Document generated on 04/25/2024 4:22 a.m.

Québec français

Un élève, je suis pourtant qu'un élève

Cécile Dubé

Number 43, October 1981

Faire écrire à l'école

URI: https://id.erudit.org/iderudit/57186ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Explore this journal

Cite this article

Dubé, C. (1981). Un élève, je suis pourtant qu'un élève. *Québec français*, (43), 50–53.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1981

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

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

This article is disseminated and preserved by Érudit.

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

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

un élève, je suis pourtant un élève

par cécile dubé

Je raconte toutes sortes d'histoires de sorcières avec des souliers magiques, d'histoires de magiciens qui voyagent en tapis volant ; j'invente des formules comme ABRACANA SOUM ABRA OUVRE TOI pour entrer dans ma fusée. J'écris aussi des lettres d'amour à Pierrot ou à Colombine avec des phrases comme « je te montrerai comme la nuit est merveilleuse ». J'invente que, pour aller à l'école, je prends des vaisseaux spatiaux plutôt que l'autobus scolaire. Je me fais nommer Batman, Superman, Aquaman et je fais du « jogging » avec ces héros. Ou encore, je raconte qu'à New York, un petit Chaperon noir rencontre un loup qui sort d'une poubelle en s'en allant porter des « chips » à sa grand-mère qui habite le 175e étage d'un petit bloc à appartements. Ou encore, j'écris que j'ai vu Lucky Luke arrêter les Dalton qui dévalisaient une caisse populaire au coin de la rue Saint-Hubert et Jean-Talon. Puis, qu'il se promène tout content dans sa Corvette, en écoutant une cassette de rock pour fêter ça. Et j'écris toutes ces histoires, je les ré-invente, je les transforme, mais je ne suis pas un conteur moderne, je n'envoie pas mes textes chez Leméac ni à Radio-Québec, ni à l'ONF. Je ne suis qu'un élève[1].

Je m'amuse à écrire que je suis une « vieille vadrouille » qu'on appelle Erona, qui a une tête de pioche et qu'on oublie. J'écris aussi que je suis un tableau magique qui écrit toutes les réponses pour les élèves. J'imagine qu'elles s'effacent si le professeur les voit. Ou encore, j'écris que si j'avais un serpent j'en ferais un lasso et je jouerais au cowboy. Moi, si j'avais un porc-épic, je l'amènerais avec moi pour piquer les voleurs. Je raconte que l'école de mes rêves est sur un nuage ; je prends une échelle pour m'y rendre. J'ai une plume d'oiseau pour faire des problèmes de mathématiques. J'imagine que je m'achèterai des lunettes magiques ; quand je les mettrai, elles me feront voir toutes sortes d'histoires. J'aime raconter, rêver, inventer des histoires drôles, en lire. Je ne suis ni un poète surréaliste de 4e année, ni le nouveau Réjean Ducharme de la rue, ni un Prévert à l'école St-Exupéry. Je n'écris pas pour avoir des prix littéraires ; je ne sais jamais pourquoi j'écris comme j'écris... je ne suis qu'un élève.

Voilà ce que les élèves de la fin du primaire pourraient dire d'eux-mêmes s'ils pouvaient se regarder avec nos yeux. L'objectif de cet article est d'analyser différentes productions d'enfants faites à la suite de la lecture de textes de fiction narrative et ludique.

FAÇON DE PROCÉDER

La façon[2] dont nous avons procédé pour amener les élèves à écrire est simple. Elle consiste essentiellement à engager les élèves dans la lecture d'une histoire pour ensuite leur demander d'écrire un texte en « utilisant » un des éléments essentiels du récit : les personnages, les actions, les lieux, le temps.

Par exemple, à partir du conte *Un ours, pourtant je suis un ours*, nous avons demandé aux élèves d'imaginer le récit en plaçant l'ours ailleurs que dans l'usine et la forêt. Ce personnage s'est tantôt retrouvé comme « ours » au Stade Olympique à une partie de baseball avec les Expos, tantôt sur une station spatiale, tantôt transformé en « écureuil » sur Mars, etc. Et en faisant vivre les personnages des contes de fées en des lieux moins féériques, les élèves ont inventé un Chaperon noir à New York, une Cendrillon et ses sœurs magasinant chez Eaton, etc. Cette façon de faire permettait aux élèves de « manipuler » une dimension essentielle d'un récit : le temps et l'espace.

Un autre exemple: à partir de la lecture de *Pierrot et les secrets de la nuit*, certains élèves ont écrit une lettre soit à Pierrot soit à Colombine. On comprend facilement combien une telle activité amenait les élèves à s'identifier à l'un des personnages et à tenir compte de la trame narrative. Leur lettre constituait à la fois une relecture et une production originale. En procédant ainsi, nous leur faisions « manipuler » deux autres éléments essentiels d'un récit : les personnages et les actions. Nous vous proposons de lire les lettres de Caroline, de Yannick et de Nathalie.

Cher Arlequin,

Arlequin je t'écris pour te dire que je t'aime et je voudrais me marier avec toi. Nous irons pour mariage de noces à Miami nous vivrons en Ontario. Tu travailleras dans la police montée et moi dans une librairie.

Cher Arlequin de Colombine

Caroline, 9 ans

Chère Colombine,

Je voudrais te demander en mariage. Mais ce Arlequin de malheur t'a sûrement changé les idées blanches et t'a mis les idées en couleurs. Tu n'es pas obligée de te marier avec moi mais je n'irai pas à tes noces avec Arlequin.

Pierrot, Le Boulanger.

Yannick, 6e année

Cher Pierrot,

J'ai reçu votre lettre et j'ai le regret de vous donner ma réponse qui est non. Non pas parce que j'aime mieux Arlequin, mais parce que nous n'avons aucun point en commun. Vous aimez la nuit, j'aime le jour... etc., etc. Je ne partirai pas avec Arlequin car il est trop effronté, il a osé mettre des losanges de toutes les couleurs sur ma robe et

peinturer mon mûr de toutes sortes de couleurs. Je vous aime quand même.
Colombine

Nathalie, 6e année

À cela, se sont ajoutées diverses activités d'expression ludique où les élèves devaient parler un langage de Schtroumpf qui devenait « l'Atchoum » s'ils étaient enrhumés, etc. ; ou bien se permettre d'utiliser les procédés d'Ionesco dans ses *Contes pour enfants de moins de 3 ans* et de s'inventer un code lexical où les amies se nomment « arbres », où le spaghetti se nomme « Italie », ou les traîneaux pour la glissade se nomment « nuages », etc.

Puis nous avons lu avec les élèves un certain nombre de livres qui utilisent le procédé de la personnification (procédé presque usé tellement il est employé dans les livres pour les jeunes). Nous voulions le démystifier quelque peu et nous avons proposé à une classe de raconter la vie d'un « vieil objet rejeté », en s'inscrivant dans la lecture d'*Émilie la baignoire à pattes* de Bernadette Renaud. Voici une production d'un élève de 10 ans :

Erone la pauvre « moppe »

Erone est très malheureuse. Elle dit : « je suis très fatiguée de laver les planchers » Erone est très fâchée. Erone est toute sale. « Ce n'est pas drôle ». Et Erone pleurait dans le vestibule. Un jour elle a été jetée dehors au grand froid. Erone avait très froid. Et le lendemain matin Erone est toute en glace. Rendu l'été Erone est toute dégelée les enfants jouent au sorcier avec Erone et elle est toute contente.

François, 10 ans.

QU'ÉCRIVENT-ILS ?

Quand nous avons analysé les textes produits par les élèves à la suite de la lecture de livres de fiction, nous avons surtout dégagé leur façon d'inventer un univers fictif. Il est en effet intéressant d'observer que l'univers fictif de leurs récits s'organise autour de trois types de référents :

— référents liés à la réorganisation du réel connu ou familier ;
— référents liés à la mémoire de l'imaginaire télévisuel ;
— référents liés à l'imaginaire livresque.

Réorganisation du réel

Les productions écrites des élèves, même si elles sont produites à partir de lectures s'apparentant à l'imaginaire, sont fortement reproductrices des réalités quotidiennes des enfants. Nous avons retracé des sorcières méchantes qui faisaient peur aux élèves de la classe. Tous les personnages de la fiction écrite par les enfants voyagent beaucoup ; nous avons relevé fréquemment des lieux comme Rimouski, Québec, Miami, l'Ontario, si ce n'est les rues avoisinantes ou les proches villages des enfants. Les maisons sont à la campagne ; les personnages de leur fiction ont ou auront des fermes avec autant de chevaux et de vaches que de chiens et de chats. Plusieurs maisons fictives possèdent de vastes piscines olympiques à l'intérieur comme à l'extérieur.

À cela, il faut ajouter que l'on y mange très souvent et qu'on y prend de grands repas dont on ignore le menu. En résumé, leur fiction est soumise au *rituel* de la vie quotidienne : se coucher, se lever, s'habiller « luxueusement », manger, faire du sport (du jogging), voyager en Ontario, en Gaspésie, en Floride, etc. C'est le rituel d'un univers d'adultes reproduit à travers un rituel de personnages appartenant autant à la fiction télévisée, qu'à la fiction livresque.

Les personnages occupent souvent les mêmes professions que celles des parents. Ainsi Pierrot mariera Colombine ; il sera pompier (comme son père) ; elle sera vendeuse dans une librairie. Les personnages magasinent, achètent sans jamais payer : il est naïvement question de cadeaux comme des colliers, des bagues, des bijoux en argent. Les femmes sont décrites avec de longues perruques blondes (surtout chez les élèves des 3e et 4e années).

Les personnages se promènent en voitures luxueuses. Par exemple, plusieurs élèves de 6e année ont troqué le cheval de Lucky Luke pour une Corvette 1981. Même si certains de ces élèves proviennent de milieux défavorisés, ils font appel à l'univers « chromé » de la consommation.

Mémoire télévisuelle

La fiction télévisée est sur-présente dans ces productions écrites, peu importe le sujet proposé et cela même si toutes nos activités d'écriture consistaient à manipuler des récits livresques. Le livre lu devient très vite un objet télévisuel, par exemple un simple « petit lapin » est récupéré par Walt Disney. Nous avons hérité de la longue litanie des Superman, des Batman, des Plasticman, des Candy (les filles), des Astronautes de toutes sortes... L'on voyage beaucoup en vaisseau spatial. Ainsi, l'autobus scolaire devient un grand Végas avec des « navets » qui attaquent les autres classes et volent les professeurs. Le texte *Un ours, pourtant je suis un ours est devenu pour l'un :* « Moi je suis un écureuil se réveillant sur Mars », pour l'autre : « Un ours se réveillant au milieu d'une base spatiale avec des "super ingénieurs" et des "Extrêmement grand directeur général" qui envoyèrent l'ours de force à la lune ». Quant à Fred l'écureuil, arrivé sur la planète Mars, les Martiens essayèrent de le convaincre qu'il était un des leurs. Même les référents donnés pour décrire la ville de New York ou le Stade Olympique nous sont apparus comme issus d'une mémoire télévisuelle (ces enfants ne sont jamais allés à New York). Nous pouvons donc constater que les productions écrites des enfants reprennent un imaginaire déjà donné par la fiction télévisuelle.

Mémoire de l'imaginaire livresque

Quand les élèves produisent des textes en procédant comme nous l'avons décrit, nous pourrions nous attendre à ce qu'ils empruntent à l'univers fictif de leur lecture pour créer leur propre univers fictif. Là-dessus, voici ce que nous avons constaté.

Seuls les lecteurs de 6e année ont réécrit avec des mots issus de leur lecture. On a eu des : « je t'aime comme la lune... », « tu n'es qu'Arlequin, le roi de la couleur qui se prend pour un peintre », « il te faudrait changer tes idées blanches en idées de couleur », etc. Les élèves de 6e année ont récupéré avec aisance les procédés d'écriture de l'écrivain dans ce livre où tout est en contrastes et où le lexique ne fonctionne que par analogie.

Quant aux lecteurs de 3e année, il fallait s'y attendre, ils n'ont absolument pas récupéré l'écriture du livre ; ils se sont identifiés à travers leurs réalités d'enfants de 8 ans, où leurs projections sont devenues celles de leurs parents (des promesses de voyage de noces à Toronto, à Miami, assorties de cadeaux de toutes sortes). Ces élèves de 3e année n'ont fait que travailler avec les actions du récit et non avec les éléments liés à l'écriture même du texte. Dans cette situation, les lecteurs sont devenus plus présents que les personnages de la fiction qu'ils venaient de lire et auxquels ils devaient s'identifier. Il faut noter que ce livre écrit très poétiquement (nombreuses descriptions) est rejeté par un grand nombre d'enfants si on ne le leur lit pas l'histoire. Il est lu et relu si on leur propose des manipulations du type dont nous venons de vous parler. En cela, le livre *Pierrot et les secrets de la nuit* est un bon exemple.

COMMENT ÉCRIVENT-ILS ?

Si nous relisons les textes du début de cet article, nous devons constater que ces productions écrites ne sont que des reproductions de l'univers enfantin où se retrouvent : une re-construction de la *réalité* (la perception du réel comme scripteur-enfant) ; une re-construction

de la *fiction télévisuelle*, une re-construction de la *fiction livresque*, que les élèves produisent facilement si on les fait travailler avec du matériel comme un texte signifiant pour eux, un livre ludique bien exploité, une émission de télévision, etc.

Ces productions ré-écrites nous amènent à évaluer le procédé de la métaphorisation (la construction de l'image) dans les productions écrites des enfants. Nous sommes convaincus que ces façons de traiter l'information sont différentes selon qu'on est un enfant, un adolescent, un adulte-scripteur (vous et moi parfois...), un adulte-écrivain (ceux qui font réellement un travail d'écriture esthétique) [3].

Nous avons fait lire aux élèves différents livres allant du plus poétique comme *Les Contes de Ionesco* au livre fortement référentiel comme *Le Cheval du Nord* (éditions Ovale). Nous leur avons proposé des consignes précises propres à faire utiliser un procédé de rhétorique, comme : « Si tu étais l'ours, où te serais-tu retrouvé ? », « Comment serait l'école de tes rêves ? », « Imagine le Chaperon rouge en 1981. Où sera-t-il ? Que se passera-t-il ? »

Ainsi, après avoir fait lire *Guillaume l'apprenti sorcier* de Ungerer, nous avons demandé aux élèves d'imaginer une situation où eux vivraient quelque chose d'analogue. Voici deux exemples pour illustrer ce que les élèves ont inventé.

L'école de mes rêves

J'aimerais que l'école soit une ville Western dans l'espace. J'aurais un petit vaisseau à rayon laser. Je serais comme Lucky Luke. Je cliquerais des doigts clic ! clic ! et je dégainerais très vite. Je serais très gentil. Ca serait une promesse. Jôke.

Daniel, 5e année.

Si j'étais sorcière

Je serais méchante. J'aurais une belle baguette magique qui m'obéirait. Je changerais le prince en grenouille. Je donnerais un pouvoir méchant à la petite princesse née. Ma formule magique est : « BUM-BAM-TRALALA-SIP-SAP-TRALALU ». Mon serpent tuerait tout le monde. Mon dragon brûlerait le village. Je serais la sorcière la plus méchante HA ! HA !

Nadia, 10 ans

Ces exemples d'utilisation des procédés métaphoriques confirmeraient l'hypothèse que l'écriture chez les enfants est d'abord une activité de langage avant d'être un lieu de production esthétique. Les productions des enfants et des adolescents ne doivent jamais être considérées comme des « œuvres littéraires », mais comme des JEUX d'expression où le scripteur-élève est surprésent. L'intention de l'élève n'est pas d'écrire une œuvre, mais de jouer avec les mots, de manipuler inconsciemment ou non les figures de langage, d'opérer des transformations narratives comme il le fait très souvent lorsqu'il s'exprime oralement après une émission télévisée (que serait-il arrivé si... ?). Ainsi l'élève ne manque pas une occasion d'écrire des histoires à suspens, à situations drôles, inattendues : Lucky Luke arrive en ville, Guy Lafleur joue pour les Martiens ; les politiciens ou les personnages de la fiction télévisée vont à l'école. Il écrit constamment un discours *analogique* où son école deviendra une immense planète, son professeur un sorcier magique, son chien s'appellera Bill ou Milou, sa journée se passera dans un sous-marin, sa bicyclette ira dans les airs...

Quand on compare les textes produits par des enfants du primaire à ceux que produisent les adolescents du secondaire, nous découvrons que ces derniers sont plus aptes à exprimer leur univers émotionnel ; ils le font, par exemple, en parlant « d'obsédants couloirs de l'école, des corridors noirs, tristes et vides », « de formules qui font craquer les cerveaux à travers des journées où l'on ne peut rêver ». Il faut comparer cette façon de faire à celle qu'utilise par exemple cet élève de 3e année :

« Moi la craie je suis très heureuse que ce soit les vacances parce que Line n'est pas là, quand Line est là elle me prend et quand elle me prend en écrivant elle me vieillit et je n'aime pas cela. « Mais il faut dire que je m'ennuie quand Line et les amis ne sont pas là ».

Nadine 4e année

CONCLUSION

Ce qui explique que si nous poursuivons nos recherches dans ce domaine du langage figuratif (celui qui est présent lorsqu'on met l'élève en situation de lecture et d'écriture de discours fictionnel), nous arrivons à reconsidérer la place accordée à l'écriture et à la lecture de la fiction en classe. La première conclusion est la nécessité de *démystifier* cette écriture, d'abord pour la faire vivre en classe, puis d'utiliser les productions des élèves comme des productions d'élèves : ceux-ci n'écrivent pas d'œuvres littéraires, pas encore, même si Mathieu de 8 ans annonce les images d'un « petit prince à la Saint-Exupéry », et que la tignasse brune de François vous rappelle un Nelligan. Les élèves écrivent, lisent, réécrivent leur lecture du monde, leur lecture de la fiction télévisuelle et livresque ; ils ne font jamais œuvre de littérature ; ils s'expriment et ils jouent.

La deuxième conclusion est de nous refuser à consacrer publiquement des productions d'élèves comme des œuvres littéraires. Depuis l'avènement du nouveau programme de français au primaire, il n'y a pas un mois où les grands quotidiens parlent « de petites filles qui écrivent des romans », de « jeunes élèves de 6e année du village X qui exposent leurs œuvres littéraires »[4]. Ces articles sont toujours, bien entendu, accompagnés de photos d'enfants au regard vif, beaux et bien vêtus, tenant parfois à la main une boîte de « Prismacolor »...

Nous trouvons l'expérience bien gratifiante en soi, mais une œuvre est une œuvre, un enfant est un enfant et les écrivains sont des écrivains, (pour ne pas parodier ce politicien bien coloré qui voulait que les enseignants enseignent, que les gouvernants gouvernent...).

Une société qui commence à peine à nommer et à assumer son écriture comme produit littéraire, social, culturel, politique se doit de ne pas associer trop vite les « écritures » des enfants à celles de ses écrivants et de ses écrivains. ■

---

[1] Le titre de l'article tout comme cette phrase sont une parodie d'un livre pour les jeunes paru chez Duculot, *Un ours, je suis pourtant un ours.*

[2] Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche effectuée pour le PPMF-UQAM. L'expérience s'est faite avec des enfants tant de milieux favorisés moyens (banlieues de Montréal et de Québec) que de milieux défavorisés. Les textes de cet article ne tiennent pas compte de leur capacité scolaire (certains sont des productions d'élèves faibles). Pour leur précieuse collaboration, nous remercions les professeurs suivants :

— à la CECM :
Gaber, May
Théorêt, Madeleine
Thibault, Normand

— à la Commission scolaire Jeune Lorette :
Breton, Diane
Dubé, Line
Prévost, Nicole

— à la Commission scolaire Greenfield Park :
Bougie, Claude
Bleau, Francine
Cardin, Dominique
Desbiens, Maryse
Lachambre, Christiane
Lacombe, Lise
Robert, Yvon
Turmel, Nicole

— ainsi que Gilles Primeau, CECM, pour la consultation.

[3] Lire : Audet, Noël, « Petit pamphlet pour la littérature d'ici », *Le Devoir*, 4 avril 1981.

[4] Lire : Barthes, Roland, « La littérature selon Minou Drouet », *Mythologies*, Paris, Le Seuil, 1957.

Revue PRATIQUES, Écrire en classe, nº 26, mars 1980.