) ou un 5 (*ne peux me prononcer*).

Tableau LIII Indicateurs ayant obtenu un 3 (<i>peu pertinent</i>) ou un 5 (<i>ne peux me prononcer</i>) à la question 1 : <i>L'indicateur est-il pertinent au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives (présence de blancs, d'ambiguïtés ou d'implicites, au sein des procédés narratifs du texte, de l'image et de la relation textelimage), comme présentées dans le résumé du cadre conceptuel?</i>		
<i>Indicateurs qui ont obtenu un 3 (<i>peu pertinent</i>)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
-	1.1.2 1.1.3	1.3.6 1.3.7 2.2.9
<i>Indicateurs qui ont obtenu un 5 (<i>ne peux me prononcer</i>)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
-	-	1.3.4 1.3.9 1.3.10 2.1.6 2.2.17

Indicateurs 1.1.2 et 1.1.3

Discussion

L'expert 2 souligne que les indicateurs 1.1.2 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié et qui est difficilement identifiable*) et 1.1.3 (*Le narrateur imagier s'adresse au lecteur*) sont peu pertinents, mais il indique,

à la page où on lui demande d'expliquer sa réponse, que tous les indicateurs de l'outil sont pertinents, selon lui. Il ne justifie donc pas les raisons pour lesquelles il a accordé cette cote à ces deux indicateurs.

En ce qui concerne ces mêmes indicateurs, l'expert 1 a accordé un 1 (*très pertinent*) aux deux indicateurs, tandis que l'expert 3 a accordé un 2 (*pertinent*) à l'indicateur 1.1.2 et un 1 (*très pertinent*) à l'indicateur 1.1.3

Décision

Nous conservons l'indicateur 1.1.2 puisqu'il s'agit, selon nous, d'une importante source de polysémie. Toutefois, nous ne conserverons pas l'indicateur 1.1.3, étant donné que nous cherchons à réduire le nombre d'indicateurs de l'outil, et que nous considérons, par ailleurs, qu'il ne constitue pas une importante source de polysémie.

Indicateurs 1.3.6, 1.3.7 et 2.2.9

Discussion

L'expert 3 souligne que les indicateurs 1.3.6 (*La dernière page de l'album se présente sans texte*), 1.3.7 (*La dernière page de l'album se présente sans image*) et 2.2.9 (*La bordure du cadre joue un rôle expressif*) sont peu pertinents, mais il ne justifie pas les raisons pour lesquelles il a accordé cette cote à ces deux indicateurs.

En ce qui concerne ces mêmes indicateurs, les experts 1 et 2 ont accordé un 1 (*très pertinent*) aux deux indicateurs.

Décision

Nous conservons les trois indicateurs, puisqu'il s'agit, selon nous, d'une importante source de polysémie, dans les trois cas.

Indicateurs 1.3.4, 1.3.9, 1.3.10, 2.1.6, 2.2.17

Discussion

L'expert 3 a accordé une cote 5 (*ne peux me prononcer*) aux cinq indicateurs suivants : 1.3.4 (*La fonction du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre*), 1.3.9 (*L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire*), 1.3.10 (*L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire*), 2.1.6 (*Le rapport entre les perspectives narratives varie, à l'échelle du livre*) et 2.2.17 (*Le narrateur textuel donne plus d'information que nécessaire*). Toutefois, il n'en a pas justifié les raisons. Il n'a pas, non plus, répondu aux autres questions qui concernaient ces indicateurs. C'est pour cette raison que nous avons retiré les cinq indicateurs du total de ses réponses. Comme l'expert n'a pas justifié son choix, nous ne pouvons avancer de raison, mais nous pensons que cela pourrait être dû au manque de clarté de certains d'entre eux, puisque l'expert 2 a donné une cote 3 (*peu claire*) à l'indicateur 1.3.4 (*La fonction du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre*), une cote 4 (*pas du tout claire*) aux indicateurs 1.3.9 (*L'instance secondaire joue une*

fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire) et 1.3.10 (L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire).

Décision

Nous retravaillerons donc la clarté de ces indicateurs dans la deuxième version de l'outil. Nous en reparlerons, lorsque nous analyserons les réponses données à la question 4.

Question 3

L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur (dans cette dimension ou dans une autre)?

Les experts devaient se prononcer sur la redondance des indicateurs. Le tableau LIV permet de voir les indicateurs qui ont obtenu un 1 (*oui*) et qui ont donc été jugés redondants.

Tableau LIV Indicateurs ayant obtenu un 1 (<i>oui</i>) à la question 3 : <i>L'indicateur est-il redondant avec un autre indicateur</i> <i>(dans cette dimension ou dans une autre)?</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
1.3.6 (redondant avec 1.3.5) 1.3.7 (redondant avec 1.3.5)	1.3.2 (redondant avec 1.3.1) 1.3.10 (redondant avec 1.3.9)	1.3.2 (redondant avec 1.1.2 et 2.1.3) 2.1.2 (redondant avec 1.1.6) 2.1.5 (redondant avec 1.1.5) 2.2.2 (redondant avec 2.1.3) 2.2.14 (redondant avec 2.2.1, 2.2.15 et 2.2.19) 2.2.23 (redondant avec 2.2.19) 3.1.1 (redondant avec 1.2.1)

Indicateurs 1.3.6 et 1.3.7

Discussion

L'expert 1 considère que les indicateurs 1.3.6 (*La dernière page de l'album se présente sans texte*) et 1.3.7 (*La dernière page de l'album se présente sans image*) sont redondants avec l'indicateur 1.3.5 (*Certaines pages de l'album se présentent sans texte ou sans image, au sein de l'album*). Nous sommes d'accord avec lui.

Décision

Nous fusionnerons les indicateurs 1.3.5, 1.3.6 et 1.3.7 en un seul indicateur qui se lira comme suit : *Une ou des pages se présente(nt) sans texte ou sans image, à l'intérieur de l'album*. Ce changement entraînera une fusion des questions 10 (*Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans texte?*) et 11 (*Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt)*

sans image?») qui se lira maintenant comme suit : Y a-t-il une ou des doubles pages qui se présente(nt) sans texte ou sans image?

Indicateur 1.3.2

Discussion

L'expert 2 considère que l'indicateur 1.3.2 (*Le narrateur textuel donne son propre point de vue à propos de l'histoire ou exprime ses émotions par rapport à cette dernière*) est redondant avec l'indicateur 1.3.1 (*Le narrateur textuel commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire*). La différence entre ces deux indicateurs est, en effet, bien mince.

L'expert 3 considère, quant à lui, que l'indicateur 1.3.2 est redondant avec les indicateurs 1.1.2 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié et qui est difficilement identifiable*) et 2.1.3 (*Le narrateur textuel ou imagier change de perspective : il raconte l'histoire en adoptant plusieurs points de vue*). Nous sommes perplexes par rapport à cette réponse et nous expliquons difficilement en quoi ces indicateurs sont redondants. Tout ce que nous pouvons avancer, c'est que ces derniers manquent peut-être de clarté (c'est d'ailleurs ce que nous indique l'expert 2 à la question 4) ou alors, que l'expert 3 n'a pas suffisamment fait le lien avec le questionnaire d'analyse et la maquette de la recherche, ce qui pourrait expliquer la moins bonne compréhension de ces indicateurs.

Décision

Étant donné que nous souhaitons réduire la longueur de l'outil, nous avons décidé de supprimer les indicateurs qui concernaient les fonctions du narrateur (1.3.1 à 1.3.4) de même que les questions 8 (*Quelle(s) fonction(s) joue le discours du narrateur au sein du récit?*) et 9 (*Cette fonction varie-t-elle, à l'échelle du livre?*) de la section questionnaire de l'outil d'analyse.

Indicateur 1.3.10

Discussion

L'expert 2 mentionne que l'indicateur 1.3.10 (*L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire*) est redondant avec l'indicateur 1.3.9 (*L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire*). Nous sommes d'accord avec l'expert et pensons que ces deux indicateurs pourraient être fusionnés. Par ailleurs, la question 15 de l'outil d'analyse (*Quelle est la fonction de l'instance secondaire vis-à-vis de l'instance prioritaire?*) comporte cinq choix de réponse (fonction de répétition, de sélection, de révélation, complétive, d'amplification ou de contrepoint), ce qui rend le travail d'analyse inutilement complexe.

Décision

Nous avons modifié les choix de réponse de la question 15 en limitant les réponses à trois choix (fonction de répétition, de collaboration ou de contrepoint), et ce, afin de faciliter le travail d'analyse. Par ailleurs, nous avons décidé de fusionner les indicateurs 1.3.9 et 1.3. 10 en un seul qui se lira comme suit : *La narration secondaire joue une fonction de collaboration ou de contrepoint.*

Indicateur 2.1.2

Discussion

L'expert 3 nous indique que l'indicateur 2.1.2 (*Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas*) est redondant avec l'indicateur 1.1.6 (*Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre*). Nous avouons que nous sommes perplexe par rapport à cette réponse, car nous ne voyons pas la redondance entre ces deux indicateurs. Encore une fois, nous pensons que l'expert n'a peut-être pas suffisamment fait le lien avec le questionnaire d'analyse et la maquette de la recherche, ce qui pourrait expliquer la moins bonne compréhension de ces indicateurs. Par contre, après avoir analysé quelques albums avec l'outil, nous pensons que ce qui est source de polysémie, c'est surtout l'omniscience du narrateur textuel ou imagier qui fait alors en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.

Décision

Nous fusionnerons l'indicateur 2.1.1 (*Le narrateur textuel et imagier (et le lecteur) en savent plus que les personnages*) avec l'indicateur 2.1.2 (*Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas*) et le reformulerons de la manière suivante : *L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.*

Indicateur 2.1.5

Discussion

L'expert 3 nous souligne que l'indicateur 2.1.5 (*Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de disjonction*) est redondant avec l'indicateur 1.1.5 (*Le type de narrateurs textuel et imagier entretiennent un rapport de disjonction*). L'expert ne semble pas avoir bien fait la différence entre les perspectives narratives (narrateur omniscient, interne ou externe) et le type de narrateur (un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire). Encore une fois, cela peut être dû à un manque de clarté de ces indicateurs ou au fait que l'expert n'a peut-être pas suffisamment fait le lien entre la liste indicative, le questionnaire et la maquette. Par contre, après avoir utilisé l'outil d'analyse avec quelques albums, nous avons constaté que ça n'était pas tant le rapport de disjonction des perspectives narratives qui était source de polysémie, mais la redondance des perspectives narrative, ce qui se retrouvait déjà dans l'indicateur 1.1.1 (*Le narrateur textuel est difficilement identifiable : on ne sait pas qui raconte l'histoire*). De la même manière, nous avons constaté que ça n'était pas tant le rapport de disjonction entre le type de narrateur qui était source de polysémie, mais bien l'omniscience d'un des deux narrateurs, ce qui se retrouvait déjà dans l'indicateur 2.1.1 tel que reformulé

précédemment (*L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages*)

Décision

Nous avons supprimé ces deux indicateurs.

Indicateur 2.2.2

Discussion

L'expert 3 nous souligne que l'indicateur 2.2.2 (*Le type de discours du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre*) est redondant avec l'indicateur 2.1.3 (*Le narrateur textuel ou imagier change de perspective — il raconte l'histoire en adoptant plusieurs points de vue*). Encore une fois, nous sommes perplexe et ne voyons pas la redondance. L'expert ne semble pas bien saisir la différence entre le type de discours du narrateur et la perspective adoptée par ce dernier. Cela est peut-être dû au manque de clarté de l'indicateur, puisque l'expert 2 nous signale, à la question 4, que cet indicateur manque de clarté.

Décision

Étant donné que nous souhaitons réduire le nombre d'indicateurs de l'outil et que, d'une part, l'indicateur 2.2.2 semble manquer de clarté, et que, d'autre part, il ne constitue pas une importante source de polysémie, nous le supprimerons. Cette modification entraîne également la suppression de la question 36 (*Y a-t-il une variation dans le type de discours du narrateur, à l'échelle du livre?*), dans la section questionnaire de l'outil d'analyse.

Indicateur 2.2.14

Discussion

L'expert 3 nous souligne que l'indicateur 2.2.14 (*Le narrateur textuel ne livre pas toutes les informations*) est redondant avec l'indicateur 2.2.1 (*Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles des personnages et les présente selon sa propre interprétation*). Nous sommes d'accord avec lui. Par ailleurs, il nous souligne qu'il est aussi redondant avec l'indicateur 2.2.15 (*Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire*). Nous sommes également d'accord. Enfin, il nous souligne qu'il est redondant avec l'indicateur 2.2.19 (*Le narrateur textuel donne des indices ambigus*). En ce qui concerne ce dernier indicateur, nous ne partageons pas son point de vue.

Décision

Nous supprimerons l'indicateur 2.2.14.

Indicateur 2.2.23

Discussion

L'expert 3 nous signale que l'indicateur 2.2.23 (*Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes*) est redondant avec l'indicateur 2.2.19 (*Le narrateur textuel donne des indices ambigus*). Nous sommes d'accord avec lui et pensons qu'un des deux indicateurs pourrait être supprimé.

Décision

Nous supprimerons l'indicateur 2.2.19.

Indicateur 3.1.1

Discussion

L'expert 3 nous signale que l'indicateur 3.1.1 (*Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique*) est redondant avec l'indicateur 1.2.1 (*Le narrateur textuel varie les temps de sa narration, à l'échelle du livre*). Nous sommes d'accord avec lui.

Décision

Nous supprimerons l'indicateur 1.2.1, de même que la dimension 2 (*le moment de la narration*) et les questions 6 (*À quel moment se situe la narration, par rapport à l'histoire?*) et 7 (*Le moment de la narration varie-t-il, à l'échelle du livre?*) de la section questionnaire de l'outil d'analyse.

Question 4

La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?

Les experts devaient se prononcer sur la clarté de la formulation des indicateurs. Le tableau LV permet de voir les indicateurs qui ont obtenu un 3 (*formulation peu claire*) et un 4 (*formulation pas du tout claire*).

Tableau LV Indicateurs ayant obtenu un 3 (formulation peu claire) ou un 4 (formulation très peu claire) à la question 4 : <i>La formulation de l'indicateur est-elle suffisamment claire?</i>		
<i>Indicateurs qui ont obtenu un 3 (formulation peu claire)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
2.2.5	1.3.1 1.3.2 1.3.4 1.3.17 2.1.2 2.1.3 2.1.4 2.2.2 2.2.3 2.2.6 3.2.1 3.2.2 3.3.1	3.1.1
<i>Indicateurs qui ont obtenu un 4 (formulation pas du tout claire)</i>		
Expert 1	Expert 2	Expert 3
-	1.1.2 1.1.5 1.3.3 1.3.9 1.3.10 2.1.5 2.2.1	-

Indicateur 2.2.5

Discussion

L'expert 1 signale que l'indicateur 2.2.5 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés stylistiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité*) a une formulation peu claire. Il explique sa réponse de la manière suivante : « Il y aurait lieu de préciser (en bas de page?) le sens des procédés stylistiques cités. » Nous sommes d'accord avec l'expert. Par ailleurs, cette difficulté est due au fait que les questions et les indicateurs figurent dans deux documents différents. Il serait probablement plus facile, pour les utilisateurs, de répondre aux questions, puis de pouvoir cocher l'indicateur correspondant, s'il se trouvait intégré dans le questionnaire.

Décision

Plutôt que de présenter l'outil en deux documents (un questionnaire et une liste indicative des procédés narratifs qui peuvent être source de polysémie), nous fusionnerons les deux, de manière à ce que les indicateurs se trouvent sous chacune des

questions qui permettent de les observer. Nous pensons que cela facilitera la compréhension des indicateurs, en plus d'alléger de travail d'analyse des utilisateurs qui n'auront plus à faire des aller-retour entre les deux documents.

Indicateurs 1.3.1, 1.3.2, 1.3.4

Discussion

L'expert 2 a jugé la formulation des indicateurs 1.3.1 (*Le narrateur textuel commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire*), 1.3.2 (*Le narrateur textuel donne son propre point de vue à propos de l'histoire ou exprime ses émotions par rapport à cette dernière*) et 1.3.4 (*La fonction du narrateur textuel varie à l'échelle du livre*) peu claire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces trois indicateurs ont déjà été supprimés de l'outil.

Indicateur 1.3.17

Discussion

L'expert 2 nous signale que la formulation de l'indicateur 1.3.17 (*La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou livre un message qui donne une clé d'interprétation du récit*) est peu claire. Il nous fait une suggestion pour en raccourcir la longueur. Nous sommes d'accord avec sa suggestion.

Décision

Nous reformulerons l'indicateur de la manière suivante : *La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou donne une clé d'interprétation du récit.*

Indicateur 2.1.2

Discussion

L'expert 2 nous signale que la formulation de l'indicateur 2.1.2 (*Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas*) est peu claire. Nous avons déjà fusionné cet indicateur avec l'indicateur 2.1.1 (*Le narrateur textuel et imagier (et le lecteur) en savent plus que les personnages*) et l'avons reformulé de la manière suivante : *L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.*

Indicateur 2.1.3

Discussion

L'expert 2 nous signale que la formulation de l'indicateur 2.1.3 (*Le narrateur textuel ou imagier change de perspective : il raconte l'histoire en adoptant plusieurs points de vue*) est peu claire. Il nous suggère une nouvelle formulation que nous ne retenons pas, car nous avons constaté que notre indicateur n'épousait pas la forme de la question qu'il accompagne (question 32 : *La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre?*), comme c'est le cas pour les autres indicateurs.

Décision

Afin d'uniformiser la présentation des indicateurs, nous reformulerons l'indicateur de la manière suivante : *La perspective narrative varie, à l'échelle du livre*. Par ailleurs, étant donné que l'indicateur sera placé sous les questions qui concernent la perspective narrative, nous pensons que sa compréhension en sera facilitée.

Indicateur 2.1.4

Discussion

L'expert 2 juge que la formulation de l'indicateur 2.1.4 (*Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration*) est peu claire. Il nous suggère la formulation suivante : *Les narrateurs adoptent des points de vue qui se complètent*. En analysant quelques albums avec l'outil, nous nous sommes rendu compte qu'il ne pouvait y avoir que deux types de rapport entre les perspectives narratives : la redondance et la disjonction et que le rapport de collaboration concernait plutôt les fonctions respectives du texte et de l'image.

Décision

Nous avons supprimé l'indicateur 2.1.4 et avons retiré un choix de réponse à la question 33 (*Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?*) pour ne conserver que A) *Redondance* et B) *Disjonction*.

Indicateur 2.2.2

Discussion

L'expert 2 nous signale que la formulation de l'indicateur 2.2.2 (*Le type de discours du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre*) est peu claire; toutefois, il ne nous indique pas pourquoi et ne nous fait pas de suggestion. Étant donné ce manque de clarté et le fait que l'expert 3 le trouvait redondant avec un autre indicateur, nous avons déjà supprimé cet indicateur de l'outil.

Indicateur 2.2.3 et 2.2.6

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation des indicateurs 2.2.3 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de verbes à saveur modale, de verbes ou d'adverbes d'opinion, d'adverbes d'intensité ou d'un champ lexical péjoratif ou mélioratif)*) et 2.2.6 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de caractères gras ou souligné, de guillemets, de lettres majuscules, de polices particulières ou de couleur, ou encore, de taille de lettres plus grande ou plus petite)*) est peu claire parce que trop longue. Nous sommes d'accord avec lui.

Décision

Étant donné que nous avons décidé de fusionner le questionnaire avec la liste des indicateurs, il ne sera pas nécessaire de nommer, entre parenthèses, les procédés lexicaux et typographiques, puisque ces derniers apparaîtront dans la question qui précède chacun des indicateurs. Nous reformulerons donc l'indicateur 2.2.3 de la manière suivante : *Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*, et l'indicateur 2.2.6 de la manière suivante : *Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*.

Indicateur 3.2.1

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 3.2.1 (*Le narrateur manipule la durée des événements : ellipses, sommaire ou résumé, pause descriptive*) est peu claire.

Décision

Étant donné que nous souhaitons diminuer le nombre d'indicateurs de l'outil, nous avons supprimé cet indicateur, ce qui a aussi entraîné la suppression de la question 52 (*quelle(s) forme(s) de durée narrative rencontre-t-on dans le récit?*).

Indicateur 3.2.2

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 3.2.2 (*La mise en page des de type conjonction*) est peu claire, notamment en raison du terme « conjonction » qui gagnerait à être expliqué.

Décision

Étant donné que nous avons décidé de fusionner le questionnaire et les indicateurs, ce problème sera résolu, puisque dans le choix de réponse de la question 53 qui concerne la mise en page, le terme conjonction est expliqué.

Indicateur 3.3.1

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 3.3.1 (*Le narrateur utilise une narration répétitive ou itérative*) est peu claire, et nous suggère de remplacer le terme « itératif » par un mot plus simple.

Décision

Étant donné que nous souhaitons diminuer le nombre d'indicateurs de l'outil, nous avons supprimé cet indicateur, ce qui a aussi entraîné la suppression de la question 55 (*Au sein du récit, identifiez des segments qui relèvent du mode : singulatif, répétitif ou itératif*) et de la dimension 3 (*fréquence narrative*).

Indicateur 3.1.1

Discussion

L'expert 3 souligne que la formulation de l'indicateur 3.1.1 (*Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique : l'ordre du récit n'est pas le même que celui dans lequel l'histoire est censée s'être déroulée*) est peu claire. Il n'en explique toutefois pas la raison. Par contre, l'expert 2 nous en fournit peut-être la raison, car bien qu'ayant donné une cote 2 (*formulation assez claire*) à cet indicateur, il en souligne la phrase explicative (*l'ordre du récit n'est pas le même que celui dans lequel l'histoire est censée s'être déroulée*) et note : « Est-ce utile? ». Nous croyons, en effet, que cette phrase ajoute de la confusion et que l'indicateur est suffisamment clair sans cette dernière.

Décision

Nous supprimerons la phrase explicative et ne conserverons que la première partie de l'indicateur, soit : *Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique*.

Indicateur 1.1.2

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 1.1.2 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire qui n'est pas identifié ou qui n'est pas identifiable*) n'est pas du tout claire. Il nous suggère de reformuler ainsi l'indicateur : *Le narrateur du texte s'adresse explicitement à un lecteur qui n'est pas identifié ou qui n'est pas identifiable*. Nous ne retiendrons pas la suggestion, puisqu'il ne faut pas confondre le lecteur avec le narrataire. En effet, le narrateur peut très bien s'adresser à un personnage, par exemple, s'il raconte le récit à son fils.

Décision

Nous conserverons la formulation de cet indicateur.

Indicateur 1.1.5

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 1.1.5 (*Le type de narrateur textuel et imagier entretiennent un rapport de disjonction*) n'est pas du tout claire. Il nous suggère de reformuler l'indicateur de la façon suivante : *Les narrateurs (texte et images) entretiennent des rapports complémentaires*. Nous ne retiendrons pas la suggestion de l'expert, puisque nous avons déjà supprimé cet indicateur.

Indicateur 1.3.3

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 1.3.3 (*Le narrateur du texte atteste la véracité de ses propos et la précision de sa narration : certitudes par rapport*

aux événements ou sources d'information) n'est pas du tout claire. Il nous suggère de reformuler l'indicateur de la façon suivante : *Le narrateur du texte atteste la véracité de ses propos et la précision de sa narration : certitudes par rapport aux événements ou sources d'information*. Nous ne retiendrons pas la suggestion de l'expert, puisque nous avons déjà supprimé cet indicateur.

Indicateur 1.3.9 et 1.3.10

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation des indicateurs 1.3.9 (*L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire*) et 1.3.10 (*L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire*) n'est pas du tout claire. Il nous suggère de reformuler l'indicateur en évoquant l'importance plus grande de l'image ou du texte. Nous sommes d'accord avec lui. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, la question 15 de l'outil d'analyse (*Quelle est la fonction de l'instance secondaire vis-à-vis de l'instance prioritaire?*) comporte cinq choix de réponse (fonction de répétition, de sélection, de révélation, complétive, d'amplification ou de contrepoint), ce qui rend le travail d'analyse inutilement complexe. Nous avons déjà modifié les choix de réponse de la question 15 en limitant les réponses à trois choix (fonction de répétition, de collaboration ou de contrepoint), et ce, afin de faciliter le travail d'analyse. Par ailleurs, nous avons précédemment décidé de fusionner les indicateurs 1.3.9 et 1.3. 10 en un seul qui se lira comme suit : *La narration secondaire joue une fonction de collaboration ou de contrepoint*.

Indicateur 2.1.5

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 2.1.5 (*Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de disjonction : les narrateurs adoptent des points de vue qui se contredisent*) n'est pas du tout claire. Il nous suggère : *Il existe dans le texte et les images, des éléments qui se contredisent*. Nous ne retiendrons pas la suggestion de l'expert, puisque nous avons déjà supprimé cet indicateur.

Indicateur 2.2.1

Discussion

L'expert 2 considère que la formulation de l'indicateur 2.2.1 (*Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles et les présente selon sa propre interprétation*) n'est pas du tout claire. Aucune explication ou suggestion de reformulation n'est proposée.

Décision

Étant donné que nous avons fusionné le questionnaire avec les indicateurs, nous pensons que cet indicateur gagnera en clarté, puisqu'un exemple est donné, dans la question qui le précède.

Annexe 15
Modifications apportées à l’outil d’analyse entre la version 1
et la version 2

(référence : p. 201 de la thèse)

Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2

À la suite de l'analyse des questionnaires d'évaluation de la validité de la liste indicative remplis par les experts, nous avons apporté un certain nombre de modifications à l'outil. Le tableau LVI permet de voir ces modifications.

Tableau LVI Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2	
Catégorie 1 — Voix narrative	
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire	
Formulation initiale	Modifications apportées (<i>en italique</i>)
Indicateur 1.1.3 Le narrateur imagier s'adresse au lecteur. Indicateur 1.1.5 Le type de narrateurs textuel et imagier entretiennent un rapport de disjonction.	Suppression
Dimension 2 — Le moment de la narration	
Dimension 2 — Le moment de la narration Question 6 À quel moment se situe la narration, par rapport à l'histoire? Question 7 Le moment de la narration varie-t-il, à l'échelle du livre? Indicateur 1.2.1 Le narrateur textuel varie les temps de sa narration, à l'échelle du livre.	Suppression
Dimension 3 — Les fonctions du narrateur	
Question 8 Quelle(s) fonction(s) joue le discours du narrateur au sein du récit? Question 9 Cette fonction varie-t-elle, à l'échelle du livre?	Suppression
Indicateur 1.3.1 Le narrateur textuel commente l'organisation et l'articulation de son texte et il intervient au sein de l'histoire. Indicateur 1.3.2 Le narrateur textuel donne son propre point de vue à propos de l'histoire ou exprime ses émotions par rapport à cette dernière.	Suppression

Indicateur 1.3.3 Le narrateur textuel atteste la véracité de ses propos, le degré de précision de sa narration, ses certitudes par rapport aux événements ou ses sources d'information. Indicateur 1.3.4 Les fonctions du narrateur varient, à l'échelle du livre.	Suppression
Question 10 Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans texte? Question 11 Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image?	Fusion : <i>Y a-t-il une ou des doubles pages qui se présente(nt) sans texte ou sans image?</i>
Indicateur 1.3.5 Certaines pages de l'album se présentent sans texte ou sans image, au sein de l'album). Indicateur 1.3.6 La dernière page de l'album se présente sans texte. Indicateur 1.3.7 La dernière page de l'album se présente sans image.	Fusion : <i>Une ou des pages se présente(nt) sans texte ou sans image, à l'intérieur de l'album.</i>
Question 15 Quelle est la fonction de l'instance secondaire vis-à-vis de l'instance prioritaire? A) Répétition B) Sélection C) Révélation D) Complétive E) Amplification F) Contrepoint	Simplification : Quelle est la fonction de l'instance secondaire vis-à-vis de l'instance prioritaire? A) <i>Répétition</i> B) <i>Collaboration</i> C) <i>Contrepoint</i>
Indicateur 1.3.9 L'instance secondaire joue une fonction d'amplification par rapport à l'instance prioritaire. Indicateur 1.3.10 L'instance secondaire joue une fonction de contrepoint par rapport à l'instance prioritaire.	Fusion : <i>La narration secondaire joue une fonction de collaboration ou de contrepoint.</i>
Indicateur 1.3.17 La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou livre un message qui donne une clé	Reformulation : <i>La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou ~~livre~~ ~~un message qui donne une clé~~</i>

d'interprétation du récit.	<i>d'interprétation du récit.</i>
Catégorie 2 — Mode narratif	
Dimension 1 — La perspective narrative	
Indicateur 2.1.1 Le narrateur textuel et imagier (et le lecteur) en savent plus que les personnages. Indicateur 2.1.2 Le narrateur imagier montre des choses que le narrateur textuel ne dit pas.	Fusion : <i>L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.</i>
Indicateur 2.1.3 Le narrateur textuel ou imagier change de perspective : il raconte l'histoire en adoptant plusieurs points de vue.	Reformulation : <i>La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.</i>
Question 33 Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image? A) Redondance B) Collaboration C) Disjonction	Simplification : Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image? A) <i>Redondance</i> B) <i>Disjonction</i>
Indicateur 2.1.4 Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Suppression
Indicateur 2.1.5 Les perspectives narratives du texte et de l'image entretiennent un rapport de disjonction.	Suppression
Dimension 2 — La distance narrative	
Question 36 Y a-t-il une variation dans le type de discours du narrateur, à l'échelle du livre? Indicateur 2.2.2 Le type de discours du narrateur textuel varie, à l'échelle du livre.	Suppression
Indicateur 2.2.3 Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de verbes à saveur modale, de verbes ou d'adverbes d'opinion, d'adverbes d'intensité ou d'un champ lexical péjoratif ou mélioratif).	Simplification : <i>Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité.</i>

Indicateur 2.2.6 Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité (emploi de caractères gras ou souligné, de guillemets, de lettres majuscules, de polices particulières ou de couleur, ou encore, de taille de lettres plus grande ou plus petite.).	Simplification : <i>Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques qui renforcent la signification des informations livrées ou révèlent sa subjectivité.</i>
Indicateur 2.2.14 Le narrateur textuel ne livre pas toutes les informations.	Suppression
Indicateur 2.2.19 Le narrateur textuel donne des indices ambigus.	Suppression
Catégorie 3 — Temporalité narrative Dimension 1 — L'ordre narratif	
3.1.1 Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique : l'ordre du récit n'est pas le même que celui dans lequel l'histoire est censée s'être déroulée.	Simplification : <i>Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.</i>
Dimension 2 — La durée narrative	
Question 52 Quelle(s) forme(s) de durée narrative rencontre-t-on dans le récit? Indicateur 3.2.1 Le narrateur manipule la durée des événements : ellipse, sommaire ou résumé, pause descriptive).	Suppression
Dimension 3 — Fréquence narrative	
Dimension 3 — Fréquence narrative Question 55 Au sein du récit, identifiez des segments qui relèvent du mode : singulatif, répétitif ou itératif. Indicateur 3.3.1 Le narrateur utilise une narration répétitive ou itérative.	Suppression

Modifications supplémentaires apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2 après mise à l'essai avec quelques albums

En plus des modifications apportées à l'outil d'analyse, à la suite de l'analyse des commentaires des experts, nous avons fait d'autres modifications à l'outil d'analyse. Ces modifications font suite à l'utilisation de l'outil d'analyse avec quelques albums et visaient notamment à réduire la longueur de l'outil d'analyse ainsi que le nombre de ses indicateurs. Le tableau LVII présente ces modifications.

Tableau LVII Modifications supplémentaires apportées à l'outil d'analyse entre la version 1 et la version 2	
Catégorie 1 — Voix narrative	
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire	
Formulation initiale	Modifications apportées (<i>en italique</i>)
Question 1 Qui raconte l'histoire?	Reformulation et ajout d'exemples : <i>Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui montre)?</i>
Question 2 S'il fait partie de l'histoire, raconte-t-il son histoire?	Suppression.
	Ajout de trois questions et d'un indicateur Question 4 <i>Si le narrateur fait partie de l'histoire, quelle est son identité (de quel personnage s'agit-il?)</i> Question 5 <i>Si les deux narrateurs font partie de l'histoire, quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?</i> A) <i>Rapport de redondance (même personnage narrateur)</i> B) <i>Rapport de disjonction (pas le même personnage narrateur)</i> Question 6 <i>Ce rapport varie-t-il à l'échelle du livre?</i> Indicateur 1.1.5 <i>Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.</i>

Formulation initiale	Modifications apportées
Dimension 3 — Les fonctions du narrateur	Dimension 2 — Les fonctions respectives du texte et de l'image
Question 12 Les pages de garde comportent-elles une couleur?	Fusion : <i>Les pages de garde comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?</i>
Question 13 Les pages de garde comportent-elles un motif répétitif?	Ajout d'une question : <i>Si oui, quelle est la fonction de cette couleur ou de ce motif?</i> A) <i>Illustrer un détail de l'histoire</i> B) <i>Orienter la lecture</i>
Question 16 Les fonctions respectives du texte et de l'image varient-elles, à l'échelle du livre?	Suppression
Indicateur 1.3.11 Les fonctions du texte et de l'image varient, à l'échelle du livre.	Suppression
Dimension 4 — Les niveaux narratifs	
Formulation initiale	Modifications apportées
Question 29 Y a-t-il des entités appartenant à un niveau qui font intrusion dans un autre niveau?	Suppression
Indicateur 1.4.2 Les frontières entre les niveaux narratifs sont franchies.	Suppression
Catégorie 2 — Le mode narratif	
Dimension 2 — La distance narrative	
Questions 37 à 40 S'il y a lieu, à quel(s) procédé(s) le narrateur textuel a-t-il recours?	Modification de la formulation de la question et du choix de réponse : <i>Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?</i> A) <i>Oui</i> B) <i>Non</i>
	Ajout d'un indicateur : <i>Le narrateur textuel pose des questions.</i>
Indicateur 2.2.14 Le narrateur textuel ne livre pas toutes les informations. Indicateur 2.2.18 Le narrateur textuel donne des	Suppression

informations contradictoires Indicateur 2.2.26 Le narrateur imagier fait des autoréférences iconiques	
Catégorie 3 — Temporalité narrative Dimension 1 — L'ordre narratif	
Formulation initiale	Modifications apportées
Question 50 Quelle est la séquence des événements dans le récit?	Suppression
Dimension 2 — La durée narrative	
	Ajout d'un indicateur : <i>Il y a des blancs (des non-dits) dans la narration textuelle.</i>

Finalement, soulignons que nous avons ajouté un espace pour noter le ou les numéros de page pour toutes les questions où l'on observe une variation de rapport.

Annexe 16
Deuxième version de l’outil d’analyse
(référence : p. 203 de la thèse)

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

Présentation de l'outil

Pour écrire un récit, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc. Par ailleurs, les albums jeunesse ont la particularité d'avoir deux narrateurs : un narrateur textuel et un narrateur imagier qui livrent chacun un message. La façon dont ces deux messages entrent en relation aura un impact sur la lecture et l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Bien que ce soit le propre du texte littéraire de solliciter, en raison de son caractère polysémique, la participation active du lecteur, il semble que certains types d'œuvres sollicitent davantage un travail interprétatif de sa part. Ces œuvres, qu'on peut qualifier de polysémiques, sont ouvertes à une pluralité d'interprétations. La polysémie de ces dernières trouve notamment sa source dans les choix narratifs qu'ont faits leurs créateurs et qui font en sorte que le texte et les images sont parsemés de blancs (ce qui n'est pas dit ou pas montré), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et d'implicites¹ (ce qui est sous-entendu).

Le lecteur doit alors (au cours de sa lecture et après sa lecture) élaborer des hypothèses interprétatives et sélectionner un seul sens parmi plusieurs sens possibles et plausibles. Ces choix narratifs s'observent à travers l'étude des procédés narratifs (temporalité, voix et mode narratifs) du texte et de l'image et de la relation entre les deux, et ce, tant à l'intérieur du livre que dans son paratexte (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit de l'album : pages couverture, pages de garde, page de titre, etc.)

Le présent outil a été conçu pour faciliter ce travail d'analyse et s'inspire des catégories d'analyse du récit de Genette (1972) et des aspects du fonctionnement de l'album de Van der Linden (2007) auxquels nous avons croisé les travaux de théoriciens de l'esthétique de la réception (Eco, 1965, 1985; Jauss, 1975; Iser, 1976), à propos des caractéristiques des textes polysémiques. Il consiste en un questionnaire qui vise à soutenir l'analyse des procédés narratifs, et ce, tant à l'intérieur du livre (au sein des doubles pages et à l'échelle du livre) que dans le paratexte. Il est assorti d'une liste d'indicateurs de polysémie pour identifier les albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Consignes d'utilisation

1. Faites une première lecture de l'album, sans utiliser l'outil d'analyse;
2. Faites la lecture de l'outil d'analyse afin de prendre connaissance de son contenu;
3. Faites une deuxième lecture de l'album, à l'aide de l'outil d'analyse, afin d'observer les choix narratifs au sein du texte, de l'image et dans la relation texte/image, puis répondez aux questions et cochez les indicateurs qui vous semblent correspondre aux procédés narratifs observés dans l'œuvre analysée.

Tous les indicateurs de polysémie présents au sein de l'album analysé peuvent devenir une porte d'entrée pour entraîner les élèves à émettre des hypothèses interprétatives et ainsi développer leurs habiletés interprétatives.

¹ Tous les blancs et les implicites ne sont pas source de polysémie. Certains d'entre eux sont monosémiques et n'entraînent qu'un seul sens (c'est le cas des inférences logiques, par exemple). Ce qui est recherché, ici, ce sont les éléments qui, en cours de lecture ou après la lecture, sont source de polysémie, c'est-à-dire, qui entraînent plus d'une réponse possible et plausible.

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

TITRE DE L'ALBUM : _____



Chaque fois que l'astérisque (*) apparaît, il convient de s'interroger à propos de l'effet produit par le procédé. Par exemple, un rapport de disjonction entre le type de narrateur textuel et imagier pourrait faire en sorte qu'on ne connaîtrait pas l'identité du narrateur, ce qui entraînerait l'élaboration d'hypothèses interprétatives. Les effets recherchés ici sont ceux de polysémie.

SECTION 1 / À L'INTÉRIEUR DU LIVRE

(au sein de chacune des doubles pages et à l'échelle du livre)

Note : Bien que les pages couverture fassent partie du paratexte, celles-ci seront analysées en même temps que les doubles pages situées à l'intérieur du livre. Les autres éléments du paratexte seront analysés dans un deuxième temps (voir p. 13 et suivantes), si le degré de polysémie de l'album est jugé suffisant.

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Le type de narrateur et de narrataire

Pour raconter leur histoire, l'auteur et l'illustrateur doivent choisir par qui ils la feront raconter (le narrateur) et à qui ce dernier la racontera (le narrataire). Ils peuvent décider de la faire raconter par un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire et, de la même manière, ils peuvent décider de la raconter à un narrataire qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire.

TEXTE | IMAGE

☐
☐☐
☐

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 1.

Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui montre)?

- A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire (texte : écrit au «je», image : on ne voit pas le narrateur)
B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : écrit au «il», image : on voit tous les personnages).

QUESTION 2.

Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?

- A) Rapport de redondance (même type de narrateur)*
B) Rapport de disjonction (pas le même type de narrateur)

QUESTION 3.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre (passe-t-on d'un rapport à un autre)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 1.1.1

Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt

QUESTION 4.

Si le narrateur fait partie de l'histoire, quelle est son identité (de quel personnage s'agit-il)?

S'il ne fait pas partie de l'histoire, passez à la question 7.

TEXTE : _____

IMAGE : _____

Indicateur 1.1.2

On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier est difficile à identifier.

☐ 3 pts

Indicateur 1.1.3

Plusieurs narrateurs textuels assument la narration.

☐ 3 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 5.

Si les deux narrateurs font partie de l'histoire, quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?

A) Rapport de redondance (même personnage narrateur)

B) Rapport de disjonction (pas le même personnage narrateur)*

QUESTION 6.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

☐
☐

Indicateur 1.1.4

Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐
☐	☐

QUESTION 7.

À qui s'adresse le narrateur?

A) À un narrataire personnage

B) À un narrataire absent (qui n'est pas le lecteur, mais auquel ce dernier peut s'identifier)

C) Au lecteur (de façon explicite)

Indicateur 1.1.5

Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire personnage qui n'est pas identifié et qui est difficile à identifier.

☐ 2 pts

Dimension 2 / Les fonctions respectives du texte et de l'image

Chaque album propose une entrée en lecture par le texte ou par l'image, et l'un ou l'autre peut porter la narration et devenir la narration prioritaire.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 8.

De quelle manière s'effectue l'entrée en lecture?

- A) Par le texte
B) Par l'image

☐
☐

QUESTION 9.

Quelle est la fonction de la narration secondaire par rapport à la narration prioritaire?

- A) Répétition (elle répète le message de la narration prioritaire)
B) Collaboration (elle présente une partie du message de la narration prioritaire, en révèle le sens, livre une interprétation ou propose un sens précis, là où la narration prioritaire en proposait plusieurs)*
C) Contrepoint (elle est en décalage ou en contrepoint par rapport à la narration prioritaire : par exemple, l'image contredit le texte ou ne montre pas ce que décrit le texte)*

☐

Indicateur 1.2.1

La narration secondaire joue une fonction de collaboration (B) ou de contrepoint (C).

☐ 3 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐☐
☐

QUESTION 10.

Y a-t-il une ou des doubles pages qui se présente(nt) sans texte ou sans image?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 1.2.2

Une ou des pages se présentent sans texte ou sans image, à l'intérieur de l'album.

☐ 3 pts

Dimension 3 / Les niveaux narratifs

Le terme *niveau* réfère à la frontière invisible, et en principe infranchissable, qui sépare l'univers de l'histoire racontée de l'univers de celui qui raconte. Au sein d'un récit, il peut arriver que d'autres récits soient enchâssés (par exemple, si un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal).

TEXTE | IMAGE

☐
☐☐
☐

QUESTION 11.

Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 13.

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐
☐	☐

QUESTION 12.

Si oui, quelle est la fonction de ce récit par rapport au premier?

- A) Fonction explicative
- B) Fonction de contraste ou d'analogie (ressemblance)*
- C) Fonction de distraction ou d'obstruction*

Indicateur 1.3.1

Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction de contraste ou d'analogie (B) ou encore, de distraction ou d'obstruction (C).

☐ 1 pt

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1 / La perspective narrative

La perspective narrative adoptée par les narrateurs textuel et imagier (la façon dont sont vus ou perçus les événements) contribue à l'interprétation du lecteur. Le narrateur raconte l'histoire, mais pas nécessairement de son point de vue. Il peut, par exemple, adopter celui d'un des personnages, ce qui orientera l'interprétation de l'histoire.

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐
☐	☐

QUESTION 13.

Quel est la perspective adoptée par le narrateur (de quelle façon sont perçus ou vus les événements)?

- A) Narrateur omniscient : C'est lui perçoit et raconte les événements, mais sans adopter de point de vue particulier. Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. *Un narrateur imagier omniscient peut donc révéler des choses que le texte ne dit pas et un narrateur textuel omniscient, révéler des informations que les personnages ne savent pas. Le lecteur en sait alors plus que les personnages.*
- B) Narrateur interne : Le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers les yeux de ce dernier.
- C) Narrateur externe : Le narrateur raconte l'histoire de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux pensées ni aux sentiments des personnages. *Un narrateur imagier externe ne révèle pas plus d'éléments que ce que dit le texte.*

Indicateur 2.1.1

L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.

☐ 3 pts

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐

QUESTION 14.

La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre (passe-t-on d'une perspective à une autre)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
- B) Non

Indicateur 2.1.2

La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.

☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 15.

Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?

- A) Redondance (même type de perspective)
B) Disjonction (pas le même type de perspective)*

QUESTION 16.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

☐
☐

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 2.1.3

Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt

Dimension 2 / La distance narrative

Pour raconter son histoire, l'auteur effectue des choix en ce qui concerne la distance entre le narrateur et l'histoire qu'il raconte. C'est le discours du narrateur qui révèle cette distance et qui fera en sorte qu'il racontera, transposera ou rapportera les actions et les paroles ou les pensées des personnages. La façon dont il s'y prendra pour le faire aura un impact sur l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

TEXTE | IMAGE

☐
☐
☐

QUESTION 17.

Quel est le type de discours du narrateur?

- A) Il raconte les actions et les paroles en les intégrant à sa narration.
Par exemple : *Il lui avoua son amour.*
B) Il transpose les actions et les paroles selon son interprétation.
Par exemple : *Il osa enfin lui dire qu'il l'aimait.**
C) Il rapporte littéralement les paroles. Par exemple : *Il lui dit: « Je suis amoureux de toi. »*

Indicateur 2.2.1

Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles des personnages (B).

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.2

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques (plusieurs sens peuvent leur être attribués).

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.3

Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux ou couleurs qui apportent une dimension symbolique).

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.4

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.5

Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes.

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.6

Le narrateur textuel pose des questions.

☐ 2 pts

Indicateur 2.2.7

Le narrateur textuel donne des indices ambigus (par exemple, à propos des personnages ou des événements).

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.8

Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire. Son récit l'escamote.

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.9

Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.

☐ 3 pts

Indicateur 2.2.10

Le narrateur textuel fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes).

☐ 1 pt

Indicateur 2.2.11

Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou à d'autres formes d'art.

☐ 1 pt

Les procédés de modalisation

La façon dont les narrateurs textuel et imagier livrent l'information pourra en renforcer la signification ou révéler leur subjectivité.

Les procédés de modalisation du narrateur textuel

LES PROCÉDÉS LEXICAUX

Le narrateur textuel peut avoir recours à des verbes à saveur modale (sembler, paraître, etc.), des verbes d'opinion (penser, croire, supposer, etc.), des adverbes d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.) ou d'intensité (trop, pas assez, etc.). Il peut également employer un champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif).

QUESTION 18.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.12

Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt

LES PROCÉDÉS GRAMMATICaux

Le narrateur textuel peut avoir recours à des phrases exclamatives ou des points de suspension. Il peut également utiliser le conditionnel (par exemple : *Il aurait été vu*) ou des auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir).

QUESTION 19.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.13

Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt

LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des comparaisons ou des métaphores, des antiphrases (pour exprimer, de manière ironique, le contraire de ce qu'il pense. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : *Quel temps superbe!*), des litotes (formulation atténuée. Par exemple : *Il n'est pas laid*) ou des hyperboles (formulation exagérée. Par exemple : *C'est un géant*).

QUESTION 20.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.14

Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt

LES PROCÉDÉS TYPOGRAPHIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des guillemets, des caractères gras, italiques ou soulignés. Il peut également employer des lettres majuscules, une police particulière ou de couleur, ou encore, une taille de lettre plus grande ou plus petite.

QUESTION 21.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.15

Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt

Les procédés de modalisation du narrateur imagier

TEXTE | IMAGE

FORMAT ET TAILLE

QUESTION 22.

Quel est le format du livre?

☐
☐
☐

- A) À la française (plus haut que large)*
B) À l'italienne (plus large que haut)*
C) Carré*

QUESTION 23.

Quelle est la taille du livre?

☐
☐
☐

- A) Petite*
B) Moyenne
C) Grande*

Indicateur 2.2.16

Le format et/ou la taille de l'album créent un effet (par exemple, un effet panoramique).

☐ 1 pt

TEXTE | IMAGE

LE CADRE

QUESTION 24.

L'image comporte-t-elle un cadre matérialisé?

☐
☐

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 27.

QUESTION 25.

Si oui, a-t-il une forme connotée (par exemple, une forme ronde en début ou en fin d'album qui fait office de prologue ou d'épilogue)?

☐
☐

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 2.2.17

L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.

☐ 1 pt

TEXTE | IMAGE

QUESTION 26.

Si oui, comporte-t-il des bordures expressives (motif, couleur, épaisseur, etc.)?

☐
☐

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 2.2.18

La bordure du cadre joue un rôle expressif.

☐ 1 pt

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 27.

Y a-t-il des éléments qui «sortent» du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole et qui sort des lignes du cadre)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.19

Des éléments « sortent » du cadre.

☐ 1 pt

TEXTE | IMAGE

☐
☐

LE CADRAGE

QUESTION 28.

Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée (vue d'en haut) ou en contre-plongée (vue d'en bas)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.20

Des scènes sont présentées en plongée ou en contre-plongée.

☐ 1 pt

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 29.

Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.21

Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.

☐ 1 pt

L'UTILISATION DE LA COULEUR

QUESTION 30.

Le narrateur imagier fait-il usage de la couleur pour orienter ou renforcer la signification d'une information?

A) Oui*

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.22

Le narrateur imagier fait usage de la couleur pour orienter ou renforcer la signification d'une information.

☐ 1 pt

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1 / L'ordre narratif

Pour raconter son histoire, l'auteur doit décider dans quel ordre il présentera les événements qu'il souhaite relater. Il peut le faire de façon chronologique (les événements sont racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire) ou anachronique (les événements ne sont pas racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire : il peut y avoir des retours en arrière ou des projections dans le futur).

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 31.

Est-ce que les événements sont présentés dans un ordre chronologique ?

- A) Oui
B) Non*

Indicateur 3.1.1

Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.

☐ 3 pts

Dimension 2 / La durée narrative

Indicateur 3.2.1

Il y a des blancs (des non-dits) dans la narration textuelle.

☐ 3 pts

Mise en page

L'auteur et l'illustrateur doivent également choisir comment ils feront cohabiter le texte et les illustrations sur chacune des doubles pages. Le type de mise en page qu'ils privilégieront aura un impact sur le rythme de la lecture.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐
☐
☐

QUESTION 32.

Quel est le type de mise en page ?

- A) Dissociation (la page de texte alterne avec la page d'illustration, les deux éléments étant séparés par la pliure du livre)
B) Association (le texte et l'image s'associent dans le même espace. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image)
C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée)*
D) Conjonction (le texte et l'image ne sont pas cloisonnés et font partie d'une composition plastique globale)*

Indicateur 3.2.2

La mise en page est de type conjonction.

☐ 1 pt



RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 33.

La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 3.2.3

Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt

→ **CALCUL DU DEGRÉ DE POLYSÉMIE DE L'ALBUM**
(intérieur du livre et pages couverture)

Pour chacun des indicateurs de polysémie cochés, additionnez le nombre de points attribués.

Résultat :

/
70

De 0 à 12 points : faible degré de polysémie.

De 13 à 22 points : degré moyen de polysémie.

Plus de 23 points : fort degré de polysémie.

Dans le cas où l'album comporte un degré moyen ou fort de polysémie, vous pouvez poursuivre le travail d'analyse des autres éléments paratextuels, aux pages suivantes.

AUTRES ASPECTS INTÉRESSANTS DE L'ALBUM :

SECTION 2 / DANS LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PARATEXTE

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Les fonctions du narrateur

TEXTE

IMAGE

QUESTION 1.

Les pages de garde comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?

A) Oui

B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 3.

☐☐

QUESTION 2.

Si oui, quelle est la fonction de cette couleur ou de ce motif?

A) Illustrer un détail de l'histoire

B) Orienter la lecture*

☐☐

Indicateur 1.1.1

Les pages de garde comportent une couleur ou un motif répétitif qui oriente la lecture (par exemple, une couleur noire pour un album à l'humour noir).

☐ 1 pt

QUESTION 3.

La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?

A) Oui*

B) Non

☐☐

Indicateur 1.1.2

La première page de garde comporte une image qui fait office de prologue.

☐ 1 pt

QUESTION 4.

La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?

A) Oui*

B) Non

☐☐

Indicateur 1.1.3

La deuxième page de garde comporte une image qui fait office d'épilogue.

☐ 1 pt

TEXTE IMAGE

☐
☐

QUESTION 5.

Y a-t-il une illustration sur la page de titre?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 7.

QUESTION 6.

Si oui, quelle est la fonction de cette image?

☐
☐

- A) Illustrer un détail de l'histoire
B) Orienter la lecture*

Indicateur 1.1.4

La page de titre comporte une illustration qui oriente la lecture.

☐ 1 pt

TEXTE IMAGE

☐
☐

QUESTION 7.

Y a-t-il une dédicace?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 10.

QUESTION 8.

À qui s'adresse la dédicace?

☐
☐
☐

- A) Un dédicataire inconnu du public (par exemple, un proche de l'auteur)
B) Un dédicataire public (par exemple, une personnalité connue)*
C) Au(x) lecteur(s) (par exemple : *Aux enfants qui croient encore à la magie.*)*

QUESTION 9.

Quelle est la fonction de la dédicace?

☐
☐
☐
☐

- A) Rendre hommage au dédicataire
B) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
C) Livrer un message qui vient éclairer le sens de l'œuvre*
D) Révéler des informations à propos de l'origine de l'œuvre*

Indicateur 1.1.5

La dédicace joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre (B), éclaire le sens de l'œuvre (C) ou révèle des informations à propos de son origine (D).

☐ 1 pt

TEXTE IMAGE

☐
☐

QUESTION 10.

Y a-t-il une épigraphe (une citation tirée d'une œuvre et placée au début du livre)?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 13.

QUESTION 11.

S'agit-il d'une citation véridique?

☐
☐

- A) Oui
B) Non (par exemple, quand la citation est attribuée à un personnage de l'auteur)*

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 12.

Quelle est la fonction de l'épigraphe?

- A) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
B) Livrer une clé d'interprétation du récit*

Indicateur 1.1.6

La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou donne une clé d'interprétation du récit.

☐ 1 pt

Dimension 2 / Les niveaux narratifs

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 13.

La dernière page de garde comporte-t-elle une ou des images qui «réponde(nt)» à la première page de garde et propose(nt) un autre récit?

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 1.2.1

La dernière page de garde comporte un élément illustratif « répondant » à un autre élément de la première page de garde.

☐ 1 pt

INFORMATIONS DÉNOMINATIVES

Finalement, les pages couverture contiennent des informations dénominatives (noms de l'auteur, de l'illustrateur, de la maison d'édition et de la collection, s'il y a lieu). Ces dernières ne font pas partie des procédés narratifs, mais peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

Noms de l'auteur et de l'illustrateur

Les noms de l'auteur et/ou de l'illustrateur peuvent faire naître un « horizon d'attente », parce qu'ils sont connus des élèves et que ces derniers pourront s'attendre à un style particulier qui pourra ou non favoriser le travail interprétatif. De même, il arrive que certains auteurs utilisent des noms de plume qui suggèrent une intention particulière (par exemple, Claire Obscure).

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 14.

Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?

- A) Oui*
B) Non

Nom de la maison d'édition

Le nom de la maison d'édition peut faire naître un « horizon d'attente », parce qu'il est symbolique ou encore parce qu'il est connu des élèves et qu'ils pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, l'éditeur Michel Quintin se spécialise dans l'édition d'ouvrages de vulgarisation sur les animaux, la nature et l'environnement.

TEXTE IMAGE

☐
☐

QUESTION 15.

Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?

- A) Oui*
B) Non

Nom de la collection

Le nom de la collection peut faire naître un horizon d'attente, parce qu'il est symbolique, annonce un genre ou une thématique ou encore parce qu'il est connu des élèves et qu'ils pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, la collection *Bonhomme Sept Heures* de l'éditeur Les 400 coups propose des albums qui font frémir les enfants.

Question 16.

Est-ce que le nom de la collection fait naître un horizon d'attente particulier?

- A) Oui*
B) Non
C) Ne s'applique pas.

☐
☐

Indicateur 1.2.2

Les informations dénominatives font naître un « horizon d'attente » particulier.

☐ 1 pt

→ CALCUL DU DÉGRÉ DE POLYSÉMIE DE L'ALBUM (autres éléments du paratexte)

Pour chacun des indicateurs de polysémie cochés, additionnez le nombre de points attribués.

Résultat :

De 0 à 2 points : faible degré de polysémie.

De 3 à 4 points : degré moyen de polysémie.

Plus de 4 points : fort degré de polysémie.

Annexe 17
Modifications apportées à l’outil d’analyse
entre la version 2 et la version 3
(référence : p. 204 de la thèse)

Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 2 et la version 3

À la suite de l'utilisation de l'outil d'analyse avec deux premiers codeurs, un certain nombre de modifications ont été apportées à l'outil d'analyse. Le tableau LVIII permet de voir ces modifications.

Tableau LVIII Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 2 et la version 3	
Catégorie 1 — Voix narrative Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire	
Formulation initiale	Modifications apportées (<i>en italique</i>)
Question 1 Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui montre)? A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire (texte : écrit au « je »/image : on ne voit pas le narrateur.) B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : écrit au « il »/image : on voit tous les personnages.)	Reformulation (précisions) : Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « <i>tient</i> » la caméra)? A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire (texte : <i>narration</i> au « je »/image : <i>champ visuel d'un personnage narrateur</i> . On ne le voit donc pas.) B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : <i>narration</i> au « il »/image : <i>champ visuel d'un observateur externe</i> . On voit donc tous les personnages.)
Question 4 Si le narrateur fait partie de l'histoire, quelle est son identité (de quel personnage s'agit-il)? S'il ne fait pas partie de l'histoire, passez à la question 7.	Reformulation (précisions) : <i>Si vous avez coché A, à la question 1 (le narrateur textuel et/ou imagier fait ou font partie de l'histoire), quelle est l'identité du narrateur (de quel personnage s'agit-il)? Si aucun des deux narrateurs ne fait partie de l'histoire, passez à la question 7.</i>
Indicateur 1.1.2 On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier est difficile à déterminer.	Reformulation (précisions) : On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier <i>fait partie de l'histoire et son identité</i> est difficile à déterminer.
Indicateur 1.1.3 Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers assument la narration.	Reformulation (précisions) : Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers <i>faisant partie de l'histoire</i> assument la narration.
Question 5 Si les deux narrateurs font partie de l'histoire, quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?	Reformulation (précisions) : <i>Si les deux narrateurs font partie de l'histoire (vous avez coché A pour le texte ET pour l'image, à la question 1), quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier? Si ça n'est pas le cas, passez à la question 7.</i>

Question 7 À qui s'adresse le narrateur? A) À un narrataire personnage ...	Reformulation (précisions) : À qui s'adresse le narrateur? A) À un narrataire personnage (<i>autre que lui-même</i>) ...
Dimension 2 — Les fonctions respectives du texte et de l'image	Dimension 2 — Le contenu narratif
Question 8 De quelle manière s'effectue l'entrée en lecture?	Suppression
Question 9 Quelle est la fonction de la narration secondaire par rapport à la narration prioritaire? A) Répétition (elle répète le message de la narration prioritaire) B) Collaboration (elle présente une partie du message de la narration prioritaire, en révèle le sens, livre une interprétation ou propose un sens précis, là où la narration prioritaire en proposait plusieurs) C) Contrepoint (elle est en décalage ou en contrepoint par rapport à la narration prioritaire : par exemple, l'image contredit le texte ou ne montre pas ce que décrit le texte)	Reformulation : <i>Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?</i> A) <i>Rapport de répétition (il y a redondance des contenus narratifs : ils livrent le même message)</i> B) <i>Rapport de collaboration (les narrateurs textuel et imagier livrent conjointement le sens : ce dernier n'est contenu ni exclusivement dans le texte, ni exclusivement dans les images)</i> C) <i>Rapport de contrepoint (il n'y a pas de convergence entre les contenus narratifs : par exemple, l'image contredit le texte)</i>
Indicateur 1.2.1 La narration secondaire joue une fonction de collaboration ou de contrepoint.	Reformulation : <i>Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint.</i>
	Ajout d'une question : Question 9 <i>Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?</i> A) <i>Oui</i> B) <i>Non</i> Ajout d'un indicateur Indicateur 1.2.2 <i>Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.</i>

Dimension 3 — Les niveaux narratifs	
Indicateur 1.3.1 Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction de contraste ou d'analogie ou encore, de distraction ou d'obstruction.	Reformulation : Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction <i>explicative</i> ou de contraste ou d'analogie.
Catégorie 2 — Mode narratif Dimension 1 — La perspective narrative	
Question 13 Quelle est la perspective narrative adoptée par le narrateur (de quelle façon sont perçus ou vus les événements)? A) Narrateur omniscient : C'est lui qui perçoit et raconte les événements, mais sans adopter de point de vue particulier. Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. Un narrateur imagier omniscient peut donc révéler des choses que le texte ne dit pas et un narrateur textuel omniscient, révéler des informations que les personnages ne savent pas. Le lecteur en sait alors plus que les personnages. B) Narrateur interne : le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers les yeux de ce dernier.	Reformulation (précisions) : Quelle est la perspective narrative adoptée par le narrateur (de quelle façon sont perçus ou vus les événements)? A) Narrateur omniscient : C'est lui qui perçoit et raconte les événements <i>et il peut adopter différents points de vue</i> . Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. Un narrateur <i>textuel omniscient</i> peut donc révéler des choses que les personnages ne savent pas et un <i>narrateur imagier omniscient</i> , révéler des choses que le texte ne dit pas. Le lecteur en sait alors plus que les personnages. B) Narrateur interne : le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers <i>les yeux</i> de ce dernier.
Dimension 2 — La distance narrative	
Question 17 Quel est le type de discours du narrateur?	Suppression
Indicateur 2.2.1 Le narrateur textuel transpose les actions et les paroles des personnages.	Suppression
	Ajout d'un indicateur : 2.2.4 Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration).
Question 22 Quel est le format du livre?	Suppression
Question 23 Quelle est la taille du livre?	Suppression



Indicateur 2.2.16 Le format et/ou la taille de l’album créent un effet (par exemple, un effet panoramique).	Suppression
Question 28 Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée (vue d’en haut) ou en contre-plongée (vue d’en bas)?	Reformulation (ajout) : Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée (vue d’en haut), en contre-plongée (vue d’en bas) <i>ou en gros plan</i> ?
Indicateur 2.2.19 Des scènes sont présentées en plongée (vue d’en haut) ou en contre-plongée (vue d’en bas).	Reformulation (ajout) : Des scènes sont présentées en plongée (vue d’en haut), en contre-plongée (vue d’en bas) <i>ou en gros plan</i> .
Question 30 Le narrateur imagier fait-il usage de la couleur pour orienter ou renforcer la signification d’une information?	Suppression
Indicateur 2.2.22 Le narrateur imagier fait usage de la couleur pour orienter ou renforcer la signification d’une information.	Suppression
Catégorie 3 — Temporalité narrative Dimension 1 — L’ordre narratif	
Indicateur 3.2.1 Il y a des blancs (des non-dits) dans la narration textuelle.	Reformulation (précision) : Il y a des <i>ellipses</i> dans la narration textuelle (<i>des événements ne sont pas racontés</i>).

Annexe 18
Troisième version de l’outil d’analyse
(référence : p. 205 de la thèse)

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

Présentation de l'outil

Pour écrire un récit, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc. Par ailleurs, les albums jeunesse ont la particularité d'avoir deux narrateurs : un narrateur textuel et un narrateur imagier qui livrent chacun un message. La façon dont ces deux messages entrent en relation aura un impact sur la lecture et l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Bien que ce soit le propre du texte littéraire de solliciter, en raison de son caractère polysémique, la participation active du lecteur, il semble que certains types d'œuvres sollicitent davantage un travail interprétatif de sa part. Ces œuvres, qu'on peut qualifier de polysémiques, sont ouvertes à une pluralité d'interprétations. La polysémie de ces dernières trouve notamment sa source dans les choix narratifs qu'ont faits leurs créateurs et qui font en sorte que le texte et les images sont parsemés de blancs (ce qui n'est pas dit ou pas montré), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et d'implicites¹ (ce qui est sous-entendu).

Le lecteur doit alors (au cours de sa lecture et après sa lecture) élaborer des hypothèses interprétatives et sélectionner un seul sens parmi plusieurs sens possibles et plausibles. Ces choix narratifs s'observent à travers l'étude des procédés narratifs (temporalité, voix et mode narratifs) du texte et de l'image et de la relation entre les deux, et ce, tant à l'intérieur du livre que dans son paratexte (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit de l'album : pages couverture, pages de garde, page de titre, etc.)

Le présent outil a été conçu pour faciliter ce travail d'analyse et s'inspire des catégories d'analyse du récit de Genette (1972, 1982, 1987, 1991) et des aspects du fonctionnement de l'album de Van der Linden (2007) auxquels nous avons croisé les travaux de théoriciens de l'esthétique de la réception (Eco, 1965, 1985; Jauss, 1975; Iser, 1976), à propos des caractéristiques des textes polysémiques. Il consiste en un questionnaire qui vise à soutenir l'analyse des procédés narratifs, et ce, tant à l'intérieur du livre (au sein des doubles pages et à l'échelle du livre) que dans le paratexte. Il est assorti d'une liste d'indicateurs de polysémie pour identifier les albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Consignes d'utilisation

1. Faites une première lecture de l'album, sans utiliser l'outil d'analyse;
2. Faites la lecture de l'outil d'analyse afin de prendre connaissance de son contenu;
3. Faites une deuxième lecture de l'album, à l'aide de l'outil d'analyse, afin d'observer les choix narratifs au sein du texte, de l'image et dans la relation texte/image, puis répondez aux questions et cochez les indicateurs qui vous semblent correspondre aux procédés narratifs observés dans l'œuvre analysée.

Tous les indicateurs de polysémie présents au sein de l'album analysé peuvent devenir une porte d'entrée pour entraîner les élèves à émettre des hypothèses interprétatives et ainsi développer leurs habiletés interprétatives.

¹ Tous les blancs et les implicites ne sont pas source de polysémie. Certains d'entre eux sont monosémiques et n'entraînent qu'un seul sens (c'est le cas des inférences logiques, par exemple). Ce qui est recherché, ici, ce sont les éléments qui, en cours de lecture ou après la lecture, sont source de polysémie, c'est-à-dire, qui entraînent plus d'une réponse possible et plausible.

Feuille de consignes supplémentaires (pour les codeurs)

1. Les questions accompagnées du symbole  nécessitent que vous trouviez la réponse pour chacune des pages de l'album. Afin de vous aider à constater la variation de certains procédés, à l'échelle du livre, nous vous suggérons (si nécessaire) de placer sur chaque page du livre un papillon adhésif sur lequel vous noterez le numéro de la question ainsi que votre réponse. Par exemple, pour la question 1, vous pourriez coller un papillon adhésif sur lequel vous indiquerez : Q. 1

T : fait partie

I : ne fait pas partie

Disjonction

Ce faisant, vous serez plus en mesure de remarquer les variations, à l'échelle du livre, ainsi que les rapports et les variations de rapport (redondance ou disjonction).

2. Pour certaines questions, vous remarquerez qu'il peut y avoir plusieurs réponses possibles. Par exemple, lorsque le narrateur imagier fait toujours partie de l'histoire, sauf aux pages x et y. Dans ce cas, vous cochez la case correspondant à la réponse qui s'observe à l'échelle du livre et cochez la case qui correspond à la variation en la mettant entre parenthèses, accompagnée du ou des numéro(s) de page. Exemple :

TEXTE	IMAGE
☒	☒ (p. 9-10)
☐	☐

A) Oui
B) Non

3. Si vous ne parvenez pas à répondre à une question, passez à la question suivante. Vous pourrez y revenir plus tard. Parfois, en analysant un autre procédé, la compréhension des autres procédés se précise. Par ailleurs, si pour une question donnée, l'analyse de l'album ne révèle rien de particulier, n'insistez pas outre mesure. L'outil d'analyse couvre l'ensemble des aspects d'un album qui peuvent être source de polysémie. Un seul album ne pourrait les comporter tous! Il est donc normal que vous ne cochiez pas tous les indicateurs de polysémie.

4. Pour chacun des indicateurs de polysémie, il convient de se demander si le procédé narratif est source de polysémie. Par exemple, le narrateur textuel pourrait avoir recours à des procédés typographiques (lettres en caractère gras ou de couleur), mais sans que cela soit source de polysémie. Dans ce cas, vous ne cochiez pas l'indicateur de polysémie correspondant à la question, même si vous avez indiqué une réponse affirmative.

5. Lorsque vous considérez que le procédé est source de polysémie, il vous faut ensuite décider du nombre de points que vous accordez à l'indicateur (1 ou 2 points), en fonction de la fréquence du procédé ou de son importance par rapport au travail interprétatif qu'il pourrait entraîner. Par exemple, si tout au long de l'album, le rapport qu'entretiennent le texte et l'image est de type répétition, sauf en ce qui concerne une double page où le rapport est de type collaboration, vous pourriez décider d'accorder 1 point à l'indicateur correspondant à ce procédé. Par contre, dans un album où plusieurs pages présentent un rapport de collaboration, vous pourriez décider d'accorder 2 points à cet indicateur.

6. Lorsque vous aurez terminé l'analyse des 3 albums, merci de me poster (dans l'enveloppe-réponse affranchie, prévue à cet effet), au plus tard le 19 mars :

- les trois outils d'analyse remplis;
- le questionnaire d'évaluation de l'outil d'analyse ;
- la liste de classement des trois albums.

En guise de remerciement pour votre participation, vous pouvez conserver les 3 albums. Pour toute question, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Merci de votre précieuse collaboration!

Elaine Turgeon

[coordonnées téléphoniques et adresse courriel]

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

TITRE DE L'ALBUM : _____



Chaque fois que l'astérisque (*) apparaît, il convient de s'interroger à propos de l'effet produit par le procédé. Par exemple, un rapport de disjonction entre le type de narrateur textuel et imagier pourrait faire en sorte qu'on ne connaîtrait pas l'identité du narrateur, ce qui entraînerait l'élaboration d'hypothèses interprétatives. Les effets recherchés ici sont ceux de polysémie.

SECTION 1 / À L'INTÉRIEUR DU LIVRE

(au sein de chacune des doubles pages et à l'échelle du livre)

Note: Bien que les pages couverture fassent partie du paratexte, la première page de couverture sera analysée en même temps que les doubles pages situées à l'intérieur du livre. Les autres éléments du paratexte seront analysés dans un deuxième temps (voir p. 13 et suivantes), si le degré de polysémie de l'album est jugé suffisant.

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Le type de narrateur et de narrataire

Pour raconter leur histoire, l'auteur et l'illustrateur doivent choisir par qui ils la feront raconter (le narrateur) et à qui ce dernier la racontera (le narrataire). Ils peuvent décider de la faire raconter par un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire et, de la même manière, ils peuvent décider de la raconter à un narrataire qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire.

TEXTE

IMAGE

☐☐☐☐

QUESTION 1.

Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient la caméra »)?

A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire

(texte : narration au « je » / image : champ visuel d'un personnage narrateur. On ne le voit donc pas.)

B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire

(texte : narration au « il » / image : champ visuel d'un observateur externe. On voit donc tous les personnages).

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐☐

QUESTION 2.

Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?

A) Rapport de redondance (même type de narrateur)*

B) Rapport de disjonction (pas le même type de narrateur)*

QUESTION 3.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre (passe-t-on d'un rapport à un autre)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 1.1.1

Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 4.

Si vous avez coché A, à la question 1 (le narrateur textuel et/ou imagier fait ou font partie de l'histoire), quelle est l'identité du narrateur (de quel personnage s'agit-il)?

Si aucun des deux narrateurs ne fait partie de l'histoire, passez à la question 7.

TEXTE : _____

IMAGE : _____

Indicateur 1.1.2

On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier fait partie de l'histoire et son identité est difficile à déterminer.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 1.1.3

Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 5.

Si les deux narrateurs font partie de l'histoire (vous avez coché A pour le texte ET pour l'image, à la question 1), quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier? Si ça n'est pas le cas, passez à la question 7.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

A) Rapport de redondance (même personnage narrateur)

B) Rapport de disjonction (pas le même personnage narrateur)*

QUESTION 6.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

☐
☐

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 1.1.4

Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

QUESTION 7.

À qui s'adresse le narrateur?

A) À un narrataire personnage (autre que lui-même)

B) À un narrataire absent (qui n'est pas le lecteur, mais auquel ce dernier peut s'identifier)

C) Au lecteur (de façon explicite)

Indicateur 1.1.5

Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire personnage qui n'est pas identifié et qui est difficile à identifier.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / Le contenu narratif

Le narrateur textuel et imagier livre chacun un contenu narratif. La manière dont ces deux messages entrent en relation participe à la construction de sens.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐
☐

QUESTION 8.

Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?

- A) Rapport de répétition (il y a redondance des contenus narratifs : ils livrent le même message)
B) Rapport de collaboration (les narrateurs textuel et imagier livrent conjointement le sens : ce dernier n'est contenu ni exclusivement dans le texte, ni exclusivement dans les images)*
C) Rapport de contrepoint (il n'y a pas de convergence entre les contenus narratifs : par exemple, l'image contredit le texte)*

Indicateur 1.2.1

Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration (B) ou de contrepoint (C).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 9.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 1.2.2

Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 10.

Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 1.2.3

Une ou des pages se présente(nt) sans image ou sans texte, à l'intérieur de l'album.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 3 / Les niveaux narratifs

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐

Le terme *niveau* réfère à la frontière invisible, et en principe infranchissable, qui sépare l'univers de l'histoire racontée de l'univers de celui qui raconte. Au sein d'un récit, il peut arriver que d'autres récits soient enchâssés (par exemple, si un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal ou qu'une histoire parallèle est racontée dans les images).

QUESTION 11.

Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 13.

TEXTE | IMAGE

☐
☐
☐
☐
☐
☐

QUESTION 12.

Si oui, quelle est la fonction de ce récit, par rapport au premier?

- A) Fonction explicative*
B) Fonction de contraste ou d'analogie (ressemblance)*
C) Fonction de distraction ou d'obstruction

Indicateur 1.3.1

Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative (A) ou de contraste ou d'analogie (B) .

☐ 1 pt
☐ 2 pts

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1 / La perspective narrative

La perspective narrative adoptée par les narrateurs textuel et imagier (la façon dont sont perçus les événements) contribue à l'interprétation du lecteur. Le narrateur raconte l'histoire, mais pas nécessairement de son point de vue. Il peut, par exemple, adopter celui d'un des personnages, ce qui orientera l'interprétation de l'histoire.

TEXTE | IMAGE

☐
☐
☐
☐
☐
☐

QUESTION 13.

Quelle est la perspective adoptée par le narrateur (de quelle façon sont perçus les événements)?

- A) Narrateur omniscient : C'est lui perçoit les événements et il peut adopter différents points de vue. Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. *Un narrateur textuel omniscient peut donc révéler des informations que les personnages ne savent pas et un narrateur imagier omniscient, révéler des choses que le texte ne dit pas. Le lecteur en sait alors plus que les personnages.*
B) Narrateur interne : Le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers ce dernier.
C) Narrateur externe : Le narrateur raconte l'histoire de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux pensées ni aux sentiments des personnages. *Un narrateur imagier externe ne révèle pas plus d'éléments que ce que dit le texte.*

Indicateur 2.1.1

L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐
☐
☐

QUESTION 14.

La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre (passe-t-on d'une perspective à une autre)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 2.1.2

La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 15.

Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?

- A) Rapport de redondance (même type de perspective)
B) Rapport de disjonction (pas le même type de perspective)*

QUESTION 16.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

☐
☐

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 2.1.3

Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / La distance narrative

Pour raconter son histoire, l'auteur effectue des choix en ce qui concerne la distance entre le narrateur et l'histoire qu'il raconte. C'est le discours du narrateur qui révèle cette distance et qui fera en sorte qu'il racontera, transposera ou rapportera les actions et les paroles ou les pensées des personnages. La façon dont il s'y prendra pour le faire aura un impact sur l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Indicateur 2.2.1

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.2

Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux, couleurs ou motifs qui apportent une dimension symbolique).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.3

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques (plusieurs sens peuvent leur être attribués).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.4

Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.5

Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.6

Le narrateur textuel pose des questions.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.7

Le narrateur textuel donne des indices ambigus (par exemple, à propos des personnages ou des événements).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.8

Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire. Son récit l'escamote.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.9

Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.10

Le narrateur textuel fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.11

Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou à d'autres formes d'art.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Les procédés de modalisation

La façon dont les narrateurs textuel et imagier livrent l'information pourra en renforcer la signification ou révéler leur subjectivité.

Les procédés de modalisation du narrateur textuel

LES PROCÉDÉS LEXICAUX

Le narrateur textuel peut avoir recours à des verbes à saveur modale (sembler, paraître, etc.), des verbes d'opinion (penser, croire, supposer, etc.), des adverbes d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.) ou d'intensité (trop, pas assez, etc.). Il peut également employer un champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif).

QUESTION 17.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non _____

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.12

Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS GRAMMATICAUX

Le narrateur textuel peut avoir recours à des phrases exclamatives ou des points de suspension. Il peut également utiliser le conditionnel (par exemple : *Il aurait été vu*) ou des auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir).

QUESTION 18.

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.13

Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des comparaisons ou des métaphores, des antiphrases (pour exprimer, de manière ironique, le contraire de ce qu'il pense. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : *Quel temps superbe!*), des litotes (formulation atténuée. Par exemple : *Il n'est pas laid*) ou des hyperboles (formulation exagérée. Par exemple : *C'est un géant*).

QUESTION 19.

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.14

Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS TYPOGRAPHIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des guillemets, des caractères gras, italiques ou soulignés. Il peut également employer des lettres majuscules, une police particulière ou de couleur, ou encore, une taille de lettre plus grande ou plus petite.

QUESTION 20.

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.15

Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Les procédés de modalisation du narrateur imagier

LE CADRE

QUESTION 21.

TEXTE | IMAGE

L'image comporte-t-elle un cadre matérialisé (que ce soit dans l'ensemble du livre ou pour une ou quelques pages seulement)?

☐
☐

A) Oui _____ (inscrire le ou les numéros de page si ça n'est pas pour toutes les pages)

B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 25.

QUESTION 22.

Si oui, a-t-il une forme connotée (par exemple, une forme ronde en début ou en fin d'album qui fait office de prologue ou d'épilogue)?

☐
☐

A) Oui*

B) Non

Indicateur 2.2.16

L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

QUESTION 23.

Si oui, comporte-t-il des bordures expressives (motif, couleur, épaisseur, etc.)?

☐
☐

A) Oui*

B) Non

Indicateur 2.2.17

La bordure du cadre joue un rôle expressif.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

QUESTION 24.

Y a-t-il des éléments qui «sortent» du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole et qui sort des lignes du cadre)?

☐
☐

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.18

Des éléments «sortent» du cadre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LE CADRAGE

QUESTION 25.

TEXTE | IMAGE

Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée (vue d'en haut), en contre-plongée (vue d'en bas) ou en gros plan?

☐
☐

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.19

Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 26.

Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 2.2.20

Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1 / L'ordre narratif

Pour raconter son histoire, l'auteur doit décider dans quel ordre il présentera les événements qu'il souhaite relater. Il peut le faire de façon chronologique (les événements sont racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire) ou anachronique (les événements ne sont pas racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire : il peut y avoir des retours en arrière ou des projections dans le futur).

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 27.

Est-ce que les événements sont présentés dans un ordre chronologique?

- A) Oui
B) Non*

Indicateur 3.1.1

Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / La durée narrative

Indicateur 3.2.1

Il y a des ellipses dans la narration textuelle (des événements ne sont pas racontés).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Mise en page

L'auteur et l'illustrateur doivent également choisir comment ils feront cohabiter le texte et les illustrations sur chacune des doubles pages. Le type de mise en page qu'ils privilégieront aura un impact sur le rythme de la lecture.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐☐☐☐

QUESTION 28.

Quel est le type de mise en page?

- A) Dissociation (la page de texte alterne avec la page d'illustration, les deux éléments étant séparés par la pliure du livre)
- B) Association (le texte et l'image s'associent dans le même espace. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image)
- C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée)*
- D) Conjonction (le texte et l'image ne sont pas cloisonnés et font partie d'une composition plastique globale)*

Indicateur 3.2.2

La mise en page est de type conjonction.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐☐

QUESTION 29.

La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
- B) Non

Indicateur 3.2.3

Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

SECTION 2 / DANS LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PARATEXTE

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Les fonctions du narrateur

TEXTE IMAGE

QUESTION 1.

Les pages de garde comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?

A) Oui

B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 3.

QUESTION 2.

Si oui, quelle est la fonction de cette couleur ou de ce motif?

A) Illustrer un détail de l'histoire

B) Orienter la lecture*

Indicateur 1.1.1

Les pages de garde comportent une couleur ou un motif répétitif qui oriente la lecture (par exemple, une couleur noire pour un album à l'humour noir).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 3.

La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?

A) Oui*

B) Non

Indicateur 1.1.2

La première page de garde comporte une image qui fait office de prologue.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 4.

La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?

A) Oui*

B) Non

Indicateur 1.1.3

La deuxième page de garde comporte une image qui fait office d'épilogue.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE IMAGE

QUESTION 5.

La quatrième page de couverture comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue?

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 1.1.4

La quatrième page de couverture comporte une image qui fait office d'épilogue.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 6.

Y a-t-il une illustration sur la ou les page(s) de titre?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 8.

QUESTION 7.

Si oui, quelle est la fonction de cette image?

- A) Illustrer un détail de l'histoire
B) Orienter la lecture*

Indicateur 1.1.5

La ou les page(s) de titre comporte(nt) une illustration qui oriente la lecture.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE IMAGE

QUESTION 8.

Y a-t-il une dédicace?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 11.

QUESTION 9.

À qui s'adresse la dédicace?

- A) Un dédicataire inconnu du public (par exemple, un proche de l'auteur)
B) Un dédicataire public (par exemple, une personnalité connue)*
C) Au(x) lecteur(s) (par exemple : *Aux enfants qui croient encore à la magie.*)*

QUESTION 10.

Quelle est la fonction de la dédicace?

- A) Rendre hommage au dédicataire
B) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
C) Livrer un message qui vient éclairer le sens de l'œuvre*
D) Révéler des informations à propos de l'origine de l'œuvre*

Indicateur 1.1.6

La dédicace joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre (B), éclaire le sens de l'œuvre (C) ou révèle des informations à propos de son origine (D).

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 11.

Y a-t-il une épigraphe (une citation tirée d'une œuvre et placée au début du livre)?

A) Oui

B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 14.

QUESTION 12.

S'agit-il d'une citation véridique?

A) Oui

B) Non (par exemple, quand la citation est attribuée à un personnage de l'auteur)*

QUESTION 13.

Quelle est la fonction de l'épigraphe?

A) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*

B) Livrer une clé d'interprétation du récit*

☐
☐

Indicateur 1.1.7

La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou donne une clé d'interprétation du récit.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / Les niveaux narratifs

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 14.

La dernière page de garde comporte-t-elle une ou des images qui «réponde(nt)» à la première page de garde et propose(nt) un autre récit?

A) Oui*

B) Non

Indicateur 1.2.1

La dernière page de garde comporte un élément illustratif « répondant » à un autre élément de la première page de garde.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

INFORMATIONS DÉNOMINATIVES

Finalement, les pages couverture contiennent des informations dénominatives (noms de l'auteur, de l'illustrateur, de la maison d'édition et de la collection, s'il y a lieu). Ces dernières ne font pas partie des procédés narratifs, mais peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

Noms de l'auteur et de l'illustrateur

Les noms de l'auteur et/ou de l'illustrateur peuvent faire naître un « horizon d'attente », parce qu'ils sont connus des élèves et que ces derniers pourront s'attendre à un style particulier qui pourra ou non favoriser le travail interprétatif. De même, il arrive que certains auteurs utilisent des noms de plume qui suggèrent une intention particulière (par exemple, Claire Obscure).

TEXTE IMAGE

☐
☐☐
☐

QUESTION 15.

Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?

- A) Oui*
B) Non

Nom de la maison d'édition

Le nom de la maison d'édition peut faire naître un « horizon d'attente », parce qu'il est symbolique ou encore parce qu'il est connu des élèves et que ces derniers pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, l'éditeur Michel Quintin se spécialise dans l'édition d'ouvrages de vulgarisation sur les animaux, la nature et l'environnement.

QUESTION 16.

Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?

- A) Oui*
B) Non

Nom de la collection

Le nom de la collection peut faire naître un horizon d'attente, parce qu'il est symbolique, annonce un genre ou une thématique ou encore parce qu'il est connu des élèves et que ces derniers pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, la collection *Bonhomme Sept Heures* de l'éditeur Les 400 coups propose des albums qui font frémir les enfants.

Question 17.

Est-ce que le nom de la collection fait naître un horizon d'attente particulier?

- A) Oui*
B) Non
C) Ne s'applique pas.

☐
☐
☐

Indicateur 1.2.2

Les informations dénominatives font naître un « horizon d'attente » particulier.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

→ **CALCUL DU DEGRÉ DE POLYSÉMIE DE L'ALBUM**
(autres éléments du paratexte)

Pour chacun des indicateurs de polysémie cochés, additionnez le nombre de points attribués.

Résultat :

De 0 à 3 points : faible degré de polysémie.

De 4 à 8 points : degré moyen de polysémie.

Plus de 8 points : fort degré de polysémie.



Annexe 19
Compilation et analyse des réponses inscrites par les cinq
codeurs dans les trois outils d'analyse
(référence : p. 206 et 211 de la thèse)

Compilation et analyse des réponses inscrites par les cinq codeurs dans les trois outils d'analyse

Les pages suivantes exposent la compilation des réponses fournies par les codeurs 1 à 5 dans l'outil d'analyse ainsi que les nôtres, et ce, pour chacun des trois albums analysés. Soulignons que chacune des pages des albums a été numérotée à partir de la première page de l'histoire (sauf en ce qui concerne l'album *Max Malo à la belle étoile* dont les pages étaient déjà numérotées). Les numéros de page apparaissant dans les tableaux réfèrent donc aux pages des albums. Pour faciliter la lecture et l'analyse des données des tableaux qui suivent, nous présentons les réponses, une dimension à la fois, et avons grisé les réponses qui diffèrent des nôtres. Sous chacune des dimensions de l'outil d'analyse, nous formulons quelques remarques à propos des différences observées et tentons de dégager les modifications à apporter à l'outil d'analyse.

Premier album : Xavier-la-lune Section 1/ À l'intérieur du livre

Questions 1 à 7

Le tableau LIX permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 1 à 7.

Tableau LIX Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 7 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 1/ Le type de narrateur et de narrataire						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 1 Texte	A	A	A	A	A	A
Q. 1 Image	B (A) p. 4, 17, 21, 26	B (A) p. 4	B (A) p. 4, 17, 21, 26	B (A) p. 17, 21, 26	B (A) p. 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 27	B (A) p. 4
Q. 2	B (A) p. 3-4, 17- 18, 21-22, 25-26	B (A) p. 3-4	B (A) p. 3-4, 17- 18, 21-22, 25-26	B (A) p. 17-18, 21-22, 25- 26	B (A) p. 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 27	B (A) p. 3-4

Q. 3	A p. 3-4, 17-18, 21-22, 25-26	A p. 3-4	A p. 3-4, 17-18, 21-22, 25-26	A p. 17-18, 21-22, 25-26	A p. 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 27	A p. 3-4
Ind. 1.1.1	X (2 pts)	X (1 pt)	X (2 pts)	-	X (2 pts)	X (1pt)
Q. 4 Texte	Xavier	Xavier	Xavier	Xavier	Xavier	Xavier
Q. 4 Image	Xavier : p. 4 Prof ou élèves : p. 17 Prof : p. 21, 26	Xavier : p. 4	Xavier : p. 4 Prof et classe : p. 17, 21 et 26	Élèves ou prof : p. 17 Prof : p. 21 Élèves ou prof : p. 26	Xavier	Xavier : p. 4
Ind. 1.1.2	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.3	-	-	-	-	-	-
Q. 5	B p. 17-18, 21-22, 25-26 (A) p.3- 4	A	B p. 17-18, 21-22, 25-26 (A) p. 3-4	B	A	A p. 3-4
Q. 6	A p. 3-4	B	A p. 3-4	B	B	B
Ind. 1.1.4	-	-	X (1pt)	-	-	-
Q. 7 Texte	B	B	B	B	B	B
Q. 7 Image	B	B	B	B (A) p. 17, 21-26	B	B
Ind. 1.1.5	-	-	-	-	-	-
Total	2 1.1.1 : 2 pts	1 1.1.1 : 1 pt	3 1.1.1 : 2 pts 1.1.4 : 1 pt	0 -	2 1.1.1 : 2 pts	1 1.1.1 : 1 pt

Remarques

Les questions 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*), 4 *Texte* (*Quelle est l'identité du narrateur?*) et 7 *Texte* (*À qui s'adresse la narrateur?*) ne semblent pas causer de problème aux codeurs.

Bien que les réponses des codeurs soient identiques pour la question 1 *Image* (*Quel est le type de narrateur?*), les numéros de page indiqués diffèrent légèrement. Ainsi, tous les codeurs ont remarqué que le narrateur imagier de la page 4 faisait partie de l'histoire, sauf le codeur 3, ce qui a un impact sur ses réponses aux questions 2 (*Quel est le rapport*

entre le type de narrateur textuel et imagier?), 3 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*), 4 Image (*Quelle est l'identité du narrateur?*), 5 (*Quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?*) et 6 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*). Par ailleurs, bien que ce codeur ait indiqué qu'il y avait une variation du rapport entre le type de narrateur textuel et imagier à l'échelle du livre, il n'a pas coché l'indicateur 1.1.1 (*Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre*), comme les autres codeurs et nous-même l'avons fait.

Les codeurs 1 et 5 n'ont, pour leur part, indiqué que la page 4, ce qui a eu un impact sur leurs réponses aux questions 2 (*Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?*), 3 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*), 4 Image (*Quelle est l'identité du narrateur?*), 5 (*Quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?*) et 6 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*) et pourrait expliquer le fait qu'ils n'aient accordé qu'un point à l'indicateur 1.1.1, alors que les autres codeurs et nous-mêmes lui avons attribué 2 points.

Le codeur 4 a, quant à lui, constaté une variation du type de narrateur en ce qui concerne la vignette illustrative qui accompagne chaque page de texte. Il est le seul à avoir remarqué cet aspect qui nous avait, par ailleurs, échappé. Toutefois, il semble qu'il n'ait pas remarqué les autres variations identifiées par les codeurs 2, 3 et nous-mêmes aux pages 17, 21 et 26, ce qui a eu un impact sur ses réponses aux questions 5 et 6.

Le codeur 2 a considéré que la variation du rapport entre l'identité du narrateur textuel aux pages 3 et 4 était suffisante pour cocher l'indicateur 1.1.4 (*Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre*) et lui accorder 1 point, ce qu'il est le seul à avoir fait.

À la question 7 Image (*À qui s'adresse la narrateur?*), le codeur 3 a indiqué que le narrateur textuel s'adressait à un narrataire personnage aux pages, 17, 21 et 26, ce que les autres codeurs et nous-même nous n'avons pas relevé. Toutefois, cela n'a pas eu d'impact sur son calcul du degré de polysémie de l'album, puisqu'il n'a pas coché l'indicateur 1.1.5 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire personnage qui n'est pas identifié et qui est difficile à identifier*).

En bref, bien que les réponses aux questions concernant l'analyse de l'image diffèrent légèrement, les questions et les indicateurs de cette dimension ne semblent pas poser de problèmes particuliers aux codeurs, puisqu'ils parviennent à identifier le type de narrateur textuel et imagier. Ce qui semble plus problématique concerne les variations de type de narrateur imagier, à l'échelle du livre. Nous pensons que cette difficulté pourrait être liée au manque d'expérience d'analyse de l'image des codeurs. Une formation comportant des exercices d'analyse du type de narrateur imagier et des variations, à l'échelle de l'album, pourrait faire en sorte que les utilisateurs soient plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse.

Questions 8 à 10

Le tableau LX permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 8 à 10.

Tableau LX Compilation des réponses fournies aux questions 8 à 10 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 2/ Le contenu narratif						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 8	B (A) p. 1-2, 27-29	B	A (B) p. 5-6, 7-8, 9-10, 13-14, 17-18, 19-20, 21-22	B (A) p. 29	A (B) p. 1-2, 7-8, 9-10, 11-12, 17-18	B (A) p. 1-2, 21-22, 23-24, 25-26, 27-29
Ind. 1.2.1	X (2 pts)	X (2 pts)	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)	X (2 pts)
Q. 9	A p. 1-2, 27-29	A p. 3-4	A p. 5-6, 7-8, 9-10, 13-14, 17-18, 19-20, 21-22	A p. 29	A p. 1-2, 7-8, 9-10, 11-12, 17-18	A p. 1-2, 21-22, 23-24, 25-26, 27-29
Ind. 1.2.2	X (1 pt)	X (1 pt)	X (1pt)	-	-	X (2 pts)
Q. 10	B	B	B	B	A p. 2, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 26, 28	B
Ind. 1.2.3	-	-	-	-	-	-
Total	3 1.2.1 : 2 pts 1.2.2 : 1 pt	3 1.2.1 : 2 pts 1.2.2 : 1 pt	2 1.2.1 : 1 pt 1.2.2 : 1 pt	2 1.2.1 : 2 pts	2 1.2.1 : 2 pts	4 1.2.1 : 2 pts 1.2.1 : 2 pts

Remarques

En ce qui concerne la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*), l'analyse du rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image a semblé poser problème à la majorité des codeurs. Bien qu'il ait indiqué le même type de rapport que nous entre le contenu narratif du texte et de l'image, le codeur 1 ne semble pas avoir remarqué la variation aux pages 1-2 et 27-29. Les autres codeurs ont remarqué la variation, mais pas nécessairement aux mêmes pages que nous. Cela a également un impact sur leur réponse à la question 9 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*) qui bien qu'elle soit la même que la nôtre, comporte des références à d'autres pages que celles que nous avons identifiées. Bien qu'ils aient indiqué une

variation du rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image, les codeurs 3 et 4 n'ont pas coché l'indicateur 1.2.2 (*Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varient, à l'échelle du livre*) comme les autres codeurs et nous-même l'avons fait.

À la question 10 (*Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte?*), seul le codeur 4 obtient une réponse différente de la nôtre. Il semble qu'il n'ait pas considéré la double page pour répondre à la question. Cela met en lumière une difficulté qui pourrait être liée à la compréhension de la mise en page de l'album. Cet album présente une mise en page de type dissociation dans laquelle la page de texte alterne avec la page d'illustration. On doit donc considérer chaque double page comme un tout et non pas comme deux entités séparées, comme ça peut être le cas dans une mise en page de type compartimentage où chaque page de l'album peut proposer un texte et une illustration. Déplacer cette question sous la question 29 (*La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?*) permettrait peut-être de mieux comprendre la mise en page de l'album avant d'y répondre.

En bref, malgré le fait que les codeurs n'aient pas identifié les mêmes pages que nous, à la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*), cela ne semble avoir eu qu'un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album. Nous pensons que les différences observées pourraient être dues au manque de pratique de l'analyse de la relation texte/image. Une formation comportant des exercices d'analyse du rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image pourrait faire en sorte que les utilisateurs soient plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse. Par ailleurs, la question 10 sera déplacée après la question 29, concernant la mise en page, et ce, afin de favoriser une meilleure compréhension de l'analyse de cet aspect avant de se prononcer sur la présence de page sans texte ou sans image ou sein de l'album.

Questions 11 et 12

Le tableau LXI permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 11 et 12.

Tableau LXI						
Compilation des réponses fournies aux questions 11 et 12 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative						
Dimension 3/ Les niveaux narratifs						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 11 Texte	A p. 6-10, 15-19, 23-24	A	A p. 6-10	A p. 6-10	A	A
Q. 11 Image	A p. 6-10, 15-19, 23-24	A	B	A p. 6-10	A	A
Q. 12	A	B	A	A	A	A

Texte						
Q. 12 Image	A	B	-	A	A	A
Ind. 1.3.1	X (2 pts)	X (2 pts)	X (2pts)	X (2 pts)	X (2 pts)	X 2pts
Total	2	2	2	2	2	2

Remarques

En ce qui concerne la question 11 (*Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit?*), tous les codeurs obtiennent une réponse identique à la nôtre. Toutefois, même s'il n'était pas nécessaire de le faire, seuls les codeurs 2 et 3 ont indiqué des numéros de pages. Par contre, contrairement à nous, ils n'ont identifié que le récit enchâssé aux pages 6-10, mais pas ceux des pages 15-19, 23-24. Toutefois, ils ont tous coché l'indicateur 1.3.1 (*Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative, de contraste ou d'analogie*) et lui ont, comme nous, tous accordé 2 points.

Bien que le codeur 2 ait indiqué un récit enchâssé dans le texte pour la question 11 texte (*Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit?*), il ne l'a pas identifié pour l'image, à la question 11 *Image*, ce qui fait en sorte qu'il n'a pas répondu à la question 12 *Image* (*Si oui, quelle est la fonction de ce récit, par rapport au premier?*).

Comme le codeur 1 n'a pas indiqué de pages pour le récit enchâssé, il est difficile pour nous de comprendre pourquoi il a jugé qu'il remplissait une fonction de contraste ou d'analogie plutôt qu'une fonction explicative, comme les autres codeurs et nous-même l'avons indiqué.

En bref, bien que les réponses diffèrent légèrement en ce qui concerne deux codeurs, cela ne semble pas avoir eu d'impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album. Nous pensons qu'il pourrait être utile d'ajouter un espace pour inscrire les numéros de page à la question 11.

Questions 13 à 16

Le tableau LXII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 13 à 16.

Tableau LXII Compilation des réponses fournies aux questions 13 à 16 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif						
Dimension 1/ La perspective narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 13 Texte	B	B	-	B	B	B (C) p. 1, 19, 23-24, 25, 27, 29

Q. 13 Image	B (C) p. 2, 28, 29	B	-	B (C) p. 2, 21, 26, 28, 29.	B (A) p. 7, 9, 12, 21 (C) p. 2, 5, 20, 23, 24, 26, 28, 29	B (C) p. 2, 20, 23-24, 26, 28, 29 (A) p. 21
In. 2.1.1	-	-	-	X (2 pts)	X (2 pts)	X (1 pt)
Q. 14 Texte	B	B	-	B	B	A p. 1, 19, 23-24, 25, 27, 29
Q. 14 Image	A p. 2, 28, 29	B	-	A p. 2, 21, 26, 28, 29	A p. 2, 5, 20, 23, 24, 26, 28, 29	A p. 2, 20, 21, 23-24, 26, 28, 29
Ind. 2.1.2	X (2 pts)	-	-	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)
Q. 15	A (B) p. 1-2, 27- 28, 29	A	-	A (B) p. 1-2, 21- 22, 25-26, 27-28, 29	A (B) p. 1-2, 5-6, 7-8, 9-10, 11-12, 19- 20, 21-22, 23-24, 25- 26, 27-28, 29	A (B) p. 21-22
Q. 16	A	B	-	A	A	A
Ind. 2.1.3	X (1 pt)	-	-	X (1 pt)	X (1 pt)	X (2 pts)
Total	3 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 1 pt	0	-	4 2.1.1 : 2 pts 2.1.2 : 1 pt 2.1.3 : 1 pt	5 2.1.1 : 2 pts 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 1 pt	5 2.1.1 : 1 pt 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 2 pts

Remarques

Le codeur 2 n'est pas parvenu à répondre aux questions 13 à 16 en raison de sa difficulté à identifier la perspective narrative du texte et de l'image.

À la question 13 *Texte* (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*), le codeur 5 a identifié un narrateur interne, mais il a également identifié un narrateur externe, ce que les autres codeurs et nous-même n'avons pas fait. Cela entraîne également une réponse différente à la question 14 *texte* (*La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre?*).



Le codeur 1 n'a coché qu'un seul type de perspective, à la question 13 *Image (Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?)*, ce qui fait en sorte qu'il obtient une réponse différente de la nôtre et de celle des autres codeurs, à la question 14 *Image (La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre?)* et qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.1.1 (*L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages*) et 2.1.2 (*La perspective narrative varie, à l'échelle du livre*), comme les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Cette réponse a également fait en sorte qu'il a indiqué une réponse différente de celle des autres codeurs et de la nôtre à la question 15 (*Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?*) et 16 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*) et a fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.1.3 (*Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait.

À la question 13 *Image (Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?)*, les codeurs 3, 4 et 5 ont identifié les mêmes pages que celles que nous avons identifiées pour le narrateur externe, toutefois, ils en identifient quelques-unes que nous n'identifions pas et les codeurs 4 et 5 identifient un narrateur omniscient, ce que nous n'avons pas fait. Cela fait en sorte qu'ils ont coché l'indicateur 2.1.1 (*L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages*), alors que nous ne l'avons pas fait. Par ailleurs, bien que le codeur 3 n'ait pas indiqué que le narrateur imagier était omniscient, il a coché l'indicateur 2.1.1 (*L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages*). Cela est peut-être dû à une distraction de sa part.

En ce qui concerne la question 14 *Image (La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre?)*, bien que les codeurs 3, 4 et 5 aient indiqué la même réponse que la nôtre, les numéros de page identifiés diffèrent légèrement.

Le codeur 3 n'a accordé qu'un point à l'indicateur 2.1.2 (*La perspective narrative varie, à l'échelle du livre*), alors que les codeurs 1, 4, 5 et nous-même y avons accordé 2 points. Le codeur 5 accorde 2 points à l'indicateur 2.1.3 (*Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre*), alors que les autres codeurs et nous-même ne lui avons accordé qu'un seul point.

En bref, les questions relatives à la perspective adoptée par le narrateur imagier ont semblé poser problème à l'ensemble des codeurs, mais n'ont eu qu'un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album pour les codeurs 3, 4 et 5. Toutefois, cela a eu un impact plus important pour le codeur 1 qui semble avoir sous-estimé la polysémie de cette dimension de l'album. Nous pensons que les difficultés qu'ont éprouvées les codeurs avec cette dimension pourraient être dues à la complexité même d'identifier la perspective narrative, notamment dans l'image, et au manque de pratique des codeurs. Une formation comportant des exercices d'analyse de la perspective adoptée par les narrateurs imagier et textuel pourrait faire en sorte que les utilisateurs soient plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse.

Questions 17 à 20

Le tableau LXIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 17 à 20.

Tableau LXIII Compilation des réponses fournies aux questions 17 à 20 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif						
Dimension 2/ La distance narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Ind. 2.2.1	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (2 pts)	X (1 pt)	X (2 pts)
Ind. 2.2.2	X (2 pts)	X (1 pt)	X (2pts)	X (1 pt)		X (2 pts)
Ind. 2.2.3	X (1 pt)	X (2 pts)	-	X (2 pts)		X (2pts)
Ind. 2.2.4	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (1 pt)		
Ind. 2.2.5	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.6	-	-	X (2 pts)	X (2 pts)	X (1 pt)	X (1 pt)
Ind. 2.2.7	-	X (2 pts)	X (1 pt)	-	-	X (1 pt)
Ind. 2.2.8	-	X (1 pt)	-	-	-	-
Ind. 2.2.9	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.10	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.11	-	-	-	-	-	-
Q. 17	B	A p. 7-14	-	A	A p. 11	B
Ind. 2.2.12	-	X (2 pts)	-	X (2 pts)	-	-
Q. 18	A p. 6, 8, 10, 11, 18, 25, 27	A p. 6, 8, 10, 11	B	A p. 6, 8, 10, 25, 27	A p. 6, 8, 10, 11, 14, 18, 25	A p. 6, 8, 10, 15, 18, 19, 25
Ind. 2.2.13	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (2 pts)	X (2 pts)	X (2 pts)
Q. 19	A p. 6, 10, 11, 14, 15, 19, 22	A p. 6, 8, 10, 11, 14, 15	A Style poétique	A p. 1, 3, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 19, 22, 25	A p. 6, 10, 15, 18, 22	B
Ind. 2.2.14	X (2 pts)	X (2 pts)	(2 pts)	X (2 pts)	X (2 pts)	-
Q. 20	A (typo de couleur + écriture manuscrite, p. 23-24)	A (son écriture, p. 23-24)	A (typo de couleur)	A (son écriture, p. 23-24)	A (typo de couleur + son écriture, p. 23-24)	B

Ind. 2.2.15	-	-	X (2 pts)	X (1 pt)	X (2 pts)	-
Total	11 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 2 pts 2.2.3 : 1 pt 2.2.4 : 2 pts	16 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 1 pt 2.2.3 : 2 pts 2.2.4 : 2 pts 2.2.7 : 2 pts 2.2.8 : 1 pt 2.2.12 : 2 pts 2.2.13 : 2 pts 2.2.14 : 2 pts	9 2.2.2 : 2 pts 2.2.6 : 2 pts 2.2.7 : 1 pt 2.2.14 : 2 pts 2.2.15 : 2 pts	15 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 1 pt 2.2.3 : 2 pts 2.2.4 : 1 pt 2.2.6 : 2 pts 2.2.12 : 2 pts 2.2.13 : 2 pts 2.2.14 : 2 pts 2.2.15 : 1 pt	8 2.2.1 : 1 pt 2.2.6 : 1 pt 2.2.13 : 2 pts 2.2.14 : 2 pts 2.2.15 : 2 pts	10 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 2 pts 2.2.3 : 2 pts 2.2.6 : 1 pt 2.2.7 : 1 pt 2.2.13 : 2 pts

Remarques

Le codeur 2 n'a pas coché l'indicateur 2.2.1 (*Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait.

Le codeur 4 n'a pas coché l'indicateur 2.2.2 (*Le narrateur imagier utilise des mages qui comportent des sous-entendus*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Les codeurs 2 et 4 n'ont pas coché l'indicateur 2.2.3 (*Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons coché. Les codeurs 2, 4 et 5 n'ont pas coché l'indicateur 2.2.4 (*Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons coché. Nous pensons que ces différences pourraient relever des codeurs eux-mêmes et de leur capacité à identifier ces éléments dans les albums, mais nous pensons également que l'ajout d'exemples pourrait être aidant.

Les codeurs 2, 3, 4 et 5 ont coché l'indicateur 2.2.6 (*Le narrateur textuel pose des questions*), alors que nous ne l'avons pas fait. Cela est fort probablement dû à la difficulté qu'ils ont eu à identifier le type de narrateur à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) et qui fait en sorte qu'ils ont confondu le discours du narrateur et celui des personnages.

Les codeurs 1, 2 et 5 ont coché l'indicateur 2.2.7 (*Le narrateur textuel donne des indices ambigus*), alors que les codeurs 3, 4 et nous même ne l'avons pas fait. L'indicateur manque peut-être de clarté. Un exemple sera ajouté.

Le codeur 1 a coché l'indicateur 2.2.8 (*Le narrateur textuel ne raconte pas le début de son histoire*). Il est toutefois le seul à l'avoir fait.

Les codeurs 1, 3 et 4 ont identifié, à la question 17 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*) que le narrateur textuel avait eu recours à des procédés lexicaux, ce que le codeur 5 et nous-même n'avons pas fait. Le codeur 2 n'a pas répondu à la question. Peut-être est-ce dû à une distraction de sa part. Par contre, seuls les codeurs 1 et 3 ont

coché l'indicateur 2.2.12 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*). Ici, nous pensons que les codeurs n'ont peut-être pas bien saisi en quoi consistaient des procédés lexicaux qui avaient un impact sur le travail interprétatif. Une insistance sur cet aspect, lors d'une formation et des exercices d'analyse pourrait peut-être améliorer la compréhension de cet aspect de l'outil. Une note sera également ajoutée dans l'outil d'analyse afin de préciser que ce sont les procédés lexicaux qui sont source de polysémie qui sont recherchés.

En ce qui concerne la question 18 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), le codeur 2 n'a pas semblé être en mesure d'identifier les procédés grammaticaux, ce qu'ont été en mesure de faire les autres codeurs et nous-même. Cela a fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.2.13 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), comme l'ont fait les autres codeurs et nous-même.

En ce qui concerne les questions 19 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*) et 20 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), le codeur 5 n'a pas semblé être en mesure d'identifier les procédés stylistiques et typographiques auxquels a eu recours le narrateur textuel, ce qu'ont été en mesure de faire les autres codeurs et nous-même. Cela a fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.2.14 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*) et 2.2.15 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), comme l'ont fait les autres codeurs et nous-même.

En ce qui concerne l'indicateur 2.2.15 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), les codeurs 2, 3 et 4 ont considéré que le procédé typographique était source de polysémie et lui ont attribué deux points (codeurs 2 et 4) et un point (codeur 3), ce que le codeur 1 et nous même n'avons pas fait.

En bref, les différences observées entre les réponses des codeurs pourraient relever d'un manque de clarté des indicateurs. Cela a eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album pour les codeurs 1 et 3 (écart respectif de 5 et 4 points) qui semblent avoir surévalué le degré de polysémie de cette dimension de l'album. Nous ajouterons des exemples aux indicateurs 2.2.1 à 2.2.5, 2.2.7 et 2.2.10 à 2.2.11 de même qu'une note pour les procédés de modalisation du narrateur textuel et imagier afin de préciser que ce sont ceux qui sont source de polysémie qui sont recherchés. Nous pensons également qu'une insistance sur cet aspect, lors d'une formation, et des exercices d'analyse pourraient améliorer la compréhension de cet aspect de l'outil.

Questions 21 à 26

Le tableau LXIV permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 21 à 26.

Tableau LXIV Compilation des réponses fournies aux questions 21 à 26 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif Dimension 2/ La distance narrative (suite)						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 21	B (A) p. 29	B (A) p. 29	B (A) p. 29	B (A) p. 29	B (A) p. 29	B
Q. 22	A	A	A	A	A	-
Ind. 2.2.16	X (1 pt)	X (1pt)	X (1 pt)	-	X (1 pt)	-
Q. 23	B	B	B	B	A	-
Ind. 2.2.17	-	-	-	-	X (1 pt)	-
Q. 24	B	B	A p. 12, 16, 26	B	B	-
Ind. 2.2.18	-	-	X (2 pts)	-	-	-
Q. 25	A Plongée : p. 2, 5, 7, 13 Gros plan : p. 4, 21, 26	A Plongée : p. 9 Gros plan : p. 4, 21, 26	A Plongée : p. 2, 5, 7, 13 Gros plan : p. 4, 21, 26	A Plongée : p. 2, 13 Gros plan : p. 4, 21, 26	A p. 2, 4, 5, 7, 13, 21, 26	A Gros plan : p. 4, 13, 21, 26
Ind. 2.2.19	X (2 pts)	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (1 pt)	X (2 pts)
Q. 26	A p. 12, 21, 26	A p. 12, 14, 21, 26	B	A p. 12	B	B
Ind. 2.2.20	X (1 pt)	X (2pts)	-	-	-	-
Total	4 2.2.16 : 1 pt 2.2.19 : 2 pts 2.2.20 : 1 pt	5 2.2.16 : 1 pt 2.2.19 : 2 pts 2.2.20 : 2 pts	5 2.2.16 : 1 pt 2.2.18 : 2 pts 2.2.19 : 2 pts	0	3 2.2.16 : 1 pt 2.2.17 : 1 pt 2.2.19 : 1 pt	2 2.2.19 : 2 pts

Remarques

En ce qui concerne la question 21 (*L'image comporte-t-elle un cadre matérialisé?*) seul le codeur 5 semble ne pas avoir remarqué le cadre, à la page 29, ce qui fait en sorte qu'il n'a pas répondu à la question 22 (*Si oui, a-t-il une forme connotée?*) et n'a pas coché

l'indicateur 2.2.16 (*L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée*), comme les codeurs 1, 2, 4 et nous-même l'avons fait. Soulignons que bien que le codeur 3 ait remarqué la variation, il n'a pas coché l'indicateur 2.2.16. Cette réponse du codeur 5 a également fait en sorte qu'il n'a pas répondu aux questions 23 (*Si oui, comporte-t-il des bordures expressives?*) et 24 (*Y a-t-il des éléments qui « sortent » du cadre?*).

À la question 23 (*Si oui, comporte-t-il des bordures expressives?*), le codeur 4 a indiqué que le cadre comportait une bordure expressive et a coché l'indicateur 2.2.17 (*La bordure du cadre joue un rôle expressif*), ce qu'il est le seul à avoir fait.

Le codeur 2 semble avoir confondu la question 24 (*Y a-t-il des éléments qui « sortent » du cadre?*) avec la question 26 (*Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre?*). Par contre, comme il a coché un indicateur de polysémie à l'un et pas à l'autre, ça ne change rien pour le calcul du degré de polysémie. Il pourrait être utile de mettre en caractère souligné des éléments de chaque question afin de faire mieux voir la différence entre les deux. Par ailleurs, il faudrait insister sur cet aspect, lors de la formation (dans l'un des cas, on voit toujours l'objet, dans l'autre, on ne le voit plus).

Les codeurs 4 et 5 ne semblent pas avoir remarqué, à la question 26 (*Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre?*) les éléments « décadrés » aux pages 12, 21 et 26, ce qui fait en sorte qu'ils n'ont pas coché l'indicateur 2.2.20 (*Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre*), comme les codeurs 1 et nous-même l'avons fait. Bien que le codeur 3 ait remarqué le décadrage de la page 12, il n'a pas coché l'indicateur 2.2.20.

En bref, la question 26 semble avoir posé des difficultés particulières à certains codeurs et un des codeurs a semblé éprouver des difficultés à juger du degré de polysémie de certains procédés, ce qui a eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album. En effet, le codeur 3 semble avoir sous-estimé le degré de polysémie de cette section de cette dimension (écart de 4), alors que les codeurs 1 et 2 semblent l'avoir surestimé (écart de trois points). Afin de bien distinguer les questions 24 et 26, nous mettrons en caractère souligné des éléments de chaque question. Par ailleurs, il serait nécessaire d'insister sur cet aspect, lors de la formation (dans l'un des cas, on voit toujours l'objet, dans l'autre, on ne le voit plus).

Question 27

Le tableau LXV permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne la question 27.

Tableau LXV Compilation des réponses fournies à la question 27 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 3/ Temporalité narrative Dimension 1/ L'ordre narratif						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 27	B	B	B	B	B	A
Ind. 3.1.1	X (2 pts)	X (2pts)	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)	-

Remarques

Le codeur 5 ne semble pas avoir remarqué à la question 27 (*Est-ce que les événements sont présentés en ordre chronologique?*), que les événements n'étaient pas présentés en ordre chronologique, ce qui fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 3.1.1 (*Les événements ne sont pas présentés en ordre chronologique*), comme les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Ici, un manque de formation pourrait expliquer cette difficulté. Il faudrait s'assurer lors de la formation, que les codeurs savent comparer le temps de l'histoire avec le temps du récit afin d'être en mesure de constater les ruptures dans la chronologie du récit.

Question 28 et 29

Le tableau LXVI permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 28 et 29.

Tableau LXVI Compilation des réponses fournies aux questions 28 et 29 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Catégorie 3/ Temporalité narrative Dimension 2/ La durée narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Ind. 3.2.1	X (2 pts)	X (2pts)	-	-	X (2 pts)	-
Q. 28	A (B) p. 23-24, 29	A (B) p. 23-24	A (B) p. 23-24, 29	A (B) p. 23-24	A (C) p. 29 (D) p. 23-24	A
Ind. 3.2.2	-	-	-	-	X (1 pt)	-
Q. 29	A p. 23-24, 29	A p. 23-24	A p. 23-24, 29	A p. 23-24	A p. 23-24, 29	B
Ind. 3.2.3	X (1 pt)	-	X (1 pt)	X (1 pt)	X (1 pt)	-
Total	3 3.2.1 : 2 pts 3.2.3 : 1 pt	2 3.2.1 : 2 pts	1 3.2.3 : 1 pt	1 3.2.3 : 1 pt	4 3.2.1 : 2 pts 3.2.2 : 1 pt 3.2.3 : 1 pt	0

Remarques

Les codeurs 2, 3 et 5 n'ont pas coché l'indicateur 3.2.1 (*Il y a des ellipses dans la narration textuelle*), comme l'ont fait les codeurs 1, 4 et nous-même.

En ce qui concerne la question 28 (*Quel est le type de mise en page?*), le codeur 4 n'a pas identifié le même type de mise en page que les autres codeurs et nous-même, aux pages 23-24 et 29. Cela a fait en sorte qu'il a coché l'indicateur 3.2.2 (*Le type de mise en page est de type conjonction*), ce qu'il est le seul à avoir fait.

Le codeur 5 n'a pas, quant à lui, identifié de variation dans le type de mise en page à la question 28 (*Quel est le type de mise en page?*), ce qui a entraîné une réponse différente de celle des autres codeurs et de la nôtre, à la question 29 (*La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?*) et a fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 3.2.3 (*La mise en page varie, à l'échelle du livre*), comme les codeurs 2, 3, 4 et nous même l'avons fait.

En bref, pour deux des codeurs, les différences observées dans leurs réponses semblent surtout relever d'une difficulté à identifier le type de mise en page. Cela a eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album pour les codeurs 2, 3 et 5 qui semblent avoir sous-évalué le degré de polysémie de cette dimension de l'album. Il pourrait être utile d'insérer des vignettes avec des exemples, sous chacun des types de mise en page, afin de faciliter la compréhension des codeurs.

Total des points accordés

Le tableau LXVII présente la compilation du total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*.

Tableau LXVII						
Total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
TOTAL	30 pts	31 pts	23* pts	26 pts	26 pts	24 pts
	18 indicateurs	18 indicateurs	14 indicateurs	16 indicateurs	18 indicateurs	14 indicateurs

* Sans les questions 13 à 16.

Malgré les différences observées dans les réponses, les résultats obtenus par tous les codeurs font en sorte que l'album reçoit un nombre de points qui le classe dans la catégorie des albums ayant un fort degré de polysémie.

Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte

Questions 1 à 13

Le tableau LXVIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 1 à 13.

Tableau LXVIII Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 13 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte						
Catégorie 1/ Voix narrative						
Dimension 1/ Les fonctions du narrateur						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 1	B	B	B	B	B	B
Q. 2	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.1	-	-	-	-	-	-
Q. 3	B	B	B	A	B	A
Ind. 1.1.2	-	-	-	X (1pt)	-	X (1pt)
Q. 4	B	B	B	A	B	B
Ind. 1.1.3	-	-	-	X (1 pt)	-	-
Q. 5	B	B	B	B	B	B
Ind. 1.1.4	-	-	-	-	-	-
Q. 6	A	A	A	A	A	A
Q. 7	B	B	B	B	B	A
Ind. 1.1.5	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)	X (2 pts)	X (1 pt)	-
Q. 8	B	B	B	B	B	B
Q. 9	-	-	-	-	-	-
Q. 10	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.6	-	-	-	-	-	-
Q. 11	B	B	B	B	B	B
Q. 12	-	-	-	-	-	-
Q. 13	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.7	-	-	-	-	-	-
Total	1 1.1.5 : 1 pt	2 1.1.5 : 2 pts	2 1.1.5 : 2 pts	4 1.1.2 : 1 pt 1.1.3 : 1 pt 1.1.5 : 2 pts	1 1.1.5 : 1 pt	1 1.1.2 : 1 pt

Remarques

En ce qui concerne la question 3 (*La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?*), les codeurs 3 et 5 ont considéré que la page de garde comportait une image de ce type, alors que les codeurs 1, 2, 4 et nous-mêmes avons considéré que la page de garde de l'album ne comportait pas d'image de ce type. Cela a également fait en sorte que les codeurs 3 et 5 ont coché l'indicateur 1.1.2 (*La première page de garde comporte une image qui fait office de prologue*) et lui ont accordé 1 point.

En ce qui concerne la question 4 (*La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?*), le codeur 3 semble avoir confondu la dernière page de garde avec la dernière page de l'album (p. 29) ce qui expliquerait pourquoi il n'a pas tenu compte de la page 29, à la question 28 (*Quel est le type de mise en page?*).

Nous pensons que ces différences dans les réponses viennent du fait que la notion de page de garde est surtout utilisée avec les albums cartonnés et nous a amenée à confondre, à tort, les deuxième et troisième pages de couverture avec les pages de garde, comme semblent également l'avoir fait les codeurs 1, 2, 3 et 4.

En effet, dans un album à couverture rigide, la deuxième page de couverture et la troisième page de couverture sont recouvertes d'une double page. Cette dernière permet de relier les pages intérieures à la couverture cartonnée de l'album et comporte souvent une couleur, un motif ou une illustration. Or, dans les albums souples, ça n'est pas le cas puisque les pages de l'album ne sont pas collées aux pages couverture. Par contre, il y a parfois une page qui suit la deuxième page de couverture et sur laquelle peut figurer le titre du livre et/ou un élément illustratif. Dans d'autres cas, il n'y a pas de page de garde et la première page de l'album est la page de titre. Il arrive également qu'une couleur, un motif ou une illustration se trouvent sur la deuxième et la troisième page de couverture. Finalement, il est rare, dans les albums souples qu'il y ait une dernière page de garde.

Pour éliminer toute confusion, nous ajouterons à l'outil un texte de présentation sur le concept de page de garde dans les albums cartonnés et dans les albums souples et modifieront les questions 1 (*Les pages de garde comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?*), 3 (*La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?*), et 4 (*La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?*) en y ajoutant la mention « La deuxième et troisième page de couverture ou » en amorce de chacune d'entre elles, de même qu'aux quatre indicateurs correspondants.

En ce qui concerne la question 7 (*Si oui, quelle est sa fonction?*), le codeur 5 a considéré que la fonction de l'illustration de la page de titre était d'illustrer un détail de l'histoire, alors que les autres codeurs et nous-même avons plutôt considéré qu'elle était d'orienter la lecture, ce qui a fait en sorte que nous avons coché l'indicateur 1.1.5 (*La ou les page(s) de titre comporte(nt) une illustration qui oriente la lecture*). Toutefois, alors que le codeur 4 et nous même lui avons accordé 1 point, les codeurs 1, 2 et 3 lui ont accordé 2 points.

En bref, malgré les différences observées dans les réponses, cela semble avoir eu un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album, sauf pour le codeur 3 qui semble avoir surévalué le degré de polysémie de cet aspect de l'album. En ajoutant un texte de présentation qui souligne les différences entre les pages de garde des albums cartonnés et des albums souples, nous pensons qu'il pourrait y avoir moins de différences entre les réponses des codeurs.

Questions 14 à 17

Le tableau LXIX permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*, en ce qui concerne les questions 14 à 17.

Tableau LXIX Compilation des réponses fournies aux questions 14 à 17 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 2/ Les niveaux narratifs						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Catégorie 1 Dimension 2						
Q. 14	B	B	B	B	B	B
Ind. 1.2.1	-	-	-	-	-	-
Informations dénominatives						
Q. 15	B	B	B	B	A	B
Q. 16	B	B	B	A	B	B
Q. 17	C	C	C	C	B	C
Ind. 1.2.2	-	-	-	-	X (1 pt)	-
TOTAL	0	0	0	0	1	0

Remarques

Contrairement aux autres codeurs et nous-même, le codeur 4 a indiqué une réponse affirmative à la question 15 (*Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), ce qui a fait en sorte qu'il a coché l'indicateur 1.2.2 (Les informations dénominatives font naître un horizon d'attente particulier).

En ce qui concerne la question 16 (*Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), le codeur 3 a indiqué une réponse affirmative, ce qu'il est le seul à avoir fait.

Nous réalisons que les questions 15 (*Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), 16 (*Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) et 17 (*Est-ce que le nom de la collection fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) portant sur les informations dénominatives sont très subjectives et dépendent fortement des connaissances du lecteur de l'album. Nous les retirerons donc de l'outil d'analyse, de même que l'indicateur 1.2.2 (*Les informations dénominatives font naître un horizon d'attente*), mais conserverons une note précisant que ces éléments peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

Total des points accordés

Le tableau LXX permet de voir la compilation du total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album *Xavier-la-lune*.

Tableau LXX Total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Xavier-la-lune</i>						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
TOTAL	1 pt	2 pts	2 pts	4 pts	2 pts	1 pt
	1 indicateur	1 indicateur	1 indicateur	3 indicateurs	2 indicateurs	1 indicateur

Malgré les différences observées dans cette section de l'outil d'analyse, quatre des codeurs accordent un nombre de points qui font de cet album un livre dont les autres éléments du paratexte comportent un faible degré de polysémie, comme nous l'avons nous-même fait.

Deuxième album : Comme toi! **Section 1/ À l'intérieur du livre**

Questions 1 à 7

Le tableau LXXI permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 1 à 7.

Tableau LXXI Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 7 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative						
Dimension 1/ Le type de narrateur et de narrataire						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 1 Texte	B	A	A	A	A	A
Q. 1 Image	B	B	B	B (A) p. 7-12	A (B) p. 13-18, 23-29	B (A) p. 19-20, 21-22
Q. 2	A	B	B	B (A) p. 7-12	A (B) p. 13-18, 23-29	B (A) p. 19-22
Q. 3	B	B	B	A p. 7-12	A p. 13-18, 23-29	A p. 19-22
Ind. 1.1.1	-	-	-	X (1 pt)	X (2pts)	X (1 pt)
Q. 4 Texte	-	Lapin et cochon	Lapin et cochon	Lapin : p. 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19- 20, 25, 27a Cochon :	Lapin : p. 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19-20, 25 Cochon :	Lapin et cochon

				p. 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 21-22, 26, 27b	p. 4, 6, 8, 10, 12, 14, 18, 21-22, 26 Lapin et cochon : p. 15-16, 27-28	
Q. 4 Image	-	-	-	Lapin : p. 8, 10, 12 Cochon : p. 7, 9, 11	Lapin : p. 4, 6, 8, 10, 12, 21-22 Cochon : p. 3, 5, 7, 9, 11, 19-20	Lapin : p. 21-22 Cochon : p. 19-20
Ind. 1.1.2	-	-	-	-	X (1pt)	-
Ind. 1.1.3	-	-	-	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)
Q. 5	-	-	-	B	B	B (A) p. 19-20, 21-22
Q. 6	-	-	-	A p. 7-12	B	A p. 19-20, 21-22
Ind. 1.1.4	-	-	-	X (2 pts)	-	X (2 pts)
Q. 7 Texte	B	A	A	A	A	A
Q. 7 Image	B	B	-	B (A) p. 7-12	A (B) p. 1-2, 13-18, 23-29	A (B) p. 1-2, 15-16, 23-24, 29
Ind. 1.1.5	-	-	-	-	-	-
Total	0	0	0	4 1.1.1 : 1 pt 1.1.3 : 1 pt 1.1.4 : 2 pts	5 1.1.1 : 2 pts 1.1.2 : 1 pt 1.1.3 : 2 pts	5 1.1.1 : 1 pt 1.1.3 : 2 pts 1.1.4 : 2 pts

Remarques

La question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) semble avoir posé un problème à tous les codeurs puisqu'ils ont tous identifié le narrateur textuel comme étant un narrateur qui faisait partie de l'histoire. Cette difficulté tire, selon nous, son origine de l'album lui-même qui propose une narration sous forme d'un long dialogue. Le narrateur rapporte les paroles des personnages, sans faire d'autres interventions, ce qui a conduit les codeurs à penser que les narrateurs textuels étaient les personnages eux-mêmes. Bien que lors de la formation, nous ayons proposé un exemple d'album ne comportant que

des dialogues (et spécifié qu'il s'agissait alors d'un narrateur ne faisant pas partie de l'histoire), et que nous ayons ajouté une note dans l'outil d'analyse à cet effet, il ne semble pas que cela ait été suffisant. Cette réponse entraîne une réponse différente de la nôtre pour les codeurs 1 et 2, à la question 2 (*Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?*), et a fait en sorte que les codeurs 3 à 5 ont coché l'indicateur 1.1.3 (*Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration*). Pour pallier cette difficulté, il pourrait être utile d'ajouter une mention, dans l'outil, à propos de ce type de narration particulier.

En ce qui concerne la question 1 *Image* (*Quel est le type de narrateur?*), les codeurs 3 à 5 ont identifié deux types de narrateur imagier ce qui fait en sorte qu'ils ont identifié une variation de rapport entre le type de narrateur textuel et imagier à la question 3 (*Ce rapport varie-t-il à l'échelle du livre?*) et coché l'indicateur 1.1.1 (*Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre*), ce que les codeurs 1 et 2 et nous-même n'avons pas fait. Par contre, comme ils n'ont pas tous identifié le même nombre de pages, cela pourrait expliquer pourquoi les codeurs 3 et 5 ne lui accordent qu'un point, alors que le codeur 4 lui accorde deux points

La réponse donnée par tous les codeurs à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) entraîne également une réponse différente de la nôtre à la question 4 *Texte* (*Si vous avez coché A à la question 1, quelle est l'identité du narrateur?*). Par ailleurs, le codeur 4 a coché l'indicateur 1.1.2 (*On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier fait partie de l'histoire et son identité est difficile à déterminer*) et lui a accordé 1 point. Toutefois, il est le seul à l'avoir fait.

Seuls les codeurs 3 à 5 ont répondu aux questions 5 (*Si les deux narrateurs font partie de l'histoire, quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?*) et 6 (*Ce rapport varie-t-il à l'échelle du livre?*) étant donné qu'ils avaient coché A (*rapport de redondance*) pour le texte et pour l'image, à la question 2 (*Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?*). Cela a fait en sorte que les codeurs 3 et 5 ont coché l'indicateur 1.1.4 (*Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre*) et lui ont accordé 2 points, ce que n'a pas fait le codeur 4.

La réponse donnée par tous les codeurs à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) entraîne également une réponse différente de la nôtre à la question 7 *Texte* (*À qui s'adresse le narrateur?*). Toutefois, cela n'a pas amené les codeurs à cocher l'indicateur 1.1.5 (*Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire personnage qui n'est pas identifié et qui est difficile à identifier*), ce que nous n'avons pas fait, non plus.

Les codeurs 3 à 5 ont identifié deux types de narrataires imagiers à la question 7 *Image* (*À qui s'adresse le narrateur?*), ce que nous n'avons pas fait, alors que le codeur 2 n'a pas répondu à la question. Cette question mériterait certainement d'être éclaircie ou d'avoir un exemple pour le narrateur imagier.

En bref, la difficulté qu'ont éprouvée tous les codeurs à identifier correctement le narrateur textuel à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) et celle éprouvée par les codeurs 3 à 5 à identifier correctement le narrateur imagier, à la question 1 *Image* (*Quel est le type de narrateur?*) ont fait en sorte que plusieurs des questions de cette dimension ont posé problèmes aux codeurs. Pour trois des codeurs, cela a eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album.

Bien que nous pensions que cette difficulté est due au choix de l'album qui a un type de narration particulier, nous ajouterons un énoncé à propos de ce type de narration particulier à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) ainsi que des précisions à la question 7 *Image* (*À qui s'adresse la narrateur?*). Par ailleurs, une formation comportant des exercices d'analyse de différents types de narrateur textuel et imagier pourrait faire en sorte que les utilisateurs soient plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse et que nous observions moins de différences dans les réponses des codeurs.

Questions 8 à 10

Le tableau LXXII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 8 à 10.

Tableau LXXII Compilation des réponses fournies aux questions 8 à 10 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 2/ Le contenu narratif						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 8	B (A) p. 5-6, 7-8, 17-18, 25-26, 27-28	B	A	B (A) p. 5-6, 7-8, 11-12	A (B) p. 3, 4, 15-16, 17-18, 19-20, 21-22, 25-26	A
Ind. 1.2.1	X (2 pts)	X (1 pt)	-	X (1 pt)	-	-
Q. 9	A p. 5-6, 7-8, 17-18, 25-26, 27-28	B	B	A P. 5-6, 7-8, 11-12	A p. 3, 4, 15-16, 17-18, 19-20, 21-22, 25-36	B
Ind. 1.2.2	-	-	-	-	-	-
Q. 10	A p. 1-2, 23-24, 29	A p. 1-2, 23-24, 29	A p. 1-2, 23-24, 29	A p. 1-2, 23-24, 29.	A p. 1-2, 29	A p. 1-2, 23-24, 29
Ind. 1.2.3	X (2 pts)	X (1 pt)	X (1 pt)	X (2 pts)	-	X (2 pts)
Total	4 1.2.1 : 2 pts 1.2.3 : 2 pts	2 1.2.1 : 1 pt 1.2.3 : 1 pt	1 1.2.3 : 1pt	3 1.2.1 : 1 pt 1.2.3 : 2 pts	0	2 1.2.3 : 2 pts

Remarques

Les codeurs 2 et 5 ont indiqué à la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*), que toutes les pages présentaient un rapport de répétition, ce qui a fait en sorte qu'ils n'ont pas coché l'indicateur 1.2.1 (*Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint*). Cette réponse a également fait en sorte qu'ils ont inscrit une réponse différente de la nôtre à la question 9 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*).

Bien que le codeur 1 ait indiqué à la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*) que toutes les pages présentaient un rapport de collaboration, il n'a accordé qu'un point à l'indicateur 1.2.1 (*Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint*). Cette réponse a également fait en sorte que sa réponse à la question 9 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*) diffère de la nôtre.

Bien qu'il ait indiqué à la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*) que toutes les pages présentaient un rapport de collaboration (sauf pour six d'entre elles), le codeur 3 n'a accordé qu'un point à l'indicateur 1.2.1 (*Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint*). De la même manière, bien que le codeur 4 ait indiqué à la question 8 (*Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint*) que 12 des pages de l'album présentaient un rapport de collaboration, il n'a pas coché l'indicateur 1.2.1 (*Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint*).

Bien qu'il ait identifié, à la question 10 (*Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte?*), trois pages sans texte, le codeur 4 n'a pas coché l'indicateur 1.2.3 (*une ou des pages se présente(nt) sans image ou sans texte*), comme l'ont fait les autres codeurs et nous-même. Toutefois, les codeurs 1 et 2 ne lui ont accordé qu'un point, alors que les codeurs 3, 5 et nous-même lui avons attribué 2 points.

En bref, les différences observées pourraient être dues au manque de pratique de l'analyse de la relation texte/image. Toutefois, cela ne semble pas avoir eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album, que pour les codeurs 2 et 4 qui pourraient l'avoir sous-évalué, par rapport aux autres codeurs et nous-même. Nous pensons qu'une formation comportant des exercices d'analyse du rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image pourrait faire en sorte que les utilisateurs soient plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse et que nous observions moins de différences dans les réponses.

Questions 11 et 12

Le tableau LXXIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 11 et 12.

Tableau LXXIII Compilation des réponses fournies aux questions 11 et 12 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 3/ Les niveaux narratifs						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 11 Texte	B	B	B	B	B	B
Q. 11 Image	A	B	A	B	A	B
Q. 12 Texte	-	-	-	-	-	-
Q. 12 Image	B	-	C	-	B	-
Ind. 1.3.1	X (1pt)	-	-	-	X (1 pt)	-
Total	1	0	0	0	1	0

Remarques

En ce qui concerne la question 11 *Image* (*Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit?*), seuls les codeurs 2 et 4 ont identifié un récit imagier enchâssé dans le récit. Toutefois, le codeur 2 a attribué une fonction de distraction ou d'obstruction à ce dernier, ce qui fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 1.3.1 (*Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative, de contraste ou d'analogie*), ce que le codeur 4 et nous-même avons fait. Toutefois, cela a un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'outil.

En bref, l'aspect du récit imagier enchâssé mériterait d'être davantage exemplifié, dans l'outil d'analyse.

Questions 13 à 16

Le tableau LXXIV permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 13 à 16.

Tableau LXXIV Compilation des réponses fournies aux questions 13 à 16 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif Dimension 1/ La perspective narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 13 Texte	C	B	B	B	B	B
Q. 13 Image	C (A) p. 13-18,	B	C	C (B) p. 9-18	B (A) 1 ^{ère} page	B (A) p. 1-2, 15-

	23-24, 27-28 (B) p. 3-4, 19-22				couverture (C) p. 1-2, 13-14, 15-16, 17-18, 23-24, 25-26, 27-28, 29	16, 23-24, 25-26
Ind. 2.1.1	X (2pts)	-	-	-	X (2 pts)	X (1 pt)
Q. 14 Texte	B	B	B	B	B	B
Q. 14 Image	A p. 3-4, 13-18, 19-24, 27-28	B	B	A p. 9-18	A 1 ^{ère} page couverture, p. 1-2, 13-14, 15-16, 17-18, 23-24, 25-26, 27-28, 29	A p. 1-2, 15-16, 23-24, 25-26
Ind. 2.1.2	X (1 pt)	-	-	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)
Q. 15	A (B) p. 3-4, 13-18, 19-24, 27-28	A	B	B (A) p. 9-18	A (B) 1 ^{ère} page couverture, p. 1-2, 13-14, 15-16, 17-18, 23-24, 25-26, 27-28, 29	A (B) p. 1-2, 15-16, 23-24, 25-26
Q. 16	A p. 3-4, 13-18, 19-24, 27-28	B	B	A p. 9-18	A 1 ^{ère} page couverture, p. 1-2, 13-14, 15-16, 17-18, 23-24, 25-26, 27-28, 29	A p. 1-2, 15-16, 23-24, 25-26
Ind. 2.1.3	X (1 pt)	-	-	-	X (2 pts)	X (1 pt)
Total	4 2.1.1 : 2 pts 2.1.2 : 1 pt 2.1.3 : 1 pt	0	0	1 2.1.2 : 1 pt	6 2.1.1 : 2 pts 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 2 pts	4 2.1.1 : 1 pt 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 1 pt

Remarques

Le fait que les codeurs 1 à 5 n'aient pas bien identifié, dans la dimension 1, le type de narrateur à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*) entraîne ici une mauvaise

identification de la perspective adoptée par le narrateur textuel à la question 13 *Texte* (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*).

La question 13 *Image* (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*) a également posé un problème à tous les codeurs puisque les perspectives identifiées ainsi que les pages correspondantes varient pour chacun des codeurs. Cela a également entraîné une réponse différente aux questions 14 *Image* (*La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre?*) pour les codeurs 1 et 2 et a fait en sorte qu'ils n'ont pas coché l'indicateur 2.1.2 (*La perspective narrative varie, à l'échelle du livre*), comme les codeurs 3, 4, 5 et nous-même l'avons fait.

Par ailleurs, les codeurs 1, 2 et 3 n'ont pas identifié de narrateur omniscient à la question 13 *Texte* et *Image* (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*), ce qui fait en sorte qu'ils n'ont pas coché l'indicateur 2.1.1 (*L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages*), comme les codeurs 4 et 5 et nous-même l'avons fait. Soulignons toutefois que le codeur 5 ne lui a accordé qu'un point, alors que le codeur 4 et nous même lui en avons attribué deux.

Comme les codeurs 1 et 2 n'ont pas identifié de variation de perspective narrative aux questions 13 *Texte* et *Image* (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*), cela a entraîné une réponse différente de celle des autres codeurs et de la nôtre et a également fait en sorte qu'ils n'ont pas coché l'indicateur 2.1.2 (*La perspective narrative varie, à l'échelle du livre*) comme les codeurs 3, 4, 5 et nous-même l'avons fait. Soulignons toutefois que les codeurs 4 et 5 lui ont accordé deux points, alors que le codeur 3 et nous même ne lui en avons accordé qu'un seul.

Les réponses des codeurs 1 à 5 à la question 13 *Image* (*Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?*) ont entraîné des réponses différentes aux questions 15 (*Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?*) et 16 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*).

Bien que le codeur 3 ait identifié une variation dans le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image, il n'a pas coché l'indicateur 2.1.3 (*Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre*), comme l'ont fait les codeurs 4, 5 et nous-même.

En bref, cette dimension d'analyse de l'outil révèle de grandes différences dans les réponses des codeurs. Bien qu'une partie des différences puisse provenir de la difficulté qu'ils ont eu à identifier correctement le type de narrateur, à la question 1 *Texte* (*Quel est le type de narrateur?*), l'analyse de la perspective narrative constitue une habileté qui nécessite une formation et un entraînement, en particulier en ce qui concerne l'analyse de l'image, ce dont n'ont pas suffisamment bénéficié les codeurs. Cet aspect semble avoir eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album pour les codeurs 1, 2 et 3 qui semblent avoir sous-estimé le degré de polysémie de cette dimension de l'album. Une formation plus poussée comprenant des exercices pour s'entraîner à

identifier la perspective narrative au sein du texte et de l'image pourrait certainement pallier ces difficultés.

Questions 17 à 20

Le tableau LXXV permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 17 à 20.

Tableau LXXV Compilation des réponses fournies aux questions 17 à 20 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif						
Dimension 2/ La distance narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Ind. 2.2.1	X (2 pts)	-	-	X (2 pts)	-	X (1 pt)
Ind. 2.2.2	X (2 pts)	-	X (1 pt)	X (2 pts)	-	X (2 pts)
Ind. 2.2.3	X (2 pts)	-	-	X (2 pts)	-	X (2 pts)
Ind. 2.2.4	-	X (1 pt)	-	-	-	-
Ind. 2.2.5	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.6	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.7	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.8	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.9	-	-	-	X (1pt)	-	-
Ind. 2.2.10	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.11	-	-	-	-	-	X (1 pt)
Q. 17	B	B	B	A p. 6, 9-12, 14	B	B
Ind. 2.2.12	-	-	-	X (2 pts)	-	-
Q. 18	A p. titre, 27	A p. 2-14	B	A p. titre, 27	A p. titre, 11-18, 20-21, 26, 27.	A p. 11-20, 26
Ind. 2.2.13	X (1 pt)	X (2 pts)	-	X (1 pt)	X (1 pt)	X (2 pts)
Q. 19	B	A p. 3-4	B	A p. 6, 14	B	B
Ind. 2.2.14	-	X (1 pt)	-	X (1 pt)	-	-
Q. 20	A (typo)	A (typo)	A (typo)	A (typo)	A (typo)	B
Ind. 2.2.15	X (2 pts)	X (1 pt)	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2pts)	-

Total	9 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 2 pts 2.2.3 : 2 pts 2.2.13 : 1 pt 2.2.15 : 2 pts	5 2.2.4 : 1 pt 2.2.13 : 2 pts 2.2.14 : 1 pt 2.2.15 : 1 pt	2 2.2.2 : 1 pt 2.2.15 : 1 pt	13 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 2 pts 2.2.3 : 2 pts 2.2.9 : 1 pt 2.2.12 : 2 pts 2.2.13 : 1 pt 2.2.14 : 1 pt 2.2.15 : 2 pts	3 2.2.13 : 1 pt 2.2.15 : 2 pts	8 2.2.1 : 1 pt 2.2.2 : 2 pts 2.2.3 : 2 pts 2.2.11 : 1 pt 2.2.13 : 2 pts

Remarques

Seuls les codeurs 3 et 5 ont coché l'indicateur 2.2.1 (*Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus*), comme nous l'avons fait. Peut-être est-ce dû à un manque de pratique. Les codeurs 1 et 4 n'ont pas coché l'indicateur 2.2.2 (*Le narrateur imagier utilise des mages qui comportent des sous-entendus*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Ici, l'analyse de l'image semble être en cause : les codeurs ne semblent pas avoir remarqué les motifs sur les toiles qui envahissent certaines pages de l'album.

Les codeurs 1, 2 et 4 n'ont pas coché l'indicateur 2.2.3 (*Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Ils ne semblent pas avoir vu, notamment, la polysémie du titre de l'album.

Le codeur 1 est le seul à avoir coché l'indicateur 2.2.4 (*Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire*). Comme il ne mentionne pas ses raisons, il est difficile de savoir à quels éléments de l'histoire il réfère.

Le codeur 3 est le seul à avoir coché l'indicateur 2.2.9 (*Le narrateur textuel ou imagier ne raconte pas ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte*). Il semble que le codeur n'ait pas bien saisi le concept de fin ouverte.

Le codeur 5 est le seul à avoir coché l'indicateur 2.2.11 (*Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou à d'autres formes d'art*). Le narrateur fait référence aux toiles que peignent les personnages. Afin de clarifier qu'il ne s'agit pas simplement de référence à une forme d'art, mais bien aux œuvres d'artistes connus, nous pourrions modifier l'indicateur en ajoutant une précision et un exemple : œuvres picturales ou artistiques connues (*par exemple, une toile de Monet ou une affiche du film King-Kong*).

Le codeur 3 a identifié des pages pour lesquelles le narrateur textuel aurait eu recours à des procédés lexicaux, à la question 17 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), ce que les autres codeurs et nous-même n'avons pas fait. Cela fait

également en sorte que le codeur 3 a coché l'indicateur 2.2.12 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), ce que les autres codeurs et nous-même n'avons pas fait.

En ce qui concerne la question 18 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), bien que les codeurs 1, 2, 4 et 5 aient coché la même réponse que la nôtre, les pages indiqués diffèrent, et c'est particulièrement le cas pour les codeurs 1, 4 et 5. Le codeur 3 n'a pas coché la même réponse que les autres codeurs et nous-même, ce qui a fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.2.13 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), comme les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Par ailleurs, les codeurs 1 et 5 lui ont attribué deux points, alors que les autres codeurs et nous-même lui avons accordé un seul point. Nous pensons que les codeurs ont éprouvé des difficultés à identifier les procédés grammaticaux source de polysémie en raison de leur manque d'expérience. Une formation et des exercices d'analyse pourraient certainement améliorer la maîtrise de cette partie de l'outil d'analyse.

En ce qui concerne la question 19 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), seuls les codeurs 1 et 3 ont identifié des procédés stylistiques, ce qui fait en sorte qu'ils ont coché l'indicateur 2.2.14 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), alors que les autres codeurs et nous-même ne l'avons pas fait.

En ce qui concerne la question 20 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), seul le codeur 5 n'a pas identifié le changement de typographie et n'a donc pas, non plus, coché l'indicateur 2.2.15 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), ce que les autres codeurs et nous-même avons fait.

En bref, les réponses des codeurs 1, 3 et 5 sont similaires aux nôtres, bien que le nombre de points alloués diffère, en particulier pour le codeur 3 (écart de quatre points). Les codeurs 2 (écart de sept points) et 4 (écart de six points) semblent quant à eux avoir sous-évalué la polysémie de cette dimension de l'album. En ce qui concerne les indicateurs 2.2.1 à 2.2.11, le fait que ces indicateurs ne soient pas accompagnés de questions fait en sorte que les codeurs sont moins « accompagnés » dans l'analyse de l'album. Cela pourrait peut-être expliquer les différences observées. Par ailleurs, nous pensons que certains indicateurs gagneraient à être accompagnés d'exemples, notamment l'indicateur 2.2.11.

Questions 21 à 26

Le tableau LXXVI permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 21 à 26.

Tableau LXXVI Compilation des réponses fournies aux questions 21 à 26 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif						
Dimension 2/ La distance narrative (suite)						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 21	B	B	B	B	B	B
Q. 22	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.16	-	-	-	-	-	-
Q. 23	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.17	-	-	-	-	-	-
Q. 24	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.18	-	-	-	-	-	-
Q. 25	A Gros plan : 3-4, 19-24	B	A Gros plan : p. 3-4, 19-24	A Gros plan : p. 3-4, 19-24	A p. 19-24	A p. 20-22
Ind. 2.2.19	X (1 pt)	-	X (1 pt)	-	-	X (2 pts)
Q. 26	B	A p. 16, 20, 21, 23-24	B	A p. 4, 20, 21, 23-24	B	B
Ind. 2.2.20	-	X (2 pts)	-	-	-	-
Total	1 2.2.19 : 1 pt	2 2.2.20 : 2 pts	1 2.2.19 : 1 pt	0	0	2 2.2.19 : 2 pts

Remarques

En ce qui concerne la question 25 (*Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan?*), le codeur 1 ne semble pas avoir été en mesure d'identifier les pages de l'album où on retrouve des gros plans, ce qui fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.2.19 (*Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan*). Bien que tous les autres codeurs aient identifié des pages où l'on retrouve des gros plans, seuls deux codeurs et nous-même avons coché cet indicateur.

En ce qui concerne la question 26 (*Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre?*), seuls les codeurs 1 et 3 ont identifié des éléments décentrés et coupés du cadre. Toutefois, seul le codeur 1 a coché l'indicateur 2.2.20 (*Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre*). Ici, le codeur ne semble pas bien comprendre que les images décadrées que l'on recherche doivent être source de polysémie et qu'il est normal de retrouver plusieurs éléments décadrés dans une image.

Toutefois, cela n'est pas toujours source de polysémie. Une note pourrait être ajoutée, à ce sujet, dans l'outil d'analyse.

En bref, les questions de cette dimension ne semblent pas poser de problèmes aux codeurs. Ce qui semble plutôt problématique pour certains, c'est la décision de cocher ou non un indicateur ainsi que le nombre de points à lui accorder. Nous pensons qu'une note à propos de la polysémie des procédés de modalisation du narrateur imagier pourrait aider les codeurs en ce sens. Cela n'a toutefois pas eu un grand impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album pour les codeurs 1, 3, 4 et 5 (écart d'un point).

Question 27

Le tableau LXXVII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne la question 27.

Tableau LXXVII Compilation des réponses fournies à la question 27 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 3/ Temporalité narrative Dimension 1/ L'ordre narratif						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 27	A	A	A	A	A	A
Ind. 3.1.1	-	-	-	-	-	-

Remarques

La question 27 (*Est-ce que les événements sont présentés en ordre chronologique?*) n'a pas posé problème aux codeurs, puisqu'ils formulent le même réponse que la nôtre.

Question 28 et 29

Le tableau LXXVIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 28 et 29.

Tableau LXXVIII Compilation des réponses fournies aux questions 28 et 29 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Catégorie 3/ Temporalité narrative Dimension 2/ La durée narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Ind. 3.2.1	-	-	-	-	-	-
Q. 28	B (C) p. 3-12	B	B	B (A) p. 7-12, 29	B (C) p. 3-12	B
Ind. 3.2.2	-	-	-	-	-	-
Q. 29	A p. 3-12	B	B	A p. 7-12, 29	A p. 3-12	B
Ind. 3.2.3	X (2 pts)	-	-	X (2 pts)	X (2 pts)	-
Total	2	0	0	2	2	0

Remarques

Bien que tous les codeurs aient identifié un type de mise en page de type association, à la question 28 (*Quel est le type de mise en page?*), seuls les codeurs 3 et 4 ont identifié une variation de type de mise en page, ce qui a entraîné une réponse différente de la nôtre à la question 29 (*La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?*) pour les codeurs 1, 2 et 4. De plus, cela en fait en sorte que seuls les codeurs 3 et 4 ont coché l'indicateur 3.2.3 (*La mise en page varie, à l'échelle du livre*), comme nous l'avons fait. Par ailleurs, il semble que le codeur 3 ait confondu le type de mise en page « Dissociation » et « Compartimentage ». Comme mentionné pour l'album précédent, il pourrait être utile d'insérer des vignettes avec des exemples, sous chacun des types de mise en page, afin de faciliter la compréhension des codeurs.

Total des points accordés

Le tableau LXXIX permet de voir la compilation du total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*.

Tableau LXXIX						
Total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
TOTAL	21 pts	9 pts	4 pts	23 pts	17 pts	21 pts
	13 indicateurs	7 indicateurs	4 indicateurs	15 indicateurs	10 indicateurs	13 indicateurs

Remarques

Malgré les différences observées dans les réponses, les codeurs 3 et 5 ont accordé un nombre de points qui fait en sorte que l'album se classe dans la catégorie des albums qui ont un degré fort de polysémie, comme nous l'avons nous-même fait. Les difficultés qu'ont éprouvées les codeurs 1 et 2 à identifier correctement le type de narrateur et qui a entraîné des différences dans plusieurs réponses subséquentes pourraient expliquer que ces deux codeurs aient sous-évalué le degré de polysémie de l'album.

Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte

Questions 1 à 13

Le tableau LXXX permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 1 à 13.

Tableau LXXX Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 13 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte						
Catégorie 1/ Voix narrative						
Dimension 1/ Les fonctions du narrateur						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 1	B	-	B	B	B	B
Q. 2	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.1	-	-	-	-	-	-
Q. 3	B	-	B	B	B	A
Ind. 1.1.2	-	-	-	-	-	X (1pt)
Q. 4	B	-	B	B	B	A
Ind. 1.1.3	-	-	-	-	-	X (1pt)
Q. 5	A	-	A	A	A	A
Ind. 1.1.4	X (1 pt)	-	X (1pt)	X (1 pt)	X (1 pt)	X (1 pt)
Q. 6	A	-	A	A	A	A
Q. 7	B	-	A	A	A	B
Ind. 1.1.5	X (1 pt)	-	-	-	-	X (1 pt)
Q. 8	A	-	A	A	A	A
Q. 9	A	-	A	A	A	A
Q. 10	A C	-	A	C	A	C
Ind. 1.1.6	X (1 pt)	-	-	X (2 pts)	-	X (1pt)
Q. 11	B	-	B	B	B	B
Q. 12	-	-	-	-	-	-
Q. 13	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.7	-	-	-	-	-	-
Total	3 1.1.4 : 1 pt 1.1.5 : 1 pt 1.1.6 : 1 pt	-	1 1.1.4 : 1 pt	3 1.1.4 : 1 pt 1.1.6 : 2 pts	1 1.1.4 : 1 pt	5 1.1.2 : 1 pt 1.1.3 : 1 pt 1.1.4 : 1 pt 1.1.5 : 1 pt 1.1.6 : 1 pt

Remarques

Le codeur 1 n'a pas complété l'analyse du paratexte. Il est possible que ce soit par distraction.

À la question 3 (*La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?*) et 4 (*La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?*), le codeur 5 a indiqué une réponse affirmative, alors que les autres codeurs et nous-même avons plutôt indiqué une réponse négative. Comme nous l'avons souligné pour l'album précédent, nous pensons que la confusion vient du fait que la notion de page de garde est surtout utilisée avec les albums cartonnés.

Pour éliminer toute confusion, nous ajouterons à l'outil un texte de présentation sur le concept de page de garde dans les albums cartonnés et dans les albums souples et modifieront les questions 1 (*Les pages de garde comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?*), 3 (*La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?*), et 4 (*La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?*) en y ajoutant la mention « *La deuxième et troisième page de couverture ou* » en amorce de chacune d'entre elles, de même qu'aux quatre indicateurs correspondants.

À la question 7 (*Si oui, quelle est la fonction de cette image?*), les codeurs 2, 3 et 4 ont indiqué une fonction d'illustration, alors que le codeur 5 et nous-même avons indiqué une fonction d'orientation de la lecture. Ici, la différence semble relever de l'interprétation même des codeurs. Toutefois, il pourrait être utile d'ajouter un exemple à la suite de chacune des fonctions.

À la question 10 (*Quelle est la fonction de la dédicace?*), les codeurs 2 et 4 ont indiqué *rendre hommage au dédicataire*, alors que les autres codeurs et nous-même avons indiqué *livrer un message qui vient éclairer le sens de l'œuvre*, ce qui fait en sorte que les codeurs n'ont pas coché l'indicateur 1.1.6 (*La dédicace joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre, éclaire le sens de l'œuvre ou révèle des informations à propos de son origine*), comme les codeurs 3, 5 et nous-même l'avons fait. Ici encore, la subjectivité des codeurs pourrait expliquer la différence.

En bref, les différences observées dans cette section de l'outil ont fait en sorte qu'il y a une grande variation entre les résultats obtenus. Bien que nous pensions que certaines relèvent de la subjectivité des codeurs, les modifications que nous comptons apporter à certaines questions contribueront peut-être à diminuer les écarts.

Questions 14 à 17

Le tableau LXXXI permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*, en ce qui concerne les questions 14 à 17.

Tableau LXXXI Compilation des réponses fournies aux questions 14 à 17 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte						
Catégorie 1/ Voix narrative						
Dimension 2/ Les niveaux narratifs						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 14	B	-	B	B	B	B
Ind. 1.2.1	-	-	-		-	-
Informations dénominatives						
Q. 15	A	-	B	A	A	B
Q. 16	B	-	B	A	B	B
Q. 17	C	-	B	C	C	C
Ind. 1.2.2	X (1pt)	-	-	X (2 pts)	X (1 pt)	-
Total	1	-	0	2	1	0

Remarques

Comme souligné pour l'album précédent, les questions 15 (*Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), 16 (*Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) et 17 (*Est-ce que le nom de la collection fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) portant sur les informations dénominatives sont très subjectives et dépendent fortement des connaissances du lecteur de l'album. Nous les retirerons donc de l'outil d'analyse, de même que l'indicateur 1.2.2 (*Les informations dénominatives font naître un horizon d'attente*), mais conserverons une note précisant que ces éléments peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

Total des points accordés

Le tableau LXXXII permet de voir la compilation du total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album *Comme toi!*.

Tableau LXXXII						
Total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Comme toi!</i>						
TOTAL	4 pts	-	1 pt	5 pts	2 pts	5 pts
	4 indicateurs		1 indicateur	3 indicateurs	2 indicateurs	5 indicateurs

Les différences observées dans cette section de l'outil d'analyse font en sorte que deux des codeurs et nous-même avons accordé un nombre de points qui font de cet album un livre dont les autres éléments du paratexte comportent un degré moyen de polysémie, alors que les deux autres codeurs ont accordé un nombre de points qui en font un livre dont les autres éléments du paratexte comportent un faible degré de polysémie.

Troisième album : Max Malo à la belle étoile

Section 1/ À l'intérieur du livre

Questions 1 à 7

Le tableau LXXXIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 1 à 7.

Tableau LXXXIII Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 7 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 1/ Le type de narrateur et de narrataire						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 1 Texte	B	B	B	B	B	B
Q.1 Image	B (A) p. 29 (chat)	B	B (A) p. 29 (chat)	B (A) p. 18, 29 (chat)	B (A) p. 7, p. 29 (chat)	B
Q. 2	A (B) p. 29 (chat)	A	A (B) p. 29 (chat)	A (B) p. 18, 29 (chat)	A (B) p. 7, 29 (chat)	A
Q. 3	A p. 29 (chat)	B	A p. 29 (chat)	A p. 18, 29 (chat)	A p. 7, 29 (chat)	B
Ind. 1.1.1	-	-	-	-	-	-
Q. 4 Texte	-	-	-	-	-	-
Q.4 Image	Max : p. 29	-	Max : p. 29	Antilope : p. 18 Max : p. 29	Max : p. 7, 29	-
Ind. 1.1.2	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.3	-	-	-	-	-	-
Q. 5	-	-	-	-	-	-
Q. 6	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.4	-	-	-	-	-	-
Q. 7 Texte	B (C) p. 31	B (C) p. 31	B	B (C) p. 31	B (C) p. 31	B (C) p. 31
Q.7 Image	B (C) p. 7	B	B	B	B	B
Ind. 1.1.5	-	-	-	-	-	-
Total	0	0	0	0	0	0

Remarques

En ce qui concerne la question 1 *Image* (*Quel est le type de narrateur?*), les codeurs 1 et 5 ne semblent pas avoir remarqué le changement de type de narrateur à la page 29. Toutefois, ils ont bien identifié le type de narrateur imagier pour les autres pages. Le fait qu'ils n'aient pas remarqué le changement de narrateur imagier entraîne une réponse différente de celles des autres codeurs et de la nôtre, à la question 3 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*) et à la question 4 *Image* (*Quelle est l'identité du narrateur?*).

Le codeur 3 considère, à la question 4 (*Quelle est l'identité du narrateur?*) que le narrateur imagier est l'antilope, à la page 18, ce que nous n'avons pas remarqué et le codeur 4 considère que Max est le narrateur imagier, à la page 7. Selon nous, il a

confondu avec le type de narrataire qui concerne plutôt la question 7 *Image* (À qui s'adresse le narrateur?).

En ce qui concerne la question 7 *Texte* (À qui s'adresse la narrateur?), le codeur 2 ne semble pas avoir remarqué que le narrateur s'adresse au lecteur, à la page 31.

En bref, les réponses données par les codeurs, en ce qui concerne cette dimension de l'outil d'analyse, diffèrent peu des nôtres et n'ont pas d'impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album puisqu'aucun des indicateurs de polysémie n'a été coché par les codeurs et nous même.

Questions 8 à 10

Le tableau LXXXIV permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 8 à 10.

Tableau LXXXIV Compilation des réponses fournies aux questions 8 à 10 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 2/ Le contenu narratif						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 8	A (B) p. 7, 14, 18-25, 32	A (B) p. 32	A (B) p. 7	A (B) p. 7, 10-11, 20-25, 29, 32	A (B) p. 7, 24-25	A (B) p. 18
Ind. 1.2.1	-	X (2 pts)	-	-	-	-
Q. 9	A p. 7, 14, 18-25, 32	A p. 32	A p. 7	A p. 7, 10-11, 20-25, 29, 32	A p. 7, 24-25	A p. 18
Ind. 1.2.2	-	X 1pt	-	-	-	-
Q. 10	B	B	B	B.	B	B
Ind. 1.2.3	-	-	-	-	-	-
Total	0	3 1.2.1 : 2 pts 1.2.2 : 1 pt	0	0	0	0

Remarques

En ce qui concerne les questions 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*) et 9 (*Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?*), bien que les réponses soient les mêmes pour les 5 codeurs, les pages visées varient. Un manque de pratique d'analyse de la relation texte/image des codeurs pourrait ici être en cause.

Bien qu'il n'ait indiqué qu'une seule page présentant un rapport de collaboration entre les contenus narratifs du texte et de l'image, le codeur 1 a coché l'indicateur 1.2.1 (*Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration ou de contrepoint*) et lui a accordé 2 points, ce qu'il est le seul à avoir fait. Il a également coché l'indicateur 1.2.2 (*Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varient, à l'échelle du livre*) et lui a accordé un point.

En bref, les difficultés qu'ont éprouvées les codeurs à identifier correctement le type de rapport qu'entretenaient les contenus narratifs du texte et de l'image pourraient être dues au manque de pratique de l'analyse de la relation texte/image. Toutefois, cela n'a pas eu d'impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album, sauf en ce qui concerne le codeur 1 qui semble avoir surévalué la polysémie de l'album, par rapport aux autres codeurs et à nous-même. Nous pensons qu'une formation comportant des exercices d'analyse du rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image pourrait faire en sorte que les utilisateurs soient plus à l'aise avec cette dimension de l'outil d'analyse et que nous observions moins de différence dans les réponses des codeurs.

Questions 11 et 12

Le tableau LXXXV permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 11 et 12.

Tableau LXXXV Compilation des réponses fournies aux questions 11 et 12 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 3/ Les niveaux narratifs						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 11 Texte	B	B	B	B	B	B
Q. 11 Image	B	B	B	B	B	B
Q. 12 Texte	-	-	-	-	-	-
Q. 12 Image	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.3.1	-	-	-	-	-	-

Remarques

Dans cette dimension, aucune différence n'est relevée entre les réponses des 5 codeurs et les nôtres.

Questions 13 à 16

Le tableau LXXXVI permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 13 à 16.

Tableau LXXXVI Compilation des réponses fournies aux questions 13 à 16 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif Dimension 1/ La perspective narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 13 Texte	B (A) p. 6, 9-13, 28-32 (C) p. 4-5, 8	A	N'est pas parvenu à répondre aux questions 13 à 16	A (C) p. 4-8, 10- 11, 14, 16- 17, 24-25	A (B) p. 17, 21, 22, 25 (C) p. 4, 5, 7, 8	B (A) p. 29-32 (C) p. 4-9
Q. 13 Image	B (A) p. 6, 9, 13- 14 (C) 4-5, 8, 30-32	A	-	C (A) p. 20- 25 (B) p. 18, 29 (chat)	B (C) p. 4-5, 6, 8-11, 30- 32	B (A) p. 18 (C) p. 4-9, 31- 32
In. 2.1.1	X (1 pt)	X (2 pts)	-	X (1 pt)	X (1 pt)	X (2 pts)
Q. 14 Texte	A p. 4-5, 6, 8- 13, 28-32	B	-	A p. 4-8, 10- 11, 14, 16- 17, 24-25	A p. 4, 5, 7, 8, 17, 21, 22, 25	A p. 4-9, 29- 32
Q. 14 Image	A p. 4-5, 6, 8, 9, 13-14	B	-	A p. 18, 20- 25, 29 (chat)	A p. 4-5, 6, 8-11, 30- 32	A p. 4-9, 18, 31-32
Ind. 2.1.2	-	-	-	-	X (2 pts)	X (2 pts)
Q. 15	A (B) p. 10-12, 14, 28, 29- 32	A	-	B (A) p. 4-8, 10- 11, 14, 16, 19, 20-23	B (A) p. 4-5, 8, 17, 21, 22, 25	B (A) p. 18, 29, 31, 32
Q. 16	A 10-12, 14, 28, 29-32	A	-	A p. 4-8, 10- 11, 14, 16, 19, 20-23	A p. 4-5, 8, 17, 21, 22, 25	A p. 18, 29, 31, 32
Ind. 2.1.3	X (1 pt)	-	-	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)
Total	2 2.1.1 : 1 pt 2.1.3 : 1 pt	2 2.1.1 : 2 pts	-	2 2.1.1 : 1 pt 2.1.3 : 1 pt	5 2.1.1 : 1 pt 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 2 pts	6 2.1.1 : 2 pts 2.1.2 : 2 pts 2.1.3 : 2 pts

Remarques

La question 13 *Texte et Image (Quelle est la perspective adoptée par le narrateur?)* a posé des difficultés à l'ensemble des codeurs, ce qui a entraîné des réponses différentes des nôtres pour l'ensemble des questions de cette dimension (en particulier en ce qui concerne les pages identifiées). Cela a eu un impact sur le calcul de polysémie de l'album puisque le codeur 2 n'a accordé aucun point, étant donné son incapacité à répondre aux questions, mais également pour les codeurs 4 et 5 qui semblent avoir surestimé le degré de polysémie de cette dimension de l'album. Encore une fois, le manque de formation et d'expérience d'analyse de la relation texte/image pourrait expliquer cette situation. Par ailleurs, on doit également reconnaître que cette dimension de l'analyse d'un album est probablement la plus complexe à réaliser et demande du temps et de l'entraînement, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Questions 17 à 20

Le tableau LXXXVII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 17 à 20.

Tableau LXXXVII						
Compilation des réponses fournies aux questions 17 à 20 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif						
Dimension 2/ La distance narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Ind. 2.2.1	X (1 pt)	X (1 pt)	X (2 pts)		X (2 pts)	X (2 pts)
Ind. 2.2.2	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (2 pts)		X (2 pts)
Ind. 2.2.3	-	X (2 pts)	-		X (1 pt)	
Ind. 2.2.4	X (2 pts)	X (2 pts)	X (2 pts)	X (1 pt)	X (2 pts)	
Ind. 2.2.5	-	X (2 pts)	-	-		X (1 pt)
Ind. 2.2.6	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (1 pt)	X (2 pts)
Ind. 2.2.7	X (1 pt)	X (2 pts)	X (2 pts)	-	X (2 pts)	-
Ind. 2.2.8	-	X (2 pts)		-	X (1 pt)	-
Ind. 2.2.9	-	X (2 pts)	X (2 pts)	-	-	-
Ind. 2.2.10	-	-	-	-	-	-
Ind. 2.2.11	-	-	-	-	-	-
Q. 17	A p. 11, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 25	A p. 8, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21	B	A p. 18, 19, 25	A p. 11, 12, 17, 18, 21, 25	A p. 11, 12, 15, 18, 19, 23, 26
Ind. 2.2.12	X (2 pts)	X (2 pts)	-	-	X (2 pts)	X (2 pts)

Q. 18	A p. 5, 6, 11, 12, 13, 14, 20, 24,	A p. 5, 6, 11, 13, 14, 20, 24	B	B	A p. 11, 12, 20, 24, 29, 30	A p. 5, 6, 11, 12, 20, 24
Ind. 2.2.13	-	X (2 pts)	-	-	X (1 pt)	X (1 pt)
Q. 19	B	A p. 15-16, 18-19, 30- 31	B	A p. 30	A p. 21, 23, 25	B
Ind. 2.2.14	-	X (2 pts)	-	-	X (2 pts)	-
Q. 20	B	B	B	B	B	B
Ind. 2.2.15	-	-	-	-	-	-
Total	9 2.2.1 : 1 pt 2.2.2 : 2 pts 2.2.4 : 2 pts 2.2.6 : 1 pt 2.2.7 : 1 pt 2.2.12 : 2 pts	23 2.2.1 : 1 pt 2.2.2 : 2 pts 2.2.3 : 2 pts 2.2.4 : 2 pts 2.2.5 : 2 pts 2.2.6 : 2 pts 2.2.7 : 2 pts 2.2.8 : 2 pts 2.2.9 : 2 pts 2.2.12 : 2 pts 2.2.13 : 2 pts 2.2.14 : 2 pts	10 2.2.1 : 2 pts 2.2.4 : 2 pts 2.2.6 : 2 pts 2.2.7 : 2 pts 2.2.9 : 2 pts	3 2.2.2 : 2 pts 2.2.4 : 1 pt	14 2.2.1 : 2 pts 2.2.3 : 1 pt 2.2.4 : 2 pts 2.2.6 : 1 pt 2.2.7 : 2 pts 2.2.8 : 1 pt 2.2.12 : 2 pts 2.2.13 : 1 pt 2.2.14 : 2 pts	10 2.2.1 : 2 pts 2.2.2 : 2 pts 2.2.5 : 1 pt 2.2.6 : 2 pts 2.2.12 : 2 pts 2.2.13 : 1 pt

Remarques

Le codeur 3 n'a pas coché l'indicateur 2.2.1 (*Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Les codeurs 2 et 4 n'ont pas coché l'indicateur 2.2.2 (*Le narrateur imagier utilise des mages qui comportent des sous-entendus*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Les codeurs 1 et 4 ont coché l'indicateur 2.2.3 (*Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques*), alors que les autres codeurs et nous-même ne l'avons pas fait. Comme ils n'ont pas indiqué les mots ou les référents qu'ils considèrent polysémiques, il est difficile pour nous de comprendre leur choix.

Le codeur 4 n'a pas coché l'indicateur 2.2.4 (*Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Les codeurs 1 et 5 ont coché l'indicateur 2.2.5 (*Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes*), alors que les autres codeurs et nous-même ne l'avons pas fait. Le codeur 3 n'a pas coché l'indicateur 2.2.6 (*Le narrateur textuel pose des questions*), alors que les autres codeurs et nous-même l'avons fait. Il est possible qu'il n'ait pas remarqué les questions du narrateur aux pages 12 et 31.

Le codeur 3 n'a pas coché les indicateurs 2.2.7 (*Le narrateur textuel donne des indices ambigus*), alors que les codeurs 1, 2, 4 et nous-même l'avons fait. Les codeurs 1 et 4 ont coché l'indicateur 2.2.8 (*Le narrateur textuel ne raconte pas le début de son histoire*), alors que les autres codeurs et nous-même ne l'avons pas fait. Ici, il y a peut-être eu une confusion avec l'ordre chronologique puisque le récit débute alors que le chat a déjà disparu. Le narrateur nous explique plus loin ce qui est arrivé, au début de l'histoire (la disparition du chat).

Les codeurs 1 et 2 ont coché l'indicateur 2.2.9 (*Le narrateur textuel ou imagier ne raconte pas ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte*), alors que les autres codeurs et nous-même ne l'avons pas fait. Ici, il y a peut-être une incompréhension de ce qu'est une fin ouverte.

Les codeurs 1, 3, 4, 5 et nous-même avons identifié des procédés lexicaux à la question 17 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), ce que ne semble pas avoir remarqué le codeur 2 et qui fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.2.12 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*) comme les codeurs 1, 4, 5 et nous-même l'avons fait. Le codeur 3 n'a identifié que trois pages, alors que les autres codeurs et nous-même avons indiqué entre 6 et 9 pages. C'est peut-être ce qui explique qu'il n'ait pas coché l'indicateur 2.2.12.

À la question 18 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), les codeurs 2 et 3 n'ont pas identifié de pages où l'on rencontrait des procédés grammaticaux, ce qu'ont fait les autres codeurs et nous-même. Toutefois, comme nous ne considérons pas que ces procédés étaient source de polysémie, nous n'avons pas coché l'indicateur 2.2.13 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), comme l'ont fait les codeurs 1, 4 et 5. Cette question mériterait une note explicative, car trois codeurs semblent avoir considéré que tous les points de suspension et d'exclamation étaient source de polysémie, ce qui n'est pas, selon nous, le cas pour cet album.

À la question 19 (*Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?*), les codeurs 1, 3 et 4 ont identifié des pages où le narrateur aurait recours à des procédés stylistiques, ce que les autres codeurs et nous-même n'avons pas fait. Cela fait en sorte qu'ils ont coché l'indicateur 2.2.14 (*Le narrateur textuel a recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité*), alors que les autres codeurs et nous-même ne l'avons pas fait. Ici, ce qui semble poser problème, pour deux des codeurs, c'est l'impact d'un procédé stylistique sur l'interprétation. Est-ce vraiment polysémique? C'est un aspect sur lequel il faudrait insister lors de la formation : le recours à une comparaison n'est pas nécessairement source de polysémie.

En bref, en ce qui concerne les indicateurs 2.2.1 à 2.2.11, bien que la majorité des codeurs aient coché les cinq mêmes indicateurs que nous, cinq autres indicateurs que nous n'avons pas cochés l'ont été par deux codeurs, ce qui a eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album. Nous pensons que la fin de l'album a posé un tel problème de compréhension à certains codeurs, qu'ils ont pu être portés à cocher un plus grand nombre d'indicateurs. C'est, en tout cas, ce que nous a écrit le codeur 1, à la fin de l'analyse de cet album. Par ailleurs, étant donné la variété des réponses, nous pensons qu'il pourrait être nécessaire d'ajouter des exemples à certains indicateurs (2.2.1, à 2.2.5, 2.2.7, 2.2.11) de même que des espaces pour noter les numéros de page, sous chacun des indicateurs.

Par ailleurs, les questions de cette dimension ont posé des difficultés à certains codeurs qui semblent avoir eu du mal à juger du degré de polysémie de certains procédés de modalisation identifiés. Cela a eu un impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de cet album pour les codeurs 1 et 4 (écart de quatorze et de cinq points) et pour le codeur 3 (écart de six points) qui semblent avoir respectivement surestimé et sous-évalué le degré de polysémie de cette dimension de l'album. Comme mentionné précédemment, l'ajout d'une note explicative concernant l'effet recherché, à la suite des questions concernant les procédés de modalisation, de même qu'une insistance sur cet aspect (par exemple, des points de suspension ou le recours à une comparaison ne sont pas nécessairement source de polysémie) à l'aide d'exercices d'analyse, lors d'une formation pourrait certainement améliorer la maîtrise de cette dimension de l'outil par les codeurs et faire en sorte qu'on observe moins de différences dans les réponses des codeurs.

Questions 21 à 26

Le tableau LXXXVIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 21 à 26.

Tableau LXXXVIII						
Compilation des réponses fournies aux questions 21 à 26 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 2/ Mode narratif						
Dimension 2/ La distance narrative (suite)						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 21	A p. 6, 9, 13, 14, 29, 32	A p. 6, 9, 13, 14, 29, 32	A p. 6, 9, 13, 14, 32	A p. 6, 9, 13, 14, 29, 32	A p. 6, 9, 13, 14, 29, 32	A p. 6, 9, 13, 14, 29, 32
Q. 22	A	A	A	B	A	A
Ind. 2.2.16	X (1 pt)	X (1pt)	X (2pts)	-	X (1pt)	X (2 pts)
Q. 23	B	B	B	B	B	B
Ind. 2.2.17	-	-	-	-	-	-

Q. 24	A p. 13, 14, 29, 32	A p. 13-14, 29-34	A p. 32	A p. 14, 32	A p. 13, 14, 29, 32	A p. 14
Ind. 2.2.18	X (1 pt)	X (2pts)	X (1pt)	-	X (1pt)	X (1pt)

Q. 25	A Plongée : p 4, 10-12 Gros plan : p. 18, 22- 23, 26-27	B	A p. 5, 14, 18, 22-23, 26-27	A Plongée : p. 10-12 Gros plan : p. 18, 22- 23, 26-27, 30-31	A p. 4, 10- 11, 12	A Gros plan : p. 23, 27
Ind. 2.2.19	-	-	X (1pt)	-	-	X (1pt)
Q. 26	B	A	B	A 18, 20- 21, 22-23, 26-27	B	B
Ind. 2.2.20	-	X (2 pts)	-	-	-	-
Total	2 2.2.16 : 1 pt 2.2.17 : 1 pt	5 2.2.16 : 1 pt 2.2.18 : 2 pts 2.2.20 : 2 pts	4 2.2.16 : 2 pts 2.2.18 : 1pt 2.2.19 : 1pt	0	2 2.2.16 : 1 pt 2.2.18 : 1 pt	4 2.2.16 : 2 pts 2.2.18 : 1 pt 2.2.19 : 1 pt

Remarques

En ce qui concerne la question 22 (*Si oui, a-t-il une forme connotée?*), le codeur 3 ne semble pas avoir remarqué la forme connotée du cadre de la page 32 (forme ronde en fin d'album), ce que les autres codeurs et nous-même avons fait. Cela a fait en sorte qu'il n'a pas coché l'indicateur 2.2.16 (*L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée*), comme les autres codeurs et nous même l'avons fait. Par contre, les codeurs 2 et 5 lui ont attribué deux points, alors que les codeurs 1 et 4 ne lui avons attribué qu'un seul point.

En ce qui concerne la question 24 (*Y a-t-il des éléments qui « sortent » du cadre?*), tous les codeurs formulent la même réponse, mais n'identifient pas le même nombre de pages. Seul le codeur 3 ne coche pas l'indicateur 2.2.18 (*Des éléments « sortent » du cadre*), ce que les autres codeurs et nous-même avons fait.

En ce qui concerne la question 25 (*Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan?*), seul le codeur 1 n'identifie pas de pages dans lesquelles des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan. Toutefois, seuls les codeurs 3 et 5 ont coché l'indicateur 2.2.19 (*Des scènes qui sont*

présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan), ce que les autres codeurs et nous-même n'avons pas fait.

En ce qui concerne la question 26 (*Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre?*), les codeurs 1 et 3 ont indiqué qu'il y avait des pages dans lesquelles des éléments étaient décentrés et coupés du cadre. Toutefois, le codeur 1 n'a pas indiqué les pages correspondantes et il est le seul à avoir coché l'indicateur 2.2.20 (*Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre*).

En bref, bien que les réponses diffèrent légèrement entre les codeurs et nous-même, cela semble avoir eu un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album pour les codeurs 2, 3, et 5 (écart de deux points). Toutefois, cela a eu un plus grand impact pour le codeur 1 (écart de trois points) qui semble avoir surévalué le degré de polysémie de cette dimension de l'album.

Question 27

Le tableau LXXXIX permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne la question 27.

Tableau LXXXIX						
Compilation des réponses fournies à la question 27 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 3/ Temporalité narrative						
Dimension 1/ L'ordre narratif						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 27	B	B	A	B	A	A
Ind. 3.1.1	X (1pt)	X (1 pt)	-	X (1 pt)	-	-

Les codeurs 2, 4 et 5 ne semblent pas avoir remarqué, à la question 27 (*Est-ce que les événements sont présentés en ordre chronologique?*) que le récit n'est pas présenté en ordre chronologique, ce qui fait en sorte qu'ils n'ont pas coché l'indicateur 3.1.1 (*Les événements ne sont pas présentés en ordre chronologique*), comme l'ont fait les codeurs 1, 3 et nous-même. Toutefois, cela n'a eu qu'un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album, puisque les codeurs 1, 3 et nous-même n'avons accordé qu'un point à cet indicateur. Ici, comme nous l'avons mentionné précédemment, un manque de formation pourrait expliquer cette difficulté. Il faudrait s'assurer lors de la formation, que les codeurs savent comparer le temps de l'histoire avec le temps du récit afin d'être en mesure de constater les ruptures dans la chronologie du récit.

Question 28 et 29

Le tableau XC permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*, en ce qui concerne les questions 28 et 29.

Tableau XC Compilation des réponses fournies aux questions 28 et 29 par les codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Catégorie 3/ Temporalité narrative Dimension 2/ La durée narrative						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Ind. 3.2.1	-	X (2 pts)	X (2pts)	-		-
Q. 28	B (C) p. 6-7, 8-9, 12-13, 14-15, 28- 29	B	B (C) p. 6-7, 8-9, 12-13, 14- 15, 28-29	B (A) p. 6-7, 8-9, 12-13, 14-15, 18- 19, 28-29, 32	B (C) p. 6,-7, 8- 9, 12-13, 14-15, 28- 29, 32	B
Ind. 3.2.2	-	-	-	-	-	-
Q. 29	A p. 6-7, 8-9, 12-13, 14- 15, 18-19, 28-29	B	A p. 6-7, 8-9, 12-13, 14- 15, 28-29	A p. 6-7, 8-9, 12-13, 14- 15, 18-19, 28-29, 32	A p. 6,-7, 8- 9, 12-13, 14-15, 28- 29, 32	B
Ind. 3.2.3	-	-	X (1 pt)	-	X (2 pts)	-
Total	0	0	1	0	2	0

Remarques

Les codeurs 1 et 2 ont coché l'indicateur 3.2.1 (*Il y a des ellipses dans la narration textuelle*), ce que les autres codeurs et nous-même n'avons pas fait.

En ce qui concerne la question 28 (*Quel est le type de mise en page?*), les codeurs 1 et 5 n'ont identifié qu'un seul type de mise en page, ce qui a fait en sorte qu'ils ont indiqué une réponse différente de celles des autres codeurs et de nous même à la question 29 (*La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?*). Les codeurs 2 et 4 ont, quant à eux, indiqué les mêmes réponses que nous, sauf pour la page 32 que le codeur 4 est le seul à avoir identifié. Le codeur 3 identifie les mêmes pages, mais pas le même type de mise en page (*Association* plutôt que *Compartimentage*).

Les codeurs 2 et 4 ont coché l'indicateur 3.2.3 (*La mise en page varie, à l'échelle du livre*), ce qu'ils sont les seuls à avoir fait. Pour notre part, bien que nous ayons identifié une variation du type de mise en page, nous n'avons pas jugé que cela était source de polysémie.

En bref, l'analyse du type de mise en page a semblé causer des difficultés à trois des codeurs. Toutefois, cela n'a eu qu'un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de l'album pour les codeurs 2 (écart d'un point) et 4 (écart de deux points). Comme nous l'avons mentionné précédemment pour un autre album, il pourrait être utile d'insérer des vignettes avec des exemples, sous chacun des types de mise en page, afin de faciliter la compréhension des codeurs.

Total des points accordés

Le tableau XCI permet de voir la compilation du total des points accordés par les cinq codeurs dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*.

Tableau XCI						
Total des points accordés par les cinq codeurs						
dans la première section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
TOTAL	14 pts	34 pts	15* pts	6 pts	23 pts	20 pts
	11 indicateurs	19 indicateurs	10 indicateurs	9 indicateurs	15 indicateurs	12 indicateurs

* Sans les réponses 13 à 16

Remarques

Les différences observées dans les réponses des codeurs font en sorte qu'il existe de grands écarts entre le total de points accordés, en particulier en ce qui concerne le codeur 1 qui semble avoir surévalué le degré de polysémie de l'album (écart de 24 points). Ce codeur nous a d'ailleurs mentionné qu'il était perplexe face au haut degré de polysémie accordé à ce livre, puisqu'il ne l'utiliserait pas en classe pour favoriser le travail interprétatif des élèves. Selon ses dires, cet album lui a posé un problème de compréhension (pourquoi le garçon dit-il Miaou à l'antilope, à la fin?). Il a l'impression que cette incompréhension l'a poussé à surévaluer le potentiel polysémique de cet album. Il doutait de ses capacités à bien évaluer l'album et toujours selon ses dires, cela a probablement fait en sorte qu'il a coché beaucoup d'indicateurs par insécurité. Il est possible que ça ait été le cas pour les autres codeurs, car un seul codeur a accordé un nombre de points qui fait en sorte que l'album se classe dans la catégorie des albums qui ont un faible degré de polysémie et les trois autres le classent dans la catégorie des albums qui ont un degré moyen de polysémie.

Pour nous, cet album présentait un degré faible de polysémie (avec la première version de l'outil d'analyse). Avec les modifications apportées à la deuxième version, il s'est retrouvé dans la catégorie des albums moyennement polysémique. Nous en avons initialement choisi un autre (*Le prince des villes*, d'Andréanne Gratton, publié aux éditions Bayard, dans la collection Raton laveur), mais ce dernier nous semblait tellement peu polysémique que nous avons craint que les codeurs n'aient aucune difficulté à constater son faible degré de polysémie, et ce, avant même de l'avoir analysé.

Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte

Questions 1 à 13

Le tableau XCII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile* en ce qui concerne les questions 1 à 13.

Tableau XCII Compilation des réponses fournies aux questions 1 à 13 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte Catégorie 1/ Voix narrative Dimension 1/ Les fonctions du narrateur						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 1	A	A	A	A	A	A
Q. 2	A	A	A	A	A	A
Ind. 1.1.1	-	X (1 pt)	X (1 pt)	-	-	-
Q. 3	B	A	A	B	B	B
Ind. 1.1.2	-	X (1 pt)	X (1 pt)	-	-	-
Q. 4	B	A	A	B	B	B
Ind. 1.1.3	-	X (1 pt)	X (1 pt)	-	-	-
Q. 5	B	A	B	B	B	B
Ind. 1.1.4	-	-	-	-	-	-
Q. 6	A	A	A	A	A	A
Q. 7	B	-	B	B	A	A
Ind. 1.1.5	X 1 pt	-	X (1 pt)	-	-	-
Q. 8	A	A	A	A	A	A
Q. 9	A	A	A	A	A	A
Q. 10	A	A	A	A	A	A
Ind. 1.1.6	-	-	-	-	-	-
Q. 11	B	B	B	B	B	B
Q. 12	-	-	-	-	-	-
Q. 13	-	-	-	-	-	-
Ind. 1.1.7	-	-	-	-	-	-
Total	1	3 1.1.1 : 1 pt 1.1.2 : 1 pt 1.1.3 : 1 pt 1.1.5 : 1 pt	4 1.1.1 : 1 pt 1.1.2 : 1 pt 1.1.3 : 1 pt 1.1.5 : 1 pt	0	0	0

Remarques

Les codeurs 1 et 2 ont coché l'indicateur 1.1.1 (*Les pages de garde comportent une couleur ou un motif répétitif qui oriente la lecture*), l'indicateur 1.1.2 (*La première page de garde comporte une image qui fait office de prologue*) et 1.1.3 (*La deuxième page de garde comporte une image qui fait office d'épilogue*) ce que les autres codeurs et nous-

même n'avons pas fait. Ici, la différence semble reposer sur la capacité des codeurs à juger qu'un procédé est source ou pas de polysémie. En effet, ça n'est pas parce qu'une page de garde comporte une image ou un motif que cela est automatiquement polysémique. Comme nous l'avons déjà fait ailleurs pour l'outil, il pourrait être utile d'ajouter une note spécifiant que ce qui est recherché, ce sont les procédés qui sont source de polysémie.

À la question 7 (*Si oui, quelle est la fonction de cette image?*), les codeurs 4 et 5 ont indiqué une fonction d'illustration, alors que les codeurs 2, 3 et nous-même avons indiqué une fonction d'orientation de la lecture. Ici, la différence nous semble relever de l'interprétation même des codeurs. Comme mentionné précédemment, il pourrait être utile d'ajouter un exemple à la suite de chacune des fonctions.

En bref, les différences observées dans cette section de l'outil ont fait en sorte qu'il y a un écart entre les résultats obtenus pour deux des codeurs qui semblent avoir surévalué le degré de polysémie de cette dimension de l'album. Bien que nous pensions que certaines différences puissent relever de la subjectivité des codeurs, les modifications que nous comptons apporter à certaines questions contribueront peut-être à diminuer les écarts.

Questions 14 à 17

Le tableau XCIII permet de voir les réponses fournies par les cinq codeurs dans l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile* en ce qui concerne les questions 14 à 17.

Tableau XCIII Compilation des réponses fournies aux questions 14 à 17 par les codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
Section 2/ Dans les autres éléments du paratexte						
Catégorie 1/ Voix narrative						
Dimension 2/ Les niveaux narratifs						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
Q. 14	B	B	A	B	B	B
Ind. 1.2.1	-	-	X (1pt)		-	-
Informations dénominatives						
Q. 15 Texte	B	A	B	A	B	B
Q. 15 Image	B	A	B	B	B	B
Q. 16	B	A	B	B	B	B
Q. 17	C	C	C	A	C	C
Ind. 1.2.2	-	X (1 pt)	-	X (1 pt)	-	-
Total	0	1 1.2.2 : 1 pt	1 1.2.1 : 1 pt	1 1.2.2 : 1 pt	0	0

Remarques

À la question 14 (*La dernière page de garde comporte-t-elle une ou des images qui « réponde(nt) » à la première page de garde et propose(nt) un autre récit?*), le codeur 2 a indiqué une réponse affirmative et coché l'indicateur 1.2.1 (*La dernière page de garde comporte un élément illustratif « répondant » à un autre élément de la première page de garde*). Dans l'album, il y a effectivement un élément illustratif, mais ce dernier ne correspond pas à la description de l'indicateur. L'ajout d'un exemple à la suite de la question 14 permettrait probablement d'éviter ce genre de confusion.

Comme nous l'avons souligné pour l'album précédent, les questions 15 (*Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), 16 (*Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) et 17 (*Est-ce que le nom de la collection fait naître un « horizon d'attente » particulier?*) portant sur les informations dénominatives sont très subjectives et dépendent fortement des connaissances du lecteur de l'album. Nous les retirerons donc de l'outil d'analyse, de même que l'indicateur 1.2.2 (*Les informations dénominatives font naître un horizon d'attente*), mais conserverons une note précisant que ces éléments peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

En ce qui concerne la question 17 (*Est-ce que le nom de la collection fait naître un « horizon d'attente » particulier?*), le codeur 3 semble avoir confondu la notion de collection et de série. Toutefois, comme nous supprimerons ces questions, le problème ne se posera plus.

En bref, malgré les différences observées, cela n'a eu qu'un faible impact sur le calcul du degré de polysémie de cette dimension de l'album.

Total des points accordés

Le tableau XCIV permet de voir la compilation du total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album *Max Malo à la belle étoile*.

Tableau XCIV Total des points accordés par les cinq codeurs dans la deuxième section de l'outil d'analyse pour l'album <i>Max Malo à la belle étoile</i>						
	Chercheur	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3	Codeur 4	Codeur 5
TOTAL	1 pt	4 pts	5 pts	1 pt	0 pt	0 pt
	1 indicateur	4 indicateurs	5 indicateurs	1 indicateur	0 indicateur	0 indicateur

Les différences observées dans cette section de l'outil d'analyse ont pour résultat que deux des codeurs ont accordé un nombre de points qui font de cet album un livre dont les autres éléments du paratexte comportent un degré moyen de polysémie, alors que les trois autres codeurs et nous-même avons accordé un nombre de points qui en font un livre dont les autres éléments du paratexte comportent un faible degré de polysémie.

Annexe 20
Modifications apportées à l’outil d’analyse entre la version 3
et la version 4
(référence : p. 213 de la thèse)

Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 3 et la version 4

À la suite de l'analyse des résultats de l'utilisation de l'outil d'analyse par cinq codeurs, nous avons apporté un certain nombre de modifications à l'outil d'analyse. Le tableau XCV présente ces modifications.

Tableau XCV Modifications apportées à l'outil d'analyse entre la version 3 et la version 4	
SECTION 1 — À L'INTÉRIEUR DU LIVRE	
Catégorie 1 — Voix narrative	
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire	
Formulation initiale	Modifications apportées (<i>en italique</i>)
Q. 1 Texte Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient la caméra ») ? A) B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : narration au « il »/ image : champ visuel d'un observateur externe. On voit donc tous les personnages.	Ajout (précision) : Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient la caméra ») ? A) B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : narration au « il » <i>ou narration constituée exclusivement d'un dialogue/</i> image : champ visuel d'un observateur externe. On voit donc tous les personnages.
Q. 7 Image À qui s'adresse le narrateur?	Ajout (précision) : À qui s'adresse le narrateur? (<i>pour l'image : à qui montre-t-il l'image?</i>)
Dimension 2 — Le contenu narratif	
Q. 10 Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte? Indicateur 1.2.2 Une ou des pages se présent(ent) sans texte ou sans image, à l'intérieur de l'album.	Déplacement : La question et l'indicateur sont déplacés après la question 29, concernant la mise en page.
Dimension 3 — Niveaux narratifs	
Texte d'introduction de la dimension Le terme niveau réfère à la frontière invisible, et en principe infranchissable, qui sépare l'univers de l'histoire racontée de l'univers de celui qui raconte. Au sein du récit, il peut arriver que d'autres récits soient enchâssés (par exemple, si un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal ou qu'une histoire parallèle est racontée dans les images).	Suppression et ajout (précision) : Au sein du récit, il peut arriver que d'autres récits soient enchâssés (par exemple, un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal ou <i>des personnages dont on ne parle pas dans le texte racontent, au sein des images, une autre histoire</i>).

Q. 11 Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit? A) Oui	Ajout : Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit? A) Oui _____ (<i>s'il y a lieu, inscrivez le ou les numéros de page</i>)
Catégorie 2 — Mode narratif Dimension 2 — La distance narrative	
Indicateurs 2.2.1 à 2.2.7 et 2.2.10 à 2.2.11	Ajout : (<i>inscrivez le ou les numéros de page</i>)_____
Indicateur 2.2.1 Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Ajout (précision) : Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus (<i>par exemple, un personnage qui dit à un mouton : « J'ai une faim de loup ».</i>)
Indicateur 2.2.2 Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux, couleurs ou motifs qui apportent une dimension symbolique).	Ajout (précision) : Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux, couleurs ou motifs qui apportent une dimension symbolique. <i>Par exemple, l'ombre d'un personnage qui adopte la silhouette d'un loup</i>).
Indicateur 2.2.4 Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration).	Ajout (précision) : Le narrateur textuel <i>ou</i> imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration, <i>par exemple, certains événements ne sont pas racontés</i>).
Indicateur 2.2.5 Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur de fausses pistes. Indicateur 2.2.7 Le narrateur textuel donne des informations ambiguës.	Fusion Ajout (précision) Le narrateur textuel <i>ou</i> imagier donne des informations ambiguës (<i>par exemple, il entraîne le lecteur sur de fausses pistes : le lecteur s'attend à quelque chose, puis il est surpris</i>).
Indicateur 2.2.10 Le narrateur textuel fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes)	Ajout (précision) : Le narrateur textuel <i>ou</i> imagier fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes <i>ou</i> à <i>d'autres éléments culturels</i>)
Indicateur 2.2.11 Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou à d'autres formes d'art).	Reformulation Ajout(précision) : Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou <i>artistiques connues, par exemple allusion à une toile d'un grand peintre ou à un film</i>).

Les procédés de modalisation du narrateur textuel	Ajout (précision) : <i>(Attention, les procédés recherchés ici sont ceux qui sont source de polysémie).</i>
Les procédés de modalisation du narrateur imagier	Ajout (précision) : <i>(Attention, comme pour les procédés de modalisation du narrateur textuel, les procédés recherchés ici sont ceux qui sont source de polysémie).</i>
Questions 24 Y a-t-il des éléments qui « sortent » du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole et qui sort des lignes du cadre)?	Surlignement (précision) : Y a-t-il des éléments qui « sortent » du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole <u>et qui sort des lignes du cadre</u>)?
Question 26 Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête).	Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et <u>coupés du cadre</u> (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête).
Catégorie 3 — Temporalité narrative Dimension 2 — Durée narrative	
Question 28 Quel est le type de mise en page? A) Dissociation (la page de texte alterne avec la page d'illustration, les deux éléments étant séparés par la pliure du livre). B) Association (le texte et l'image s'associent dans le même espace. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image). C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée). D) Conjonction (le texte et l'image ne sont pas cloisonnés et font partie d'une composition plastique globale).	Ajout (précision) : B) Association (le texte et l'image s'associent dans <i>l'espace de la double page</i> . Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image). C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des <u>divisions</u> de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée). Ajout de vignette illustrative sous chacun des types de mise en page, afin de faciliter la compréhension des codeurs.
SECTION 2 — DANS LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PARATEXTE	
Catégorie 1 — Voix narrative Dimension 1 — Les fonctions du narrateur	
Introduction de la dimension	Ajout (précision) : <i>(Attention, les procédés recherchés ici sont ceux qui sont source de polysémie).</i>

Question 1 Les pages de garde comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?	Ajout (précision) : <i>La deuxième et troisième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?</i>
Indicateur 1.1.1 Les pages de garde comportent une couleur ou un motif répétitif qui oriente la lecture	Ajout (précision) : <i>La deuxième et troisième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comportent une couleur ou un motif répétitif qui oriente la lecture.</i>
Question 3 La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?	Ajout (précision) : <i>La deuxième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les premières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt)-elle(s) une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?</i>
Indicateur 1.1.2 La première page de garde comporte-t-elle une image qui fait office de prologue .	Ajout (précision) : <i>La deuxième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les premières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt) une image qui fait office de prologue.</i>
Question 4 La deuxième page de garde comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?	Ajout (précision) : <i>La troisième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les dernières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt)-elle(s) une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?</i>
Indicateur 1.1.3 La deuxième page de garde comporte une image qui fait office d'épilogue.	Ajout (précision) : <i>La troisième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les dernières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt) une image qui fait office d'épilogue.</i>
Question 7 Si oui, quelle est la fonction de cette image? A) Illustrer un détail de l'histoire B) Orienter la lecture	Ajout (précision) : A) Illustrer un détail de l'histoire (<i>par exemple, une scène ou un élément figuratif de l'histoire</i>) B) Orienter la lecture (<i>par exemple, un objet</i>)

	<i>symbolique du message de l'histoire)</i>
Question 14 La dernière page de garde comporte-t-elle une ou des images qui « réponde(nt) » à la première page de garde et propose(nt) un récit?	Ajout (précision) : <i>La troisième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou les dernières pages de garde comporte(nt)-t-elle(s) une ou des images qui « réponde(nt) » à la deuxième page de couverture (dans le cas d'un album souple) ou aux premières pages de garde et propose(nt) un récit? (par exemple, un personnage lance un ballon sur la troisième page de couverture et un autre le reçoit, sur la troisième page de couverture).</i>
Informations dénominatives	
Question 15 Est-ce que le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur fait naître un « horizon d'attente » particulier? Question 16 Est-ce que le nom de la maison d'édition fait naître un « horizon d'attente » particulier? Question 17 Est-ce que le nom de la collection fait naître un « horizon d'attente » particulier? Indicateur 1.2.2 Les informations dénominatives font naître un « horizon d'attente » particulier.	Suppression

En plus des modifications apportées à l'outil d'analyse, à la suite de l'analyse des réponses fournies par les codeurs, nous y avons fait quelques autres modifications. Ces modifications font suite à l'utilisation de l'outil d'analyse avec quelques albums, ce qui nous a permis, d'une part, de supprimer un indicateur que nous avons oublié de supprimer entre la version 1 et la version 2 et que les experts nous avait signalé être répétitif avec un autre indicateur, et d'autre part, d'en ajouter deux autres qui concernent la perspective narrative. Le tableau XCVI présente ces modifications.

Tableau XCVI Modifications supplémentaires apportées à l’outil d’analyse entre la version 3 et la version 4	
SECTION 1 — À L’INTÉRIEUR DU LIVRE	
Catégorie 2 — Mode narratif	
Dimension 1 — La perspective narrative	
Formulation initiale	Modifications apportées (<i>en italique</i>)
	Ajout : Question 16 Si la perspective adoptée par le narrateur est interne (vous avez répondu B à la question 12), quelle est l’identité du personnage dont le point de vue est adopté? Si vous n’avez pas coché B à la question 12, passez à la question 19. Texte : _____ Image : _____
	Ajout : Indicateur 2.1.4 Un narrateur interne adopte la perspective de différents personnages (il adopte tout à tour différents points de vue).
	Ajout : Question 17 Si la perspective adoptée par les deux narrateurs est interne (vous avez coché B pour le texte ET pour l’image), quel est le rapport entre l’identité du personnage dont le narrateur textuel et imagier adoptent le point de vue? A) Rapport de redondance (même personnage) B) Rapport de disjonction (pas le même personnage)
	Ajout : Question 18 Ce rapport varie-t-il, à l’échelle du livre? A) Oui B) Non
	Ajout : Indicateur 2.1.5 Le rapport entre l’identité du personnage dont le point de vue est adopté par le narrateur textuel et imagier varie à l’échelle du livre.
Indicateur 3.2.1 Il y a des ellipses dans la narration textuelle	Suppression

Annexe 21
Quatrième version de l’outil d’analyse
(Référence : p. 213 de la thèse)

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

Présentation de l'outil

Pour écrire un récit, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc. Par ailleurs, les albums jeunesse ont la particularité d'avoir deux narrateurs : un narrateur textuel et un narrateur imagier qui livrent chacun un message. La façon dont ces deux messages entrent en relation aura un impact sur la lecture et l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Bien que ce soit le propre du texte littéraire de solliciter, en raison de son caractère polysémique, la participation active du lecteur, il semble que certains types d'œuvres sollicitent davantage un travail interprétatif de sa part. Ces œuvres, qu'on peut qualifier de polysémiques, sont ouvertes à une pluralité d'interprétations. La polysémie de ces dernières trouve notamment sa source dans les choix narratifs qu'ont faits leurs créateurs et qui font en sorte que le texte et les images sont parsemés de blancs (ce qui n'est pas dit ou pas montré), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et d'implicites¹ (ce qui est sous-entendu).

Le lecteur doit alors (au cours de sa lecture et après sa lecture) élaborer des hypothèses interprétatives et sélectionner un seul sens parmi plusieurs sens possibles et plausibles. Ces choix narratifs s'observent à travers l'étude des procédés narratifs (temporalité, voix et mode narratifs) du texte et de l'image et de la relation entre les deux, et ce, tant à l'intérieur du livre que dans son paratexte (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit de l'album : pages couverture, pages de garde, page de titre, etc.)

Le présent outil a été conçu pour faciliter ce travail d'analyse et s'inspire des catégories d'analyse du récit de Genette (1972, 1982, 1987, 1991) et des aspects du fonctionnement de l'album de Van der Linden (2007) auxquels nous avons croisé les travaux de théoriciens de l'esthétique de la réception (Eco, 1965, 1985; Jauss, 1975; Iser, 1976), à propos des caractéristiques des textes polysémiques. Il consiste en un questionnaire qui vise à soutenir l'analyse des procédés narratifs, et ce, tant à l'intérieur du livre (au sein des doubles pages et à l'échelle du livre) que dans le paratexte. Il est assorti d'une liste d'indicateurs de polysémie pour identifier les albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Consignes d'utilisation

1. Faites une première lecture de l'album, sans utiliser l'outil d'analyse;
2. Faites la lecture de l'outil d'analyse afin de prendre connaissance de son contenu;
3. Faites une deuxième lecture de l'album, à l'aide de l'outil d'analyse, afin d'observer les choix narratifs au sein du texte, de l'image et dans la relation texte/image, puis répondez aux questions et cochez les indicateurs qui vous semblent correspondre aux procédés narratifs observés dans l'œuvre analysée.

Tous les indicateurs de polysémie présents au sein de l'album analysé peuvent devenir une porte d'entrée pour entraîner les élèves à émettre des hypothèses interprétatives et ainsi développer leurs habiletés interprétatives.

¹ Tous les blancs et les implicites ne sont pas source de polysémie. Certains d'entre eux sont monosémiques et n'entraînent qu'un seul sens (c'est le cas des inférences logiques, par exemple). Ce qui est recherché, ici, ce sont les éléments qui, en cours de lecture ou après la lecture, sont source de polysémie, c'est-à-dire, qui entraînent plus d'une réponse possible et plausible.

Notes

- Les questions accompagnées du symbole  nécessitent que vous trouviez la réponse pour chacune des pages de l'album. Afin de vous aider à constater la variation de certains procédés, à l'échelle du livre, nous vous suggérons (si nécessaire) de placer sur chaque page de l'album un papillon adhésif sur lequel vous noterez le numéro de la question ainsi que votre réponse. Par exemple, pour la question 1, vous pourriez coller un papillon adhésif sur lequel vous indiquerez : Q. 1

T : fait partie

I : ne fait pas partie

Disjonction

Ce faisant, vous serez plus en mesure de remarquer les variations, à l'échelle du livre, ainsi que les rapports et les variations de rapport (redondance ou disjonction).

- Pour certaines questions, vous remarquerez qu'il peut y avoir plusieurs réponses possibles (par exemple, lorsque le narrateur imagier fait toujours partie de l'histoire, sauf aux pages x et y). Dans ce cas, vous cochez la case correspondant à la réponse qui s'observe à l'échelle du livre et cochez la case qui correspond à la variation en la mettant entre parenthèses, accompagnée du ou des numéro(s) de page. Exemple :

TEXTE	IMAGE
☒	☒ (p. 9-10)
☐	☐

A) Oui
B) Non

- Si vous ne parvenez pas à répondre à une question, passez à la question suivante. Vous pourrez y revenir plus tard. Parfois, en analysant un autre procédé, la compréhension des autres procédés se précise. Par ailleurs, si pour une question donnée, l'analyse de l'album ne révèle rien de particulier, n'insistez pas outre mesure. L'outil d'analyse couvre l'ensemble des aspects d'un album qui peuvent être source de polysémie. Un seul album ne pourrait les comporter tous! Il est donc normal que vous ne cochiez pas tous les indicateurs de polysémie.

- Pour chacun des indicateurs de polysémie, il convient de se demander si le procédé narratif est source de polysémie. Par exemple, le narrateur textuel pourrait avoir recours à des procédés typographiques (lettres en caractère gras ou de couleur), mais sans que cela soit source de polysémie. Dans ce cas, vous ne cocheriez pas l'indicateur de polysémie correspondant à la question, même si vous avez indiqué une réponse affirmative.

- Lorsque vous considérez que le procédé est source de polysémie, il vous faut ensuite décider du nombre de points que vous accordez à l'indicateur (1 ou 2 points), en fonction de la fréquence du procédé ou de son importance par rapport au travail interprétatif qu'il pourrait entraîner. Par exemple, si tout au long de l'album, le rapport qu'entretiennent le texte et l'image est de type répétition, sauf en ce qui concerne une double page où le rapport est de type collaboration, vous pourriez décider d'accorder 1 point à l'indicateur correspondant à ce procédé. Par contre, dans un album où plusieurs pages présentent un rapport de collaboration, vous pourriez décider d'accorder 2 points à cet indicateur.

- Dans le cas où presque toutes les pages de l'album présentent un procédé narratif source de polysémie, vous pourriez décider d'ajouter un point supplémentaire aux 2 points déjà prévus (donc, accorder 3 points à certains indicateurs).

- En cours d'analyse, additionnez le nombre de points attribués à chaque indicateur et inscrivez-le dans la case prévue à cet effet, à la fin de chacune des catégories. Cela vous permettra de saisir d'emblée sur quel aspect l'album se démarque et pose un éventuel problème interprétatif. À la fin de l'analyse, additionnez le nombre total de points attribués, et reportez-le dans la case prévue à cet effet, à la page 14 du questionnaire. Cela vous permettra de juger du degré de polysémie de l'album.

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse

TITRE DE L'ALBUM : _____



Chaque fois que l'astérisque (*) apparaît, il convient de s'interroger à propos de l'effet produit par le procédé. Par exemple, un rapport de disjonction entre le type de narrateur textuel et imagier pourrait faire en sorte qu'on ne connaîtrait pas l'identité du narrateur, ce qui entraînerait l'élaboration d'hypothèses interprétatives. Bien qu'il soit utile de relever tous les procédés narratifs observés, il convient de ne tenir compte que de ceux qui sont source de polysémie, au moment d'attribuer des points à l'indicateur correspondant.

SECTION 1 / À L'INTÉRIEUR DU LIVRE

(au sein de chacune des doubles pages et à l'échelle du livre)

Note : Bien que les pages de couverture fassent partie du paratexte, la première page de couverture sera analysée en même temps que les doubles pages situées à l'intérieur du livre. Les autres éléments du paratexte seront analysés dans un deuxième temps (voir p. 15 et suivantes), si le degré de polysémie de l'album est jugé suffisant.

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Le type de narrateur et de narrataire

Pour raconter leur histoire, l'auteur et l'illustrateur doivent choisir par qui ils la feront raconter (le narrateur) et à qui ce dernier la racontera (le narrataire). Ils peuvent décider de la faire raconter par un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire et, de la même manière, ils peuvent décider de la raconter à un narrataire qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire.

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

☐
☐

QUESTION 1.

Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient la caméra »)?

A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire (texte : narration au « je » / image : champ visuel d'un personnage narrateur. On ne le voit donc pas.)

B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : narration au « il » ou narration constituée exclusivement d'un dialogue / image : champ visuel d'un observateur externe. On voit donc tous les personnages).

QUESTION 2.

Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?

A) Rapport de redondance (même type de narrateur)*

B) Rapport de disjonction (pas le même type de narrateur)*

QUESTION 3.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre (passe-t-on d'un rapport à un autre)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 1.1.1

Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐	1 pt
☐	2 pts

QUESTION 4.

Si vous avez coché A, à la question 1 (le narrateur textuel et/ou imagier fait ou font partie de l'histoire), quelle est l'identité du narrateur (de quel personnage s'agit-il)?

Si aucun des deux narrateurs ne fait partie de l'histoire, passez à la question 7.

TEXTE : _____

IMAGE : _____

Indicateur 1.1.2

On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier fait partie de l'histoire et son identité est difficile à déterminer.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 1.1.3

Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 5.

Si les deux narrateurs font partie de l'histoire (vous avez coché A pour le texte ET pour l'image, à la question 1), quel est le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier?

Si ça n'est pas le cas, passez à la question 7.

A) Rapport de redondance (même personnage narrateur)

B) Rapport de disjonction (pas le même personnage narrateur)*

QUESTION 6.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 1.1.4

Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 7.

À qui s'adresse le narrateur? (pour l'image : à qui montre-t-il l'image?)

A) À un narrataire personnage (autre que lui-même)

B) À un narrataire absent (qui n'est pas le lecteur, mais auquel ce dernier peut s'identifier)

C) Au lecteur (de façon explicite)

Indicateur 1.1.5

Le narrateur textuel s'adresse explicitement à un narrataire personnage qui n'est pas identifié et qui est difficile à identifier.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

☐
☐

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐
☐	☐

Dimension 2 / Le contenu narratif

Le narrateur textuel et imagier livre chacun un contenu narratif. La manière dont ces deux messages entrent en relation participe à la construction de sens.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐
☐

QUESTION 8.

Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?

- A) Rapport de répétition (il y a redondance des contenus narratifs : ils livrent le même message)
B) Rapport de collaboration (les narrateurs textuel et imagier livrent conjointement le sens : ce dernier n'est contenu ni exclusivement dans le texte, ni exclusivement dans les images)*
C) Rapport de disjonction (il n'y a pas de convergence entre les contenus narratifs : par exemple, l'image contredit le texte)*

Indicateur 1.2.1

Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration (B) ou de disjonction (C).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 9.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 1.2.2

Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 3 / Les niveaux narratifs

Au sein d'un récit, il peut arriver que d'autres récits soient enchâssés (par exemple, un personnage raconte un autre récit, au cours du récit principal ou des personnages dont on ne parle pas dans le texte racontent, au sein des images, une autre histoire).

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

QUESTION 10.

Y a-t-il d'autres récits enchâssés dans le premier récit?

- A) Oui _____ (s'il y a lieu, inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 12.

QUESTION 11.

Si oui, quelle est la fonction de ce récit par rapport au premier?

- A) Fonction explicative*
B) Fonction de contraste ou d'analogie (ressemblance)*
C) Fonction de distraction ou d'obstruction

Indicateur 1.3.1

Un récit textuel ou imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative (A) ou de contraste ou d'analogie (B).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

SOUS-TOTAL DE LA CATÉGORIE :

16

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1 / La perspective narrative

La perspective narrative adoptée par les narrateurs textuel et imagier (la façon dont sont perçus les événements) contribue à l'interprétation du lecteur. Le narrateur raconte l'histoire, mais pas nécessairement de son point de vue. Il peut, par exemple, adopter celui d'un des personnages, ce qui orientera l'interprétation de l'histoire.

QUESTION 12.

Quelle est la perspective adoptée par le narrateur (de quelle façon sont perçus les événements)?

A) Narrateur omniscient : C'est lui perçoit les événements et il peut adopter différents points de vue. Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. *Un narrateur textuel omniscient peut donc révéler des informations que les personnages ne savent pas et un narrateur imagier omniscient, révéler des choses que le texte ne dit pas. Le lecteur en sait alors plus que les personnages.*

B) Narrateur interne : Le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers ce dernier.

C) Narrateur externe : Le narrateur raconte l'histoire de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux pensées ni aux sentiments des personnages. *Un narrateur imagier externe ne révèle pas plus d'éléments que ce que dit le texte.*

TEXTE IMAGE

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

Indicateur 2.1.1

L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 13.

La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre (passe-t-on d'une perspective à une autre)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE IMAGE

☐ ☐
☐ ☐

Indicateur 2.1.2

La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 14.

Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?

- A) Rapport de redondance (même type de perspective)
B) Rapport de disjonction (pas le même type de perspective)*

QUESTION 15.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

☐
☐

Indicateur 2.1.3

Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 16.

Si la perspective adoptée par le narrateur est interne (vous avez répondu B à la question 12), quelle est l'identité du personnage dont le point de vue est adopté?

Si vous n'avez pas coché B à la question 12, passez à la question 19.

TEXTE : _____

IMAGE : _____

Indicateur 2.1.4

Un narrateur interne adopte la perspective de différents personnages (il adopte tour à tour différents points de vue).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 17.

Si la perspective adoptée par les deux narrateurs est interne (vous avez coché B pour le texte ET pour l'image), quel est le rapport entre l'identité du personnage dont les narrateurs textuel et imagier adoptent le point de vue?

- A) Rapport de redondance (même personnage)
B) Rapport de disjonction (pas le même personnage)

QUESTION 18.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

☐
☐

Indicateur 2.1.5

Le rapport entre l'identité du personnage dont le point de vue est adopté par les narrateurs textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / La distance narrative

Pour raconter son histoire, l'auteur effectue des choix en ce qui concerne la distance entre le narrateur et l'histoire qu'il raconte. C'est le discours du narrateur qui révèle cette distance et qui fera en sorte qu'il racontera, transposera ou rapportera les actions et les paroles ou les pensées des personnages. La façon dont il s'y prendra pour le faire aura un impact sur l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Indicateur 2.2.1

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus (par exemple, un personnage qui dit à un mouton : « *J'ai une faim de loup* »).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.2

Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux, couleurs ou motifs qui apportent une dimension symbolique. Par exemple, l'ombre d'un personnage qui adopte la silhouette d'un loup).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.3

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques (plusieurs sens peuvent leur être attribués).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.4

Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration. Par exemple, certains événements ne sont pas racontés).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.5

Le narrateur textuel pose des questions.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.6

Le narrateur textuel ou imagier donne des informations ambiguës (par exemple, il entraîne le lecteur sur de fausses pistes : le lecteur s'attend à quelque chose, puis il est surpris).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.7

Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire. Son récit l'escamote.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.8

Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Indicateur 2.2.9

Le narrateur textuel ou imagier fait des allusions intertextuelles (références à un ou d'autres textes ou à d'autres éléments culturels).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.10

Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou artistiques connues (par exemple, allusion à une toile d'un grand peintre ou à un film).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Les procédés de modalisation

La façon dont les narrateurs textuel et imagier livrent l'information pourra en renforcer la signification ou révéler leur subjectivité.

Les procédés de modalisation du narrateur textuel

(Attention, les procédés recherchés ici sont ceux qui sont source de polysémie.)

LES PROCÉDÉS LEXICAUX

Le narrateur textuel peut avoir recours à des verbes à saveur modale (sembler, paraître, etc.), des verbes d'opinion (penser, croire, supposer, etc.), des adverbes d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.) ou d'intensité (trop, pas assez, etc.). Il peut également employer un champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif).

QUESTION 19.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité ?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.11

Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS GRAMMATICAUX

Le narrateur textuel peut avoir recours à des phrases exclamatives ou des points de suspension. Il peut également utiliser le conditionnel (par exemple : *Il aurait été vu*) ou des auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir).

QUESTION 20.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.12

Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des comparaisons ou des métaphores, des antiphrases (pour exprimer, de manière ironique, le contraire de ce qu'il pense. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : *Quel temps superbe!*), des litotes (formulation atténuée. Par exemple : *Il n'est pas laid*) ou des hyperboles (formulation exagérée. Par exemple : *C'est un géant*).

QUESTION 21.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.13

Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS TYPOGRAPHIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des guillemets, des caractères gras, italiques ou soulignés. Il peut également employer des lettres majuscules, une police particulière ou de couleur, ou encore, une taille de lettre plus grande ou plus petite.

QUESTION 22.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.14

Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Les procédés de modalisation du narrateur imagier

(Attention, comme pour les procédés de modalisation du narrateur textuel, les procédés recherchés sont ceux qui sont source de polysémie.)

LE CADRE

QUESTION 23.

L'image comporte-t-elle un cadre matérialisé (que ce soit dans l'ensemble du livre ou pour une ou quelques pages seulement)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 27.

QUESTION 24.

Si oui, a-t-il une forme connotée (par exemple, une forme ronde en début ou en fin d'album qui fait office de prologue ou d'épilogue)?

A) Oui*

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐
☐
☐

Indicateur 2.2.15

L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.

☐ 1 pt

☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 25.

Si oui, comporte-t-il des bordures expressives (motif, couleur, épaisseur, etc.)?

A) Oui*

B) Non

Indicateur 2.2.16

La bordure du cadre joue un rôle expressif.

☐ 1 pt

☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 26.

Y a-t-il des éléments qui «sortent» du cadre (par exemple, un ballon qui s'envole et qui sort des lignes du cadre)?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.2.17

Des éléments «sortent» du cadre.

☐ 1 pt

☐ 2 pts

LE CADRAGE

QUESTION 27.

Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée (vue d'en haut), en contre-plongée (vue d'en bas) ou en gros plan?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

TEXTE	IMAGE
	☐
	☐

Indicateur 2.2.18

Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 28.

Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

TEXTE	IMAGE
	☐
	☐

Indicateur 2.2.19

Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

SOUS-TOTAL DE LA CATÉGORIE :

48

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1 / L'ordre narratif

Pour raconter son histoire, l'auteur doit décider dans quel ordre il présentera les événements qu'il souhaite relater. Il peut le faire de façon chronologique (les événements sont racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire) ou anachronique (les événements ne sont pas racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire : il peut y avoir des retours en arrière ou des projections dans le futur).

QUESTION 29.

Est-ce que les événements sont présentés dans un ordre chronologique ?

- A) Oui
B) Non*

TEXTE	IMAGE
☐	
☐	

Indicateur 3.1.1

Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / La durée narrative

Mise en page

L'auteur et l'illustrateur doivent également choisir comment ils feront cohabiter le texte et les illustrations sur chacune des doubles pages. Le type de mise en page qu'ils privilégieront aura un impact sur le rythme de la lecture.

RELATION TEXTE/IMAGE

☐
☐
☐
☐

QUESTION 30.

Quel est le type de mise en page?

A) Dissociation (la page de texte alterne avec la page d'illustration, les deux éléments étant séparés par la pliure du livre)



B) Association (le texte et l'image s'associent dans l'espace de la double page. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image)



C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des divisions de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée)*



D) Conjonction (le texte et l'image ne sont pas cloisonnés et font partie d'une composition plastique globale)*



Indicateur 3.2.1

La mise en page est de type conjonction.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 31.

La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 3.2.2

Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 32.

Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 3.2.3

Une ou des pages se présente(nt) sans image ou sans texte, à l'intérieur de l'album.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

SOUS-TOTAL DE LA CATÉGORIE :

8

Pour chacun des indicateurs de polysémie cochés, additionnez le nombre de points attribués.

72

Plus de 20 points : fort degré de polysémie.

AUTRES ASPECTS INTÉRESSANTS DE L'ALBUM :

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

SECTION 2 / DANS LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PARATEXTE

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Les fonctions du narrateur
(Attention, les procédés recherchés ici sont ceux qui sont source de polysémie.)

QUESTION 1.

La deuxième et troisième page couverture (dans le cas d'un album souple) ou les pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comportent-elles une couleur ou un motif répétitif?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 3.

QUESTION 2.

Si oui, quelle est la fonction de cette couleur ou de ce motif?

- A) Illustrer un détail de l'histoire
B) Orienter la lecture*

Indicateur 1.1.1

La deuxième et troisième page couverture (dans le cas d'un album souple) ou les pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comportent une couleur ou un motif répétitif qui oriente la lecture (par exemple, une couleur noire pour un album à l'humour noir).

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 3.

La deuxième page couverture (dans le cas d'un album souple) ou les premières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt)-elle(s) une image qui fait office de prologue et qui permet d'anticiper le récit?

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 1.1.2

La deuxième page couverture (dans le cas d'un album souple) ou les premières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt) une image qui fait office de prologue.

- ☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE

IMAGE

☐
☐☐
☐☐
☐

TEXTE IMAGE

☐
☐

QUESTION 4.

La troisième page couverture (dans le cas d'un album souple) ou les dernières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt)-elle(s) une image qui fait office d'épilogue et qui renvoie au récit ou le prolonge?

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 1.1.3

La troisième page couverture (dans le cas d'un album souple) ou les dernières pages de garde (dans le cas d'un album à couverture rigide) comporte(nt) une image qui fait office d'épilogue.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

☐
☐

QUESTION 5.

La quatrième page de couverture comporte-t-elle une image qui fait office d'épilogue?

- A) Oui*
B) Non

Indicateur 1.1.4

La quatrième page de couverture comporte une image qui fait office d'épilogue.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

☐
☐

QUESTION 6.

Y a-t-il une illustration sur la ou les page(s) de titre?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 8.

☐
☐

QUESTION 7.

Si oui, quelle est la fonction de cette image?

- A) Illustrer un détail de l'histoire (par exemple, une scène ou un élément figuratif de l'histoire)
B) Orienter la lecture* (par exemple, un objet qui symbolise le message de l'histoire)

Indicateur 1.1.5

La ou les page(s) de titre comporte(nt) une illustration qui oriente la lecture.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE IMAGE

☐
☐

QUESTION 8.

Y a-t-il une dédicace?

- A) Oui
B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 11.

☐
☐
☐

QUESTION 9.

À qui s'adresse la dédicace?

- A) Un dédicataire inconnu du public (par exemple, un proche de l'auteur)
B) Un dédicataire public (par exemple, une personnalité connue)*
C) Au(x) lecteur(s) (par exemple : *Aux enfants qui croient encore à la magie.*)*

TEXTE IMAGE

☐
☐
☐
☐

QUESTION 10.

Quelle est la fonction de la dédicace?

- A) Rendre hommage au dédicataire
- B) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
- C) Livrer un message qui vient éclairer le sens de l'œuvre*
- D) Révéler des informations à propos de l'origine de l'œuvre*

Indicateur 1.1.6

La dédicace joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre (B), éclaire le sens de l'œuvre (C) ou révèle des informations à propos de son origine (D).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 11.

Y a-t-il une épigraphe (une citation tirée d'une œuvre et placée au début du livre)?

- A) Oui
- B) Non. Si c'est le cas, passez à la question 14.

QUESTION 12.

S'agit-il d'une citation véridique?

- A) Oui
- B) Non (par exemple, quand la citation est attribuée à un personnage de l'auteur)*

QUESTION 13.

Quelle est la fonction de l'épigraphe?

- A) Offrir un commentaire à propos de l'œuvre*
- B) Livrer une clé d'interprétation du récit*

Indicateur 1.1.7

La citation joue une fonction de commentaire à propos de l'œuvre ou donne une clé d'interprétation du récit.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / Les niveaux narratifs

QUESTION 14.

La dernière page de garde comporte-t-elle une ou des images qui «répond(ent)» à la première page de garde et propose(nt) un autre récit (par exemple, un personnage lance un ballon sur la deuxième page de couverture et un autre le reçoit, sur la troisième page de couverture)?

- A) Oui*
- B) Non

TEXTE IMAGE

☐
☐

Indicateur 1.2.1

La dernière page de garde comporte un élément illustratif « répondant » à un autre élément de la première page de garde.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

INFORMATIONS DÉNOMINATIVES

Finalement, les pages couverture contiennent des informations dénominatives (noms de l'auteur, de l'illustrateur, de la maison d'édition et de la collection, s'il y a lieu). Ces dernières ne font pas partie des procédés narratifs, mais peuvent contribuer à instaurer une certaine posture de lecture.

Noms de l'auteur et de l'illustrateur

Les noms de l'auteur et/ou de l'illustrateur peuvent faire naître un « horizon d'attente », parce qu'ils sont connus des élèves et que ces derniers pourront s'attendre à un style particulier qui pourra ou non favoriser le travail interprétatif. De même, il arrive que certains auteurs utilisent des noms de plume qui suggèrent une intention particulière (par exemple, Claire Obscure).

Nom de la maison d'édition

Le nom de la maison d'édition peut faire naître un « horizon d'attente », parce qu'il est symbolique ou encore parce qu'il est connu des élèves et qu'ils pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, l'éditeur Michel Quintin se spécialise dans l'édition d'ouvrages de vulgarisation sur les animaux, la nature et l'environnement.

Nom de la collection

Le nom de la collection peut faire naître un horizon d'attente, parce qu'il est symbolique, annonce un genre ou une thématique ou encore parce qu'il est connu des élèves et qu'ils pourront donc s'attendre à un type de livre en particulier. Par exemple, la collection *Bonhomme Sept Heures* de l'éditeur Les 400 coups propose des albums qui font frémir les enfants.

→ CALCUL DU DEGRÉ DE POLYSÉMIE DE L'ALBUM (autres éléments du paratexte)

Pour chacun des indicateurs de polysémie cochés, additionnez le nombre de points attribués.

Résultat :

16

De 0 à 3 points : faible degré de polysémie.

De 4 à 8 points : degré moyen de polysémie.

Plus de 8 points : fort degré de polysémie.

Annexe 22

**Transcription des réponses aux questionnaires pour mesurer
le degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil
d'analyse remplis par les cinq codeurs**
(référence : p. 213 de la thèse)

Transcription des réponses aux questionnaires pour mesurer le degré de satisfaction au regard de l'utilisation de l'outil d'analyse remplis par les cinq codeurs

Codeur 1

CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL

1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?

Difficile à utiliser

Pourquoi?

—

2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?

Satisfaisante

Pourquoi?

Au départ, l'outil m'a paru très long. À l'usage, cette impression s'est estompée.

3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)?

Facile à comprendre (sauf question 7)

Pourquoi?

—

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?

Très bien

Pourquoi?

—

5. Que pensez-vous de sa mise en page?

Très bien

Pourquoi?

—

UTILITÉ DE L'OUTIL

Considérant les finalités assignées à l'outil...

6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?

Très utile

Pourquoi?

—

7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

C'est un outil qui m'a permis de cerner des éléments pertinents

8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

—

9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?

Beaucoup

Pourquoi?

—

10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?

Satisfait

Pourquoi?

—

11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?

Oui

Pourquoi?

—

12. Si oui, à quelle fréquence?

N'a pas répondu

Pourquoi?

—

13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?

Oui

Pourquoi?

—

Commentaires généraux sur l'outil ou sur votre expérience d'utilisation de l'outil

J'ai trouvé l'expérience très intéressante, mais plus difficile que je l'avais pensé.

L'album *Max Malo* m'a frustrée, car j'ai eu l'impression de ne pas le comprendre.

Codeur 2

CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL

1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?

Difficile à utiliser

Pourquoi?

La formation était très intéressante, mais ce fût trop d'informations en une seule journée. Sur place, avec assistance, je croyais bien comprendre, mais malheureusement, ce n'était pas toujours le cas.

2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?

Satisfaisante

Pourquoi?

Lorsque je vais maîtriser l'outil, le travail sera plus rapide. Son contenu est parfait pour s'approprier l'album.

3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)?

Difficile à comprendre

Pourquoi?

La question 13... je n'y suis pas arrivée!

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?

Très bien

Pourquoi?

—

5. Que pensez-vous de sa mise en page?

Bien

Pourquoi?

J'aimerais plus d'espace pour noter les numéros de page, lorsque nécessaire.

UTILITÉ DE L'OUTIL

Considérant les finalités assignées à l'outil...

6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?

Très utile

Pourquoi?

Depuis cette formation et l'analyse des trois albums, je découvre tellement de choses en faisant la lecture à mon fils et mes élèves. Je suis vraiment heureuse de ça!

7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

L'analyse nous pousse à observer l'illustration et le texte en profondeur.

8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

Des albums qui, à premières vues, n'offrent pas grand-chose peuvent se révéler très bien, une fois l'analyse complétée.

9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?

Beaucoup

Pourquoi?

J'ai tellement découvert sur les albums!

10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?

Très satisfait

Pourquoi?

Cette expérience m'a fait réaliser que je souhaite découvrir et approfondir cette facette de la littérature.

11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?

Oui

Pourquoi?

Pour me préparer aux périodes de lecture et planifier des activités en lien avec les albums.

12. Si oui, à quelle fréquence?

Souvent

Pourquoi?

Je n'utilise pas de cahier d'élève dans mon enseignement. Je travaille avec la littérature jeunesse. Cet outil est merveilleux pour moi, surtout lorsque je serai davantage habituée à l'utiliser.

13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?

Oui

Pourquoi?

—

Commentaires généraux sur l'outil ou sur votre expérience d'utilisation de l'outil

Je suis triste de ne pas avoir pu répondre aux différentes questions de l'analyse avec une meilleure compréhension. Par contre, j'ai adoré mon expérience.

Codeur 3

CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL

1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?

Difficile à utiliser

Pourquoi?

Je n'emploie pas ce vocabulaire souvent et ça me mêle.
Vocabulaire complexe ou pointu.

2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?

Très insatisfaisante

Pourquoi?

Ma difficulté à cerner le vocabulaire n'aide pas...

C'est long.

3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)?

Moyennement difficile (*le codeur a coché entre les cases facile et difficile à comprendre*)

Pourquoi?

Le vocabulaire, bien que nouveau pour moi, est cohérent et clair. Avec le temps et des exercices, j'arriverais à performer de façon plus éclatante.

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?

Très bien

Pourquoi?

Facile de s'y retrouver. C'est cohérent. Ça se « tient ».

5. Que pensez-vous de sa mise en page?

Très bien

Pourquoi?

Claire. Pas de « fla-fla ».

UTILITÉ de l'outil

Considérant les finalités assignées à l'outil...

6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?

Utile

Pourquoi?

Avec une formation, c'est utile. Il présente clairement des aspects à considérer. Compter des points est une bonne idée.

7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?

Utile

Pourquoi?

Il souligne tout ce qu'on doit porter à notre attention, chose dont je n'étais pas toujours consciente.

8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?

Utile

Pourquoi?

Il aide à creuser tous les aspects d'une œuvre résistante, mais étant donné que mon premier classement instinctif s'est révélé le même qu'après avoir utilisé l'outil, je ne crois pas ressentir le besoin de l'utiliser à nouveau.

9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?

Beaucoup

Pourquoi?

Bien que mon instinct a su bien « pister » les œuvres, j'ai pu, avec cet outil, « creuser » le livre. Ça m'a fait découvrir des éléments qui m'avaient échappé lors de la première lecture.

10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?

Satisfait

Pourquoi?

C'est super intéressant d'arriver à « voir » le pointage de résistance.

J'ai appris à voir les livres avec les yeux et le cœur d'une doctorante!

11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?

Non

Pourquoi?

Trop long.

12. Si oui, à quelle fréquence?

—

Pourquoi?

—

13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?

Oui

Pourquoi?

C'est un outil fiable, précis.

Commentaires généraux sur l'outil ou sur votre expérience d'utilisation de l'outil

Bien que long, l'outil est un « diamant à polir ».

Codeur 4

CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL

1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?

Facile à utiliser

Pourquoi?

L'outil est facile à utiliser. Les consignes sont claires et nous guident pas à pas.

2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?

Satisfaisante

Pourquoi?

Certes, l'outil est très long, mais chaque élément d'analyse est très pertinent et permet de cerner les particularités d'une œuvre. La première utilisation a été la plus longue (3 h), les deux autres ont été un peu plus courtes (environ 2 h 15 par album).

3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)?

Facile à comprendre

Pourquoi?

De façon à en faciliter la compréhension, il pourrait être intéressant d'inclure d'autres exemples au sein de l'outil.

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?

Très bien

Pourquoi?

L'organisation sous forme de catégories facilite l'utilisation de l'outil. Il est ainsi plus facile de se repérer dans celui-ci.

5. Que pensez-vous de sa mise en page?

Bien

Pourquoi?

La mise en page est claire et permet une utilisation simple de l'outil. Parfois, il manque cependant de place pour inscrire les réponses aux questions (ex : Q. 13 et 14). Un petit détail : sous la question 11, les cases ne sont pas vis-à-vis des réponses proposées.

UTILITÉ DE L'OUTIL

Considérant les finalités assignées à l'outil...

6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?

Très utile

Pourquoi?

Grâce à cet outil, la complexité et la richesse des procédés narratifs utilisés par les auteurs et les illustrateurs d'albums peuvent être analysées. Il pourrait être intéressant d'inclure une question permettant d'analyser plus spécifiquement la première de couverture des albums.

7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

Utiliser cet outil permet de faire une analyse très précise des albums et d'ainsi cerner les éléments propices au travail interprétatif.

8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

Utiliser cet outil permet de prendre conscience de la polysémie de certains albums et d'ainsi pouvoir identifier des albums utiles pour réaliser un travail d'interprétation avec les élèves.

9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?

Assez

Pourquoi?

Cet outil m'a permis de mieux comprendre certaines caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives. En l'utilisant, j'ai pris conscience de certains éléments polysémiques dans les albums que je n'avais pas remarqués lors de ma première lecture.

10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?

Satisfait

Pourquoi?

De façon à être en mesure de l'appréhender dans toute sa complexité, deux jours de formation auraient été nécessaires. Lors de mon analyse, j'ai parfois douté, je n'étais pas toujours certaine de mes réponses.

11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?

Oui

Pourquoi?

Je l'utiliserais dans le but de faire une analyse complète de certains albums pour relever leur potentiel pour faire un travail interprétatif avec les élèves.

12. Si oui, à quelle fréquence?

Parfois

Pourquoi?

Sa longueur fait que son utilisation ne pourrait pas être systématique.

13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?

Oui

Pourquoi?

Un tel répertoire serait très pertinent pour soutenir les enseignants dans le choix des œuvres pour travailler l'interprétation.

Commentaires généraux sur l'outil ou sur votre expérience d'utilisation de l'outil

C'est un outil très complet pour analyser les albums de littérature jeunesse et cerner leur potentiel pour travailler l'interprétation. Il m'a permis de relever dans certaines œuvres des éléments à étudier avec des élèves, éléments que je n'avais pas perçus à la première lecture. Pour un non-initié, l'utilisation de l'outil est beaucoup plus longue que celle

initialement envisagée par la chercheuse. J'imagine qu'au fil des utilisations, ce temps tendra à diminuer.

Codeur 5

CONVIVIALITÉ DE L'OUTIL

1. Que pensez-vous de la facilité d'utilisation de l'outil?

Difficile à utiliser

Pourquoi?

La section 2 est plus facile à utiliser (plus technique). J'ai eu plusieurs hésitations. C'était plus facile avec le 3^e album : 2 heures de travail au lieu de 6 (!) pour le premier. J'aurais eu besoin, même après l'excellente formation, d'analyser un autre album en groupe afin de mieux comprendre certaines questions.

2. Que pensez-vous de la longueur de l'outil?

Satisfaisante

Pourquoi?

On arrive à bien explorer toutes les facettes.

3. Que pensez-vous de la clarté de l'outil (la description des éléments à observer au sein de l'album est-elle facile à comprendre)?

Difficile à comprendre

Pourquoi?

La question 13 m'a causé plusieurs interrogations... et je n'étais pas certaine de mes réponses, même au 3^e album (Max Malo : entre le rêve et la réalité). La référence à l'antilope (d'un premier livre) : où l'inclure? À 2.2.10? L'indicateur 2.2.7 mériterait une explication. La question 1 m'a fait hésiter.

4. Que pensez-vous de l'organisation de l'outil (ordre de présentation des éléments, regroupement en catégories, dimensions et indicateurs)?

Très bien

Pourquoi?

—

5. Que pensez-vous de sa mise en page?

Très bien

Pourquoi?

Un bémol : ajouter de l'espace lorsque plusieurs numéros de page à inscrire et peut-être ajouter des lignes pour inscrire des commentaires en cours d'analyse.

UTILITÉ DE L'OUTIL

Considérant les finalités assignées à l'outil...

6. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour analyser les procédés narratifs des albums jeunesse (première finalité)?

Très utile

Pourquoi?

7. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour cerner les éléments propices au travail interprétatif (deuxième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

Il permet de bien cerner les rapports de disjonction. Bonne méthodologie de travail (répétition, pointage).

8. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il est utile pour identifier les albums qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives (troisième finalité)?

Très utile

Pourquoi?

—

9. Dans quelle mesure considérez-vous qu'il vous a permis de mieux connaître et comprendre les caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives?

Beaucoup

Pourquoi?

—

10. Dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes satisfait de votre expérience d'utilisation de l'outil?

Satisfait

Pourquoi?

J'ai beaucoup appris sur le vocabulaire, les procédés narratifs, etc. Je faisais le travail auparavant « par instinct », je serai plus rigoureuse dans le futur.

11. Utiliseriez-vous à nouveau cet outil, dans le cadre de votre travail?

Oui

Pourquoi?

Bon outil de travail pour mieux comprendre certains albums dont le contenu et l'interprétation sont parfois obscurs.

12. Si oui, à quelle fréquence?

Parfois

Pourquoi?

Si j'arrive à être plus efficace et plus rapide avec l'outil.

13. Souhaiteriez-vous avoir accès à un répertoire d'œuvres québécoises élaboré à l'aide de cet outil?

Oui

Pourquoi?

—

Commentaires généraux sur l'outil ou sur votre expérience d'utilisation de l'outil

Le travail fut plus difficile que prévu. J'aimerais faire un retour sur le travail d'analyse pour mieux comprendre l'outil. Les résultats obtenus étant très serrés, je ne suis pas convaincue de l'avoir bien cerné. Ce serait intéressant de faire un retour en équipe afin de comparer nos réponses (même si je sais qu'on manque de temps !!). Très heureuse d'avoir participé, j'ai beaucoup appris.

Annexe 23
Liste des 149 albums parus en 2010-2011 et lus pour
l'élaboration du répertoire
(référence : p. 221 de la thèse)

Amyot, L. , S. Olivier et G. Boulerice (2010). *Rose-Fuchsia et les mamans*. Saint-Damien de Brandon : Éditions du Soleil de minuit.

Anfousse, G. et M. Sarrazin (2011). *Une musique pour Charlotte*. Montréal : Imagine.

Audet, M. et L. Melanson (2011). *Xavier-la-lune*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Béha, P. (2011). *La journée du roi bougon*. Montréal : Les 400 coups.

Bergeron, A. M. et Fil et Julie (2010). *Victor et la dent perdue*. Montréal : Hurtubise.

Bergeron, A. M. et L. Franson (2010). *Le petit maître*. Montréal : Bayard Canada.

Bergeron, A. M. et Maco (2010). *Maman, il y a un enfant sous mon lit!*. Montréal : Imagine.

Bergeron, A. M. et M.-C. Demers (2010). *Pourquoi les éléphants ont-ils peur des souris?*. Montréal : Les Heures bleues.

Bertrand, C. et A. Montplaisir (2011). *Amandine et le chocolat*. Montréal : Les Heures bleues.

Bertrand, J. et C. Mérola (2010). *Ti-Boutte*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Bottin, I. et P. Brassard (2010). *Papa est parti*. Montréal : la courte échelle.

Boulanger, F. (2010). *Maman va exploser*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Brière, P. et C. Battuz (2010). *Super Toutou et les animaux abandonnés*. Montréal : Bayard Canada.

Canciani, K. et C. Battuz (2010). *Karim le kaki*. Montréal : Bayard Canada.

Canciani, K. et C. Battuz (2010). *Rosalie la ronde*. Montréal : Bayard Canada.

Castelle, H. et M. Arbona (2010). *La petite fille à la jambe de bois*. Montréal : Les 400 coups.

Cazazian, R. (2010). *Aubergine : ce n'est pas drôle la garderie!*. Montréal : Hurtubise.

Cazazian, R. (2010). *Aubergine et Perdido*. Montréal : Hurtubise.

Cazazian, R. (2011). *Aubergine attend une amie*. Montréal : Hurtubise.

Cazazian, R. (2011). *Les rêves d'Aubergine*. Montréal : Hurtubise.

Chabot, C. et G. Després (2010). *Zut! Flûte a peur*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Chabot, C. et G. Després (2010). *Zut! Flûte est fâché*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Chartrand, L. et M. Arbona (2010). *La craie rose*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Chartrand, L. et N. Pelletier (2011). *Ding!*. Montréal : Imagine.

Chartrand, L. et M. Arbona (2011). *Le grain de sable*. Montréal : Éditions de l'Isatis.

Chartrand, L. et P. Bonenfant (2011). *Le parapluie jaune*. Montréal : la courte échelle.

Clara, I. et M. Gauthier (2011). *Les larmes de Fanette*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Cochard, N. et Fanny (2010). *Une petite sœur pour Matéo*. Montréal : Imagine.

Côté, G. (2011). *Sans toi!*. Toronto : Scholastic.

Croteau, M.-D. et G. Bisailon (2010). *Le funambule*. Montréal : Les 400 coups.

Croteau, M.-D. et M. Gauthier (2011). *Giroflée Pois-Cassé*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Davidts, J.-P. et M. Gauthier (2010). *Triste sort, ou, L'hurluberlu de Morneville*. Montréal : Les 400 coups.

Davidts, J.-P. et I. Malenfant (2011). *Le monstre qui faisait tic-tac*. Montréal : Les 400 coups.

Delaunois, A. et C. Delezenne (2010). *Une petite bouteille jaune*. Montréal : Isatis.

Delaunois, A. et P. Houde (2011). *Le chant de mon arbre*. Montréal : Éditions de l'Isatis.

Demers, D. et J. Morin (2010). *Lustucru, le loup qui pue*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Demers, D. et G. Grimard (2010). *Aujourd'hui, peut-être...* . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Demers, D. et Fanny (2010). *Le cornichonnet gaffeur*. Montréal : Les 400 coups.

Demers, D. et Fanny (2011). *Le Gloubilouache*. Montréal : Les 400 coups.

Demers, D. et G. Grimard (2011). *Le Noël du petit gnouf*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Demers, M. et C. Battuz (2010). *Zoé, détective de l'amour*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

De Serres, S. et C. Lavoie (2011). *Flûte de flûte, Victor!*. Montréal : Planète Rebelle

Ducasse, F. et A. M. Bourgeois (2011). *Isabeau au bord de l'eau*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Duceppe, A. et R. Simard (2011). *C'est un vrai zoo!*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Duceppe, A. et R. Simard (2011). *Il a une faim de loup!*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Duceppe, A. et R. Simard (2011). *Suzie, collectionneuse*. Montréal : Bayard Canada.

Durocher, L. et B. St-Aubin (2010). *Tout pour plaire à mes sœurs*. Montréal : Bayard Canada.

Émond, L. et P. Béha (2011). *Le monde de Théo*. Montréal : Hurtubise.

Ferraris, N. et V. Vogel (2010). *Mamie jardinière*. Montréal : Isatis.

Ferraris, N. et V. Vogel (2010). *Papi couturier*. Montréal : Isatis.

Forget, N. et T. Doyle (2011). *Ma gardienne est sourde... puis après?*. Montréal : Québec Amérique.

Fortin, C. et M. Arbona (2010). *La tortue : Alex et Mauve*. Montréal : Les Heures bleues.

Fortin, C. et M.-C. Demers (2011). *Le printemps de Filou et Filaine raconté par Tachenoire et Pattenlaire*. Montréal : Les Heures bleues.

Fortin-Rondeau, I. et B. Laverdière (2010). *Pas-le-temps*. Montréal : Isatis.

Gagné, J. et Fanny (2010). *Mouton astronaute*. Montréal : Bayard Canada.

Gagnon, C. et H. Desputeaux (2011). *Doux avec les étoiles*. Belœil : Desputeaux + Aubin.

Gariépy, M.-C. et V. Boivin (2010). *Le marchand de bêtises*. Montréal : la courte échelle.

Gay, M.-L. (2010). *Roseline Rutabaga remue ciel et terre*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Gay, M.-L. (2011). *Caramba et Henri*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Gratton, A.-A. et N. Pelletier (2010). *La princesse des champs*. Montréal : Bayard Canada.

Gratton, A.-A. et N. Pelletier (2011). *Le prince de la ville*. Montréal : Bayard Canada.

Gravel, É. (2011). *Je suis terrible*. Montréal : la courte échelle.

Gravel, F. et O. Heban (2010). *La ligue Mikado*. Toronto : Scholastic.

Grimaud, A. et M. Arbona (2010). *Zargouille vert de jalousie*. Montréal : Imagine.

Grondin, I. et Sybiline (2010). *Rosa-Noire Lerouge*. Longueuil : Éditions Trampoline.

Hébert, M.-F. et I. Malenfant (2011). *Gros chagrin, gros câlin*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Héloua, L. et N. Lapierre (2010). *Mandarine et Kiwi : la surprise du marché*. Montréal : Bayard Canada.

Henrard, P. et F. Boulanger (2011). *Auguste conduit un camion* Montréal : Hurtubise.

Henrard, P. et F. Boulanger (2011). *Auguste fait de la construction* Montréal : Hurtubise.

Labrie, F. et M. Mongeau (2011). *Le livre de grand-papa*. Montréal : Bayard Canada.

Lachapelle, J. et Loufane et Pishier (2010). *Si Simone*. Montréal : Les 400 coups.

Lalonde, S. et Pishier (2010). *Simone et la plus belle journée d'été*. Montréal : Les 400 coups.

Langevin, I. (2010). *Roméo risque gros*. Montréal : Bayard Canada.

Langlois, A. et R. Simard (2011). *Zoée l'affamée*. Montréal : Imagine.

Langlois, A. et C. Battuz (2011). *La vitrine de jouets*. Montréal : Imagine.

Laranjo, J. et R. Gareau (2011). *Kiki, la coccinelle sans points* Montréal : Les Heures bleues.

Latulippe, M. et Fil et Julie (2011). *Ce qui peut arriver quand Mélina et Chloé se font garder*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Laurence Aurélie et M. Arbona (2011). *Léa enquête*. Montréal : Les 400 coups.

Laurence Aurélie et M. Arbona (2011). *Nathan et son chien*. Montréal : Les 400 coups.

Lavallée, L. et C. Gévry (2010). *Chez les oiseaux avec Om'a*. Saint-Damien de Brandon : Éditions du Soleil de minuit.

Levert, M. et J. Bisaillon (2011). *Un hiver en pyjama* Montréal : Imagine.

Levert, M. et J. Bisaillon (2011). *Un printemps à la pêche* Montréal : Imagine.

Mainville, K. (2011). *Le nouvel ami de Fiona*. Montréal : Fidès.

Mainville, K. (2011). *Le Noël de Fiona et Lili*. Montréal : Fidès.

Mainville, K. (2011). *Fiona oublie son dîner*. Montréal : Fidès.

Mainville, K. (2011). *Lili est perdue*. Montréal : Fidès.

Mainville, K. (2011). *Fiona et Lili s'amuse*. Montréal : Fidès.

Marcotte, D. et S. Casson (2010). *Au lit, Moka!*. Montréal : la courte échelle.

Marineau, M. et M. Gauthier (2011). *Barbouillette*. Montréal : Québec Amérique.

Marleau, B. et B. St-Aubin (2011). *Laine et mouton*. Montréal : Les 400 coups.

Marois, A. et J.-L. Trudel (2010). *J'aime pas les mascottes*. Montréal : Les 400 coups.

Mérola, C. (2011). *Lili et les poilus*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Messier, M. et B. Laverdière (2010). *Chapeau Charlotte!*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Montour, N. et B. Laverdière (2010). *La danse du dragon*. Montréal : Bayard Canada.

Montour, N. et B. Laverdière (2011). *La médaille du dragon*. Montréal : Bayard Canada.

Nicolas, S. et M. Arbona (2010). *L'enfant qui tissait des tapis*. Longueuil : Éditions Trampoline.

Nicolas, S. et M. Rabona (2011). *Lapin-Chagrin et les jours d'Elko*. Longueuil : Éditions Trampoline.

Ouellet, J. (2011). *Axel au château de la fée*. Ville-Marie : Z'ailées.

Papineau, L. et J. Cossette (2011). *Fanny et les doudous*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Papineau, L. et J. Cossette (2011). *Le secret de Jamel*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Papineau, L. et V. Egger (2011). *Méchant Coco*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Papineau, L. et V. Egger (2011). *Mon premier amour*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Papineau, L. et M. Sarrazin (2011). *Zéphyr et le zèbre*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Parent, J. A. et G. Des Prez (2010). *Le voyage de Kwé-Kwé et Mulgtess*. Montréal : Planète Rebelle.

Péladeau, E. (2010). *Léo Lalune soigne la Terre*. Ottawa : Vermillon.

Péladeau, E. (2011). *Léo Lalune cherche l'hiver*. Ottawa : Vermillon.

Poirier, N. (2010). *Sur la pointe des pieds*. Montréal : Imagine.

Portal, L. et P. Béha (2010). *Juliette et Roméo*. Montréal : Hurtubise.

Poulin, A. et F. Normandin (2010). *Pipi dehors!*. Montréal : Bayard Canada.

Poulin, A. et M. Arbona (2010). *La corde à linge magique*. Montréal : Imagine.

Poulin, A. et J. Morin (2010). *Mon papa n'écoute pas*. Montréal : Éditions de l'Isatis.

Poulin, A. et J. Morin (2011). *Mon papa ne pleure pas*. Montréal : Éditions de l'Isatis.

Poulin, A. et Q. Leng (2011). *100 bonshommes de neige*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rivard, É. et Mika (2010). *Atchoum! : les mensonges*. Terrebonne : Boomerang.

Rivard, É. et Mika (2010). *Beurk! : les caprices*. Terrebonne : Boomerang.

Rivard, É. et Mika (2010). *Zoup! : la tricherie*. Terrebonne : Boomerang.

Robitaille, R. et C. Hamel (2010). *Les mésaventures d'Hartur : le camion de pépites*. Montréal : Bayard Canada.

Robitaille, R. et C. Hamel (2011). *La soupe aux muscles*. Montréal : Bayard Canada.

Rogé (2010). *Le roi de la patate*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rondeau, S. et Fil et Julie (2011). *La fée chaussette*. Montréal : Imagine.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Galette devient chef cuisinier!*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Galette enseigne le dessin!*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Galette raffole des fruits!*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Galette s'en va aux pommes*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Galette va aux olympiades*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Une drôle de journée pour Madame Poule*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Rousseau, L. et M.-C. Favreau (2011). *Une sœur parfaite pour Galette!*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Simard, D. et B. St-Aubin (2010). *Le pire des papas*. Montréal : Imagine.

Soulières, R. et C. Battuz (201). *Le premier jour*. Montréal : Les 400 coups.

Tessier, S. et M.-C. Mongeon (2011). *Le chat de mes voisins*. Ottawa : Vermillon.

Theillet, L. et M. Arbona (2011). *Chat va mal pour Léo*. Montréal : Éditions de la Bagnole.

Therrien, C. et G. Després (2010). *Un poil de liberté*. Montréal : Isatis.

Tibo, G. et J. Masse (2010). *La petite princesse et les livres*. Montréal : Imagine.

Tibo, G. et B. St-Aubin (2010). *La surprise de Nicolas!*. Toronto : Scholastic.

Tibo, G. et G. Després (2011). *Le petit chevalier et la pluie*. Montréal : Imagine.

Tibo, G. et M. Arbona (2011). *La petite fille et les loups*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Tremblay, C. et I. Malenfant (2010). *Confisqué!*. Montréal : Les 400 coups.

Tremblay, C. et N. Pelletier (2010). *Parents à vendre*. Montréal : Éditions de l'Isatis.

Tremblay, C. et R. Lebrun (2011). *Le grand jour de Jean-Serge*. Montréal : Les 400 coups.

Tremblay, C. et Fanny (2011). *Pile et poil*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Turcotte, R. et J. Besançon (2011). *Marion et la vie qui bat*. Longueuil : Éditions Trampoline.

Vigneau, C. et B. Roberts (2010). *Le chasseur de loups-marin*. Montréal : Les 400 coups.

Vigneault, G. et S. Jorish (2010). *Léo et les presque îles*. Montréal : La montagne secrète.

Watt, M. (2010). *Le chef-d'œuvre de Chester*. Toronto : Scholastic.

Watt, M. (2010). *Frisson l'écureuil se fait un ami*. Toronto : Scholastic.

Watt, M. (2011). *Enfin, te voilà!*. Toronto : Scholastic.

Watt, M. (2011). *Frisson l'écureuil à la plage*. Toronto : Scholastic.

Watt, M. (2011). *Frisson l'écureuil fête son anniversaire*. Toronto : Scholastic.

Annexe 24
Liste des 39 albums analysés et nombre de points obtenus
(référence : p. 221 de la thèse)

Liste des 39 albums analysés et nombre de points obtenus (Les albums dont le degré de polysémie est jugé fort (plus de 20 points) sont en grisé)	
	Points obtenus
1^{ER} CYCLE	
1. Soulières, R. et C. Battuz (2010). <i>Le premier jour</i> . Montréal : Les 400 coups.	38
2. Audet, M. et L. Melanson (2011). <i>Xavier-la-lune</i> . Montréal : Dominique et compagnie.	30
3. Marcotte, D., Laurence Aurélie et S. Casson (2010). <i>Au lit, Moka!</i> Montréal : la courte échelle.	26
4. Poulin, A. et F. Normandin (2010). <i>Pipi dehors!</i> Montréal : Bayard Canada.	26
5. Theillet, L. et M. Arbona (2011). <i>Chat va mal pour Léo</i> . Montréal : Éditions de la Bagnole.	25
6. Béha, P. (2011). <i>La journée du roi bougon</i> . Montréal : Les 400 coups.	22
7. Bergeron, A. M. et Fil et Julie (2010). <i>Victor et la dent perdue</i> . Montréal : Hurtubise.	22
8. Bergeron, A. M. et Maco (2010). <i>Maman, il y a un enfant sous mon lit!</i> . Montréal : Imagine.	21
9. Poulin, A. et M. Arbona (2010). <i>La corde à linge magique</i> . Montréal : Imagine.	21
10. Fortin-Rondeau, I. et B. Laverdière (2010). <i>Pas-le-temps</i> . Montréal : Isatis.	20
11. Papineau, L. et V. Egger (2011). <i>Méchant Coco</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.	19
12. Boulanger, F. (2010). <i>Maman va exploser</i> . Montréal : Éditions de la Bagnole.	19
13. Therrien, C. et G. Després (2010). <i>Un poil de liberté</i> . Montréal : Isatis.	19
14. Clara, I. et M. Gauthier (2011). <i>Les larmes de Fanette</i> . Montréal : Éditions de la Bagnole.	18
15. Chartrand, L. et N. Pelletier (2011). <i>Ding!</i> . Montréal : Imagine.	18
16. Papineau, L. et J. Cossette (2011). <i>Le secret de Jamel</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.	17
17. Gravel, É. (2011). <i>Je suis terrible</i> . Montréal : la courte échelle.	15
18. Chartrand, L. et M. Arbona (2011). <i>Le grain de sable</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.	14
19. Gay, M.-L. (2010). <i>Roseline Rutabaga remue ciel et terre</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.	13
20. Ducasse, F. et A. M. Bourgeois (2011). <i>Isabeau au bord de l'eau</i> . Montréal : Éditions de la Bagnole.	12
21. Tibo, G. et G. Després (2011). <i>Le petit chevalier et la pluie</i> . Montréal : Imagine.	6

2^E CYCLE		
22. Bottin, I. et P. Brassard. (2010). <i>Papa est parti</i> . Montréal : la courte échelle.		30
23. Chartrand, L. et P. Bonenfant (2011). <i>Le parapluie jaune</i> . Montréal : la courte échelle.		27
24. Émond, L. et P. Béha (2011). <i>Le monde de Théo</i> . Montréal : Hurtubise.		26
25. Delaunois, A. et P. Houde (2011). <i>Le chant de mon arbre</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.		25
26. Demers, D. et G. Grimard (2010). <i>Aujourd'hui, peut-être...</i> Saint-Lambert : Dominique et compagnie.		24
27. Marois, A. et J.-L. Trudel (2010). <i>J'aime pas les mascottes</i> . Montréal : Les 400 coups.		24
28. Hébert, M.-F. et I. Malenfant (2011). <i>Gros chagrin, gros câlin</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.		23
29. Chartrand, L. et M. Arbona (2010). <i>La craie rose</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie		21
30. Bergeron, A. M. et L. Franson (2010). <i>Le petit maître</i> . Montréal : Bayard Canada.		19
31. Tibo, G. et M. Arbona (2011). <i>La petite fille et les loups</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.		18
32. Turcotte, R. et R. Besançon (2011). <i>Marion et la vie qui bat</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.		18
33. Gariépy, M.-C. et V. Boivin (2010). <i>Le marchand de bêtises</i> . Montréal : la courte échelle.		16
34. Gravel, F. et O. Heban (2010). <i>La ligue Mikado</i> . Toronto : Scholastic.		13
35. Poulin, A. et Q. Leng (2011). <i>100 bonshommes de neige</i> . Saint-Lambert : Dominique et compagnie.		13
3^E CYCLE		
36. Vigneau, C. et B. Roberts (2010). <i>Le chasseur de loups-marins</i> . Montréal : Les 400 coups.		32
37. Nicolas, S. et M. Arbona (2010). <i>L'enfant qui tissait des tapis</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.		31
38. Nicolas, S. et M. Arbona (2011) <i>Lapin-Chagrin et les jours d'Elko</i> . Longueuil : Éditions Trampoline.		28
39. Delaunois, A. et C. Delezenne (2010). <i>Une petite bouteille jaune</i> . Montréal : Éditions de l'Isatis.		27

Annexe 25
Transcription des réponses obtenues pour chacun des albums
analysés et retenus
(référence : p. 221 de la thèse)

1^{er} cycle		
Titre : <i>Le premier jour</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 38 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : A (B) 3-4, 9-10, 13-18, 23-26	Q. 2 : A (B)	Q. 3 : A 3-4, 9-10, 13-18, 23-26
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 4 Texte : Julien Q. 4 Image : 1-2, 5-6, 7-8, 29 : Julien, 11-12, 19-22, 27-29 : mère		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 1pt	
Q. 5 : A 1-2, 5-8, 29 (B) 11-12, 19-22, 27-29	Q. 6 : A	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 : 1 pt		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A (B) 1-2, 9-10, 25-26	Q. 9 : A 1-2, 9-10, 25-26	
Indicateur 1.2.1 : 1 pt	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : A 19 Q. 10 Image : A 19-20	Q. 11 Texte : A Q. 11 Image : A	
Indicateur 1.3.1 : 2 pts		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : A (B) 17-18	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 17-18	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : B (A) 17-18	Q. 15 : A 17-18	
Indicateur 2.1.3 : 2 pts		
Q. 16 Texte : Julien Q. 16 Image : Julien		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 : A	Q. 18 : B	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 2 pts	Indicateur 2.2.3 : 1 pt
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 2 pts	Indicateur 2.2.6 : 2 pts
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 4, 7, 19, 22, 23, 26	Q. 20 : A 1, 2, 14, 18, 19, 23, 27	Q. 21 : A 16, 18, 19, 22
Indicateur 2.2.11 : 2 pts	Indicateur 2.2.12 : 2 pts	Indicateur 2.2.13 : 1 pt
Q. 22 : B	Q. 23 : A 1-2, 5-8, 19-22	Q. 24 : A
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 : 2 pts	

Q. 25 : B	Q. 26 : B	Q. 27 : A 1
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 1 pt
Q. 28 : A 29		
Indicateur 2.2.19 :		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B 16-18		
Indicateur 3.1.1 : 2 pts		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B	Q. 31 : B	Q. 32 : A 29
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 :	Indicateur 3.2.3 : 2 pts
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 points
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : A		
Indicateur 1.2.1		

1^{er} cycle		
Titre : <i>Xavier-la-lune</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 30 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : B (A) 4, 17, 21, 26	Q. 2 : B (A)	Q. 3 : A 4, 17, 21, 26
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 4 Texte : Xavier Q. 4 Image : 4 : Xavier, 17, 21, 26 : enseignante		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 : B (A)	Q. 6 : A 3-4	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B (A) 1-2, 27-29	Q. 9 : A 1-2, 27-29	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : A 6-10, 15-19, 23-24 Q. 10 Image : A 6-10, 15-19, 23-24	Q. 11 Texte : A Q. 11 Image : A	
Indicateur 1.3.1 : 2 pts		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : B (C) 2, 28-29	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 2, 28-29	
Indicateur 2.1.1 :	Indicateur 2.1.2 : 2 pts	
Q. 14 : A (B) 2, 28-29	Q. 15 : A 2, 28-29	
Indicateur 2.1.3 : 1 pt		
Q. 16 Texte : Xavier Q. 16 Image : Xavier		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 : A	Q. 18 : B	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 3 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 : 1 pt
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 :	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 11	Q. 20 : A 6, 8, 10, 11, 18, 25, 27	Q. 21 : A 6, 10, 11, 14, 15, 19, 22
Indicateur 2.2.11 :	Indicateur 2.2.12 : 2 pts	Indicateur 2.2.13 : 2 pts
Q. 22 : A 23-24	Q. 23 : B (A) 29	Q. 24 : A

Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 : 1 pt	
Q. 25 : B	Q. 26 : B	Q. 27 : A 2, 4, 5, 7, 9, 13, 21, 26
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 2 pts
Q. 28 : A 12, 15, 21, 26		
Indicateur 2.2.19 : 1 pt		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B		
Indicateur 3.1.1 : 2 pts		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : A (B) 23-24, 29	Q. 31 : A 23-24, 29	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 1 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : B	
Indicateur 1.1.5 : 1 pt		
Q. 8 : B	Q. 9 :	Q. 10 :
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

1 ^{er} cycle		
Titre : <i>Au lit, Moka!</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 26 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : B Q. 1 Image : A (B) 1-13	Q. 2 : B (A)	Q. 3 : A 14-29
Indicateur 1.1.1 : 1 pt		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image : 14-16, 27-28 : père et mère, 17-18, 21-22 : père, 19-20, 23-26 : mère		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 1 pt	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A (B) 1-12	Q. 9 : A 1-12	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 2 pts	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B (A) 14 Q. 12 Image : A (B) 1-10, 27-28	Q. 13 Texte : A 14 Q. 13 Image : A 1-10, 27-28	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 2 pts	
Q. 14 : A (B) 11-13, 15-26	Q. 15 : A 11-13, 15-26	
Indicateur 2.1.3 : 2 pts		
Q. 16 Texte : Moka Q. 16 Image : Moka		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 : A	Q. 18 : B	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 2 pts	Indicateur 2.2.3 :
Indicateur 2.2.4 : 1 pt	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 : 3 pts
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 :	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 4, 6, 7, 13	Q. 20 : A 15, 17, 19, 21	Q. 21 : A 1, 4, 6, 18, 20, 21
Indicateur 2.2.11 : 2 pts	Indicateur 2.2.12 : 1 pt	Indicateur 2.2.13 : 2 pts
Q. 22 : B	Q. 23 : A 13	Q. 24 : B
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	
Q. 25 : B	Q. 26 : B	Q. 27 : B

Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : A 1-2, 13, 19		
Indicateur 2.2.19 : 1 pt		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (C) 13-18	Q. 31 : A 13-18	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 :	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : B	Q. 7 :	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : B	Q. 9 :	Q. 10 :
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

1 ^{er} cycle		
Titre : <i>Pipi dehors!</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 26 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : B Q. 1 Image : B (A) 2, 13-15, 18-19	Q. 2 : A (B)	Q. 3 : A 2, 13-15, 18-19
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image : 2, 13, 18-19 : mère, 14 : Pierrot		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 2 pts	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B (A) 1-2, 12, 14-19	Q. 9 : A 1-2, 12, 14-19	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 2 pts	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : A (B) 2, 14, 18, 19 (C) 16-17	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 2, 14, 16-19	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : B (A) 2, 14, 18-19	Q. 15 : A 2, 14, 18-19	
Indicateur 2.1.3 : 1 pt		
Q. 16 Texte : Pierrot Q. 16 Image : 2, 18-19 : mère, 14 : Pierrot		
Indicateur 2.1.4 : 1 pt		
Q. 17 : B (A) 14	Q. 18 : A 14	
Indicateur 2.1.5 : 1 pt		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 1 pt	Indicateur 2.2.2 : 1 pt	Indicateur 2.2.3 : 1 pt
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 : 1 pt
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : B	Q. 20 : B	Q. 21 : B
Indicateur 2.2.11 :	Indicateur 2.2.12 :	Indicateur 2.2.13 :
Q. 22 : B	Q. 23 : B	Q. 24 :
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	

Q. 25 :	Q. 26 : B	Q. 27 : A 6-9, 15, 18-19
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 1 pt
Q. 28 : B		
Indicateur 2.2.19 :		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (C) 2-3, 12-17	Q. 31 : A 2-3, 12-17	Q. 32 : A 22
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 2 pts	Indicateur 3.2.3 : 1 pt
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A, C	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

1 ^{er} cycle		
Titre : <i>Chat va mal pour Léo</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 25 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : B Q. 1 Image : B (A) 5-6, 13-14	Q. 2 : A (B) 5-6	Q. 3 : A 5-6
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image : 5-6, 13-14 : Léo		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B (A) 5-6
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B (A) 7-8, 17-18, 25-28	Q. 9 : A 25-28	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : A	Q. 11 Texte : Q. 11 Image : A	
Indicateur 1.3.1 : 2 pts		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : A (C) 5-8, 7-8, 13-14, 25-28	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 5-8, 7-8, 13-14, 25-28	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 2 pts	
Q. 14 : B	Q. 15 : B	
Indicateur 2.1.3 :		
Q. 16 Texte : Léo Q. 16 Image :		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 :	Indicateur 2.2.2 : 2 pts	Indicateur 2.2.3 :
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 1 pt	Indicateur 2.2.6 : 2 pts
Indicateur 2.2.7 : 2 pts	Indicateur 2.2.8 : 1 pt	Indicateur 2.2.9 : 1 pt
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 23, 25	Q. 20 : A 1, 3, 9, 17, 19, 21, 23, 27, 29	Q. 21 : A Titre, 23
Indicateur 2.2.11 : 1 pt	Indicateur 2.2.12 : 2 pts	Indicateur 2.2.13 : 1 pt
Q. 22 : A 6, 15-18, 22, 26	Q. 23 : B	Q. 24 :
Indicateur 2.2.14 : 1 pt	Indicateur 2.2.15 :	
Q. 25 :	Q. 26 :	Q. 27 : A 5-6, 9-10, 19-20, 23-26



Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : B		
Indicateur 2.2.19 :		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B	Q. 31 : B	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 :	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : B	Q. 7 :	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : B	Q. 9 :	Q. 10 :
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

2^e cycle		
Titre : <i>Papa est parti</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 30 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : B (A) 2-6, 15 à 17, 27	Q. 2 : B (A) 2-6, 15 à 17, 27	Q. 3 : A 2-6, 15 à 17, 27
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 4 Texte : L'enfant Q. 4 Image : 2, 5 : l'enfant, 3 : les gens, 4, 6, 16, 27 : la maman, 15 : le bébé et la maman, 17 : le bébé		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 1 pt	
Q. 5 : B (A) 2, 5	Q. 6 : A 2, 5	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 : 1 pt		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A (B) 8, 9, 14-16, 24-25 (C) 3-4	Q. 9 : A	
Indicateur 1.2.1 : 1 pt	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : A	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : B	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 :	
Q. 14 : B	Q. 15 : B	
Indicateur 2.1.3 :		
Q. 16 Texte : L'enfant Q. 16 Image :		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 3 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 : 1 pt
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 1 pt	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 : 2 pts	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 16	Q. 20 : A 17, 21, 26	Q. 21 : B
Indicateur 2.2.11 :	Indicateur 2.2.12 : 2 pts	Indicateur 2.2.13 :
Q. 22 : B	Q. 23 : A	Q. 24 : A

Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 : 1 pt	
Q. 25 : A	Q. 26 : B	Q. 27 : B
Indicateur 2.2.16 : 1 pt	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : A 11		
Indicateur 2.2.19 : 1 pt		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : A (C) 8-11, 14-15, 19-20, 24-27	Q. 31 : A	Q. 32 : A 1, 29
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 : 2 pts
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 3 points
Q. 1 : A	Q. 2 : B	
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 3 : A	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 : 1 pt	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : B	Q. 7 :	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

2^e cycle		
Titre : <i>Le parapluie jaune</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 27 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : B (A) 3-4, 7-12, 19-22	Q. 2 : B (A)	Q. 3 : A 3-4, 7-12, 19-22
Indicateur 1.1.1 : 1 pt		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image : Le parapluie		
Indicateur 1.1.2 : 1 pt	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B	Q. 9 : B	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 :	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : A	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : B	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 :	
Q. 14 : B	Q. 15 : B	
Indicateur 2.1.3 :		
Q. 16 Texte : Le parapluie Q. 16 Image :		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 : 2 pts
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 1 pt	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : B	Q. 20 : B	Q. 21 : A 8, 27
Indicateur 2.2.11 :	Indicateur 2.2.12 :	Indicateur 2.2.13 : 1 pt
Q. 22 : B	Q. 23 : A 9, 21	Q. 24 : A
Indicateur 2.2.14 :		Indicateur 2.2.15 : 1 pt
Q. 25 : A	Q. 26 : A 21	Q. 27 : A
Indicateur 2.2.16 : 1 pt	Indicateur 2.2.17 : 1 pt	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : A 7-8, 19, 21, 28		

Indicateur 2.2.19 : 2 pts		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B		
Indicateur 3.1.1 : 2 pts		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (C) 1-2, 19-20	Q. 31 : A 1-2, 19-20	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 5 points
Q. 1 : A	Q. 2 : B	
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 3 : B	Q. 4 : A	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 2 pts	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : B	Q. 7 :	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : C	Q. 10 : C
Indicateur 1.1.6 : 1 pt		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

2^e cycle		
Titre : <i>Le monde de Théo</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 26 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : B Q. 1 Image : B	Q. 2 : A	Q. 3 : B
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image :		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A (B) 19-26, 33-34	Q. 9 : A	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B (C) 1-6 Q. 12 Image : A (C) 1-6	Q. 13 Texte : A 1-6 Q. 13 Image : A 1-6	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : B (A) 1-6	Q. 15 : A	
Indicateur 2.1.3 :		
Q. 16 Texte : Théo Q. 16 Image :		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 1 pt	Indicateur 2.2.3 :
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 2 pts	Indicateur 2.2.6 : 2 pts
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 6, 9, 19	Q. 20 : A 7, 9, 21, 36	Q. 21 : A 6, 17, 29
Indicateur 2.2.11 : 2 pts	Indicateur 2.2.12 : 2 pts	Indicateur 2.2.13 : 1 pt
Q. 22 : A 33	Q. 23 : A 1-6	Q. 24 : B
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	
Q. 25 : B	Q. 26 : B	Q. 27 : A 9-10
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : A 19, 30		
Indicateur 2.2.19 :		

Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B		
Indicateur 3.1.1 : 1 pt		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (A) 7-8, 21-24 (C) 1-6, 11-12, 25-26	Q. 31 : A	Q. 32 : A 37-38
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 : 2 pts
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

2^e cycle		
Titre : <i>Le chant de mon arbre</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 25points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : A (B) 24, 27-28	Q. 2 : A 23-24 (B) 27-28	Q. 3 : A 23-24, 27-28
Indicateur 1.1.1 : 1 pt		
Q. 4 Texte : un personnage dont on ignore l'identité Q. 4 Image : Idem, 24 : grand-père		
Indicateur 1.1.2 : 2 pts	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 : A (B) 24	Q. 6 : A	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 : 1 pt		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A (B) p. titre, 17, 24	Q. 9 : A	
Indicateur 1.2.1 : 1 pt	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : A Q. 12 Image : B (A) 24 (C) 23, 27-28	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 23-24, 27-28	
Indicateur 2.1.1 : 1 pt	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : B (A) 24	Q. 15 : A 24	
Indicateur 2.1.3 :		
Q. 16 Texte : Q. 16 Image : On ne sait pas		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 : 2 pts
Indicateur 2.2.4 : 1 pt	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : B	Q. 20 : B	Q. 21 : A
Indicateur 2.2.11 :	Indicateur 2.2.12 :	Indicateur 2.2.13 : 2 pts
Q. 22 : B	Q. 23 : A	Q. 24 : B
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	

Q. 25 : A	Q. 26 : A 3	Q. 27 : A 21-22, 27-28
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : A 24, 27-28		
Indicateur 2.2.19 : 2 pts		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : C (B) 1-2, 11-12, 15-16, 21-22, 25-26	Q. 31 : A1-2, 11-12, 15-16, 21-22, 25-26	Q. 32 : A 29
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 : 2 pts
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 :
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

2 ^e cycle		
Titre : <i>Aujourd’hui, peut-être...</i>		
Section 1 — À l’intérieur du livre		Total : 24 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : B Q. 1 Image : B	Q. 2 : A	Q. 3 : B
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image :		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A (B) 19-22	Q. 9 : A	
Indicateur 1.2.1 : 1 pt	Indicateur 1.2.2 :	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : A Q. 12 Image : C (A) 11-12, 21-22, 25-26, 29-30 (B) 7-10, 19-20, 27-28	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 2 pts	
Q. 14 : B (A) 11-12, 21-22, 25-26, 29-30	Q. 15 : A	
Indicateur 2.1.3 : 1 pt		
Q. 16 Texte : Q. 16 Image : 7-10, 19-20, 27- 28 : fillette, 17-18 : Prince		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 1 pt	Indicateur 2.2.2 : 1 pt	Indicateur 2.2.3 : 1 pt
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 1 pt	Indicateur 2.2.6 : 1 pt
Indicateur 2.2.7 : 1 pt	Indicateur 2.2.8 :	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 7, 9, 14, 24, 28, 29	Q. 20 : A Titre, 25	Q. 21 : A 5, 12, 28
Indicateur 2.2.11 : 1 pt	Indicateur 2.2.12 : 1 pt	Indicateur 2.2.13 : 1 pt
Q. 22 : B	Q. 23 : A 29	Q. 24 : A
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 : 1 pt	



Q. 25 : A	Q. 26 : A	Q. 27 : A 7-11, 13-14, 17-20, 23-24, 26-28
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 : 1 pt	Indicateur 2.2.18 : 2 pts
Q. 28 : A 7-10, 9-10, 15-16, 19-22, 26-28		
Indicateur 2.2.19 : 2 pts		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (A) 25-26 (C) 3-4, 11-12	Q. 31 : A	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : A	Q. 2 : A	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 B		
Indicateur 1.2.1		

2^e cycle		
Titre : <i>J'aime pas les mascottes</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 24 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : B (A) page titre, 4, 6-11, 14-16, 20	Q. 2 : B (A)	Q. 3 : A page titre, 4, 6-11, 14-16, 20
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 4 Texte : Le garçon Q. 4 Image : page titre : les mascottes, 4, 6-11, 14-16, 20 : le garçon		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 : A (B) page titre	Q. 6 : A page titre	Q. 7 Texte : C Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 : 1 pt		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : A	Q. 9 : B	
Indicateur 1.2.1 :	Indicateur 1.2.2 :	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : C (B) 6-7, 14, 20, 28-30	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 6-7, 14, 20, 28-30	
Indicateur 2.1.1 :	Indicateur 2.1.2 : 2 pts	
Q. 14 : B (A)	Q. 15 : A 6-7, 14, 20, 28-30	
Indicateur 2.1.3 : 2 pts		
Q. 16 Texte : Le garçon Q. 16 Image : 6-7, 14, 20 : le garçon, 28-30 : la fille		
Indicateur 2.1.4 : 1 pt		
Q. 17 : A (B) 28-30	Q. 18 : A 28-30	
Indicateur 2.1.5 : 1 pt		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 2 pts	Indicateur 2.2.3 :
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 : 1 pt	Indicateur 2.2.6 : 2 pts
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 6, 8, 10, 14, 16, 18, 20, 22, 26	Q. 20 : A 6, 26, 28	Q. 21 : B
Indicateur 2.2.11 : 2 pts	Indicateur 2.2.12 : 1 pt	Indicateur 2.2.13 :

Q. 22 : B	Q. 23 : B	Q. 24 :
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	
Q. 25 :	Q. 26 :	Q. 27 : A 2-4, 7, 25
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 :
Q. 28 : B		
Indicateur 2.2.19 :		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (C) 10-11, 16-17, 20-23, 26-27	Q. 31 : A	Q. 32 : A 1
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 :	Indicateur 3.2.3 : 1 pt
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : A	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 B		
Indicateur 1.2.1		

3^e cycle		
Titre : <i>Le chasseur de loups-marins</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 32 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : B	Q. 2 : B	Q. 3 : B
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 4 Texte : 2, 27, 29 : fille, 4-25 : père Q. 4 Image :		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 2 pts	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B	Q. 9 : B	
Indicateur 1.2.1 :	Indicateur 1.2.2 :	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : A 4-25 Q. 10 Image : A	Q. 11 Texte : A Q. 11 Image : A	
Indicateur 1.3.1 : 2 pts		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B (A) 2, 8, 27, 29 Q. 12 Image : C (A) 7, 8, 11-12, 17-19 (B) 4, 21-22	Q. 13 Texte : A 2, 8, 27, 29 Q. 13 Image : A 4, 7, 8, 11-12, 17-19, 21-22	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 2 pts	
Q. 14 : B (A) 4, 8, 21-22, 27-29	Q. 15 : A 4, 8, 21-22, 27-29	
Indicateur 2.1.3 : 1 pt		
Q. 16 Texte : Le père Q. 16 Image : Le père		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 : A	Q. 18 : B	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 3 pts	Indicateur 2.2.2 : 1 pt	Indicateur 2.2.3 : 2 pts
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 5, 8, 9, 11, 14, 27	Q. 20 : A 16, 19, 25	Q. 21 : A 4, 9, 11
Indicateur 2.2.11 : 2 pts	Indicateur 2.2.12 : 2 pts	Indicateur 2.2.13 : 1 pt
Q. 22 : A 2, 27-29	Q. 23 : B	Q. 24 :
Indicateur 2.2.14 : 2 pts	Indicateur 2.2.15 :	

Q. 25 :	Q. 26 :	Q. 27 : A 9-12, 21-22
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 2 pts
Q. 28 : A 7		
Indicateur 2.2.19 : 1 pt		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B		
Indicateur 3.1.1 : 2 pts		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (A) 1-2, 5-8, 23-24	Q. 31 : A 1-2, 5-8, 23-24	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 1 pt	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 3 points
Q. 1 : A	Q. 2 : A	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : A	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : B	
Indicateur 1.1.5 : 1 pt		
Q. 8 : A	Q. 9 : A, C	Q. 10 : A, C
Indicateur 1.1.6 : 1 pt		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : A		
Indicateur 1.2.1 : 1 pt		

3^e cycle		
Titre : <i>L'enfant qui tissait des tapis</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 31 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : B Q. 1 Image : B (A) 9-10, 25-26	Q. 2 : A	Q. 3 : A 9-10, 25-26
Indicateur 1.1.1 : 1 pt		
Q. 4 Texte : Q. 4 Image : Emma		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 :	Q. 6 :	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B (A) 3-4, 27-28	Q. 9 : A 3-4, 27-28	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 2 pts	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : A 13-20 Q. 10 Image : B 13-20	Q. 11 Texte : A Q. 11 Image : A	
Indicateur 1.3.1 : 2 pts		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B (A) 1-2 Q. 12 Image : A	Q. 13 Texte : A 1-2 Q. 13 Image : B	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : B (A)	Q. 15 : A 1-2	
Indicateur 2.1.3 :		
Q. 16 Texte : Emma Q. 16 Image :		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 3 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 : 2 pts
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 : 2 pts	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : A 1-2, 5-6, 23-24	Q. 20 : A 3-4, 11-12	Q. 21 : A 1-8, 11-12, 27-28
Indicateur 2.2.11 : 2 pts	Indicateur 2.2.12 : 1 pt	Indicateur 2.2.13 : 2 pts
Q. 22 : B	Q. 23 : B	Q. 24 :
Indicateur 2.2.14 :		
Indicateur 2.2.15 :		
Q. 25 :	Q. 26 :	Q. 27 : A 1-2, 5-6, 13-14
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 1 pt
Q. 28 : A 5-6, 9-10		

Indicateur 2.2.19 : 1 pt		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B		
Indicateur 3.1.1 : 2 pts		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B	Q. 31 : B	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 :	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 points
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : A	Q. 9 : B, C	Q. 10 : A
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

3 ^e cycle		
Titre : <i>Lapin-Chagrin et les jours d'Elko</i>		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 28 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A	Q. 2 : B (A) 29-30, 41	Q. 3 : A 29-30, 41
Q. 1 Image : B (A) 29-30, 41		
Indicateur 1.1.1 : 1 pt		
Q. 4 Texte : Nerko		
Q. 4 Image : Nerko		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	
Q. 5 : A	Q. 6 : B	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B (A) 21-24	Q. 9 : A 21-24	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B	Q. 11 Texte :	
Q. 10 Image : B	Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : A	Q. 13 Texte : B	
Q. 12 Image : A (B) 29-30	Q. 13 Image : A 29-30	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : A (B) 29-30	Q. 15 : A 29-30	
Indicateur 2.1.3 : 1 pt		
Q. 16 Texte :		
Q. 16 Image : Nerko		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 :	Q. 18 :	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 3 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 :
Indicateur 2.2.4 : 3 pts	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 :	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 : 1 pt		
Q. 19 : A 10, 15, 18	Q. 20 : A 6, 27	Q. 21 : A 6, 10, 15, 22-23
Indicateur 2.2.11 : 1 pt	Indicateur 2.2.12 : 1 pt	Indicateur 2.2.13 : 2 pts
Q. 22 : A Titres de section	Q. 23 : B	Q. 24 :
Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	
Q. 25 :	Q. 26 :	Q. 27 : A 4, 13, 39, 25-26, 37-38
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 2 pts
Q. 28 : A 6-7, 19-20, 26, 39-40		

Indicateur 2.2.19 : 2 pts		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : A		
Indicateur 3.1.1 :		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B	Q. 31 : B	Q. 32 : A 31-32, 41
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 :	Indicateur 3.2.3 : 2 pts
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 1 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : A	Q. 7 : A	
Indicateur 1.1.5 :		
Q. 8 : A	Q. 9 : A	Q. 10 : A, D
Indicateur 1.1.6 : 1 pt		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1 :		

3^e cycle		
Titre : Une petite bouteille jaune		
Section 1 — À l'intérieur du livre		Total : 27 points
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Le type de narrateur et de narrataire		
Q. 1 Texte : A Q. 1 Image : B (A) 1-2, 7-8, 13-18, 23-24	Q. 2 : B (A)	Q. 3 : A 1-2, 7-8, 13-18, 23-24
Indicateur 1.1.1 : 2 pts		
Q. 4 Texte : Marwa Q. 4 Image : 1-2, 7-8 : Ahmad et Marwa, 13-18 : médecins, 23-24 : grand-frère		
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 : 2 pts	
Q. 5 : B	Q. 6 : B	Q. 7 Texte : B Q. 7 Image : B
Indicateur 1.1.4 :		Indicateur 1.1.5 :
Dimension 2 — Le contenu narratif		
Q. 8 : B (A) 5-8, 25-26	Q. 9 : A 5-8, 25-26	
Indicateur 1.2.1 : 2 pts	Indicateur 1.2.2 : 1 pt	
Dimension 3 — Les niveaux narratifs		
Q. 10 Texte : B Q. 10 Image : B	Q. 11 Texte : Q. 11 Image :	
Indicateur 1.3.1 :		
Catégorie 2 — mode narratif		
Dimension 1 — La perspective narrative		
Q. 12 Texte : B Q. 12 Image : A (B) 1-2, 13-14 (C) 5-6, 21-22, 25-26	Q. 13 Texte : B Q. 13 Image : A 1-2, 13-14, 5-6, 21-22, 25-26	
Indicateur 2.1.1 : 2 pts	Indicateur 2.1.2 : 1 pt	
Q. 14 : B (A) 1-2, 13-14	Q. 15 : A 1-2, 13-14	
Indicateur 2.1.3 : 1 pt		
Q. 16 Texte : Marwa Q. 16 Image : 1-2 : Ahmad, 13-14 : Marwa		
Indicateur 2.1.4 :		
Q. 17 : A (B) 1-2	Q. 18 : A	
Indicateur 2.1.5 :		
Dimension 2 — La distance narrative		
Indicateur 2.2.1 : 2 pts	Indicateur 2.2.2 : 3 pts	Indicateur 2.2.3 : 1 pt
Indicateur 2.2.4 : 2 pts	Indicateur 2.2.5 :	Indicateur 2.2.6 :
Indicateur 2.2.7 :	Indicateur 2.2.8 :	Indicateur 2.2.9 :
Indicateur 2.2.10 :		
Q. 19 : B	Q. 20 : A 18, 24, 28	Q. 21 : A 5, 7, 9, 15, 20, 23
Indicateur 2.2.11 :	Indicateur 2.2.12 : 1 pt	Indicateur 2.2.13 :
Q. 22 : B	Q. 23 : B	Q. 24 :

Indicateur 2.2.14 :	Indicateur 2.2.15 :	
Q. 25 :	Q. 26 :	Q. 27 : A 1-4, 12-13, 15-18, 24, 27
Indicateur 2.2.16 :	Indicateur 2.2.17 :	Indicateur 2.2.18 : 2 pts
Q. 28 : A 2-4, 17-19		
Indicateur 2.2.19 : 1 pt		
Catégorie 3 — Temporalité narrative		
Dimensions 1 — L'ordre narratif		
Q. 29 : B		
Indicateur 3.1.1 : 2 pts		
Dimension 2 — La durée narrative		
Q. 30 : B (A) 3-6, 13-14, 19-20, 23-24, 27-28	Q. 31 : A 3-6, 13-14, 19-20, 23-24, 27-28	Q. 32 : B
Indicateur 3.2.1 :	Indicateur 3.2.2 : 2 pts	Indicateur 3.2.3 :
Section 2 — Dans les autres éléments du paratexte		
Catégorie 1 — Voix narrative		
Dimension 1 — Les fonctions du narrateur		Total : 0 point
Q. 1 : B	Q. 2 :	
Indicateur 1.1.1 :		
Q. 3 : B	Q. 4 : B	Q. 5 : B
Indicateur 1.1.2 :	Indicateur 1.1.3 :	Indicateur 1.1.4
Q. 6 : B	Q. 7 :	
Indicateur 1.1.5		
Q. 8 : B	Q. 9 :	Q. 10 :
Indicateur 1.1.6		
Q. 11 : B	Q. 12 :	Q. 13 :
Indicateur 1.1.7		
Dimension 2 — Les niveaux narratifs		
Q. 14 : B		
Indicateur 1.2.1		

Annexe 26
Résultats du recodage de deux albums du répertoire
(référence : p. 223 de la thèse)

Résultats du recodage de deux albums

Après plusieurs mois d'intervalle, nous avons recodé deux des albums du répertoire (*Papa est parti* et *Chat va mal pour Léo*), afin de mesurer le degré de stabilité des résultats. Le tableau XCVII présente, pour l'album *Papa est parti*, les différences observées entre le premier et le second codage.

Tableau XCVII Différences observées entre le premier et le deuxième codage pour l'album <i>Papa est parti</i>		
	1^{er} codage	2^e codage
Question 1 Image	B (A) p. 2-6, 15 à 17, 27	B (A) p. 2-6, 15 à 17, 20 , 27
Question 8	B (A) p. 2-7, 12-13, 20-21, 22-23	A (B) p. 8, 9, 14-16, 24-25 (C) p. 3-4
Indicateur 2.2.4	2 pts	1 pt
Indicateur 2.2.15	1 pt	2 pts
Indicateur 3.2.2	1 pt	2 pts
Total	30 points	31 points

En ce qui concerne la question 1 *Image* (*Quel est le type de narrateur?*), nous obtenons la même réponse, sauf en ce qui concerne la page 20 qui a été considérée comme ayant un narrateur qui fait partie de l'histoire alors qu'au premier codage, nous avons considéré que ce dernier ne faisait pas partie de l'histoire. Cela n'a toutefois eu aucun impact sur le calcul du degré de polysémie.

En ce qui concerne la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*), les réponses concordent, sauf en ce qui concerne 5 pages. En effet, lors du premier codage, les pages 3-4 ont été considérées comme ayant un rapport de disjonction alors qu'au deuxième codage, nous avons plutôt jugé qu'il s'agissait d'un rapport de répétition. Lors du premier codage, nous avons considéré que les pages 17-18-19 présentaient un rapport de collaboration, alors qu'au premier codage, nous avons jugé qu'il s'agissait d'un rapport de répétition. Cela n'a toutefois eu aucun impact sur le calcul du degré de polysémie.

En ce qui concerne les indicateurs 2.2.4 (*Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire*), 2.2.15 (*L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée*) et 3.2.2 (*Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre*), des différences s'observent uniquement dans le nombre de points attribués. En effet, dans le premier cas, bien que le même procédé ait été observé au sein de l'album, nous l'avons jugé plus polysémique au premier qu'au deuxième codage, alors que dans le cas des deux autres, c'est le contraire qui s'est produit. La différence dans le calcul du degré de polysémie de l'album (différence d'un point) s'explique donc exclusivement en raison du nombre de

points accordés à ces trois indicateurs. Rappelons que le nombre de points attribués à chacun des indicateurs est fonction de la fréquence du procédé ou de son importance par rapport au travail interprétatif qu'il pourrait entraîner, et relève donc du jugement du codeur, ce qui entraîne nécessairement une part de subjectivité.

En ce qui concerne l'album *Chat va mal pour Léo*, le tableau XCVIII présente les différences observées entre le premier et le second codage.

Tableau XCVIII Différences observées entre le premier et le deuxième codage pour l'album <i>Chat va mal pour Léo</i>		
	1^{er} codage	2^e codage
Question 8	B (A) 7-8, 17-18, 25-28	B (A) 7-8, 13-14 , 17-18, 25-28
Question 12 Image	A (C) 5-6 , 7-8, 13-14, 25-28	A (C) 7-8, 13-14, 17-18 , 25-28
Indicateur 2.2.4	2 pts	1 pt
Total	25 points	24 points

En ce qui concerne la question 8 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*), les réponses concordent, sauf en ce qui concerne les pages 13 et 14. En effet, lors du premier codage, ces pages ont été considérées comme ayant un rapport de collaboration, alors qu'au deuxième codage, nous avons plutôt jugé qu'il s'agissait d'un rapport de répétition. Cela n'a toutefois eu aucun impact sur le calcul du degré de polysémie.

En ce qui concerne la question 12 (*Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?*), les réponses concordent, sauf en ce qui concerne les pages 5-6 et 17-18. En effet, lors du premier codage, les pages 5-6 ont été considérées comme ayant un rapport de répétition, alors qu'au deuxième codage, nous avons plutôt jugé qu'il s'agissait d'un rapport de collaboration. De la même manière, lors du premier codage, les pages 17-18 ont été considérées comme ayant un rapport de collaboration, alors qu'au deuxième codage, nous avons plutôt jugé qu'il s'agissait d'un rapport de répétition. Cela n'a toutefois eu aucun impact sur le calcul du degré de polysémie.

En ce qui concerne l'indicateur 2.2.4 (*Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire*, une différence s'observe dans le nombre de points attribués. En effet, bien que le même procédé ait été observé au sein de l'album, il a été jugé moins polysémique au second codage qu'au premier. Comme pour le premier album, la différence dans le calcul du degré de polysémie de l'album (différence d'un point) s'explique exclusivement en raison du nombre de points accordés à cet indicateur. Rappelons que le nombre de points attribués à chacun des indicateurs est fonction de la fréquence du procédé ou de son importance par rapport au travail interprétatif qu'il

pourrait entraîner, et relève donc du jugement du codeur, ce qui entraîne nécessairement une part de subjectivité.

En bref, les seules différences qui ont eu un impact dans le calcul du degré de polysémie des deux albums sont celles liées aux nombres de points que le codeur peut attribuer à chacun des indicateurs, selon sa fréquence ou son effet. Toutefois, en raison des faibles différences observées, il est possible de conclure que l'outil d'analyse outil présente un bon niveau d'accord intracodeur pour ces deux albums.

Annexe 27
Présentation des motifs de polysémie des albums du répertoire
(référence : page 223 à 234 de la thèse)

Le premier jour : motifs de polysémie et exemples	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de redondance à un rapport de disjonction aux pages (3-4, 9-10, 13-18, 23-25), ce qui fait en sorte que le lecteur a accès, en alternance à la « vision » des personnages (ce qu'ils imaginent) et à des scènes plus neutres où on voit les trois frères ensemble dans leur chambre, par exemple.
Plusieurs narrateurs imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.	Aux pages 1-2 et 5-8, le narrateur visuel est Julien, alors qu'aux pages 11-12, 19-22, 27-28, c'est la mère, ce qui donne accès à la « vision » de plusieurs personnages et multiplie les points de vue.
Le rapport entre l'identité textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de redondance (1-2, 5-8) à un rapport de disjonction (aux pages 11-12, 19-22, 27-28), ce qui crée de la confusion chez le lecteur. En effet, qui croire dans toute cette histoire?
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	À trois reprises, le contenu de l'image vient compléter le sens du texte. Aux pages 1-2, le narrateur imagier montre un tout petit garçon devant un immense sac d'école alors que le texte expose que demain, c'est la première journée d'école de Max. Aux pages 9-10, l'image montre les deux adolescents qui dorment à poings fermés alors que le texte dit que les garçons cessent enfin de parler. Aux pages 25-26, c'est au tour de Max de dormir à poings fermés alors que l'image montre les deux adolescents avec les yeux grands ouverts.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de répétition à un rapport de collaboration (p. 1-2, 9-10, 25-26).
Un récit textuel est enchâssé dans le récit et y joue une fonction explicative.	Aux pages 19-20, Max fait le récit de sa première journée. Comme elle en tout point conforme à ce que les grands frères avaient prédit, le doute s'installe dans la tête du lecteur.
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Dans toutes les pages de l'album (sauf les pages 17-18), le narrateur imagier est omniscient, ce qui fait en sorte que le lecteur a accès aux sentiments des personnages (par exemple, aux pages 5-6, le lecteur voit bien que les garçons se moquent de son petit frère).
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Aux pages 17-18, on passe d'un narrateur imagier omniscient à un narrateur imagier interne (le garçon), ce qui fait qu'à ce moment, on ne sait pas comment s'est déroulé la première journée du garçon.
Le rapport entre les perspectives narratives du	Depuis le début de l'album, l'image donne accès aux différents points de vue des personnages, alors que le texte

texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	adopte le point de vue du garçon. Aux pages 17-18, on passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance (le texte et l'image s'accordent enfin), ce qui fait que le lecteur s'attend à ce que la journée du garçon n'ait rien eu à voir avec ce que ses grands frères lui ont prédit.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Plusieurs passages du texte comportent des sous-entendus. Par exemple, à la page 2, le narrateur affirme qu'une <i>grosse journée</i> l'attend, demain. À la page 3, il dit que ses frères <i>adorent s'amuser à lui faire peur</i> . À la page 14, il affirme qu'ils peuvent bien rire, <i>puisque l'école secondaire ne commence que dans deux jours</i> . À la page 18, il affirme qu'il est revenu à la maison <i>avec un sourire grand comme ça</i> . À la page 22, il mentionne que pour ses frères, <i>c'est justement leur première journée au secondaire</i> . À la page 26, il dit qu'il sent qu'il va dormir comme un pacha, <i>mais qu'il ne peut pas en dire autant de ses frères</i> . À la page 27, il mentionne que <i>leurs sacs à dos ont l'air bien lourds et il se demande ce qu'ils ont bien pu y mettre...</i>
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Plusieurs images comportent des sous-entendus dans l'album. Par exemple, aux pages 1-2, on voit Max qui tient un énorme crayon dans ses bras et qui se tient, tout petit, devant un immense sac à dos. À la page 5, on voit un immense extraterrestre qui se tient devant un tout petit garçon. À la page 8, on voit des enfants terrorisés dans l'autobus scolaire qui démarre dans un nuage de fumée noire. À la page 13, Max est entouré de petits nuages noirs. À la page 21, les surveillants de l'école affichent tous une allure et une mine de dangereux bandits (bandeau de pirate, signes de tête de mort, barbe négligée, etc.).
Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	Le titre, <i>Le premier jour</i> , fait à la fois référence au premier jour de Max, mais également à celui qui attend ses deux frères.
Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire.	Il y a de nombreux blancs dans le texte qui doivent être comblés par le lecteur. Par exemple, à la page 16, Max part à l'école rempli d'appréhensions. À la page 17, il revient tout heureux. Le lecteur se demande alors ce qui s'est passé entre les deux moments et comment a pu se passer sa première journée d'école pour qu'il en revienne tout heureux.
Le narrateur textuel et imagier donnent des informations ambiguës.	Par exemple, à la page 15, Max entraîne le lecteur sur une fausse piste, en affirmant que ça commence bien puisqu'il a la plus jolie et la plus gentille des maîtresses de toute l'école. De la même manière, le texte et l'image des pages 17 et 18 laissent croire que rien de ce que les frères

	ont prédit n'est arrivé, alors que les pages 19 et 20 montrent tout le contraire. Max affirme même, pour donner plus de crédibilité à son récit : « Si vous ne me croyez pas, demandez à Hélène, ma maîtresse... ».
Le narrateur textuel pose des questions.	À la page 15, Max affirme : « Mes frères se moquent encore de moi. Mais qu'y a-t-il de si drôle ? ».
Le narrateur textuel et imagier ne racontent ou ne montrent pas la fin de l'histoire. La fin du récit est ouverte.	On ne sait pas ce qui va arriver aux grands frères lors de leur première journée!
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 4, le fait que les frères disent : « Il y a des petits voyous de 6 ^e année qui <i>pourraient</i> bien mettre des grenouilles... » ou « <i>Il se peut</i> aussi qu'on mette de la colle... » suggère que ce ne sont que des possibilités. À la page 7, les frères utilisent un vocabulaire péjoratif pour parler de la première journée de Max (<i>effroyable, un des plus grands mystères de la première journée d'école</i>). Aux pages 22-23 et 26, Max utilise le même procédé pour faire peur à ses frères (<i>Il paraît, à ce qu'on ma dit, c'est vraiment l'enfer, à ce qu'il paraît !</i>)
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, aux pages 2 et 27, le narrateur a recours à des phrases exclamatives et aux pages 14, 18, 19, 23 et 27, il a recours à des points de suspensions, ce qui suggère des choses ou laisse planer le doute.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 16, pour suggérer la longueur du trajet en autobus, Max affirme « Cent ans plus tard, nous sommes enfin arrivés à l'école. » À la page 18, pour exprimer son sentiment par rapport à sa première journée de classe, il dit : « Le temps a filé à la vitesse de l'éclair. Je suis revenu à la maison avec un sourire grand comme ça ».
L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.	Aux pages 1-2, 5-6, 7-8, 19-20 et 21-22, l'image s'inscrit dans une bulle comme celle qu'on retrouve dans les bandes dessinées, ce qui renforce l'idée qu'il s'agit du point de vue de celui qui raconte et donc, qu'il ne s'agit peut-être pas de la vérité
Une scène est présentée en plongée.	La première page montre Max en plongée, ce qui accentue le sentiment de peur ressenti par Max et exprimé par l'image (on voit un tout petit Max, de haut, devant un immense sac d'école).
Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.	Dans les pages 16 à 18, Max se rend à l'école, puis en revient. Ça n'est qu'aux pages 19 et 20 que le lecteur apprend comment s'est finalement passé la journée de

	Max, ce qui crée un blanc et permet au lecteur d’anticiper la journée de Max à l’école avant de découvrir la « vérité » telle que présentée par Max.
Une page se présente sans texte, à l’intérieur de l’album.	La dernière page de l’album montre un extraterrestre qui s’en prend à un petit, laissant encore une fois planer le doute sur la véracité des événements annoncés et ceux qui se sont effectivement produits.

Xavier-la-lune : motifs de polysémie et exemples	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Aux pages 1-2, le narrateur textuel est interne et le narrateur imagier est externe. Aux pages 3-4, on passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance puisque le narrateur imagier devient interne. Il en est de même aux pages 17-18, 21-22 et 25-26. Cette variation coïncide avec des ruptures dans le récit (on passe de la classe à l'imaginaire de Xavier, puis on revient à la classe).
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Toutes les pages de l'album comportent un rapport de collaboration, hormis les pages 1-2 et 27-29 qui présentent un rapport de répétition. La collaboration entre le contenu du texte et de l'image offre de multiples occasions d'interprétation. Par exemple, aux pages 3-4, la maîtresse a des oreilles de chat, comme celle du chat bonheur dont parle le texte, ce qui permet de constater que Xavier vient de glisser dans son imaginaire et ses souvenirs. Aux pages 13 et 14, Xavier s'ennuie des goélands et du fleuve, ce qui s'exprime, dans l'image par la présence de goélands qui volent dans la classe. La présence des oreilles de chat sur la tête de la maîtresse suggère que Xavier imagine les oiseaux.
Un récit textuel et imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative.	Aux pages 5-10, 15-19 et 23-24, des récits sont enchâssés dans le récit principal. En effet, aux pages 6-10, Xavier fait le récit de ses vacances au bord du fleuve et aux pages 15-19, celui d'un orage d'été. Aux pages 23-24, un poème de Xavier (<i>Dans ma main, c'est malin, une roche une roche, dans ma main, c'est malin, une roche dans ma poche</i>) permet au lecteur de mieux comprendre pourquoi il double parfois certains noms, dans sa narration (Aglagé Aglaé, maman maman).
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	La perspective adoptée par le narrateur imagier est interne pour toutes les pages de l'album, sauf en ce qui concerne les pages 2, 28 et 29 où la perspective est externe. Cette variation de perspective ouvre et ferme l'album. En effet, au début, le narrateur nous présente la classe d'un point de vue neutre, puis le point de vue interne nous permet de l'envisager du point de vue de Xavier et enfin, aux dernières pages, de revenir à un point de vue neutre.
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Étant donné que la perspective du narrateur textuel est toujours interne, la variation de la perspective adoptée par le narrateur imagier fait en sorte que les rapports entre les deux varient aux pages 2, 28 et 29, ce qui souligne le passage entre le point de vue de l'enfant fortement influencé par son imaginaire et ses souvenirs et un point

	de vue plus neutre qui présente la réalité de la classe.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Le texte est parsemé de sous-entendus. Par exemple, à la première page, Xavier se demande comment s'appellent les autres, ce qui suggère qu'il ne connaît personne. À la page 8, Xavier parle du tableau vide, derrière la maîtresse qui n'est pas comme le fleuve rempli de choses à découvrir, ce qui peut laisser penser qu'il s'agit là de sa vision de l'école. À la page 11, il souligne que sa mère lui a demandé de laisser sa lune à la maison, ce qui laisse sous-entendre qu'il a l'habitude d'être dans la lune.
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Les images sont également parsemées de sous-entendus. Par exemple, à la page 12, une immense lune posée sur le pupitre de Xavier prend tout l'espace de la page alors que le texte souligne qu'il faut se concentrer, à l'école. À la page 18, alors que Xavier explique l'utilité des poèmes qui « donnent des mots à mettre aux peines, à l'inconnu, au merveilleux [...] à ce qui est difficile à dire, comme les je t'aime, les j'ai mal... », l'image montre Xavier observant par la fenêtre de la classe, une averse de fleurs.
Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	Aux pages 8 et 14, Xavier affirme que le tableau derrière la maîtresse est <i>vide</i> , ce qui peut-être interprété de diverses façons. À la page 3, Xavier précise que sa maîtresse n'a pas le sourire de sa mère, celui-ci étant grand comme le fleuve, ajoute-t-il, à la page 6. Puis, à la page 22, il affirme que sa maîtresse affiche un grand sourire, un sourire grand comme le fleuve.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Le narrateur a recours aux points de suspension en plusieurs occasions. Par exemple, à la page 11, Xavier affirme : « Apprendre, c'est comme prendre avec des lettres. Il y a des A-prendre, des B-prendre, des C-prendre, enfin je crois... » ce qui laisse suggérer qu'il n'est pas certain de sa vision des choses. À la page, Xavier explique que les bisous de sa maman lui manquent « comme ceux du chat Bonheur mort l'été dernier... », ce qui laisse voir l'ampleur probable de sa peine.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Le narrateur textuel a recours à de nombreuses comparaisons et métaphores, ce qui accentue la poésie du texte et son ouverture. Par exemple, à la page 10, Xavier raconte que le fleuve se gonfle et rugit et que son amie Aglaé a des fous rires papillons. À la page 9, alors qu'il se remémore un orage et les paroles qu'il avait prononcées : « La pluie, c'est comme du ciel qui dépasse » ou encore, à la page 19, lorsque sa mère lui explique que les poèmes « ressemblent à des bisous, ces petits riens qui donnent beaucoup! ».
L'image s'inscrit dans un	La dernière image de l'album comporte un cadre rond, ce

cadre qui a une forme connotée.	qui suggère qu'il s'agit de l'épilogue, mais ce cadre a également la forme et les contours de la lune, celle qui accompagne Xavier, en divers moments de l'album, ce qui peut sous-entendre que Xavier et sa lune ont trouvé leur place dans la classe de madame Jeanne.
Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.	Les pages 2, 7 et 13 comportent des scènes en plongée de la classe et des élèves, ce qui suggère que Xavier n'est pas avec eux. Les pages 4, 21 et 26 proposent quant à elles des scènes présentées en gros plan. Celles des pages 21 et 26 permettent de voir le changement d'émotions et d'état dans le visage de Xavier (dans la lune, puis animée par la possibilité de raconter ses souvenirs à la classe).
Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.	À la page 12, une immense lune est posée sur le pupitre de Xavier. Cette dernière est si grosse qu'elle n'entre pas complètement dans la page, ce qui suggère la place qu'elle prend dans la vie de Xavier.
Le narrateur textuel ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.	Xavier part constamment dans la lune, voyageant dans ses souvenirs et donnant au lecteur des bribes d'informations à chaque fois. Ainsi, ça n'est qu'à la page 25 que le lecteur apprend que le chat Bonheur, dont il est question à la page 2, est mort l'été dernier.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	Alors que tout l'album se présente avec une mise en page de type dissociation, les pages 23-24 présentent une mise en page de type association, ce qui accentue l'effet du poème et permet de comprendre certains éléments du récit, dont l'utilisation du double nom pour présenter les personnes (un procédé qu'il utilise en poésie, probablement appris de sa maman maman!)
Les pages de titre comportent une illustration qui oriente la lecture.	La première page de titre montre Xavier dont le bureau est juché sur une grosse lune. La seconde nous le montre dans la même position, mais la lune a fait une rotation de près de 90 degrés.

Au lit, Moka! : motifs de polysémie et exemples	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de redondance (p. 1-13) alors que le narrateur textuel et imagier ne font pas partie de l'histoire, à un rapport de disjonction puisque des pages 14-29, le narrateur imagier fait partie de l'histoire et que le narrateur textuel n'en fait pas partie. Cela fait en sorte qu'à partir de la page 14, le narrateur imagier est le père ou la mère ou les deux, en alternance, ce qui donne donc accès à leur « vision » des choses.
Plusieurs narrateurs imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.	Aux pages 14 à 16 et 27-28, le narrateur imagier est le père et la mère, alors qu'aux pages 17-18 et 21-22, il s'agit du père et qu'aux pages 19-20 et 23-26, il s'agit de la mère. Cela fait en sorte que le lecteur a, alternativement accès à la « vision » des deux parents.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Dans les pages 1 à 12, les contenus narratifs se complètent et permettent graduellement de réaliser qui sont la sorcière et le grand-méchant loup.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de collaboration (p. 1 à 12) à un rapport de répétition (p. 13-28), ce qui se fait en même temps que le passage de l'imagination de Moka à la réalité du quotidien et de la routine du dodo.
L'omniscience du narrateur textuel fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	À la page 14, le narrateur textuel donne pour la première fois (et la seule) accès aux sentiments des parents: « Papa et maman se regarde. Ils savent bien que Moka ne cèdera pas si facilement. », ce qui laisse présager qu'ils devront trouver une ruse et que le garçon ne le sait pas (alors que le lecteur, oui).
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Dans le texte, on passe d'un narrateur interne qui donne accès à la perception de Moka (p. 1 à 13) à un narrateur omniscient (p. 14), puis on revient à un narrateur interne (Moka) (p. 15-28). Ce passage de l'un à l'autre marque le début d'un nouveau jeu, celui que les parents jouent avec leur fils afin de le mettre au lit. Dans l'image, on passe d'un narrateur interne qui donne également accès à la perception de Moka (p. 1-10) à un narrateur omniscient (p. 11-26), puis on revient à un narrateur interne (Moka) (p. 27-28). Ce passage marque la frontière entre l'imagination du garçon et la réalité.
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de redondance (p. 1 à 10) à un rapport de disjonction (p. 11-13), puis à un rapport de redondance (p. 14), à un rapport de disjonction (p. 15-26), puis à un rapport de redondance (p. 27-28), ce qui, encore une fois, souligne les passages entre les différents états (imaginaire/réalité, jeu de l'enfant/jeu des parents).

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	À la page 4 : <i>Sorcière, c'est l'heure d'aller au lit</i> , p. 6 : <i>grand méchant loup</i> , p. 14 : <i>ne cède pas si facilement</i> , p. 15 : « Ca sent les pièges de grands méchants loups » p. 25 : <i>Roméo aime tellement les histoires</i> .
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	À plusieurs endroits, le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus. Par exemple, l'ombre d'une sorcière en lieu et place de celle de la mère, à la page 4 ou de celle d'un loup pour l'ombre du père, à la page 5.
Le narrateur imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire.	Aux pages 4 et 5, le narrateur imagier ne montre pas à qui appartiennent les ombres, ce qui laisse penser qu'il s'agit de l'ombre des parents et non pas d'une vraie sorcière et d'un vrai loup.
Le narrateur textuel ou imagier donne des informations ambiguës.	Le narrateur textuel donne des informations ambiguës lorsqu'il accepte de jouer le jeu des parents, mais sans le reconnaître ouvertement, par exemple aux pages 15, 18, 20- 21, 23-25.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Le narrateur textuel a recours à un champ lexical qui exprime un point de vue négatif. Par exemple, à la page 4 : « voix rocailleuse », « des menaces dures comme des cailloux » ou à la page 6 : « l'horrible sorcière », « le grand méchant loup ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À plusieurs reprises, Moka termine ses phrases par des points de suspension. Par exemple, aux pages 15, 18, 20 et 21, ce qui laisse croire qu'il est conscient de la supercherie, mais qu'il accepte de jouer le jeu.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	En plusieurs endroits, Moka a recours à des procédés stylistiques pour justifier le fait qu'il obtempère pour finalement aller se coucher. Par exemple, à la page 18 : « Mais il est évident que Rodéo a bien besoin de se curer les dents » et à la page 20 : « Mais il est certain que Moka ne laissera pas son cheval mourir de soif. »
Des personnages sont décentrés et coupés du cadre.	En certains endroits, des personnages sont coupés du cadre. Par exemple, aux pages 1 et 2, Moka galope sous les pattes d'un énorme bête dont on ne voit qu'une patte, ce qui accentue la taille de la bête (et la puissance d'évocation du jeune garçon !). À la page 13, les deux parents sont coupés du cadre et on ne voit que leur visage en colère qui encadrent Moka, ce qui accentue l'impression que Moka est au pied du mur.

<i>Pipi dehors!</i> : motifs de polysémie et exemples	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre	La première page de l'album propose un rapport de redondance (deux narrateurs qui ne font pas partie de l'histoire) alors qu'on passe à un rapport de disjonction, à la page suivante, ce qui donne à voir au lecteur la vision de la mère de Pierrot. La même chose se produit aux pages 13 et 15, alors que l'on pense que Pierrot a peut-être compris et aux pages 18 et 19, lorsque le lecteur comprend, avec la mère, que ça recommence!
Plusieurs narrateurs imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration	Aux pages 2, 13, 18 et 19, le narrateur imagier est la mère, ce qui donne accès à sa vision des choses, alors qu'à la page 14, il s'agit de Pierrot.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration	En plusieurs endroits, les textes et l'image se complètent. Par exemple, aux pages 3 à 11, Pierrot a toutes sortes d'excuses pour justifier la non-utilisation du petit pot et c'est toujours l'image qui nous la révèle. Par exemple, à la page 7, quand sa mère lui demande ce qu'il a fait de son petit pot, il prétend qu'une baleine l'a avalé alors que l'image montre qu'un crabe a fait sa maison du petit pot abandonné sur la plage.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre	On passe d'un rapport de répétition (p. 1-2) à un rapport de collaboration (p. 3-11), puis à un rapport de répétition, ce qui crée une boucle dans le récit et qui laisse supposer que Pierrot va recommencer à ne plus faire ce que sa mère souhaite.
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Par exemple, aux pages 3 à 15, c'est ce qui permet de comprendre l'exaspération de la mère, ce que ne semble pas remarquer Pierrot.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	La perspective narrative adoptée par le narrateur imagier varie à quelques reprises. Par exemple, la majorité des pages offre une perspective omnisciente alors que les pages 2, 18 et 19 offrent un point de vue interne (celui de la mère), ce qui laisse imaginer sa réaction au comportement de son fils.
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel raconte l'histoire d'un point de vue interne (celui de Pierrot), alors que le narrateur imagier se promène entre un point de vue omniscient, un point de vue interne (celui de la mère) et un point de vue externe. Cela multiplie les points de vue et les interprétations possibles.
Un narrateur interne adopte la perspective de différents personnages (il adopte tour	Aux pages 2, 18 et 19, le narrateur imagier adopte le point de vue de la mère, alors qu'à la page 14, c'est le point de vue du garçon qui est adopté.

à tour différents points de vue).	
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	À la page 3, Pierrot répond à sa mère qui lui demande où se trouve son petit pot : « Une baleine l'a avalé », ce qui sous-entend qu'il n'a probablement aucune intention de l'utiliser. À la page 14, la mère de Pierrot lui dit : « S'il te plaît, Pierrot, ne fais pas pipi dehors. Pas aujourd'hui. » Ce qui laisse penser au lecteur que peut-être l'insistance du <i>Pas aujourd'hui</i> va produire un effet sur Pierrot.
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	À la page 9, Pierrot qui se sent comme un roi du haut de la glissoire porte une couronne et à ses côtés, un chien est coiffé du petit pot de Pierrot. À la page 22, l'accent mis sur la cuillère plantée dans le pot de la pante (un éclat lumineux la fait briller de façon insistante) laisse croire que Pierrot va faire la même chose avec la cuillère qu'avec son petit pot, c'est-à-dire la cacher un peu partout pour ne pas s'en servir.
Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	À la page 5, Pierrot affirme que la Moufette l'a <i>emprunté</i> , ce qui peut laisser croire qu'elle s'en est servi pour faire ses besoins... À la page 6, Pierrot explique que la vue du sable lui donne envie de dessiner (ce qui suggère non pas un dessin avec un bâton, mais avec son jet de pipi).
Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire.	À la page 14, quand la mère de Pierrot lui demande de ne pas faire pipi dehors au mariage de tante Martine, il n'est pas fait mention de sa réponse, ce qui laisse la suite ouverte. Que fera Pierrot?
Le narrateur textuel et imagier donne des informations ambiguës.	À la page 12, le narrateur imagier montre Pierrot qui s'enfuit avec le petit pot, ce qui peut laisser croire que celui-ci va enfin s'en servir. À la page suivante, le lecteur découvre qu'il s'en est servi, mais pour y déposer des fleurs! À la page 15, le narrateur textuel affirme : « Mais quand les mariés coupent leur gâteau, Pierrot a envie de pipi. » Cela laisse croire que Pierrot ne pourra se retenir, alors que ce dernier se dirige, à la page suivante, non pas dehors, mais dans les toilettes.
Le narrateur textuel et imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire.	La fin de l'album est ouverte : Pierrot découvre le plaisir de manger avec ses mains, puis la dernière page montre des traces de mains sur le mur et une cuillère cachée dans le pot d'une plante, ce qui laisse présager la suite.
Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.	Les pages 18-19 présentent un gros plan de Pierrot en plongée, ce qui donne l'illusion qu'il s'agit du point de vue de la mère sur son garçon qui découvre les joies de manger avec les mains et laisse imaginer sa réaction.
Le type de mise en page	La mise en page est de type association pour tout



varie, à l'échelle du livre.	l'album, sauf en ce qui concerne les pages 2-3 et 12 à 17 qui sont de type compartimentage. La variation entre le type de mise en page coïncide avec les épisodes d'expérimentation de Pierrot. Ainsi, des pages 4 à 11 Pierrot s'en donne à cœur joie avec son jet de pipi (mise en page de type associatif). Aux pages 12 à 17, la colère de la mère et l'épisode du mariage qui se solde par un pipi à la toilette sont mis en relief par un passage à un type de mise en page de type compartimentage. Lorsqu'à la page 18, Pierrot découvre les joies de manger avec ses mains (mise en page de type association), le lecteur peut en déduire qu'une nouvelle série d'expérimentations s'ensuivra!
Une page se présente sans texte, à l'intérieur de l'album.	La dernière page de l'album montre des traces de chocolat en forme de mains sur le mur ainsi qu'une cuillère enfoncée dans la terre du pot d'une plante. Aucun texte n'accompagne cette image, ce qui requiert du lecteur de l'interpréter en la liant au reste de l'histoire.

<i>Chat va mal pour Léo : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Toutes pages les pages de l'album entretiennent un rapport de collaboration, sauf les pages 7-8, 19-20, 25-28 qui entretiennent un rapport de répétition.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Presque tout l'album est construit sur un rapport de collaboration. Lorsqu'un rapport de répétition se présente, aux pages 25-28, le lecteur croit que la situation est finalement réglée et que Tigre est enfin devenu un chat. Cela pourrait aussi entraîner le lecteur à anticiper la suite des événements et à se demander si c'est réellement vrai.
Un récit imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative.	Tout au long de l'album, des oiseaux volent ou se tiennent près du chat qui ne semble absolument pas les remarquer. Aux pages 23-24, des corps et des plumes d'oiseaux gisent au sol et sous les pattes des chats, ce qui donne à penser (sans que le texte le dise) que le mimétisme a fonctionné.
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Tout au long de l'album, l'omniscience du narrateur imagier laisse beaucoup de place à l'interprétation. Par exemple, aux pages 1-2, le narrateur imagier nous laisse voir comment se sent le chat en suggérant une silhouette de chien en surimpression ou encore aux pages 11 et 12 où, en bon chien, le chat de Léo lui apporte ses pantoufles à un Léo couvert de nuages et de pluie.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Le passage du narrateur imagier omniscient au narrateur externe, en particulier, les pages 25 à 28, renforce l'idée que la situation est réglée. Le retour au narrateur omniscient nous montre qu'il n'en est rien!
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 2, on voit des os de chien sous la terre qu'on peut supposer avoir été déposés là par le chat. Ce dernier a une silhouette de chien en surimpression. Tout au long de l'album, un motif vaporeux s'échappe du garçon, comme s'il s'agissait de son tourment, par rapport à son chat qui se prend pour un chien. À la page 16, des caméléons de couleur s'échappent de la bouche d'Alex, lorsqu'il explique le principe du mimétisme à Léo.
Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire.	Un des blancs du texte concerne le fait que le lecteur ne sait pas pourquoi le chat de Léo se prend pour un chien. À la page 14, Alex s'écrit : « J'ai une IDÉE pour ton chat! ». Le lecteur peut se demander de quelle idée il s'agit et émettre des hypothèses.
Le narrateur textuel pose des questions.	À la page 29, le narrateur raconte : « ...et WOUARF! Fait Guignol en battant de la queue! » Puis, il ajoute : « WOUARF!?! » Cette question amène le lecteur à se poser la même et à s'interroger à propos de ce qui se passe avec le chat d'Alex. Serait-il devenu un chat-chien?

Le narrateur textuel donne des informations ambiguës.	Le narrateur textuel entraîne le lecteur sur une fausse piste. Ce dernier peut croire que le mimétisme fonctionnera ou pas pour le chat de Léo, mais possiblement pas que le chat d’Alex en sera aussi affecté!
Le narrateur textuel et imagier ne racontent pas le début de l’histoire.	Le récit commence et le chat de Léo se prend déjà pour un chien. Le lecteur ne sait pas comment cela est arrivé, ni si le chat a toujours agit de la sorte.
Le narrateur textuel et imagier ne raconte et ne montre pas la fin de l’histoire. La fin du récit est ouverte.	Le récit se termine sur le chat d’Alex qui reprend les mêmes comportements que ceux qu’adoptait le chat de Léo, au début de l’album. On ne sait pas ce qui va arriver à Alex et son chat qui se prend maintenant pour un chien. On ne connaît ni la suite ni la solution du problème.
Le narrateur imagier fait des allusions intertextuelles.	À la page 24, le narrateur imagier fait un clin d’œil à Freud puisque Léo a déposé sur son lit un livre qui s’intitule <i>Introduction à la psychanalyse des chats</i> , ce qui pourrait suggérer que son chat aurait besoin d’une psychanalyse!
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Aux pages 23 à 25, le narrateur textuel a recours à un vocabulaire mélioratif (<i>sages comme des images, doucement, le VRAI bonheur, un petit miaulement de joie vient même compléter la scène!, enfin, ça y était!</i>) qui renforce l’idée que tout est réglé.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Le texte de l’album est rempli de points de suspension qui permettent au lecteur de faire des hypothèses. Par exemple, à la page p. 13 : « Mais Alex insiste... », à la page 16 : « Eh bien, je te prête Guignol, et tu le laisses traîner un moment avec ton chat à toi!... » ou à la page 24 : « Tout est calme! Trop calme... »
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Le titre <i>Chat va mal</i> , repose sur une figure de style qui demande à être interprétée. Par ailleurs, à la page 23, le narrateur affirme que son chat a la queue en point d’interrogation, ce qui vient appuyer le questionnement du lecteur à propos des événements. Tigre est-il finalement redevenu un chat?
Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À la page 17, les lettres du mot mimétisme sont en couleurs (les mêmes que celles des caméléons de la page précédente). Par ailleurs, à plusieurs reprises, dans l’album, des mots sont écrits en lettres majuscules, ce qui accentue leur effet (par exemple, à la page 6, le mot « chat », pour insister sur le fait Léo est un CHAT, à la page 16, le mot « trop » pour signifier que c’est réellement TROP!

<i>Papa est parti : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel fait partie de l'histoire. Il s'agit de la fillette alors que le narrateur imagier est un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire et parfois un narrateur qui fait partie de l'histoire. Cela fait en sorte qu'on passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance entre le type de narrateur textuel et imagier, à l'échelle du livre. Par exemple, il y a un changement de rapport entre les pages 2 et 3 ainsi que 4 et 5, ce qui donne à voir, en miroir, deux visions de la même situation.
Plusieurs narrateurs imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.	Différents narrateurs imagiers interviennent au fil de l'album (p. 2 et 5 : la fillette, p. 3 : les gens autour d'elle, p. 4, 6, 16, 27 : la maman, p. 15 : le bébé et la maman, p. 17 : le bébé). Cela donne à voir au lecteur la vision de différents personnages.
Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Quand le narrateur textuel et imagier sont internes, le rapport entre l'identité des narrateurs varie. Par exemple, aux pages 2 et 5, il s'agit d'un rapport de redondance puisque la fillette est à la fois le narrateur textuel et imagier. Par contre, aux pages 3, 4, 6, 16, 27, 15 et 17, ce sont d'autres personnages de l'histoire qui tiennent le rôle du narrateur imagier, ce qui encore une fois, permet de varier la vision des choses, par rapport aux événements présentés.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration et de disjonction.	Les contenus narratifs des pages 8-9, 14-16, 24-25 entretiennent un rapport de collaboration qui contribue à l'ouverture de l'album. Par exemple, aux pages 8-9, alors que la fillette affirme : « J'ai peur. Que va-t-il se passer, maintenant, sans papa? », le narrateur imagier nous montre la fillette derrière une fenêtre, au centre d'un mur entièrement jaune (la couleur symbolisant le papa, depuis le début de l'album). Les pages 3 et 4 présentent quant à elles un rapport de disjonction, le texte n'ayant pas de convergence avec l'image.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Le fait qu'il y ait alternance entre un rapport de répétition, un rapport de collaboration et de conjonction donne encore plus de force évocatrice aux pages où on rencontre un rapport de collaboration.
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Par exemple, aux pages 9, 15 et 18, le lecteur sent la présence du père qui entoure la jeune fille (couleur jaune).
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-	Le texte est parsemé de sous-entendus. Par exemple, à la page 3, la narratrice affirme : « Je ne veux pas que maman voie des larmes couler sur mes joues ». À la page : « Elle

entendus.	ne veut pas me le montrer, mais je le vois ». À la page 10 : « J'envie parfois ma petite sœur. Elle est bien là, au chaud, si proche de maman. » À la page 13 : « Nous sommes trois maintenant. » À la page 24 : « En plus, maman ne pleure plus la nuit ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux, couleurs ou motifs qui apportent une dimension symbolique).	L'utilisation du jaune (la seule couleur de l'album) symbolise souvent le père ou la présence du père. Par exemple, à la page 3, la fillette se découpe sur un fond entièrement jaune. À la page 7, le cadre contenant la photo du père est jaune (seule tache de couleur dans la page). À la page 11, le ventre de la maman, enceinte, est jaune. À la page 18, l'avion qui les emmène en Afrique (qu'on devine être le pays d'origine du père) est entièrement jaune.
Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	À la page 1 : « Papa n'est plus là. Il est <u>parti</u> , il ne reviendra pas ». À la page 9 : « Que va-t-il se passer maintenant, <u>sans</u> papa? ». À la page 10 : « Elle est bien où elle est, au chaud, <u>si</u> proche de maman ».
Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration).	La narratrice ne nous dit pas ce qui est arrivé à son papa. On peut présumer qu'il est mort subitement puisque la maman est enceinte.
Le narrateur textuel pose des questions.	À la page 2 : « Pourquoi tous ces gens autour de moi essaient-ils de sourire, alors qu'ils pleurent? ». À la page 8 : « Que va-t-il se passer, maintenant, sans papa? ». À la page 22 : « Mais qui est ce monsieur? »
Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l'histoire.	L'histoire débute et le papa est déjà mort. On ne sait pas ce qui s'est passé avant, ni comment il est mort.
Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.	L'histoire se termine sur une question que la fillette adresse à sa mère : « Dis, tu es heureuse, hein, maman...? » et pour laquelle aucune réponse n'est donnée. Par ailleurs, l'image ne montre pas la mère, ce qui ne permet pas de connaître la réponse. Il est toutefois possible d'émettre une hypothèse, puisque la dernière page de l'album montre une girafe avec un cœur au-dessus d'elle.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À plusieurs reprises, des phrases se terminent sur des points de suspension, ce qui laisse place à interprétation. Par exemple, à la page 17 : « J'aimerais tellement aller les voir... ». À la page 21 : « Maman nous embrasse et nous cajole... ». À la page 26 : « Dis, tu es heureuse, hein, maman...? ».
L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.	La page couverture, entièrement jaune, comporte une ouverture en forme de cercle irrégulier. Cette ouverture laisse voir la fillette, dessinée sur la page de garde
La bordure du cadre joue un rôle expressif.	Le fait que l'ouverture ait un contour irrégulier fait penser à un trou, un peu comme si la fillette se tenait dans le vide

	laissé par le départ de son père.
Des personnages sont décentrés et coupés du cadre.	À la page 11, la fillette fait une caresse à sa mère dont on ne voit qu'un gros ventre rond et jaune (ce qui nous révèle qu'elle est enceinte).
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	La plupart des pages de l'album comportent une mise en page de type compartimentage, sauf en ce qui concerne les pages 8-11, 14-15, 18-19 et 24-27 qui présentent une mise en page de type dissociation. Cette variation de mise en page fait en sorte de donner plus d'ampleur aux pages qui comportent une mise en page de type association et qui mettent en scène, le plus souvent, des moments d'émotions.
Des pages se présentent sans image ou sans texte, à l'intérieur de l'album.	La première page de l'album se présente sans image, alors que la dernière page se présente sans texte. Dans les deux cas, cela contribue à leur ouverture puisque le lecteur doit les compléter afin de mieux les interpréter.
Les pages de garde comportent une couleur qui oriente la lecture.	Les pages de garde sont jaunes, la couleur qui symbolise le père, tout au long du récit.
Les premières pages de garde comportent une image qui fait office de prologue.	La page couverture comporte un trou qui permet de voir la page de garde sur laquelle figure l'image d'un enfant et de son toutou, posés au sol. En ouvrant le livre, la page de garde permet de voir l'image de la jeune fille, seule au milieu d'une page blanche.

<i>Le parapluie jaune : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Au cours de l'album, on passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance : le narrateur textuel étant le parapluie jaune et le narrateur imagier passant d'un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire à une narratrice qui fait partie de l'histoire (le parapluie jaune), ce qui permet de passer de la vision du parapluie à une vision plus neutre.
On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel fait partie de l'histoire et son identité est difficile à déterminer.	L'album commence sur ces phrases : « Je n'ai pas de nom. J'ai cinq ans. Je suis en pleine forme. Ça n'a pas toujours été le cas. » À ce moment de l'histoire, on ignore l'identité du narrateur, ce qui est intrigant.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Par exemple, à la page 6, lorsque le parapluie raconte que madame Grésil est morte, le narrateur imagier montre un nuage noir qui déverse un jet de pluie unique sur une maison. Aux pages 8-9, lorsque le parapluie raconte que monsieur Grésil passe ses journées malheureux et seul, le narrateur imagier montre une représentation de la mort qui scrute le vieil homme.
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Par exemple, aux pages 9-10, le portrait de madame Fiona laisse penser que c'est elle qui a produit le miracle permettant au parapluie de bouger et de se renverser au sol.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus	Par exemple, à la page 2 : « Ça n'a pas toujours été le cas ». À la page 3 : « Madame Grésil m'adorait ». À la page 8 : « Il regardait par la fenêtre sans rien voir ». À la page 9 : « Après presque cinq années dans un porte-parapluie, j'étais drôlement rouillé », ce qui suggère que cela fait cinq ans que madame Fiona est décédée.
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus	Par exemple, à la page 2, le narrateur imagier montre monsieur Grésil de dos. Aux pages 18-19, monsieur Grésil qui marche sous la pluie, à l'endroit et à l'envers. Par ailleurs, tout au long de l'album, utilisation du jaune et du noir pour illustrer la peine et le bonheur : p. 4 (Paris en jaune), p. 8 (la mort), p. 20 (broyer du noir), p. 21 (intérieur de la maison en noir, extérieur en jaune), etc. Des cercles jaunes et noirs viennent aussi jouer le même rôle en différents endroits (p. 11-12, 25-26, 28).
Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques	À la page 23, lorsque monsieur Grésil rencontre mademoiselle Giboulée, le parapluie précise qu'elle a un parapluie vert pomme <u>ouvert</u> . À la page 13 : « Cette ondée <u>te</u> fera le plus grand bien ». À la page 17 : « Il a plus pendant des jours ». À la page 24 : « Nos parapluies pourraient faire connaissance ».

Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire	Par exemple, à la page 2, le narrateur textuel précise que monsieur Grésil prend soin de lui, mais que ça n'a pas toujours été le cas.
Le narrateur textuel pose des questions.	À la page 20 : « Pourquoi monsieur Grésil broie-t-il du noir? Il ne se rappelle donc pas qu'à Paris sa femme m'emmenait beau temps, mauvais temps? »
Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.	L'album se termine avec la rencontre de monsieur Grésil et mademoiselle Giboulée. Le narrateur clôt ainsi le récit : « Le soleil, lui, rit aux éclats », ce qui laisse présager une fin heureuse pour les deux nouveaux amis.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 8 : « Monsieur Grésil n'était plus que l'ombre de lui-même ». À la page 28 : « Le soleil, lui, rit aux éclats ».
L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.	À la page 9, une image de madame Fiona, de dos, suggère qu'elle a donné un coup de pouce au parapluie. À la page 21, monsieur Grésil a la tête dans sa maison noire et cette dernière est dans un carré jaune représentant l'extérieur de sa maison.
La bordure du cadre joue un rôle expressif.	À la page 9, l'image de madame Fiona est entourée d'ornements élégants. Alors que toute la page est noire, le cadre de l'image est jaune.
Des éléments « sortent » du cadre.	À la page 21, le corps de monsieur Grésil sort du cadre et une énorme goutte de pluie noire y entre.
Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.	Aux pages 7-8, l'image de la mort n'entre pas toute dans la page. À la page 19, la tête de monsieur Grésil, représenté à l'horizontale, est coupée du cadre. À la page 28, un immense rond jaune prend tout l'espace et n'entre pas totalement dans la page.
Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.	L'histoire commence alors que monsieur Grésil et le parapluie jaune sont en pleine forme, ce qui n'a pas toujours été le cas. Le parapluie raconte alors les événements des cinq dernières années et revient au moment présent, alors que lui et monsieur Grésil décident de sortir, même s'il fait soleil.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre	Le type de mise en page est de type associatif, sauf en ce qui concerne les pages 1-2, et 19-20, ce qui coïncide avec la rupture dans l'ordre chronologique du récit.
Les pages de garde comportent un motif répétitif qui oriente la lecture.	Les premières pages de garde comportent un motif de pluie sous forme d'une multitude de petites lignes verticales, accompagnées de gouttes noires, grises et jaunes. Les dernières pages de garde reprennent le motif de pluie sous forme de lignes verticales, mais sans les

	gouttes.
Les dernières pages de garde comportent une image qui fait office d'épilogue.	En lieu et place des gouttes noires, grises et jaunes des premières pages de garde, il y a une fleur jaune, ce qui suggère une fin heureuse et l'éclosion du bonheur pour monsieur Grésil.
La dédicace éclaire le sens de l'œuvre.	« Aux parapluies de couleur, qui illuminent le paysage quand le ciel pleure ».

Le monde de Théo : motifs de polysémie et exemples	
Indicateur de polysémie	Exemples
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	La majorité des pages de l'album entretiennent un rapport de répétition, sauf en ce qui concerne les pages 19-26 et 33-34 qui entretiennent un rapport de collaboration.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Le fait qu'on passe d'un rapport de répétition à un rapport de collaboration fait en sorte que le lecteur en sait plus que le personnage (notamment qu'il ne s'agit pas de sa maison).
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Les pages 19-36 permettent notamment de comprendre, avant Théo, qu'il ne s'agit pas de sa maison.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Le fait que les premières pages de l'album adoptent une narration externe dans l'image et dans le texte, puis passent dans un cas à une narration interne (texte) et à une narration omnisciente (image) permet de multiplier les points de vue à propos de l'histoire.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 7 : « Il fallait bien la tester ». « Mais Théo, lui, était vivant ». À la page 21 : « Théo avait le cœur en joie ». À la page 23 : « Un billet en tout point semblable au sien [...] Des mots en tout point semblables aux siens ». À la page 31 : « Un F. Le plus joli F qu'il ait vu de sa vie ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Aux pages 25-26, le narrateur imagier montre que Théo formule des idées noires et ces dernières se transforment en gros nuage de pluie qui se déverse sur lui. Aux pages 37-38, des tiges de plantes et de fleurs poussent des débris qui recouvrent le sol.
Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire.	À la page 30, le narrateur textuel affirme que Théo a enfin compris, mais sans nous dire ce qu'il a compris. À la page 31, il fait la lecture du message, mais toujours sans dire ce qu'il a compris. À la page 36, il se demande s'il doit attendre ou rester, mais ne donne pas sa réponse.
Le narrateur textuel pose des questions.	À la page 7 : « Que s'était-il passé? » À la page 9 : « Le sol était-il fait de cendres brûlantes? De lave en fusion? De débris durs et coupants? » À la page 36 : « Alors? Comment savoir? [...] Que faire? Patenter ou risquer le coup? »
Le narrateur textuel donne des informations ambiguës.	À la page 20, le narrateur textuel laisse croire qu'il s'agit d'une simple coïncidence si Théo vient de découvrir une maison en tout point semblable à la sienne. Puis, aux pages 25-26, il laisse croire que Théo a épinglé un

	message sur sa propre porte. Aux pages 35-36, Théo se demande s'il doit partir la rejoindre ou l'attendre, car elle lui a écrit de l'attendre, mais il lui a écrit la même chose!
Le narrateur textuel ne raconte pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.	L'album se termine avec l'envol des deux personnages vers la maison de l'autre survivant. Vont-ils se rencontrer?
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À la page 6 : C'est ce qu'on appelle être seul. <u>Vraiment seul</u> ». À la page 9 : « Théo eut une idée pleine de promesses. Audacieuse, lumineuse, splendide [...] Il était bien là, lui après tout. Épargné, préservé, protégé ». À la page. 20 : « Une montagne en tout point semblable à la sienne [...] Une maison en tout point semblable à la sienne ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À la page 7 : « La folie des gens de sa planète... ». À la page 9 : « Par le hasard peut-être... ». À la page 21 : « Théo en avait le cœur en joie... » ou à la page 36 : « Attendez-moi... Mais son mot à lui aussi disait : Attendez-moi... [...] Ils pourraient tous deux rester ainsi des années à s'attendre... ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À la page 6 : « C'est ce qu'on appelle être seul. Vraiment seul ». À la page 17 : « Il survola de vastes étendues d'absences, d'immenses aires de pas grand-chose, des kilomètres et des kilomètres de pas beaucoup et d'encore moins, des plaines de vides et des vallées de rien ». À la page 29 : « Un détail qui tournicotait autour de lui, l'agaçait comme un insecte piqueur ».
Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.	Le récit débute par la présentation de Théo qui est seul, vraiment seul. Ce n'est qu'à la page 7 que le narrateur fait un retour en arrière pour expliquer ce qui s'est passé. Cela fait en sorte que le lecteur peut s'interroger à propos des raisons qui font que Théo se retrouve ainsi seul au monde. La même chose se produit quand Théo comprend à rebours son erreur à propos du message épinglé sur sa porte.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	On passe d'une mise en page de type association à un type dissociation et compartimentage. Les variations coïncident avec des ruptures dans le récit (le retour en arrière pour expliquer les raisons de la solitude de Théo, p. 7-8, la décision de partir à la recherche de survivants, p. 9-10, la découverte de la maison, p. 21-22, le retour à la maison et la découverte du billet sur la porte, p. 25-26, etc.)
Des pages se présentent sans texte, à l'intérieur de l'album.	La dernière double page montre les deux personnages qui ont vraisemblablement décidé d'aller à la rencontre de l'autre.

<i>Le chant de mon arbre : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Tout au long de l'album, le rapport est redondant (les deux narrateurs font partie de l'histoire), sauf en ce qui concerne les pages 27-28 où l'on passe à un rapport de disjonction, ce qui permet, pour la première fois de voir le narrateur textuel.
On ne sait pas qui raconte l'histoire : le narrateur textuel ou imagier fait partie de l'histoire et son identité est difficile à déterminer.	Le narrateur textuel et imagier font tous les deux partie de l'histoire, ce qui fait en sorte qu'on ne connaît pas l'identité du narrateur textuel.
Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	À la page 24, deux vignettes présentent ce que voit le grand-père (les pièces du violon qu'il sculpte). Alors que depuis le début, le lecteur avait la vision du narrateur, à cette page, une autre vision lui est présentée, ce qui permet d'anticiper ce que fait le grand-père.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	La page titre de même que les pages 17 et 24 présentent un rapport de collaboration. Pour la page titre et la page 17, la balançoire suspendue à la branche laisse croire que le narrateur est un enfant. En ce qui concerne la page 24, les vignettes représentant la vision du grand-père permettent d'anticiper ce que fait ce dernier.
L'omniscience du narrateur textuel et imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Le narrateur textuel est omniscient, ce qui lui permet de transmettre le point de vue et les sentiments de l'arbre. À la page 24, le narrateur imagier donne à voir à la fois la maison du grand-père et un aperçu de ce qu'il est en train de faire (les pièces du violon), ce que la narratrice ne sait pas encore.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Le changement de perspective narrative, à la page 24, permet d'anticiper la suite, ce que n'est pas en mesure de faire le narrateur textuel.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus	Par exemple, à la page 8 : « Il les [ses musiques] inventait en silence et en imprégnait sa sève », ce qui suggère l'origine de la saveur du sirop d'érable! . Par exemple, p. 17 : « Il accompagnait nos romances », ce qui suggère que le narrateur a vieilli. À la page 24 : « De mon arbre, il ne restait qu'une souche d'où suintait encore la sève ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus	À la page 11 et 12, l'immense ombre de l'arbre suggère qu'il a grandi. Aux pages 13 et 14, les feuilles d'érable sont placées dans un motif qui suggère le vol des outardes. Aux pages 17 et 18, les initiales des prénoms des créateurs du livre sont gravées dans l'arbre. À la page 26, lorsqu'on découvre le violon dans son étui, l'ombre de l'arbre se dessine en arrière-plan.

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques	Le titre est polysémique puisque le chant réfère autant aux mélodies que produisait l'arbre au cours de sa vie que celles qu'il produit sous forme de violon. Tout au long de l'album, le narrateur textuel réfère au chant de l'arbre, mais ce que cela signifie prend différentes formes au fil du récit. Par exemple, à la première page : « Au début, il ne <u>chantait</u> pas mon arbre », à la page 13 : « Il a essayé quelques notes », à la page 6 : « Sa voix accompagnait la mélodie du vent » ou à la page 11 : « Il était à lui seul un orchestre ».
Le narrateur imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire	Le narrateur imagier ne nous dévoile jamais l'identité du narrateur textuel.
Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.	La dernière image de l'album montre une pousse d'arbre semblable à celle du début, ce qui suggère un recommencement.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	La narration textuelle est parsemée de procédés stylistiques empruntant au vocabulaire musical. Par exemple, à la page 7 : « Il jouait toutes les sonatines de la vie qui s'éveille ». À la page 10 : « Il berçait doucement les œufs, mon arbre, et murmurait des berceuses aux petits oiseaux ». À la page 11 : « Toutes ses branches, ses feuilles et ses racines jouaient les partitions de la grande symphonie du bonheur ».
Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.	Aux pages 24, 27 et 28, les images sont décadrées, ce qui fait que le lecteur n'a accès qu'à une portion de l'image (des morceaux du violon, à la page 24 et les mains du narrateur tenant le violon, aux pages 27-28). En ce qui concerne ces pages, c'est la première fois que le narrateur imagier nous montre le narrateur textuel, mais ce choix narratif fait en sorte que jusqu'à la fin, on ne connaîtra pas son identité.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	Dans l'ensemble du livre, la mise en page est de type compartimentage, sauf en ce qui concerne les pages 1-2, 11-12, 15-16, 21-22 et 25-26 qui sont de type association. En ce qui concerne les pages 21-22- et 25-26, cela accentue l'ampleur de l'émotion ressentie par le narrateur textuel.
Une ou des pages se présente(nt) sans image ou sans texte, à l'intérieur de l'album.	La dernière page de l'album se présente sans texte. On y voit une pousse d'arbre semblable à celle du début, ce qui invite le lecteur à interpréter le sens de cette image.

<i>Aujourd'hui, peut-être... : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Les pages 19-22 présentent un rapport de collaboration. Aux pages 19-20, l'immense sorcière qui prend tout l'espace de la page devant la toute petite fille permet de comprendre le danger que court la jeune fille. Aux pages 21-22, le narrateur imagier montre l'histoire que la jeune fille raconte à la sorcière pour l'effrayer et on la voit assise auprès d'une sorcière pendue par les pieds. En arrière-plan, la sorcière prend peur et s'enfuit.
L'omniscience du narrateur textuel et imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	L'omniscience du narrateur textuel donne accès aux sentiments de tous les personnages. En certaines occasions, l'omniscience du narrateur imagier fait de même. Par exemple, à la page 12, l'image illustre comment se sent le loup lorsqu'il quitte la jeune fille. À la page 21-22, le narrateur imagier donne accès à l'imagination de la sorcière.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel est omniscient dans l'ensemble des pages de l'album. Le narrateur imagier est parfois omniscient, parfois interne et parfois externe. La variation de perspective permet d'avoir accès à différents points de vue : parfois, celui de la jeune fille, parfois celui de tous les personnages.
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance quand les deux narrateurs sont omniscients aux pages 11-12, 21-22, 25-26 et 28-30. Aux pages 28-30, le fait que les deux perspectives soient omniscientes renforce l'impression de joie ressentie par les deux personnages qui se sont enfin trouvés.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Plusieurs phrases comportent des sous-entendus. Le titre en est un bon exemple <i>Aujourd'hui, peut-être</i> qui suggère que quelque chose ou quelqu'un arrivera aujourd'hui, mais sans certitude. À la page 20, la jeune fille dit à la sorcière qu'elle ne peut pas la transformer en éléphant puisque la personne qu'elle attend ne la reconnaîtrait plus, ce qui suggère qu'il la connaît. À la page 24 : « Un matin de printemps doux, la fillette s'éveilla le cœur battant. Tout autour d'elle, semblait différent » ce qui suggère que le jour attendu est enfin venu.
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Aux pages 9-10, lorsque la petite fille reçoit la visite d'un loup, ce dernier est dans l'obscurité alors que la jeune fille est dans la lumière. Aux pages 13-14, alors que la jeune fille espère l'arrivée de celui qu'elle attend, le fond de la page est d'un beau vert espoir. Aux pages 15-16, le prince qui se présente chez la jeune fille porte une cape ornée de cœurs rouges.

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	À la page 5, la narratrice textuelle dit : « Aujourd’hui, peut-être, <u>il</u> viendra ». Ce « il » peut représenter une personne, mais aussi une entité abstraite : le bonheur, ou l’amour par exemple.
Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l’histoire.	Aux pages 1-2, le narrateur textuel raconte : « Il était une fois une petite fille qui avait décidé de ne plus grandir ». Il ne nous en dit pas plus à propos de la signification de cette phrase et des raisons qui l’ont poussée à ne plus vouloir grandir. À la page 5, la petite fille affirme « Aujourd’hui, peut-être, il viendra », mais sans que ne soit mentionné l’identité de ce « il ». À la page 25, alors que la jeune fille commence à perdre espoir, on cogne à la porte. Elle ouvre la porte, mais le narrateur imagier ne nous montre qu’une partie de la personne qui se tient sur le seuil, ce qui ne permet pas d’en connaître l’identité. Aux pages 27-28, le narrateur textuel nous apprend que l’ours a fait trois fois le tour du monde à sa recherche, mais sans nous en donner la raison. De la même manière, la jeune fille est sûre que l’ours est celui qu’elle attendait, mais le narrateur n’en fournit pas les raisons.
Le narrateur textuel pose des questions.	À la page 5, le narrateur textuel se demande : « Qui viendra? »
Le narrateur textuel ou imagier donne des informations ambiguës.	À la page 5, non seulement le narrateur ne nous donne pas l’identité de celui que la jeune fille attend, mais en plus, il nous précise que la jeune fille elle-même l’ignore. À la page 15, l’arrivée du prince habillé tout de rose et de cœurs mène le lecteur sur une fausse piste en laissant croire que voici enfin celui qu’elle attend.
Le narrateur textuel ne raconte pas le début de l’histoire. Son récit l’escamote.	L’histoire commence alors que la jeune fille vit seule au fond de la forêt. Ce qui l’a conduite à vivre en ces lieux et à ne plus vouloir grandir n’est pas révélé.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	En plusieurs endroits, le narrateur textuel a recours à des procédés lexicaux, ce qui renforce la signification des informations qu’il donne. Par exemple, à la page 7, la jeune fille répond, <u>les yeux remplis d’espoir</u> , aux brigands : « J’attends quelqu’un » ou encore à la page 9, elle explique la même chose au loup « d’une voix si confiante ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Le titre se termine par trois points de suspension, ce qui renforce l’incertitude du « peut-être ». À la page 25, alors qu’elle commence à perdre espoir, le même procédé est repris : « Demain, peut-être... »
Le narrateur textuel a	À la page 5, le narrateur affirme : « Mais elle le savait,

recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	aussi sûr que le ciel est bleu et le soleil blond, qu'elle attendait quelqu'un ». À la page 12 : « Le loup repartit le cœur habité par des rêves nouveaux ». À la page 28 : « Une certitude merveilleuse fleurit dans le cœur de la petite fille ».
L'image s'inscrit dans un cadre qui a une forme connotée.	À la page 29, l'image de l'ours enlaçant la jeune fille s'inscrit au-devant d'un cadre rond, cette image faisant office d'épilogue.
Des éléments « sortent » du cadre.	Toujours à la page 26, les deux personnages sortent du cadre, suggérant l'immensité de leur sentiment.
Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.	Aux pages 13-14 et 27-28, la scène est présentée en gros plan, ce qui accentue l'émotion des personnages. Aux pages 23-24, la scène est montrée en plongée, ce qui accentue l'impression que le jour est enfin venu. Aux pages 19-20 et 26, la scène est présentée en contre-plongée, ce qui accentue l'impression de grandeur (pour la sorcière et pour l'inconnu qui se présente à la porte) et de petite taille pour la jeune fille.
Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.	En plusieurs endroits, des personnages sont « décadrés » ce qui accentue leur taille. Par exemple, les brigands, aux pages 7-8, le loup aux pages 9-10, la sorcière aux pages 19-20 ou l'ours aux pages 26-28.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	La mise en page de l'album est principalement de type association, sauf en ce qui concerne les pages 25-26 qui sont de type dissociation et les pages 3-4 et 11-12 qui sont de type compartimentage. La variation des pages 25-26 accentue le passage de la déception à l'espoir. En effet, le texte précise que nul ne vint et le lecteur sent le désespoir, pour la première fois, la guetter. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'espoir renaît, dans la suite du texte, puis dans l'image.

<i>J'aime pas les mascottes : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel est le garçon, tandis que le narrateur imagier alterne entre un narrateur qui fait partie de l'histoire (le garçon), ce qui induit un rapport de redondance et un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire, ce qui induit un rapport de disjonction. Le passage de l'un à l'autre permet de douter de la vision du jeune garçon, puisque le narrateur imagier qui ne fait pas partie de l'histoire ne montre pas du tout les mascottes de la même façon que le garçon.
Le rapport entre l'identité du narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Sur la page titre, le rôle du narrateur imagier est tenu par les mascottes, alors que dans le reste de l'album, il est tenu par le garçon. Dans tout l'album (y compris la page couverture), le narrateur textuel est le garçon. Cela fait en sorte qu'on passe d'un rapport de disjonction sur la page couverture à un rapport de redondance à l'intérieur de l'album (les narrateurs montrent et racontent ce que voit le garçon). Sur la page couverture, le rapport de disjonction permet au lecteur d'être déjà sur ses gardes en se demandant ce que (ou ce qui) peut bien regarder le garçon.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	La perspective narrative adoptée par le narrateur imagier est tantôt externe et tantôt interne. Par exemple, aux pages 6-7, 14 et 20, c'est la perspective interne adoptée par le narrateur imagier qui permet de voir l'histoire du point de vue du garçon (on voit les nuages de bactéries qui sortent des mascottes, alors que sur les autres pages, ça n'est pas le cas). La même chose se produit lorsque le narrateur imagier adopte le point de vue de la jeune fille aux pages 28-30 (on voit d'étranges têtes de garçon pendre du haut de la page).
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	La variation des perspectives adoptées fait en sorte qu'on passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance aux pages 6-7, 14, 20 et 28-30, ce qui accentue l'effet de doute. C'est vrai ou pas?
Un narrateur interne adopte la perspective de différents personnages.	Le narrateur imagier adopte la perspective narrative du garçon aux pages 6-7, 14, 20 et celle de la fille aux pages 28-30, ce qui permet d'avoir accès à deux points de vue différents et d'accorder du crédit à la thèse du jeune garçon.
Le rapport entre l'identité du personnage dont le point de vue est adopté par les narrateurs textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Aux pages 6-7, 14 et 20, le rapport est redondant, les deux narrateurs racontent et montrent en adoptant la perspective du même personnage (celui du garçon). Aux pages 28-30, le rapport en est un de disjonction, ce qui contribue à douter encore plus.

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	À la page 4 : « Il ne se rendait pas compte ». À la page 14 : « Le public le touchait, inconscient de la réalité ». À la page 20 : « [...] sûrement en train de préparer leur pire coup ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	À la page 7, on voit des nuées de bactéries qui s'échappent de Georgette. On voit aussi de minuscules têtes à l'effigie de Georgette qui se répandent sur les marches. À la page 14, on voit un nuage de bactéries sortir de la bouche du lapin. Aux pages 28-30, des petites têtes se répandant du plafond, comme le faisaient celles à l'effigie de Georgette, à la page 7, mais cette fois, il s'agit de la tête du jeune garçon.
Le narrateur textuel ne dit pas tout à propos de l'histoire.	À la page 4, le narrateur affirme en parlant du père qui rigole et tape des mains à l'arrivée de la mascotte : « Il ne se rendait pas compte », mais il ne dit pas ce qu'il signifie par là (de quoi le père ne se rend-il pas compte?). À la page 20, le narrateur affirme que les trois mascottes se précipitent dans sa direction (on ne sait pas pourquoi). À la page 29, le narrateur affirme que la jeune fille la regarde d'une manière étrange (on ne sait pas pourquoi).
Le narrateur textuel pose des questions.	P. 14 : « Vous savez pourquoi les mascottes ne parlent jamais? »
Le narrateur textuel donne des informations ambiguës.	Tout au long du récit, le narrateur textuel entraîne le lecteur sur des pistes peu crédibles. Par exemple, à la page 10, le narrateur affirme que le lapin héberge le chef des bactéries et qu'elle veut le neutraliser. À la page 16, il affirme que la mascotte veut le dévorer. À la page 18, il prétend que les signes que son font les mascottes signifient qu'elles tramant quelque chose. À la page 20, il affirme que les mascottes manigancent quelque chose et préparent leur pire mauvais coup. À la page 28, il prétend avoir survécu à un lapin carnivore, un hot-dog assassin et une terrible Georgette. Tout cela semble invraisemblable et provenir de l'imagination du jeune garçon. Pourtant, la fin de l'album montre qu'il a peut-être raison!
Le narrateur textuel et imagier ne raconte et ne montre pas la fin de l'histoire. La fin du récit est ouverte.	La dernière page de l'album peut laisser penser que le garçon avait raison et qu'il a peut-être été infecté, mais que va-t-il se passer ensuite?
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Tout au long de l'album, le narrateur a recours à des procédés lexicaux qui font douter de la véracité de ses affirmations. Par exemple, à la page 6 : « J'imaginais ce qui se cachait sous ses poils verts ». À la page 8 : « Heureusement que j'étais là ». À la page 10 : « Moi, je savais qu'il devait y avoir à l'intérieur un autre escadron

	de bactéries » [...] comme si elle cherchait quelqu'un ». À la page 16 : « La mascotte à bretelle m'a observé avec gourmandise : un petit garçon sucré, ça devait lui ouvrir l'appétit ». À la page 20 : « Dans une petite pièce, j'ai enfin surpris leur infâme manigance [...] sûrement en train de préparer leur pire coup. [...] comme s'il était rempli d'un million de cancrelats cannibales ». À la page 22 : « Tous les petits monstres sont allergiques aux boissons pétillantes, c'est bien connu ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À la page 6 : « Elles <u>devaient</u> se croire dans des montagnes russes et bien s'amuser... ». À la page 11 : « [...] il <u>devait</u> y avoir des bactéries ». À la page 12 : « Les monstres avaient dû sortir ».
Une page se présente sans texte, à l'intérieur de l'album.	La première page de l'album se présente sans texte et fait office de prologue.

<i>Le chasseur de loups-marins : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.	Deux narrateurs textuels assument la narration du récit. Aux pages 2, 27-29, il s'agit de la fille et dans le reste de l'album, il s'agit du père.
Un récit textuel et imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative.	Aux pages 4-25, le récit du père permet au lecteur de comprendre pourquoi le prix des peaux a chuté et pourquoi le père est triste, chaque hiver.
L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Aux pages 2, 8, 27 et 29, le narrateur textuel est omniscient, ce qui permet d'avoir accès aux différents points de vue des personnages. La même chose se produit aux pages 7, 8, 11-12, 27-29, le narrateur imagier est omniscient.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	La narration textuelle passe d'un point de vue omniscient (p. 2) à un point de vue interne (p. 4 et 5), à un point de vue omniscient (p. 8) à un point de vue interne (p. 4-26) et à un point de vue omniscient (p. 27-29). Le narrateur imagier adopte une perspective externe (p. 1), puis interne (p. 3), puis externe (p. 6), puis omnisciente (p. 7-8), puis externe (p. 9-10), puis omnisciente (p. 11-12) puis externe (p. 13-20), puis interne (p. 21-22), puis externe (p. 23-26), puis omnisciente (p. 27-29). Cette variation fait en sorte que le lecteur a accès, tour à tour, à des points de vue uniques ou multiples sur la chasse aux loups-marins.
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Étant donné la grande variation de perspective adoptée, on passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance aux pages 3-4, 7-8, 21-22 et 27-29, ce qui, encore une fois, varie les points de vue.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 2 : « Mais chaque hiver, quand la banquise se rapprochait, une tristesse envahissait mon père ». À la page 4 : « En moi, cependant, la paix a disparu [...] Mes tourments maintenant vont reprendre. Mes doutes aussi ». À la page 5 : « Avec la chasse qui approche, les controverses reprennent. [...] Et les mots qui font mal ». À la page 8 : « Même saoul, il savait à quoi allaient servir les photos de cette expédition ». À la page 9 : « Ils ont montré au monde une chasse laide. Cette chasse m'était étrangère, elle l'est toujours ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	À la page 7, le narrateur imagier montre Ernest, entouré de gens qui lui tournent le dos. À la page 8, un autre personnage qu'on peut imaginer être le père est également montré de dos. Dans le récit du père, le bleu est omniprésent, sauf en de rares pages où le rouge sang fait tâche (par exemple, aux pages 9-10, les caméras et des



	parties de l'hélicoptère sont rouges, à la page 21, le visage et les mains du narrateur sont rouges).
Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	Par exemple, à la page 16 : « Cet hiver, je chasserai <u>une dernière fois</u> . La <u>fatigue</u> devient trop grande ». À la page 26 : « Mais l'air frais, <u>le blanc et le bleu, le rouge aussi, qui s'y était ajouté</u> , tout ça faisait que je me sentais <u>en communion</u> avec la nature ». À la page 29 : « Une force qui donne du <u>courage</u> . Le courage de voir la beauté dans la chasse. Et de la dire ».
Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire.	Par exemple, à la page 2, le narrateur textuel ne dit pas pourquoi le prix des peaux a chuté ni pourquoi le père est triste, chaque hiver. À la page 4, le narrateur textuel ne dit pas en quoi consiste les tourments et les doutes, ni ce par quoi ils sont causés. À la page 6, il ne dit pas non plus en quoi consistent les controverses. Aux pages 9- 10, il parle de la chasse spectacle mise en scène par d'autres, une chasse laide qui lui est étrangère, mais il ne parle pas de sa chasse.
Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.	L'album se termine sur le rêve de la narratrice de voir sa fille considérer la fourrure d'un loup-marin comme un trésor, ce qui laisse le récit ouvert sur cet espoir.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 5 : « J'attends l'arrivée du printemps qui viendra tôt ou tard et, <u>surtout</u> , j'attends l'arrivée des loups-marins qui bientôt seront là ». À la page 8 : « Hier, j'ai rencontré Ernest, <u>saoul comme à son habitude</u> [...] un <u>pauvre diable malheureux</u> [...] Je repense à la fois où Ernest est allé <u>massacrer</u> des loups-marins [...] Même saoul, il savait à quoi allaient servir les photos de <u>cette petite expédition</u> [...] l'ivrogne ». À la page 9 : « Ces autres qui nous ont fait passer pour <u>des brutes, pour des ignorants, pour des attardés à qui il faut monter la différence entre le bien et le mal</u> ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 16 : « Cet hiver, je chasserai une dernière. [...] Une fois encore... ». À la page 19 : « Quand je pense à la chasse, c'est toujours la première chose que je vois ». À la page 25 : « Une grande paix m'a envahi, je m'en souviens encore... ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 4 : « Dans la maison, le calme règne. En moi, cependant, la paix a disparu ». À la page 9 : « La chasse est devenue spectacle ». À la page 11 : « Le loup-marin, c'est le compétiteur de toujours. Malheureusement, aucun argument ne réussit à rivaliser avec la douceur de ses yeux ».

Le narrateur textuel a recours à divers procédés typographiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Aux pages 2, 27-29, le texte est en italique, ce qui permet de signaler le changement de narrateur.
Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.	Aux pages 9-10 et 11-12, les scènes sont présentées en plongée. Cela accentue le changement de vision sur les deux scènes : la scène du massacre et la scène des loups-marins en surpopulation sur la banquise.
Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.	Le récit de la jeune femme commence dans son enfance et se termine à l'époque actuelle. Le récit du père commence alors qu'il est âgé et a cessé depuis longtemps de chasser. Il se souvient de l'épisode du massacre, puis de sa première chasse.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	La mise en page est de type association, sauf en ce qui concerne les pages 1-2, 5-6, 7-8 et 23-24. En deux occasions, cela coïncide avec les ruptures dans le récit (le changement de narrateur, le récit du massacre d'Ernest).
Les pages de titre comportent une illustration qui oriente la lecture.	Sur la première page de titre, on voit une mère et sa fille qui observent un vol d'oiseaux. Sur la deuxième page de titre, on voit la mère, alors qu'elle est enfant, avec son père.
La dédicace éclaire le sens de l'œuvre.	« À Louis, pêcheur de pétoncles et autrefois chasseur de loups-marins au printemps. L'homme le plus doux que je connaisse. » C.V. « Pour tous les petits villages qui ont de la difficulté à survivre. » B. R.
Les dernières pages de garde comportent un élément illustratif « répondant » à un autre élément des premières pages de garde.	Sur les premières pages de garde, on voit un loup-marin mangeant du poisson. Sur les dernières pages de garde, on ne voit plus que des arrêtes de poissons, ce qui fait un prolongement à ce qui est dit dans l'album à propos des stocks de poissons qui diminuent sans cesse en raison de la surpopulation des loups-marins.

<i>L'enfant qui tissait des tapis : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel ne fait pas partie de l'histoire alors que le narrateur imagier fait parfois partie de l'histoire (9-10, 25-26) et n'en fait pas partie pour le reste des pages. Cela fait en sorte que le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre aux pages 9-10 et 25-26. Cette variation de rapport coïncide avec le début et la fin du récit d'Iqbal Masih.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Par exemple, aux pages 5-6, les fleurs sous les pas de la jeune fille suggèrent qu'elle rêve. À la page 11-12, le cœur de la jeune fille et de la poupée est visible. Aux pages 21-22, Iqbal est représenté par un dessin à la ligne dans le ciel, ce qui suggère qu'il s'en va et disparaît.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Hormis les pages, 3-4 et 27-28, toutes les pages de l'album présentent un rapport de collaboration, ce qui permet de constater les passages entre la réalité et l'onirique.
Un récit textuel et imagier est enchâssé dans le récit principal et y joue une fonction explicative.	Le récit d'Iqbal est enchâssé des pages 13 à 20, c'est lui qui permet de comprendre le rôle de la vieille dame.
L'omniscience du narrateur imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Tout au long de l'album, le narrateur imagier est omniscient et permet de comprendre certaines choses qu'Emma ne sait pas ou ne comprend pas. Par exemple, à la page 7-8, le lecteur sait que la dame qui apparaît à Emma est la vieille dame, puisqu'il l'a déjà vue aux pages 1-2.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel est interne (il adopte le point de vue d'Emma), sauf aux pages 1-2, où il est omniscient, ce qui permet au lecteur de reconnaître la vieille dame aux pages 7-8 et de comprendre son rôle, puisqu'il en a déjà lu la description.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 12 : « Emma n'entend plus autre chose que le son de sa propre respiration. Que son cœur qui bat au rythme de sa peur. Que le son sourd et mystérieux d'un autre cœur : celui de la poupée ». À la page 14 : « Je marche en ce moment sur mon tapis. Le dernier tapis tissé par mes doigts d'enfant ». À la page 18 : « Emma entend un coup de feu comme un coup de tonnerre. Puis elle voit l'enfant qui tombe ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, aux pages 1-2, des étoiles sortent de la bouche de la vieille femme. Aux pages 17-18, des fleurs et des oiseaux apparaissent. Aux pages 25-26, un arbre est doté d'un cœur qui bat, comme celui qu'avait la poupée, précédemment.

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	Par exemple, à la page 2 : « Un chant qui <u>apaise les orages</u> ». À la page 10 : « Chaque poupée, dit la vieille, est un enfant <u>disparu</u> ». À la page 18 : « Rien de <u>disparaît</u> jamais complètement ».
Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire.	Aux pages 1-2, la vieille dame est présentée de façon mystérieuse, puis aux pages suivantes, il n'en est plus mention. Aux pages 5-6, le narrateur ne dit pas s'il s'agit d'un rêve ou non. Aux pages 7-8, Emma demande à la vieille femme si elle est la dame qui marche dont elle a entendu parler. Cette dernière ne répond pas. Aux pages 17-18, Emma voit un enfant s'effondrer, mais on ne sait pas s'il est mort ni si c'est Iqbal. Aux pages 21-22, Iqbal disparaît sans avoir raconté la fin de l'histoire des tapis. Par ailleurs, on ne sait pas si Emma a rêvé ou non.
Le narrateur textuel ne raconte pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.	Aux pages 27-28, le narrateur suggère que la tante Bénédicte est peut-être la dame qui marche, mais n'en dit pas plus.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, aux pages 1-2 : « <u>On dit</u> que ses pas suivent le mouvement des nuages. <u>On dit</u> que ces pas sont accompagnés d'un chant. [...] <u>On dit</u> que dans ces moments-là, si on est assez près, on peut l'entendre murmurer ». Aux pages 5-6 : « <u>Peut-être</u> suis-je en train de rêver. <u>Peut-être</u> le rêve est-il autour de moi ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 12 : « On dirait que la poupée a remué ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 2 : « Un chant qui a l'étrange pouvoir d'allumer les étoiles ». À la page 7 : « Ce sont les rêves des enfants qui soulèvent les flots des océans. Ce sont les murmures des enfants qui font chanter les rivières et les ruisseaux. Ce sont les cœurs des enfants qui font frémir les feuilles des arbres et se lever les vents ». À la page 12 : « Le silence est aussi grand que la nuit ».
Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée.	Par exemple, aux pages 1-2, la scène est présentée en contre-plongée, ce qui accentue l'impression de grandeur de la vieille dame. Aux pages 5-6, la scène est présentée en plongée, ce qui accentue l'impression de rêve.
Des personnages sont décentrés et coupés du cadre.	Par exemple, aux pages 5-6, on ne voit sur une page, que le bas du corps d'Emma, alors qu'à la page 6, on ne voit que sa tête, ce qui accentue l'impression qu'il s'agit d'un rêve.
Le narrateur ne présente	Le fait de présenter la vieille dame en début de récit, puis

pas les événements dans un ordre chronologique.	de raconter le récit d'Emma peut pousser le lecteur à émettre des hypothèses interprétatives à son sujet. La même chose se produit avec le récit d'Iqbal qui est présenté de façon rétrospective et pour lequel la fin n'est révélée que par le texte informatif de la page 29.

<i>Lapin-Chagrin et les jours d'Elko : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel fait partie de l'histoire (il s'agit de Nerko), tandis que le narrateur imagier ne fait pas partie de l'histoire, sauf en ce qui concerne les pages 29-30 et 41, ce qui fait passer le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance. Aux pages 29-30, cela fait en sorte qu'on ne sait pas si lapin-chagrin accompagne Nerko. La puissance de la double page suivante où on voit un immense lapin-chagrin, sous le bateau, est renforcée par cette variation de rapport. À la page 41, c'est Nerko qui voit Lapin-Chagrin s'éloigner, ce qui renforce la symbolique de la scène.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Par exemple, aux pages 1-2, le narrateur imagier représente la guerre par la désagrégation de la nappe de cuisine dont tous les carreaux s'envolent. Aux pages 9-10, l'attente est représentée par des gens qui marchent sur le pourtour d'horloge. Aux pages 13-14, la silhouette de Lapin-Chagrin qui protège des bombardements la bâtisse où loge la famille de Nerko.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Aux pages 21-24, alors que la fuite prend fin et que la famille de Nerko trouve un peu de paix dans un camp de réfugiés, le rapport entre les contenus narratifs passe d'un rapport de collaboration à un rapport de redondance, ce qui souligne le retour à une vie un peu plus normale. D'ailleurs, Lapin-Chagrin ne figure pas sur ces quatre pages. À la page suivante, alors qu'il faut de nouveau fuir, le rapport de collaboration revient en même temps que Lapin-Chagrin.
L'omniscience du narrateur textuel et imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Le narrateur textuel et imagier sont omniscients, ce qui permet d'avoir accès aux sentiments de tous les personnages et notamment de voir Lapin-Chagrin, ce que les autres personnages ne peuvent pas.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Aux pages 29-30, le narrateur imagier devient interne.
Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	Ce changement de perspective fait en sorte qu'on passe d'un rapport de redondance à un rapport de disjonction et donc le lecteur ne sait pas si Lapin-Chagrin accompagne Nerko.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 1 : « Je ne savais pas que la guerre pouvait arriver. Et surtout qu'elle pouvait débarquer un matin pendant le petit-déjeuner ». À la page 2 : « Les oiseaux s'étaient cachés pour ne plus entendre les sirènes hurler ». À la page 12, quand Nerko dit à Lapin-Chagrin qu'il peut partir, celui-ci lui répond : « Je vais rester

	encore un peu ». À la page 14 : « Ça recommence ». À la page 22 : « Je ne voyais plus Lapin-Chagrin. Et j'ai recommencé à réciter le nom de nos chiens ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, sur la page titre, les larmes du garçon ont l'air d'avoir donné naissance à Lapin-Chagrin. Aux pages 7-8 et 17-18, Lapin-Chagrin avale les souvenirs de Nerko. À la dernière page de l'album, les carreaux de la nappe du début sont là, mais ils sont maintenant tout blancs.
Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire.	Dans les premières pages, on ne sait ce qui se passe. Le narrateur ne nous dit pas pourquoi la famille doit quitter sa maison. Chaque fois qu'elle doit repartir, on ne dit pas pourquoi ni ce qui se passe. Par exemple, aux pages, 25-26, quand il faut séparer les hommes et les femmes, aucune explication n'est donnée.
Le narrateur imagier fait des allusions à des œuvres picturales ou artistiques connues.	Les pages 9-10 où on voit des familles marcher sur le pourtour d'horloges font penser aux illustrations de Janice Nadeau, dans l'album <i>Nul poisson où aller</i> , de Marie-Francine Hébert (2003). Un album qui mettait également en scène des familles qui fuient et qui « tournent en rond ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 10 : « La nuit, quand Elko n'arrivait pas à dormir, je lui récitais le nom de nos chiens. Et Lapin-Chagrin lui chatouillait le nez avec ses moustaches. Elko <u>pensait que c'était moi</u> ». À la page 15 : « Lapin-Chagrin nous attendait. Les yeux de Mama, de Tata et d'Elko <u>ne pouvaient pas le voir</u> . Mais les miens, oui ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 6 : « À chaque larme qui coulait sur ma joue, je répétais le nom d'un chien dans ma tête : Jeki. Miki. Ali. Jeki. Miki. Ali. Jeki. Miki. Ali... ». À la page 27 : « Et pour m'endormir, il a récité le nom de nos chiens : Jeki. Miki. Ali. Jeki. Miki. Ali. Jeki. Miki. Ali... ».
Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	Par exemple, à la page 6 : « Mama et Tata avaient beaucoup de silence dans les bras ». À la page 10 : « Quand la guerre entre quelque part, elle arrête les horloges et mélange les aiguilles ». À la page 15 : « Il a allongé ses oreilles au-dessus de nos têtes. Pour faire un parapluie de tendresse ». À la page 22 : « Marcher dans un camp, c'est comme marcher dans un champ. On ne sait pas qui est bon et qui est méchant ».
Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.	Par exemple, aux pages 19-20, on ne voit pas la tête des parents lorsque la famille fuit. À la page 26, alors que la famille doit encore fuir, le visage de la mère qui tient ses deux enfants contre elle est coupé. Aux pages 39-40,

	Lapin-Chagrin est devenu si gros qu'il n'entre plus dans la page.
Des pages se présentent sans texte, à l'intérieur de l'album.	Les pages 31-32 comportent une image sans texte. Cette dernière est très chargée puisque Lapin-Chagrin y est énorme. Alors que les pages précédentes laissaient penser qu'il n'était plus là, on voit qu'il prend tout l'espace sous le cargo qui transporte sa famille. La dernière page de l'album se présente également sans texte et on y voit Lapin-Chagrin qui s'éloigne alors que Nerko quitte son pays.
La dédicace révèle des informations à propos de son origine.	« Quand j'ai rencontré Nerko, il était déjà grand. Mon histoire est inspirée de ce qu'il a vécu quand il était petit. Quand j'ai rencontré Lapin-Chagrin, il était très petit. Il est devenu grand au fur et à mesure que j'écrivais cette histoire. » S. N.

<i>Une petite bouteille jaune : motifs de polysémie et exemples</i>	
Indicateur de polysémie	Exemples
Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur textuel fait partie de l'histoire, alors que le narrateur imagier alterne entre un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire et un narrateur qui fait partie de l'histoire, ce qui fait que le rapport entre les deux types de narrateurs passe d'un rapport de disjonction à un rapport de redondance et qui permet, en alternance, d'avoir la vision des enfants, puis une vision externe.
Plusieurs narrateurs imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.	En ce qui concerne les images, Ahmad et Marwa, les médecins et le grand frère assument tour à tour la narration.
Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration.	Par exemple, aux pages 17 -18, la perte de la main et de la jambe d'Ahmad sont représentés par des découpures de papiers. Aux pages 23-24, le fauteuil roulant suggère qu'Ahmad l'a abandonné et peut maintenant marcher avec des béquilles.
Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.	On passe d'un rapport de répétition à un rapport de collaboration, ce qui amplifie les passages de l'un à l'autre.
L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.	Par exemple, aux pages 9-10, le lecteur voit bien qu'il est écrit « bomb, frag. » sur la petite bouteille jaune. Aux pages 15-16, Marwa est complètement recouverte de pansements, ce qui laisse comprendre l'ampleur des blessures de la jeune fille.
La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.	Le narrateur imagier est omniscient, mais parfois, il est interne et d'autres fois externe. Aux pages 5-6, le changement de perspectives permet d'anticiper ce qui s'en vient. La même chose se produit aux pages 21-22.
Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 1 : « Dans l'équipe de foot de notre village, il était gardien de but. Le meilleur qu'on ait jamais eu ». À la page 4 : « Chez nous, on ne faisait la guerre à personne ». À la page 9 : « Je me souviendrai toute ma vie de cette journée affreuse ». À la page 12 : « Je n'ai pas eu le temps de dire un mot. Un éclair intense nous a aveuglés. La douleur a envahi tout mon corps, comme si mille flammes me brûlaient en même temps ».
Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus.	Par exemple, à la page 12, on voit le corps d'une poupée, démembrée. Aux pages 19-20, le corps d'Ahmad flotte dans le vide, sur un fond noir et rouge sang. Aux pages 17-18, il y a un gribouillis au crayon sur la main d'Ahmad, suggérant la perte de cette dernière. En plusieurs endroits de l'album, le ballon de foot à des ailes.

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques.	Par exemple, à la page 12 : « Puis, tout est devenu noir autour de moi ». À la page 20 : « Lorsqu'il a compris qu'il ne pourrait plus jamais marcher et courir comme avant, Ahmad s'est retourné contre le mur ». À la page 25 : « Mon ami a recommencé à parler, à sourire et à vivre ».
Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire.	À la première page, Marwa raconte qu'il est arrivé quelque chose de terrible à son ami Ahmad, mais ne dit pas ce dont il s'agit. À la page 5, la jeune fille raconte qu'un avion a vomi un chapelet d'objets gris, mais on ne sait pas ce dont il s'agit. À la page 10, Ahmad ramasse, tout sourire, la petite bouteille jaune. On ne sait pas ce qui va arriver. Aux pages 13-16, on apprend ce qui est arrivé à Marwa, mais on ne sait rien à propos d'Ahmad.
Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.	À la page 24 : « Qu'il pourrait encore aimer... et être aimé ». À la page 28 : « Pour tous ceux qui ne connaîtront jamais la guerre et c'est bien comme ça ! »
Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.	Aux pages 12, 15-16 et 17-18, des scènes sont présentées en plongée, ce qui accentue l'effet dramatique. Aux pages 13 et 27, Marwa est présentée en gros plan, ce qui accentue l'émotion.
Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.	À la page 2, on ne voit que la jambe d'Ahmad (celle qu'il perdra lors de l'explosion). Aux pages 17-18, on ne voit que les deux membres que le médecin doit lui couper.
Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.	Le narrateur commence le récit de son histoire et il est déjà arrivé quelque chose de terrible à Ahmad. Puis, il fait un retour en arrière pour expliquer comment ça s'est produit.
Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.	La mise en page de l'album est de type association, mais également de type dissociation et de type compartimentage. La variation coïncide avec des ruptures dans le récit.



Annexe 28
Version courte de l'outil d'analyse
(référence : page 240 de la thèse)

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse / version courte

Présentation de l'outil

Pour écrire un récit, un auteur effectue une série de choix narratifs (qui concernent la façon de raconter l'histoire). Par exemple, l'auteur doit décider qui racontera l'histoire, à qui il la racontera, en adoptant quel point de vue, dans quel ordre seront relatés les événements, etc. Par ailleurs, les albums jeunesse ont la particularité d'avoir deux narrateurs : un narrateur textuel et un narrateur imagier qui livrent chacun un message. La façon dont ces deux messages entrent en relation aura un impact sur la lecture et l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Bien que ce soit le propre du texte littéraire de solliciter, en raison de son caractère polysémique, la participation active du lecteur, il semble que certains types d'œuvres sollicitent davantage un travail interprétatif de sa part. Ces œuvres, qu'on peut qualifier de polysémiques, sont ouvertes à une pluralité d'interprétations. La polysémie de ces dernières trouve notamment sa source dans les choix narratifs qu'ont faits leurs créateurs et qui font en sorte que le texte et les images sont parsemés de blancs (ce qui n'est pas dit ou pas montré), d'ambiguïtés (ce qui n'est pas clair) et d'implicites¹ (ce qui est sous-entendu).

Le lecteur doit alors (au cours de sa lecture et après sa lecture) élaborer des hypothèses interprétatives et sélectionner un seul sens parmi plusieurs sens possibles et plausibles. Ces choix narratifs s'observent à travers l'étude des procédés narratifs (temporalité, voix et mode narratifs) du texte et de l'image et de la relation entre les deux, et ce, tant à l'intérieur du livre que dans son paratexte (les éléments situés avant et après les pages qui contiennent le récit de l'album : pages couverture, pages de garde, page de titre, etc.)

Le présent outil a été conçu pour faciliter ce travail d'analyse et s'inspire des catégories d'analyse du récit de Genette (1972, 1982, 1987, 1991) et des aspects du fonctionnement de l'album de Van der Linden (2007) auxquels nous avons croisé les travaux de théoriciens de l'esthétique de la réception (Eco, 1965, 1985; Jauss, 1975; Iser, 1976), à propos des caractéristiques des textes polysémiques. Il consiste en un questionnaire qui vise à soutenir l'analyse des procédés narratifs. Il est assorti d'une liste d'indicateurs de polysémie pour identifier les albums jeunesse qui sont susceptibles de favoriser le développement des habiletés interprétatives.

Consignes d'utilisation

1. Faites une première lecture de l'album, sans utiliser l'outil d'analyse;
2. Faites la lecture de l'outil d'analyse afin de prendre connaissance de son contenu;
3. Faites une deuxième lecture de l'album, à l'aide de l'outil d'analyse, afin d'observer les choix narratifs au sein du texte, de l'image et dans la relation texte/image, puis répondez aux questions et cochez les indicateurs qui vous semblent correspondre aux procédés narratifs observés dans l'œuvre analysée.

Tous les indicateurs de polysémie présents au sein de l'album analysé peuvent devenir une porte d'entrée pour entraîner les élèves à émettre des hypothèses interprétatives et ainsi développer leurs habiletés interprétatives.

¹ Tous les blancs et les implicites ne sont pas source de polysémie. Certains d'entre eux sont monosémiques et n'entraînent qu'un seul sens (c'est le cas des inférences logiques, par exemple). Ce qui est recherché, ici, ce sont les éléments qui, en cours de lecture ou après la lecture, sont source de polysémie, c'est-à-dire, qui entraînent plus d'une réponse possible et plausible.

Notes

- Les questions accompagnées du symbole  nécessitent que vous trouviez la réponse pour chacune des pages de l'album. Afin de vous aider à constater la variation de certains procédés, à l'échelle du livre, nous vous suggérons (si nécessaire) de placer sur chaque page de l'album un papillon adhésif sur lequel vous noterez le numéro de la question ainsi que votre réponse. Par exemple, pour la question 1, vous pourriez coller un papillon adhésif sur lequel vous indiquerez : Q. 1

T : fait partie

I : ne fait pas partie

Disjonction

Ce faisant, vous serez plus en mesure de remarquer les variations, à l'échelle du livre, ainsi que les rapports et les variations de rapport (redondance ou disjonction).

- Pour certaines questions, vous remarquerez qu'il peut y avoir plusieurs réponses possibles (par exemple, lorsque le narrateur imagier fait toujours partie de l'histoire, sauf aux pages x et y). Dans ce cas, vous cochez la case correspondant à la réponse qui s'observe à l'échelle du livre et cochez la case qui correspond à la variation en la mettant entre parenthèses, accompagnée du ou des numéro(s) de page. Exemple :

TEXTE	IMAGE
☒	☒ (p. 9-10)
☐	☐

A) Oui
B) Non

- Si vous ne parvenez pas à répondre à une question, passez à la question suivante. Vous pourrez y revenir plus tard. Parfois, en analysant un autre procédé, la compréhension des autres procédés se précise. Par ailleurs, si pour une question donnée, l'analyse de l'album ne révèle rien de particulier, n'insistez pas outre mesure. L'outil d'analyse couvre l'ensemble des aspects d'un album qui peuvent être source de polysémie. Un seul album ne pourrait les comporter tous! Il est donc normal que vous ne cochiez pas tous les indicateurs de polysémie.

- Pour chacun des indicateurs de polysémie, il convient de se demander si le procédé narratif est source de polysémie. Par exemple, le narrateur textuel pourrait avoir recours à des procédés grammaticaux (phrase exclamative), mais sans que cela soit source de polysémie. Dans ce cas, vous ne cochiez pas l'indicateur de polysémie correspondant à la question, même si vous avez indiqué une réponse affirmative.

- Lorsque vous considérez que le procédé est source de polysémie, il vous faut ensuite décider du nombre de points que vous accordez à l'indicateur (1 ou 2 points), en fonction de la fréquence du procédé ou de son importance par rapport au travail interprétatif qu'il pourrait entraîner. Par exemple, si tout au long de l'album, le rapport qu'entretiennent le texte et l'image est de type répétition, sauf en ce qui concerne une double page où le rapport est de type collaboration, vous pourriez décider d'accorder 1 point à l'indicateur correspondant à ce procédé. Par contre, dans un album où plusieurs pages présentent un rapport de collaboration, vous pourriez décider d'accorder 2 points à cet indicateur.

- Dans le cas où presque toutes les pages de l'album présentent un procédé narratif source de polysémie, vous pourriez décider d'ajouter un point supplémentaire aux 2 points déjà prévus (donc, accorder 3 points à certains indicateurs).

- En cours d'analyse, additionnez le nombre de points attribués à chaque indicateur et inscrivez-le dans la case prévue à cet effet, à la fin de chacune des catégories. Cela vous permettra de saisir d'emblée sur quel aspect l'album se démarque et pose un éventuel problème interprétatif. À la fin de l'analyse, additionnez le nombre total de points attribués, et reportez-le dans la case prévue à cet effet, à la page 11 du questionnaire. Cela vous permettra de juger du degré de polysémie de l'album.

Outil d'analyse des procédés narratifs d'un album jeunesse / version courte

TITRE DE L'ALBUM : _____



Chaque fois que l'astérisque (*) apparaît, il convient de s'interroger à propos de l'effet produit par le procédé. Par exemple, un rapport de disjonction entre le type de narrateur textuel et imagier pourrait faire en sorte qu'on ne connaîtrait pas l'identité du narrateur, ce qui entraînerait l'élaboration d'hypothèses interprétatives. Bien qu'il soit utile de relever tous les procédés narratifs observés, il convient de ne tenir compte que de ceux qui sont source de polysémie, au moment d'attribuer des points à l'indicateur correspondant.

SECTION 1 / À L'INTÉRIEUR DU LIVRE

(au sein de chacune des doubles pages et à l'échelle du livre)

Note : Bien que les pages de couverture fassent partie du paratexte, la première page de couverture sera analysée en même temps que les doubles pages situées à l'intérieur du livre. Les autres éléments du paratexte ne sont pas analysés dans la version courte de l'outil d'analyse.

CATÉGORIE 1 / VOIX NARRATIVE

Dimension 1 / Le type de narrateur et de narrataire

Pour raconter leur histoire, l'auteur et l'illustrateur doivent choisir par qui ils la feront raconter (le narrateur) et à qui ce dernier la racontera (le narrataire). Ils peuvent décider de la faire raconter par un narrateur qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire et, de la même manière, ils peuvent décider de la raconter à un narrataire qui fait ou ne fait pas partie de l'histoire.

TEXTE | IMAGE

☐	☐
☐	☐

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

☐
☐

QUESTION 1.

Quel est le type de narrateur (qui raconte ou qui « tient la caméra »)?

- A) Un narrateur qui fait partie de l'histoire (texte : narration au « je » / image : champ visuel d'un personnage narrateur. On ne le voit donc pas.)
B) Un narrateur qui ne fait pas partie de l'histoire (texte : narration au « il » ou narration constituée exclusivement d'un dialogue / image : champ visuel d'un observateur externe. On voit donc tous les personnages).

QUESTION 2.

Quel est le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier?

- A) Rapport de redondance (même type de narrateur)*
B) Rapport de disjonction (pas le même type de narrateur)*

QUESTION 3.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre (passe-t-on d'un rapport à un autre)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 1.1.1

Le rapport entre le type de narrateur textuel et imagier varie, à l'échelle du livre.

☐	1 pt
☐	2 pts

QUESTION 4.

Si vous avez coché A, à la question 1 (le narrateur textuel et/ou imagier fait ou font partie de l'histoire), quelle est l'identité du narrateur (de quel personnage s'agit-il)?

Si aucun des deux narrateurs ne fait partie de l'histoire, passez à la question 5.

TEXTE : _____

IMAGE : _____

Indicateur 1.1.2

Plusieurs narrateurs textuels ou imagiers faisant partie de l'histoire assument la narration.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / Le contenu narratif

Le narrateur textuel et imagier livre chacun un contenu narratif. La manière dont ces deux messages entrent en relation participe à la construction de sens.

**RELATION
TEXTE/IMAGE**

☐☐☐

QUESTION 5.

Quel rapport entretiennent les contenus narratifs du texte et de l'image?

A) Rapport de répétition (il y a redondance des contenus narratifs : ils livrent le même message)

B) Rapport de collaboration (les narrateurs textuel et imagier livrent conjointement le sens : ce dernier n'est contenu ni exclusivement dans le texte, ni exclusivement dans les images)*

C) Rapport de disjonction (il n'y a pas de convergence entre les contenus narratifs : par exemple, l'image contredit le texte)*

Indicateur 1.2.1

Les contenus narratifs du texte et de l'image entretiennent un rapport de collaboration (B) ou de disjonction (C).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

**RELATION
TEXTE/IMAGE**

☐☐

QUESTION 6.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 1.2.2

Le rapport entre les contenus narratifs du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

SOUS-TOTAL DE LA CATÉGORIE :

8

CATÉGORIE 2 / MODE NARRATIF

Dimension 1 / La perspective narrative

La perspective narrative adoptée par les narrateurs textuel et imagier (la façon dont sont perçus les événements) contribue à l'interprétation du lecteur. Le narrateur raconte l'histoire, mais pas nécessairement de son point de vue. Il peut, par exemple, adopter celui d'un des personnages, ce qui orientera l'interprétation de l'histoire.

QUESTION 7.

Quelle est la perspective adoptée par le narrateur (de quelle façon sont perçus les événements)?

TEXTE	IMAGE
☐	☐
☐	☐
☐	☐

A) Narrateur omniscient : C'est lui perçoit les événements et il peut adopter différents points de vue. Il sait tout à propos de l'histoire et sait ce que ressentent et pensent les personnages et c'est lui qui sélectionne les informations qu'il décide de livrer ou non au lecteur. *Un narrateur textuel omniscient peut donc révéler des informations que les personnages ne savent pas et un narrateur imagier omniscient, révéler des choses que le texte ne dit pas. Le lecteur en sait alors plus que les personnages.*

B) Narrateur interne : Le narrateur raconte l'histoire en adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage et perçoit l'histoire à travers ce dernier.

C) Narrateur externe : Le narrateur raconte l'histoire de façon apparemment objective. Le lecteur n'a pas accès aux pensées ni aux sentiments des personnages. *Un narrateur imagier externe ne révèle pas plus d'éléments que ce que dit le texte.*

Indicateur 2.1.1

L'omniscience du narrateur textuel ou imagier fait en sorte que le lecteur en sait plus que les personnages.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

QUESTION 8.

La perspective adoptée par le narrateur varie-t-elle, à l'échelle du livre (passe-t-on d'une perspective à une autre)?

TEXTE	IMAGE
☐	☐
☐	☐

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.1.2

La perspective narrative varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 9.

Quel est le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image?

A) Rapport de redondance (même type de perspective)

B) Rapport de disjonction (pas le même type de perspective)*

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 10.

Ce rapport varie-t-il, à l'échelle du livre?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 2.1.3

Le rapport entre les perspectives narratives du texte et de l'image varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / La distance narrative

Pour raconter son histoire, l'auteur effectue des choix en ce qui concerne la distance entre le narrateur et l'histoire qu'il raconte. C'est le discours du narrateur qui révèle cette distance et qui fera en sorte qu'il racontera, transposera ou rapportera les actions et les paroles ou les pensées des personnages. La façon dont il s'y prendra pour le faire aura un impact sur l'interprétation qu'il est possible d'en faire.

Indicateur 2.2.1

Le narrateur textuel formule des phrases qui comportent des sous-entendus (par exemple, un personnage qui dit à un mouton : « *J'ai une faim de loup* »).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.2

Le narrateur imagier utilise des images qui comportent des sous-entendus (objets, lieux, couleurs ou motifs qui apportent une dimension symbolique. Par exemple, l'ombre d'un personnage qui adopte la silhouette d'un loup).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.3

Le narrateur textuel utilise des mots ou des référents polysémiques (plusieurs sens peuvent leur être attribués).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.4

Le narrateur textuel ou imagier ne dit pas tout à propos de l'histoire (il y a des blancs dans sa narration. Par exemple, certains événements ne sont pas racontés).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.5

Le narrateur textuel pose des questions.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.6

Le narrateur textuel ou imagier donne des informations ambiguës (par exemple, il entraîne le lecteur sur de fausses pistes : le lecteur s'attend à quelque chose, puis il est surpris).

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Inscrivez le ou les numéros de page : _____

Indicateur 2.2.7

Le narrateur textuel ou imagier ne raconte ou ne montre pas la fin de l'histoire. La fin de son récit est ouverte.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Les procédés de modalisation

La façon dont les narrateurs textuel et imagier livrent l'information pourra en renforcer la signification ou révéler leur subjectivité.

Les procédés de modalisation du narrateur textuel

(Attention, les procédés recherchés ici sont ceux qui sont source de polysémie.)

LES PROCÉDÉS LEXICAUX

Le narrateur textuel peut avoir recours à des verbes à saveur modale (sembler, paraître, etc.), des verbes d'opinion (penser, croire, supposer, etc.), des adverbes d'opinion (malheureusement, évidemment, etc.) ou d'intensité (trop, pas assez, etc.). Il peut également employer un champ lexical péjoratif (qui exprime un point de vue négatif) ou mélioratif (qui exprime un point de vue positif).

QUESTION 11.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité ?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.8

Le narrateur textuel a recours à divers procédés lexicaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS GRAMMATICaux

Le narrateur textuel peut avoir recours à des phrases exclamatives ou des points de suspension. Il peut également utiliser le conditionnel (par exemple : *Il aurait été vu*) ou des auxiliaires modaux traduisant la probabilité (pouvoir, devoir) ou la nécessité (falloir).

QUESTION 12.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.9

Le narrateur textuel a recours à divers procédés grammaticaux pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

LES PROCÉDÉS STYLISTIQUES

Le narrateur textuel peut avoir recours à des comparaisons ou des métaphores, des antiphrases (pour exprimer, de manière ironique, le contraire de ce qu'il pense. Par exemple, en parlant d'une journée pluvieuse : *Quel temps superbe!*), des litotes (formulation atténuée. Par exemple : *Il n'est pas laid*) ou des hyperboles (formulation exagérée. Par exemple : *C'est un géant*).

QUESTION 13.

Le narrateur textuel a-t-il recours à des procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.10

Le narrateur textuel a recours à divers procédés stylistiques pour renforcer la signification des informations ou révéler sa subjectivité.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Les procédés de modalisation du narrateur imagier

(Attention, comme pour les procédés de modalisation du narrateur textuel, les procédés recherchés sont ceux qui sont source de polysémie.)

LE CADRAGE

QUESTION 14.

Y a-t-il des scènes qui sont présentées en plongée (vue d'en haut), en contre-plongée (vue d'en bas) ou en gros plan?

A) Oui * _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

TEXTE | IMAGE

☐
☐

Indicateur 2.2.11

Des scènes sont présentées en plongée, en contre-plongée ou en gros plan.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 15.

Y a-t-il des éléments qui sont « décadrés », c'est-à-dire décentrés et coupés du cadre (par exemple, un personnage dont on ne voit pas la tête)?

- A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)
B) Non

Indicateur 2.2.12

Des personnages ou des espaces sont décentrés et coupés du cadre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

SOUS-TOTAL DE LA CATÉGORIE :

30

CATÉGORIE 3 / TEMPORALITÉ NARRATIVE

Dimension 1 / L'ordre narratif

Pour raconter son histoire, l'auteur doit décider dans quel ordre il présentera les événements qu'il souhaite relater. Il peut le faire de façon chronologique (les événements sont racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire) ou anachronique (les événements ne sont pas racontés dans le même ordre que celui dans lequel ils sont censés s'être déroulés dans l'histoire : il peut y avoir des retours en arrière ou des projections dans le futur).

TEXTE | IMAGE

☐
☐

QUESTION 16.

Est-ce que les événements sont présentés dans un ordre chronologique ?

- A) Oui
B) Non*

Indicateur 3.1.1

Le narrateur ne présente pas les événements dans un ordre chronologique.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

Dimension 2 / La durée narrative

Mise en page

L'auteur et l'illustrateur doivent également choisir comment ils feront cohabiter le texte et les illustrations sur chacune des doubles pages. Le type de mise en page qu'ils privilégieront aura un impact sur le rythme de la lecture.

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐
☐
☐

QUESTION 17.

Quel est le type de mise en page?

A) Dissociation (la page de texte alterne avec la page d'illustration, les deux éléments étant séparés par la pliure du livre)



B) Association (le texte et l'image s'associent dans l'espace de la double page. Par exemple, le texte peut s'inscrire en haut ou en bas de l'image ou encore s'insérer dans l'image)



C) Compartimentage (le texte et l'image sont compartimentés dans des **divisions** de la page ou de la double page, un peu à la manière d'une bande dessinée)*



D) Conjonction (le texte et l'image ne sont pas cloisonnés et font partie d'une composition plastique globale)*



RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 18.

La mise en page varie-t-elle, à l'échelle du livre?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 3.2.1

Le type de mise en page varie, à l'échelle du livre.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

RELATION
TEXTE/IMAGE

☐
☐

QUESTION 19.

Y a-t-il une ou des pages qui se présente(nt) sans image ou sans texte?

A) Oui* _____ (inscrivez le ou les numéros de page)

B) Non

Indicateur 3.2.2

Une ou des pages se présente(nt) sans image ou sans texte, à l'intérieur de l'album.

☐ 1 pt
☐ 2 pts

SOUS-TOTAL DE LA CATÉGORIE :

6

Pour chacun des indicateurs de polysémie cochés, additionnez le nombre de points attribués.

44

Plus de 17 points : fort degré de polysémie.

[illegible]