

Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan

■ *Sylvia Pantaleo, University of Victoria, British Columbia, Canada*
■ *Traduction: Marine André & Patricia Schillings*

Nous avons beaucoup hésité à publier cette traduction de l'article de Sylvia Pantaleo daté de 2011 et intitulé "Revisiting Rosenblatt's aesthetic response through *The Arrival*". Nous nous sommes questionnées: comment cette étude de cas menée sur une élève de neuf ans, nettement en avance par rapport à ses condisciples de quatrième année primaire dans une province canadienne (British Columbia), pourrait-elle intéresser nos lecteurs belges francophones? S'il est évident que les enquêtes internationales montrent qu'une proportion, certes trop faible, de nos lecteurs de P4 sont de très bons lecteurs (en 2016, la FW-B comptait 22 % d'élèves bons et très bons lecteurs), là n'est pas la raison principale qui nous a poussées à traduire cet article.

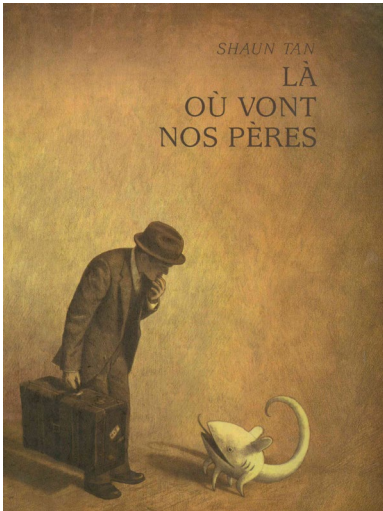
Malgré la densité théorique du début de l'article et au-delà de la réaction d'étonnement, voire de l'agacement, que peut provoquer la lecture des textes produits par cette jeune élève avancée, les activités didactiques menées à partir de l'album (*voir p. 75*) comportent plusieurs éléments qui nous sont apparus nécessaire de mettre en avant dans ce numéro thématique.

Premièrement, cet article nous rappelle le rôle essentiel des apprentissages, non seulement dans le domaine de la lecture, mais plus globalement dans l'acculturation des élèves au monde des arts et du langage visuel. Les élèves de la classe d'Anike ont été sensibilisés, formés à la manière de lire des images et aux conventions qui régissent ce mode d'expression. Ils ont appris ensemble non seulement à réagir, mais d'abord à observer et à analyser le travail artistique de Shaun Tan. L'enseignante leur a donné les clés de compréhension du roman graphique *Là où vont nos pères* et leur a fait découvrir la personnalité, les valeurs, les intentions poursuivies par son auteur. Deuxième élément didactique, les élèves ont été invités à réagir au récit tantôt par écrit, tantôt via des échanges oraux en petits groupes et en groupe classe. Enfin, ils ont été aidés à coucher leurs impressions par écrit, en mettant en mots non seulement leurs réactions affectives mais aussi leur manière personnelle d'apprécier les choix graphiques mis en œuvre par l'auteur. Autant d'objets de savoir rarement mis en évidence et pourtant si propices à susciter l'engagement dans la lecture-plaisir. La complémentarité des domaines du Français et du PECA (Parcours d'éducation culturelle et artistique) apparaît ici clairement.

Ajoutons enfin que la traduction de cet article n'a pas été effectuée par des traducteurs professionnels. Nous sollicitons donc votre indulgence.

Pour vous faire une idée du roman graphique, un booktrailer réalisé à partir des planches de l'édition russe de l'album de Shaun Tan est disponible ici: <https://www.youtube.com/watch?v=XsPwicV32cQ>

RÉSUMÉ



Bien que nombre de chercheurs et d'enseignants aient adopté la théorie transactionnelle de la lecture de Rosenblatt (1978), certains ont mal interprété et simplifié à l'extrême ses idées sur la lecture esthétique et la réponse personnelle. Cet article tente de revenir sur la théorie de Rosenblatt ainsi que sur l'interprétation et l'extension de son approche de la réponse esthétique à la littérature proposée par d'autres chercheurs. Il présente également les réponses écrites d'une élève de neuf ans à l'album graphique *Là où vont nos pères* (Tan, 2006). Ces productions écrites ont été recueillies lors d'une activité de classe explorant le développement des habiletés et des compétences de littératie visuelle¹ d'élèves de 4^e année, ciblée sur une sélection d'éléments propres aux arts visuels² mobilisés dans des livres illustrés, des romans graphiques et des magazines.

L'analyse des écrits de cette élève met plus précisément en lumière la nature esthétique de ses réponses, et la manière dont l'enseignement de la littératie visuelle peut favoriser l'émergence de réponses esthétiques chez les lecteurs. L'article se termine par une réflexion sur les questions pédagogiques associées à l'enseignement de la réponse esthétique en classe.

Revisiting Rosenblatt's aesthetic response through The Arrival
© *Australian Journal of Language and Literacy*, 36 (3), 2013, pp. 125-133

1 La littératie visuelle est l'habileté à interpréter, traiter et extraire un sens ou communiquer une information présentée visuellement, de manière statique ou en mouvement (Harris et Hodge 1995).

2 Nous avons choisi de traduire l'expression « visual elements of art and design » par « éléments propres aux arts visuels ».

Si nous partons du principe que l'appréciation d'œuvres littéraires s'apprend, comment aider les élèves à réagir à ces œuvres ? Comme l'affirmaient il y a plusieurs années Purves et Rippere (1968), en classe, « la réponse d'un élève sera comme un iceberg dont seule une petite partie deviendra visible pour l'enseignant » (p. Xiii). Cependant, comme beaucoup d'autres chercheurs (Roser, Martínez et Wood, 2011), je pense qu'il est important d'explorer cet iceberg afin de comprendre de quelle manière les pratiques sociales en classe contribuent au développement de l'engagement et de la compréhension-interprétation des textes par les élèves.

Cet article se concentre sur les réponses personnelles produites par une élève de 4^e année primaire à l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan (2006). Ce roman graphique faisait partie d'œuvres sélectionnées dans le cadre d'une activité de classe ciblant le développement d'habiletés et de compétences de littératie visuelle. *Là où vont nos pères*, roman graphique muet, raconte le voyage d'un migrant quittant seul son pays d'origine pour se rendre dans un pays étranger. Son auteur Tan a, non seulement, déclaré que son travail est « ouvert à une interprétation très large » (Tan, 2010, p. 4), mais il a exprimé son grand respect pour les lecteurs, privilégiant leurs « réflexions personnelles » (Tan, 2011, p. 8). L'analyse de deux appréciations littéraires d'Anike (pseudonyme) illustre comment elle « redonne un souffle de vie » (Tan, 2009, p. 33) à la narration silencieuse et provocante de Tan, révèle à quel point ses réponses sont bien des réponses esthétiques et montre comment l'enseignement d'éléments propres aux arts visuels peut contribuer au développement des réponses esthétiques chez les élèves.

Les débats sur l'appréciation d'œuvres littéraires, la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978) et les autres cadres théoriques guidant cette étude précèdent la description de la séquence proposée en classe. L'analyse des deux écrits d'Anike à propos de *Là où vont nos pères* est suivie d'une discussion sur l'enseignement de la réponse esthétique dans les salles de classe.

L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES PAR LES ÉLÈVES

La recherche actuelle axée sur l'appréciation d'œuvres littéraires, et sur les textes en général, s'est élargie par la reconnaissance de la nature multiforme et interactive des facteurs lecteur-texte-contexte qui façonnent la réponse personnelle des élèves (Galda et Beach, 2001 ; Roser *et al.*, 2011). Les fondements conceptuels de l'appréciation d'œuvres littéraires intègrent la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), le concept d'élaboration de sens dialogique de Bakhtine (1981) et la théorie de la littératie critique. En classe, cet apprentissage s'effectue via la participation des élèves à des activités individuelles et collectives qui impliquent des types particuliers de discours, d'outils et de textes. La participation des élèves à des communautés d'interprétation façonne non seulement la compréhension qu'ils se font de l'appréciation mais aussi

leur identité. Au fil du temps, « les élèves développent des pratiques interprétatives et sociales » grâce à leur « participation à des types particuliers de communautés de pratique » (Galda & Beach, 2001, p. 67).

Bien que la nature des appréciations demandées aux élèves par rapport aux textes se soit élargie pour inclure des réponses multimodales, la rédaction de réponses personnelles, qu'elle soit basée sur un format imprimé ou numérique, demeure une pratique courante dans la plupart des classes. En effet, dans la province de la Colombie-Britannique au Canada, l'écriture personnelle en 4^e année inclut la production de textes portant sur « leurs pensées, leurs sentiments et leurs opinions en réaction à des questions d'actualité, sur des documents qu'ils ont lus ou consultés, ou sur leurs propres expériences » (British Columbia Ministry of Education, 2009, p. 121).

Dans leur analyse de réponses à des œuvres littéraires produites par les élèves, Soter, Wilkinson, Connors, Murphy & Shen (2010) ont décrit la tendance de nombreux enseignants à utiliser le terme « réponse esthétique » pour « faire référence à la réponse personnelle et affective que produisent de jeunes lecteurs inexpérimentés face à des textes littéraires » (p. 216). De l'avis de Soter *et al.* (2010), « les réponses personnelles de lecteurs relativement peu avertis (en termes d'âge et d'expérience) n'incluent généralement pas de référence à des éléments du texte qui montreraient qu'ils sont conscients de la façon dont ces éléments ont pu influencer leurs réponses. Ils ne sont pas encore des lecteurs aguerris, encore moins en matière de lecture littéraire; autrement dit, rares sont ceux qui sont conscients des qualités du texte qui influencent leur perception des expériences décrites, des qualités tout autant porteuses de sens que le contenu des événements eux-mêmes. Ils expérimentent le texte mais en étant relativement inconscients de ce qui se joue dans cette expérience ». (p. 206)

Cependant, mes études de terrain menées avec des élèves de la 3^e à la 7^e année (par exemple, Pantaleo, 2008; 2012) fournissent des données qui contredisent certaines des affirmations de Soter *et al.* (2010). En effet, les données recueillies, y compris les réponses d'Anike développées ci-dessous, ont révélé que les élèves étaient, dans une certaine mesure, conscients de la manière dont les « qualités du texte » affectent leur compréhension, leur appréciation et leur interprétation des textes littéraires qu'ils lisent et discutent.

LA THÉORIE TRANSACTIONNELLE DE LA LECTURE (ROSENBLATT, 1978)

De nombreux chercheurs et praticiens ont adopté la théorie transactionnelle de Louise Rosenblatt, en particulier les notions de « lecteur adoptant une position esthétique » et d' « appréciation d'œuvres littéraires ».

Cependant, comme le dit Sloan (2002), la théorie de Rosenblatt a souvent été « trop simplifiée et mal interprétée » (p. 22). Lewis (2000) a également pointé la manière dont les idées développées par Rosenblatt sur la lecture esthétique et la réponse personnelle ont été transposées et mal interprétées dans de nombreuses classes élémentaires. Par conséquent, un résumé des principaux principes de la théorie transactionnelle de Rosenblatt est présenté ci-dessous afin de fournir un cadre commun aux lecteurs.

Selon la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978), l'élaboration du sens « implique à la fois le texte de l'auteur et ce que le lecteur y apporte » (p. 14). Rosenblatt a adopté le terme « transaction » de Dewey pour nommer la façon dont, durant la lecture, le lecteur et le texte agissent l'un sur l'autre, chacun contribuant mutuellement à établir une relation réciproque. Cette auteure a expliqué comment, lors de la transaction entre le texte et le lecteur, une nouvelle expérience, celle de l'œuvre vécue (le poème), est créée. Chaque acte de lecture, tel que décrit par Rosenblatt (1985), implique « un individu particulier et un texte particulier » et se produit à « un moment particulier, dans des circonstances particulières, dans un cadre social et culturel particulier » (p. 100). Le « réservoir linguistique et expérientiel d'un lecteur reflète son histoire culturelle, sociale et personnelle » (Rosenblatt, 1994, p. 1064) et de ce fait, le répertoire personnel d'expériences littéraires et de vie de chaque lecteur contribue au caractère singulier de chaque événement de lecture et à la diversité des réponses. L'œuvre vécue, c'est-à-dire le « texte dans sa dimension subjective », est ce à quoi les lecteurs « répondent », non seulement « tel qu'il est évoqué pendant la transaction » mais aussi « tel qu'il est réfléchi, interprété, évalué, analysé, critiqué par la suite » (Rosenblatt, 1986, p. 124). Pour Rosenblatt (1994), la réponse se produit à la fois pendant et après la lecture car même lorsque les lecteurs génèrent une évocation et s'y engagent, ils « y réagissent » et cette évocation peut influencer leurs choix au fur et à mesure qu'ils continuent à lire (p. 1070). « L'interprétation peut être comprise comme l'effort de relater, d'analyser et d'expliquer l'évocation », le sens (Rosenblatt, 1994, p. 1071). Bien que Rosenblatt ait affirmé que les lecteurs pouvaient élaborer diverses interprétations défendables de leurs évocations, elle a souligné que certaines interprétations étaient plus valables que d'autres.

Rosenblatt différencie également la lecture esthétique de la lecture efférente et décrit ces deux positions comme les extrémités d'un continuum. Durant la **lecture esthétique**, le lecteur « adopte une attitude d'ouverture à ce qui est vécu pendant l'événement de lecture » (Rosenblatt, 1988, p. 74). Bien qu'un lecteur se concentre à la fois sur les aspects personnels et publics du sens (aspects qui permettent tous deux des associations cognitives et affectives), l'adoption d'une position esthétique dirige l'attention du lecteur vers les éléments issus du registre privé et affectif. Durant la **lecture efférente**, « l'attention du lecteur se centre principalement sur

ce qui restera comme résidu après la lecture » (Rosenblatt, 1978, p. 23), et donc principalement sur les référents partagés du sens. La « distinction entre lecture esthétique et lecture non-esthétique découle donc en définitive de ce que fait le lecteur, de la position qu'il [sic] adopte et des enjeux qu'il [sic] assigne à la lecture au texte » (Rosenblatt, 1978, p. 27). Rosenblatt a soutenu que tout texte peut être lu à partir d'une position à prédominance esthétique ou efférente, la plupart des lectures se situant quelque part sur le continuum de la lecture esthétique / efférente. Elle a également affirmé qu'il n'existait pas de lectures purement esthétiques ou efférentes et que les positions des lecteurs pouvaient changer à mesure qu'ils lisent. En outre, la théorie transactionnelle explique la manière dont l'adoption, par un lecteur, d'une position à l'égard d'un texte donné est façonnée par la relation interactive entre le lecteur, les facteurs textuels et contextuels. Selon Rosenblatt (1994), les réponses d'un lecteur « dépendent de l'interaction entre des signes sur la page (le texte), ce que le lecteur singulier y apporte [c'est-à-dire l'acte de lecture] et les circonstances dans lesquelles s'effectue la transaction » (p. 1070).

LES CRITIQUES À PROPOS DE LA POSITION ESTHÉTIQUE DE ROSENBLATT

Comme indiqué ci-dessus, Lewis (2000) a exprimé des inquiétudes concernant l'interprétation erronée de certaines des idées de Rosenblatt telles que « confondre le personnel et l'esthétique » (p. 255). Une méta-analyse qui a exploré le rôle des échanges en classe pour faciliter la compréhension (voir Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey et Alexander, 2009 ; Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger et Edwards, 2008) a également mis en évidence une incompréhension de la position esthétique de Rosenblatt. Selon Soter *et al.* (2008, 2010), de nombreuses études ciblées sur les échanges en petits groupes se sont inscrites dans cette théorie. Bien que Soter *et al.* (2010) aient eu l'intention d'utiliser les positions esthétiques et efférentes de Rosenblatt dans leur méta-analyse, ils ont découvert que peu, voire aucune, des discussions en petits groupes examinées dans leur recherche « ne relevaient d'une réponse vraiment esthétique » (Murphy *et al.*, 2009, p. 742). Dans la majorité des cas, les réponses affectives des élèves de la 4^e à la 6^e année analysées par Soter *et al.* (2010) ne correspondaient pas aux critères établis par Rosenblatt pour définir la position esthétique, critères incluant l'attention portée par le lecteur aux conventions et aux codes textuels. Comme l'explique Rosenblatt (1978), le concept « de transaction met l'accent sur la relation avec le texte et sa continue prise en compte ». Au cours de l'expérience littéraire, la centration sur les mots du texte est peut-être encore plus vive que dans la lecture efférente » (p. 29). Par conséquent, Soter *et al.* (2008, 2010) proposent de qualifier de « réponses expressives » les réponses « affectives (personnelles, émotionnelles) et ancrées dans le vécu » recueillies auprès des élèves du primaire (2010, p. 204). Les chercheurs ont ainsi tenté de décrire et de catégoriser une gamme de réponses non efférentes qui « exprimaient des réponses hautement

subjectives » (Soter *et al.*, 2010, p. 208). Ces réponses « expressives » aux œuvres littéraires se différencient des réponses esthétiques (selon Rosenblatt) qui amènent les lecteurs à « réfléchir au rôle que joue le texte dans l'élaboration de leur réponse » (p. 210). S'appuyant sur les travaux de Rosenblatt et d'autres chercheurs, Soter *et al.* (2010) ont formulé des critères pour différencier les réponses expressives des réponses esthétiques. Ils proposent de « caractériser une réponse esthétique » de la manière suivante : « une prise en compte du texte couplée à une réaction à son contenu » ; « une appréciation de la dimension artistique du texte » ; une « interaction entre les éléments perçus et celui qui les perçoit » et un « engagement dans le texte » (Soter *et al.*, 2010, p. 214).

Enfin, certains auteurs (par exemple, Beach, 2000 ; Dressman & Webster, 2001a, 2001b) ont critiqué la théorie transactionnelle (Rosenblatt, 1978) pour son manque de « spécificité concernant les divers composants qui façonnent l'élaboration d'une réponse dans un contexte social » (Beach, 2000, p. 238). Cependant, Rosenblatt (1994) a explicitement soutenu que « la lecture est à la fois une activité profondément individuelle et profondément sociale » (p. 1089). En outre, elle a souligné l'importance de mener des recherches qui explorent des contextes de vie d'individus seuls et de groupes, dans des environnements culturels, sociaux et éducatifs particuliers » (1994, p. 1089).

LES AUTRES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Conformément à l'accent mis par Rosenblatt sur l'importance du contexte social, la recherche qualitative rapportée dans cet article s'inscrit dans la théorie socioculturelle. Les origines sociales de la cognition et de la pensée constituent un principe fondamental dans les perspectives socioculturelles (Vygotsky, 1978). Outre les opportunités d'apprentissage offertes par l'enseignement et le soutien pédagogique structuré dispensé par M^{me} S. (l'enseignante) et moi-même, l'apprentissage s'est produit lorsque les élèves ont observé « les processus cognitifs et sociaux de leurs condisciples » à la fois indirectement et directement dans des échanges dialogiques (Almasi et Garas-York, 2009, p. 472).

Les recherches sur les échanges en classe, le langage et la cognition montrent que la réflexion des élèves peut être approfondie lorsqu'ils élaborent du sens de manière collaborative lors d'échanges. En outre, adopter la théorie socioculturelle pour donner un cadre social aux activités d'écriture des élèves souligne les liens entre la lecture et les écrits produits par les élèves au cours de la recherche, de même que le rôle joué par leur appartenance à communauté de classe singulière.

Enfin, l'adoption d'une perspective d'apprentissage située reconnaît également le rôle joué par les textes dans l'enseignement et l'apprentissage scolaire. Dans la classe de 4^e année ciblée par cette étude, les élèves ont lu, discuté et écrit à propos

d'albums, de romans illustrés et de magazines. De plus, M^{me} S. et moi-même avons compris que les « opinions et les valeurs démontrées et valorisées » (Rowe, 2008, p. 70) par nous-mêmes influençaient la manière dont les élèves abordaient, discutaient et écrivaient à propos des textes multimodaux utilisés pendant la recherche.

LA RECHERCHE

Là où vont nos pères est l'un des trois romans graphiques inclus dans la recherche que j'ai menée avec une classe d'élèves de 4^e année à l'automne 2011. Tous les élèves (8 filles et 12 garçons) ont choisi de participer à la recherche. En décembre, les résultats des élèves en langue maternelle recouvraient un large éventail de compétences. La durée moyenne, au cours des 10 semaines de recherche, des cours de langue maternelle, a été d'environ 60 à 70 minutes. En général, les élèves lisaient en silence pendant 15 à 20 minutes au début de chaque journée de cours. La collecte des données a commencé à la fin du mois de septembre et s'est terminée à la mi-décembre. En raison de contraintes du calendrier, les élèves ont été interrogés sur leurs projets finaux en janvier.

Les objectifs généraux de la recherche étaient les suivants: (a) développer les habiletés et les compétences des élèves en matière de littératie visuelle en ciblant les éléments propres aux arts visuels mobilisés dans les albums, les romans graphiques et les magazines; (b) explorer la manière dont les participants transfèrent leurs connaissances et leurs compétences dans différents types de textes et (c) examiner la manière dont les élèves transfèrent leurs connaissances et leur compréhension d'éléments propres aux arts visuels pour créer leurs propres textes. En raison de l'accent mis, dans cet article, sur l'album *Là où vont nos pères*, les informations relatives aux aspects méthodologiques de la recherche présentent un caractère limité.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Au début de la recherche, les activités d'enseignement se sont centrées sur la production de consignes destinées à cadrer les discussions en petits groupes et sur le développement de la compréhension par les élèves de la réponse personnelle à la littérature. Conformément aux critères détaillés dans les programmes d'études provinciaux (British Columbia Ministry of Education, 2009, p. 125), une « bonne réponse esthétique » a été définie comme une réponse dans laquelle les élèves articulent leurs opinions, leurs émotions et leurs réflexions à propos d'un texte et fournissent des justifications à partir de celui-ci. Ainsi, l'interprétation de la « réponse esthétique » dans la classe ciblée par cette recherche était cohérente avec l'accent mis à l'origine par Rosenblatt sur le rôle du texte dans la lecture esthétique. En effet, les élèves devaient aborder la littérature multimodale d'un point de vue esthétique et explorer de manière réflexive plusieurs interprétations des albums et des romans graphiques.

Diverses caractéristiques paratextuelles des albums, ainsi que le terme « typographie » ont été étudiées via l'album *Chester* (Watt, 2007). Les élèves ont participé à plusieurs leçons portant sur des éléments propres aux arts visuels (c'est-à-dire la couleur, le point de vue, le cadrage, la perspective et le trait). La sélection d'œuvres comportait les albums suivants : *Re-zoom* (Banyai, 1995), *Le monde englouti* (Wiesner, 2006), *L'arbre rouge* (Tan, 2003), *Une histoire à quatre voix* (Browne, 1998) et *Don't Read This Book!* (Lewis et Allwright, 2009). Après avoir étudié ces albums, les élèves ont lu *Là où vont nos pères* (Tan, 2006), *Mini-Souris: Reine du Monde* (Holm & Holm, 2005) et *Amulet Livre 1: Le gardien de la pierre* (Kibuishi, 2008). Les élèves ont lu les albums et romans graphiques individuellement; ont rédigé une réponse écrite pour chaque œuvre; ont pris part à des échanges en petits groupes, menés par des pairs et enregistrés; et ont participé à des discussions en groupe classe sur chaque livre. *Mini-Souris* (Holm et Holm, 2005) a été utilisé comme texte de référence pour une grande partie de l'enseignement dispensé initialement sur les conventions et les caractéristiques des romans graphiques. Enfin, même si cette étape fut brève, les élèves ont analysé comment et dans quelle mesure les éléments propres aux arts visuels étaient utilisés dans deux numéros de magazines différents.

Les élèves ont développé un « projet de conception » environ quatre semaines après le début de la recherche, qui leur a donné l'occasion d'appliquer leurs acquis sur la couleur, le trait, la typographie, le point de vue, le cadrage et la perspective. L'activité centrale demandait aux élèves de concevoir et créer leur propre récit graphique pour donner à voir leurs apprentissages. Finalement, les élèves ont rempli un questionnaire de fin de recherche leur demandant de se décrire comme lecteur et auteur et de partager leurs conceptions en lien avec les connaissances nécessaires pour lire et comprendre des romans graphiques. Ainsi, les données collectées comprenaient des photocopies des textes produits par les élèves en réponse aux textes littéraires lus, des transcriptions d'échanges en petits groupes, des photocopies en couleur des projets de conception et des récits graphiques, des transcriptions des entretiens menés avec les élèves à propos de leur projet de conception et leurs récits graphiques, les données du questionnaire adressé aux élèves, mon journal et mes propres notes de terrain.

Avant de décrire les activités pédagogiques mises en place lors de la lecture de l'album *Là où vont nos pères* et d'analyser les réponses écrites d'Anike, voici une brève description du roman graphique de Tan.

LA OÙ VONT NOS PÈRES³ : DÉCOUVERTE DU ROMAN GRAPHIQUE

Inspiré par la « clarté des documentaires et le silence énigmatique des tons sépia » (Tan, sd, par. 7) présents dans d'anciens albums de photographies qu'il avait visionnés au cours de ses recherches, Tan décida de n'utiliser que des images pour raconter l'histoire du personnage de migrant au centre de son roman graphique. Visuellement, *Là où vont nos pères* ressemble à un album de photos. Le recto et le verso de l'album présentent une soixante de photographies de type passeport de personnes d'âge, de sexe et de pays d'origine variés. Selon Tan (2008), la plupart des visages ont été dessinés à partir de photographies de passeport datant d'environ 100 ans. Des images du père de Tan et de Tan enfant, figurent sur les dernières pages.

Les chiffres romains divisent ce roman graphique de 128 pages en six sections de longueur inégale, sans titre. Les agencements variés et porteurs de sens des vignettes qui jalonnent l'album favorisent l'évocation et l'interprétation des images. Bien qu'aucun mot ne soit utilisé pour raconter l'histoire, *Là où vont nos pères* contient des mots. Tan (2008) a découpé des lettres de l'alphabet anglais et formé des symboles originaux pour créer des mots extraterrestres adaptés à son nouveau pays fantastique. L'œuvre, créée au crayon graphite et colorée numériquement avec Photoshop, ressemble à des photographies. La plupart des images monochromes ont une teinte sépia, mais Tan a également utilisé des tons de gris. Le choix des couleurs (et les rayures ajoutées) contribuent à nourrir le caractère historique de l'œuvre.

Un résumé de l'intrigue du roman graphique ne permet pas de saisir l'instantanéité de l'expérience vécue par le lecteur car Tan met habilement celui-ci dans la position du migrant. Bien que le monde fictif de Tan ait des équivalents dans notre monde, le décor imaginaire fantastique créé par l'auteur (s.d.) est « dans une commune mesure inconnu des lecteurs de tout âge ou de toute origine » (p. 13).

Vivant dans une ville troublée et appauvrie, le protagoniste quitte sa femme et sa fille et entreprend un voyage à travers un vaste océan vers un pays étranger. À son arrivée dans cette terre d'un autre monde, l'homme est soumis à des procédures d'admission extrêmes. Il trouve refuge dans une habitation et se lie d'amitié avec une créature de la taille d'un gros chat, qui ressemble à un têtard sur pattes. L'étrange paysage urbain de ce nouveau pays offre à l'homme de nombreux défis: il découvre de nouvelles coutumes, des langues indéchiffrables et des routines quotidiennes qui lui sont étrangères. Après plusieurs tentatives pour obtenir du travail, le protagoniste prend finalement place dans une chaîne de montage. Entretemps, l'homme rencontre des habitants de la ville qui sympathisent avec lui et qui ont eux aussi vécu dans

³ Une grande partie du résumé et de la description des activités pédagogiques figure dans Pantaleo & Bomphray, 2011.

leur pays d'origine l'expérience d'échapper à la guerre, à l'oppression et à la peur et celle de survivre sur cette nouvelle terre. L'homme apprend à s'adapter à ce contexte qui lui est étranger et parvient finalement à faire venir sa famille dans cet étrange nouveau monde. La dernière image du livre présente la fille de l'homme, perpétuant la tradition de l'accueil du nouvel arrivant.

LES ACTIVITÉS DIDACTIQUES MENÉES À PARTIR DE L'ALBUM *LÀ OÙ VONT NOS PÈRES*

Les premières activités menées avec l'album *Là où vont nos pères* visaient à partager des informations à propos de la fascination de Tan pour les sentiments d'étrangeté et d'appartenance dans des lieux étranges, l'ampleur du temps investi par l'auteur et les sources de certaines de ses recherches. Cinq références visuelles intertextuelles spécifiques (photographies et peintures) dans *Là où vont nos pères* ont également été discutées avec les élèves.

Après avoir parlé de la page de couverture, l'attention s'est centrée sur les pages de fin et les sources ayant inspiré Tan pour les soixante visages qui y figurent. Après avoir examiné le titre et les pages de droits d'auteur et échangé sur la façon dont Tan a créé son propre alphabet, les élèves ont été guidés à travers la partie I du livre. Les échanges avec les élèves ont porté sur l'utilisation par l'auteur de différents points de vue illustratifs, sur des éléments visuels pertinents propres à la dimension artistique, la disposition des vignettes, ainsi que la signification du contenu de certaines vignettes, y compris la métaphore visuelle des grandes queues hérissées de pointes du dragon présenté dans la patrie d'origine de l'homme.

Après avoir créé un titre à la partie I et complété trois débuts de phrase (Je me demande... parce que...; Je pense... parce que...; J'éprouve... parce que...), les élèves lisent les parties II et III du livre, rédigent des commentaires sur des post-it pour marquer les pages dont ils voudraient parler avec leurs pairs. Une fois la lecture de ces parties achevée, les élèves leur donnent un titre et produisent un texte écrit en réponse au récit.

Après les échanges en petits groupes sur les parties II et III à partir des post-it, les élèves achèvent la lecture du roman graphique (parties IV, V et VI), et rédigent des commentaires sur les post-it ainsi que des titres et une réponse pour ces parties en vue d'un nouvel échange en petit groupe. En groupe classe, nous avons parlé de quelques planches ou vignettes pour discuter d'un contenu particulier ou pour examiner la manière dont l'auteur a utilisé la couleur et ses choix de point de vue ou de mise en page. Enfin, les élèves ont sélectionné l'image la plus puissante du roman graphique et ont rédigé un texte justifiant leur choix. Certains élèves, comme Anike, ont écrit davantage de réponses que demandé.

LES APPRÉCIATIONS LITTÉRAIRES ÉCRITES PAR ANIKE

Le choix d'Anike pour effectuer une étude de cas n'a pas été posé délibérément au début de la recherche. J'ai choisi de me concentrer sur les réponses de cette élève car, selon moi, ses écrits contenaient les réflexions personnelles les plus approfondies parmi les réponses produites par les élèves au roman graphique de Tan. Ses notes en langue maternelle au bulletin de décembre indiquent qu'elle se situe au-delà des attendus définis pour son niveau scolaire.

Anike, âgée de 9 ans, se décrit comme « une bonne lectrice car elle fait attention aux détails dans les livres ». Durant la recherche, Anike s'est révélée une lectrice engagée — elle était « active et stimulée par la lecture », démontrant une disposition « à réfléchir de manière approfondie » (Guthrie, 2004, p. 4). Les textes produits par cette élève (voir ses réponses ci-dessous), et sa participation active aux échanges donnent à voir son engagement dans la lecture, l'« attention qu'elle porte aux textes, [et] sa concentration sur l'élaboration du sens » (Guthrie, 2004, p. 3). Anike fait preuve d'enthousiasme et aborde avec plaisir la lecture et toutes les activités associées aux textes auxquelles elle a participé pendant cette étude.

Anike a produit sept réponses écrites — une réponse à chaque partie du roman graphique ainsi qu'une réponse finale justifiant son choix. Ses réponses oscillent entre 229 et 436 mots. Le contenu des deux réponses analysées ci-dessous est représentatif de la qualité globale des textes produits par cette élève au fil de l'étude. Seule l'orthographe de son travail a été revue pour respecter les conventions.

PARTIE II – L'arrivée

J'aime beaucoup la façon dont la « partie » commence par un zoom arrière depuis la chambre de l'homme sur le navire. Le sépia donne un aspect très fatigué, sombre et brumeux. Le dessin qui s'étend sur la double page suivante a été très efficace. J'aime que le navire était très petit par rapport aux nuages sombres qui obscurcissaient presque toute l'image. Je pense que Shan Tan a fait 60 dessins de nuages pour montrer tout le temps que l'homme a passé sur le navire. Les nuages semblent avoir de la profondeur pour eux. J'ai aussi remarqué que la dernière vignette [60^e] n'était que grise, alors j'ai commencé à penser que les nuages reflétaient également les sentiments de l'homme. L'image du navire sur la planche suivante m'a rappelé une peinture réalisée en 1886 [Going South par Tom Roberts]. Je pense que Shaun Tan a fait cela pour créer le sentiment de faim et de solitude dans l'histoire. Alors l'espoir vous revient comme les beaux oiseaux volent au-dessus du navire. Je pense que Shaun Tan a dessiné des statues debout dans le port pour montrer un symbole de bienvenue adressé aux gens qui arrivent dans ce pays. Je peux faire beaucoup de connexions intertextuelles dans cette « partie ».

Je pense que Shaun Tan a utilisé autant de vignettes montrant l'homme inspecté parce que c'était si difficile pour lui d'entrer dans le pays. Et quand vous le voyez descendre dans l'ascenseur, vous voyez à quel point c'est extraordinaire grâce à la fumée vaporeuse sortant des piliers qui dominent la ville où des cercles colorés se dressent parmi de beaux bâtiments pleins de détails. S'il y avait un endroit où j'ajouterais de la couleur, ce serait celui-là.

Vous voyez beaucoup de choses intéressantes dans la ville une fois qu'il a commencé à se promener, comme de gros œufs ou des gens jouant des instruments étranges. La planche suivante montre comment vous pouvez communiquer sans utiliser de mots, en dessinant. Shaun Tan utilise des idées existantes et les change pour qu'elles aient le sentiment mystique du pays, telles que les tuyaux, les tasses et les créatures étranges.

La réponse d'Anike à la partie II, qu'elle a intitulée *L'arrivée*, a été écrite après la lecture individuelle et avant de participer à une discussion en petit groupe. Cinq affirmations « je pense » apparaissent dans son texte. Ses hypothèses et opinions sont étayées par des justifications ou des réflexions sur les raisons pour lesquelles Tan a inclus un contenu particulier ou utilisé une couleur ou une mise en page particulière.

La réponse d'Anike mentionne 3 des 6 éléments propres aux arts visuels qui ont fait l'objet d'un enseignement ciblé. Elle a commenté le changement de point de vue et de perspective des vignettes présentes sur la première planche de la partie II, en notant l'effet de « zoom arrière », alors que Tan montre une perspective de plus en plus éloignée de la scène précédente dans chacune des neuf vignettes. Anike connaissait cette technique grâce à ses expériences avec *Re-Zoom* (Banyai, 1995).

Elle fait des observations et des interprétations de l'utilisation de la couleur par Tan, en considérant deux types de possibilités offertes pour donner un sens à la couleur : l'association et les traits distinctifs (Kress et van Leeuwen, 2002 ; 2006). Anike associe l'utilisation de la couleur aux émotions et aux objets. Elle décrit aussi comment une atmosphère particulière dans l'œuvre d'art, « un aspect très fatigué, sombre et brumeux », est créée par l'utilisation de la couleur. Elle note comment la couleur contribue à la texture et à la profondeur des nuages et par conséquent à l'ambiance véhiculée par cette double page. De plus, Anike interprète l'utilisation de la couleur des nuages pour refléter les émotions du protagoniste. Anike explique également comment le changement de couleur véhicule du sens. Bien qu'elle n'inclue pas le terme « ton » dans sa réponse, les « beaux oiseaux » et les « cercles colorés » sont tous deux créés avec un sépia très clair au point que ces objets semblent blancs en contraste avec les tonalités de couleur des autres images. Enfin, elle communique son désir de faire varier l'un des éléments propres aux arts visuels sur une planche particulière en ajoutant de la couleur (c'est-à-dire une teinte).

Bien que le mot « trait » ne soit pas présent dans la réponse d'Anike, elle se réfère au caractère des traits utilisés pour créer la fumée. Elle exprime son impression de l'atmosphère créée par la « fumée vaporeuse » et les « cercles colorés » sur la planche de droite de la 10^e double page. Anike interprète à la fois le nombre et la disposition des vignettes. Celles-ci structurent et organisent les images et le texte dans les romans graphiques et les bandes dessinées. L'analyse du « choix et de l'organisation des vignettes » peut révéler comment ces aspects façonnent le rythme de l'histoire (Bongco, 2000, p. 61). De l'avis d'Anike, Tan a créé 60 vignettes de nuages pour

refléter la durée prolongée du voyage de l'homme sur le navire. Pour Anike, le grand nombre de vignettes illustrant les démarches liées à l'immigration effectuées par le protagoniste traduit visuellement la longueur de ces procédures.

La référence de Tan au tableau *Going South* de Tom Roberts est identifiée et interprétée par Anike. Cet usage de l'intertextualité visuelle, de l'avis d'Anike, vise à générer à la fois une émotion particulière et un ancrage concret. Bien qu'Anike déclare effectuer plusieurs connexions intertextuelles dans la partie II, elle n'en commente aucune autre. Cependant, elle écrit à propos du sens véhiculé par d'autres vignettes. Par exemple, elle laisse entendre que les oiseaux symbolisent l'espoir et associe les statues du port à des symboles de bienvenue. Bien qu'elle n'ait pas émis d'hypothèse pour expliquer la réduction de la taille du navire par rapport à l'énorme nuage sur la deuxième ouverture de la partie II, elle commente la différence de taille de ces objets. Enfin, elle reconnaît à quel point la nouvelle ville fantastique de Tan contient des idées, des expériences et des objets parallèles à notre monde.

LA PAGE LA PLUS PUISSANTE – LA PLANCHE DE DROITE DE LA 16^E DOUBLE PAGE DE LA PARTIE II

Même sur la première phrase [trois premières vignettes], vous pouvez voir l'air de confusion, de surprise et de regard très légèrement inquiet sur le visage de l'homme lorsqu'il ouvre le bocal et trouve une « créature ». Il ne sait pas ce qu'est cette « créature ». Est-elle dangereuse ? Combien d'autres créatures pourrait-il trouver ? Que devrait-il en faire ? Immobiliser la créature avec du ruban adhésif ? Chasser la « créature » ? La nourrir ? L'attraper et communiquer avec elle pour la comprendre ? Au même moment, il est possible que la créature se dise : « Qui est cette personne ? Sont-ils hostiles ? Vont-ils refermer le couvercle et me scotcher avec du ruban adhésif ? Eh bien, je ne veux certainement pas être scotché ! Pour ça je ferais mieux de courir ! ». J'ai remarqué de nombreux points de vue différents sur cette page. Sur les quatre premiers, une vue de côté, sur le suivant, vous avez l'impression de regarder depuis la scène, en étant invisible comme dans les pensées de l'homme dans une pensine⁴. Puis une vue depuis la perspective de l'oiseau, et enfin la vignette principale selon un angle de 45 degrés — moitié + moitié. Je me demande ce qui est écrit sur le bocal. Peut-être quelque chose comme « animal de compagnie », « surprise » ou peut-être « créature ». Je ne suis pas sûr. J'ai remarqué que la « créature » n'était représentée que par de petites parties — une petite partie de sa tête, ce qui ressemble à ses pattes avant, ou la majeure partie du corps et de la queue, ou simplement la queue. Tout cela confirme que les événements de toute cette page se sont produits en environ 20 à 40 secondes — mais l'émotion vous fait ralentir et vous amène à vraiment la regarder, ressentir ce que l'homme ressent et vous mettre dans les pensées de la « créature ». Sur les 6 premières vignettes, j'ai vraiment remarqué beaucoup de traits — en particulier dans la queue de la « créature » — cela recèle beaucoup de surprise et d'excitation. J'aime la façon dont Shaun Tan a créé les ombres — je m'attendais à voir une « créature » se faufiler le long du sol de la classe. Si difficile à voir, mais facile à croire. Bien que le dos de l'homme soit vers vous dans la dernière vignette, vous pouvez sentir qu'il réalise à quel point la créature est fascinante et agréable. Je pense que cette page est très puissante car en plus d'exprimer les points de vue de

4 La pensine (Pensieve) est un récipient en pierre à l'intérieur duquel un sorcier peut déposer ses souvenirs. On peut accéder à ces souvenirs de deux façons : soit en les regardant depuis l'extérieur de la pensine, soit en plongeant dans le souvenir. Pour cela, il suffit de plonger la tête dans la pensine et on est comme aspiré. On se retrouve ainsi au cœur même du souvenir. <https://harrypotter.fandom.com/fr/wiki/Pensine>

l'homme et de la « créature », cette page est très importante dans le livre — si l'homme n'avait pas trouvé la créature, il n'aurait pas appris les coutumes du pays, et ne s'en serait peut-être même pas sorti. Telle est mon interprétation de cette page.



Anike a choisi la planche de droite de la 16^e double page de la deuxième partie comme l'image la plus puissante du roman graphique de Tan. Elle commente d'abord la disposition des vignettes sur la page. Quand nous avons commencé à regarder *Là où vont nos pères* en classe, j'ai dit aux élèves que Tan (2008) avait expliqué comment une rangée de 3 vignettes constitue un paragraphe sur les pages qui comportent 12 vignettes. Je pense qu'Anike utilise ces informations de mise en page lorsqu'elle commence sa réponse « Même sur la première phrase », en utilisant le terme « phrase » pour « paragraphe ». Elle adopte le point de vue à la fois de l'homme et de la créature et émet des hypothèses sur les commentaires, les émotions et les pensées de chacun.

En plus de considérer le point de vue narratif, elle identifie également divers points de vue visuels qui sont présentés dans différentes vignettes de cette page. Elle décrit comment le point de vue la positionne en tant que lecteur – « comme si vous regardiez de la scène, invisible comme dans les pensées de l'homme dans une pensine ».

Dans l'ensemble, la réponse d'Anike reflète une compréhension de la façon dont les vignettes forment des unités et dont ces unités « contrôlent les points de vue et les angles de présentation, signalent au lecteur quelle perspective est donnée ou rendue sympathique, et donnent des indications sur les dimensions spatiales et temporelles de l'histoire » (Bongco, 2000, p. 59).

Elle interprète le choix de Tan de ne révéler que des parties de la créature dans 5 des 6 premières vignettes comme un moyen de suggérer un passage rapide du temps. Cependant, en tant que lectrice, Anike déclare que les émotions exprimées dans ces vignettes l'ont amenée à « ralentir » sa lecture et à « ressentir ce que l'homme ressent et à se mettre dans les pensées de la créature ». Vers la fin de son écrit de réponse au texte, elle commente à nouveau l'utilisation efficace du point de vue lorsque les lecteurs sont placés quelque peu derrière l'homme.

Anike s'interroge sur le message véhiculé par l'alphabet inventé par Tan figurant sur le bocal qui contient la créature. Ses hypothèses relatives au (x) (s) mot(s) écrit(s) dans cette langue singulière semblent pertinentes compte tenu du contenu du récipient. Anike commente également l'utilisation de traits et d'ombres dans les illustrations de cette page. Elle interprète les traits utilisés pour la queue de la créature comme véhiculant « surprise et excitation » et parce qu'à ce stade, elle a lu l'entièreté du roman, elle sait que la créature est en effet un être actif et source d'énergie. Enfin, Anike partage comment les ombres (créées par l'utilisation des nuances de couleurs) l'ont marquée en tant que lectrice.

Anike explique clairement les raisons pour lesquelles elle a identifié cette page comme la plus puissante du roman graphique de Tan. Elle pointe la signification de cette page à au moins deux niveaux, incluant la façon dont les images sont au cœur de cette narration du sentiment d'appartenance. Anike exprime sa compréhension du choix de Tan de représenter visuellement la rencontre initiale du protagoniste et de la créature du point de vue de chaque personnage, qui contraint les lecteurs à faire preuve d'empathie pour chacun d'eux. Les lecteurs peuvent admirer la manière dont chaque personnage considère l'autre comme « étrange ». De plus, Anike explique comment l'amitié de la créature et le fait qu'elle accepte le migrant aident l'homme de plusieurs manières alors qu'il tente de trouver du sens et d'appartenir à ce pays étranger.

DISCUSSION

Les réponses écrites d'Anike révèlent comment l'album *Là où vont nos pères* l'a inspirée à la fois sur le plan intellectuel et émotionnel. Son travail répond aux critères de « réponse esthétique à la littérature » expliqués par Soter *et al.* (2010): « une prise en compte du texte couplée à une réaction à son contenu »; « une appréciation

de la dimension artistique du texte »; une « interaction entre les éléments perçus et celui qui les perçoit » et un « engagement dans le texte » (p. 214). Les deux réponses produites par Anike traduisent son engagement dans le roman graphique. Ses observations, interprétations et opinions indiquent qu'elle s'est attachée de près au texte et qu'elle a profondément réfléchi au roman graphique. Selon Tan (2010), « l'étrangeté et le silence [des images] invitent le lecteur à créer du sens » (p. 8).

En effet, les réponses d'Anike comportent des exemples de son engagement dans une posture de co-auteur lorsqu'elle élabore du sens. Parce qu'aucun mot ne guide (ni ne distrait) les interprétations des images de *Là où vont nos pères* effectuées par les lecteurs, Tan (nd) considère que « le récit silencieux » ralentit les lecteurs afin « qu'ils puissent méditer sur chaque petit objet et action, et réfléchir de plusieurs manières sur l'histoire dans son ensemble » (p. 9). Anike elle-même évoque cette idée de ralentissement lorsqu'elle lit la 16^e double page de la partie II: « mais l'émotion vous fait ralentir et vous amène à vraiment la regarder, ressentir ce que l'homme ressent et vous mettre dans les pensées de la créature ». En effet, ses commentaires de certaines vignettes qui dépeignent la rencontre initiale du protagoniste et de la créature témoignent de son « sens de l'œuvre » ainsi que de sa « réponse à celle-ci » (Soter *et al.*, 2010, p. 214).

Les réponses produites par Anike incluent « des références à des éléments textuels qui montrent comment ces éléments ont pu influencer ses réponses de lectrice » (Soter *et al.*, 2010, p. 206). Nombre de ses commentaires montrent qu'elle a compris qu'en tant qu'artiste, Tan a délibérément posé des choix concernant la création de ses images et sa mise en page. Une grande partie des réponses d'Anike porte sur ses opinions et sa manière d'interpréter les éléments visuels du roman graphique, y compris le point de vue, la perspective, la couleur, le trait, la typographie et les vignettes. Je crois que sa prise en compte et son appréciation de l'utilisation par Tan des diverses ressources sémiotiques de l'image ont enrichi et éclairé sa manière d'interpréter cette narration visuelle. Conformément aux cadres théoriques évoqués précédemment, les réponses d'Anike mettent en évidence la manière dont les opportunités d'apprentissage offertes à l'école ont influencé sa compréhension du « fonctionnement du langage visuel » (Doonan, 1993, p. 68).

En ce qui concerne les attendus (standards) en écriture pour la 4^e année en Colombie-Britannique (2009), le travail d'Anike indique qu'elle maîtrise et dépasse les critères de maîtrise relatifs au « sens » dans l'écriture personnelle. En 4^e année, un écrit personnel dont le niveau dépasse les attendus de ce niveau scolaire pour « l'élaboration de sens », est défini comme suit: « développe un point de vue ou une opinion en faisant preuve de subjectivité ou de l'originalité; [la] personnalité de l'écrivain transparait; [et] développe des idées au moyen de détails d'arguments et d'exemples attractifs, en produisant souvent un certain impact émotionnel (British Columbia Ministry of Education, 2009, p. 125). Les deux réponses analysées sont écrites avec une posture

d'auteur (voice) qui reflète le véritable intérêt et l'enthousiasme éprouvés par Anike pour l'album *Là où vont nos pères* — son style est singulier, énergique et confiant. Ses écrits comportent une articulation de ses opinions, l'expression de point de vue, la description des détails et l'explication des justifications. Elle décrit également l'effet produit par plusieurs exemples textuels sur ses émotions, tels que le nombre de vignettes montrant les nuages, l'inclusion de la peinture *Going South*, l'apparence du paysage urbain et la relation entre l'homme migrant et la créature.

CONCLUSION

Comme nous l'avons montré, la description de Rosenblatt (1978) de la transaction esthétique met l'accent sur le rôle du texte qui « dirige l'attention du lecteur » (p. 86). Avec les supports dépourvus de mots, « les indices qui guideront » (Rosenblatt, 1978, p. 15) le lecteur résident dans la sélection et l'utilisation de la signalétique et l'utilisation de l'éventail de possibilités offertes par l'image. Les écrits produits par Anike illustrent comment les réponses esthétiques des élèves peuvent évoluer, prendre de la profondeur lorsque les élèves sont sensibilisés à la manière dont les éléments propres aux arts visuels sont utilisés délibérément par les auteurs, et dont « le maquillage, la forme des textes » offrent des « potentialités pour apprendre » (Bezemer & Kress, 2008, p. 168) et pour communiquer. Pour pouvoir apprendre « à analyser la manière dont les images donnent un sens, ils doivent acquérir des connaissances sur les codes qui régissent la manière dont les images véhiculent du sens » (Unsworth, Thomas, Simpson & Asha, 2005, p. 10). Comme décrit précédemment, Anike et ses condisciples ont pris part à des leçons visant à démontrer les enjeux et l'importance de regarder attentivement les images et de prendre en compte les significations offertes par les diverses possibilités de ce canal sémiotique.

À l'école, les élèves doivent avoir accès à des textes (imprimés et numériques) qui suscitent leur engagement. Par ailleurs, ils ont besoin qu'on leur accorde du temps pour s'y engager et qu'on leur enseigne comment s'engager dans une lecture et une réflexion approfondie. Tan (2010) a écrit sur sa préoccupation vis-à-vis de la « lecture lente » (p. 10), lorsque les lecteurs ralentissent la mise en œuvre de leurs processus. Eisner (2009) a également souligné la nécessité et l'importance de ralentir la perception, affirmant que « apprendre à ralentir la perception est l'un des principaux moyens d'enrichir son expérience » (p. 8). L'enseignement de l'analyse visuelle peut aider les élèves à comprendre et à valoriser l'utilité de ralentir leur lecture des images, enrichissant ainsi leurs expériences. Mes expériences de recherche ont révélé que lorsque les élèves reçoivent un enseignement sur les conventions littéraires et iconiques et lorsqu'ils sont encouragés à prendre le temps de réfléchir et de savourer des textes, ils accèdent à un « sens plus profond » lorsqu'ils lisent et génèrent des réponses esthétiques tant à l'oral qu'à l'écrit.

Selon Soter et coll. (2010), en caractérisant certaines réponses de lecteurs d'« expressives », les enseignants et les chercheurs peuvent identifier le rôle non négligeable que ce type de réponse « joue dans la mise en évidence des acquis des élèves, [de leur développement] et de leur engagement dans l'élaboration d'une réponse aux œuvres littéraires » (p. 215), mais aussi à la lecture de divers autres types de textes imprimés et numériques (par exemple, de la littérature informative, un podcast, un graffiti, une peinture, un documentaire ou un panneau d'affichage). En outre, la distinction entre les réponses expressives et esthétiques favorise une meilleure compréhension de l'œuvre originale de Rosenblatt par les praticiens et les didacticiens.

Lewis (2000) et Soter *et al.* (2010) ont proposé des pistes pour aider les enseignants à développer leur compréhension de la réponse esthétique. En plus d'apprécier et de respecter les histoires « culturelles, sociales et personnelles » des élèves (Rosenblatt, 1994, p. 1064) et de reconnaître comment le registre singulier d'expériences de vie et d'expériences littéraires de chaque lecteur contribue à l'élaboration d'une réponse, les enseignants doivent réfléchir profondément à la façon d'encourager et de développer la réponse esthétique des élèves, car grâce à leur participation aux communautés de lecteurs en classe, les élèves apprennent à réagir à la littérature (Galda et Beach, 2001). Afin d'enseigner et de faciliter l'émergence d'une réponse esthétique, certains enseignants peuvent avoir besoin de développer leur compréhension des procédés littéraires, des conventions et des codes, ainsi que des éléments propres aux arts visuels. En effet, les enseignants et les chercheurs doivent eux-mêmes être conscients, comprendre et réfléchir à la manière dont les qualités ou les éléments des textes influencent et façonnent leurs réponses (Soter *et al.*, 2010). En outre, si les caractéristiques du groupe classe influencent la réponse des élèves aux textes, cela implique également que les enseignants et les chercheurs réfléchissent à leur propre discours ainsi qu'aux types d'échanges qu'ils promeuvent en classe. Cela implique aussi qu'ils portent un regard critique sur la nature des textes qui sont lus aux élèves ou qui leur sont donnés à lire, des types d'activités de réponse aux textes qui sont assignées et des types d'outils d'évaluation utilisés. En outre, certains enseignants et chercheurs pourraient avoir besoin d'élargir leur compréhension de la manière dont les « dimensions sociales et politiques des textes » peuvent contribuer à une lecture agréable et critique (Lewis, 2000, p. 253).

Dans ses écrits consacrés à l'importance d'impliquer les élèves dans une littératie critique, Allington (2006) souligne que les « élèves à qui on demande plus souvent d'expliquer, de discuter ou d'écrire à propos des textes qu'ils ont lus sont les plus susceptibles de démontrer des compétences de littératie de haut niveau » (p. 119). Les réponses écrites produites par Anike attestent de « compétences en littératie de niveau élevé ». La manière dont elle rédige sa réaction au texte démontre qu'elle a

effectivement compris/conceptualisé « la notion de qualités du texte » qui jouent sur sa « manière de percevoir les expériences dépeintes » (Soter *et al.*, 2010, p. 206) dans le roman graphique de Tan. En effet, les réponses esthétiques d'Anike témoignent du fait qu'elle s'est intéressée de manière attentive aux idées, qu'elle a interprété les éléments propres aux arts visuels et a envisagé les messages symboliques et thématiques contenus dans l'album *Là où vont nos pères*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allington, R. (2006). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (2nd ed.). New York: Pearson Education Inc.
- Almasi, J., & Garas-York, K. (2009). Comprehension and the discussion of text. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470- 493). New York: Routledge.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin.* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.) Austin, TX: University of Texas Press.
- Beach, R. (2000). Critical issues: Reading and responding to literature at the activity level. *Journal of Literacy Research*, 32 (2), 237 – 251.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25 (2), 166 – 195.
- Bongco, M. (2000). *Reading comics: Language, culture, and the concept of the superhero in comic books*. New York: Garland Publishing, Inc.
- British Columbia Ministry of Education. (2009). *BC performance standards: Writing: Revised 2009*. Victoria, BC: Author.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Stroud, Glos: The Thimble Press.
- Dressman, M., & Webster, J. (2001a). Description, prescription, or cultural reproduction? Rosenblattian criticism in reader-response research and teaching. In J. Hoffman, D. Schallert, C. Fairbanks, J. Worthy, & B. Maloch (Eds.), *50th yearbook of the National reading conference* (pp. 164 – 177). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Dressman, M., & Webster, J. (2001b). Retracing Rosenblatt: 'A textual archaeology.' *Research in the Teaching of English*, 36 (1), 110 – 145.
- Eisner, E. (2009). What education can learn from the arts. *Art Education*, 62 (2), 6 – 9.
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64 – 73.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 1 – 30.

- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1 (3), 343 – 368.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lewis, C. (2000). Critical issues: Limits of identification: The personal, pleasurable, and critical in reader response. *Journal of Literacy Research*, 32 (2), 253 – 266.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M., & Alexander, J. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740 – 764.
- Pantaleo, S. (2008). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Pantaleo, S. (2012). Exploring grade 7 students' responses to Shaun Tan's *The red tree*. *Children's Literature in Education*, 43 (1), 51 – 71.
- Pantaleo, S., & Bomphray, A. (2011). Exploring grade 7 students' written responses to Shaun Tan's *The arrival*. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 18 (2), 173 – 185.
- Purves, A.C., & Rippere, V. (1968). *Elements of writing about a literary work: A study of response to literature*. Research Report No. 9. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction – a terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, 19 (1) 96 – 107.
- Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 122 – 127.
- Rosenblatt, L. (1988). The literary transaction. In P. Demers (Ed.), *The creating word* (pp. 66 – 85). Edmonton, AB: University of Alberta Press.
- Rosenblatt, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. Ruddell I, M. Ruddell I, & H. Si Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057 – 1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Roser, N., Martínez, M., & Wood, K. (2011). Students' literary responses. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (3rd. ed., pp. 264_270). New York: Routledge.
- Rowe, D. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, 43 (1), 66 – 95.

Sloan, G. (2002). Reader response in perspective. *Journal of Children's Literature*, 28 (1), 22 – 30.

Soter, A., Wilkinson, I., Connors, S., Murphy, K., & Shen, V. (2010). Deconstructing 'aesthetic response' in small-group discussions about literature: A possible solution to the 'aesthetic response' dilemma. *English Education*, 42 (2), 204 – 225.

Soter, A., Wilkinson, I., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372 – 391.

Tan, S. (n.d.). Comments on The arrival. Retrieved from <http://www.shauntan.net/books.html>

Tan, S. (2008). Kaleidoscope Conference. *Story: Bridging worlds*. November 6, 7 and 8. Calgary, Alberta.

Tan, S. (2009). Special citation for excellence in graphic story-telling acceptance speech. *Horn Book Magazine*, 85 (1), 29 – 33.

Tan, S. (2010). Words and pictures, an intimate distance. *Lingua Franca*, Radio National ABC. Retrieved from: <http://www.shauntan.net/comments1.html>

Tan, S. (2011). The accidental graphic novelist. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 49 (4), 1 – 9.

Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A., & Asha, J. (2005). *Children's literature and computer based teaching*. Berkshire, UK: Open University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LIVRES DE LITTÉRATURE JEUNESSE CITÉS

Banyai, I. (1995). *Re-zoom*. Circonflexe.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. L'école des Loisirs.

Holm, J., & Holm, M. (2005). *Mini-Souris: Reine du Monde*. Scholastic.

Kibuishi, K. (2008). *Amulet Livre 1: Le gardien de la pierre*. Akileos

Lewis, J., & Allwright, D. (2009). *Don't read this book!* Great Britain: Egmont UK Limited.

Tan, S. (2001). *L'arbre rouge*. Gallimard jeunesse.

Tan, S. (2006). *Là où vont nos pères*. Dargaud.

Watt, M. (2007). *Chester*. Bayard Jeunesse.

Wiesner, D. (2006). *Le monde englouti*. Circonflexe.