

Québec français



La lecture et l'écriture littéraires au primaire Un terrain de jeux

Noëlle Sorin

Number 130, Summer 2003

Imaginaire et écriture scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55720ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sorin, N. (2003). La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux. *Québec français*, (130), 59–62.

La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux

>> NOËLLE SORIN*



Depuis quelques années, la mission culturelle de l'école a grandement inspiré mes recherches, qui allient à la fois la didactique de la lecture littéraire et celle de l'écriture littéraire, les deux étant intimement liées. En effet, je postule que la rencontre de l'élève avec le littéraire se réalise d'abord par et à travers la lecture littéraire et que l'écriture littéraire se nourrit de cette lecture. Ces didactiques sont encore en émergence à l'ordre du primaire : les théories de référence sont singulièrement absentes ; les savoirs et les compétences à construire par les élèves sont flous ; les propositions didactiques, qui pourraient soutenir les enseignants dans leur pratique, sont trop peu nombreuses. Après avoir cerné brièvement ce que j'entends par lecture et écriture littéraires – plusieurs exemples tirés de la littérature pour la jeunesse me serviront à illustrer mon propos –, je proposerai quelques pistes didactiques novatrices susceptibles de soutenir les enseignants dans leur démarche.

Le lecteur et le « jeu » de la lecture littéraire

À travers mes recherches en lecture littéraire, je m'applique d'une part à montrer comment la construction du récit, les rapports de force entre les personnages, le jeu des voix narratives, les effets intertextuels ou le travail interprétatif contribuent à construire une compétence et une culture littéraires, dès le plus jeune âge. D'autre part, afin d'inciter à de nouvelles pratiques les enseignants préoccupés par la nature particulière d'une lecture littéraire chez leurs élèves, j'étudie les conditions didactiques favorisant le passage d'une lecture stratégique, telle qu'elle se pratique dans les classes actuellement, à une lecture littéraire.

Toutefois, il s'agira pour l'enseignant de distinguer les textes qui permettront aux jeunes lecteurs de vivre l'expérience d'une véritable lecture littéraire, parmi la masse d'une production d'ouvrages pour la jeunesse qui répondent trop souvent à des impératifs de communication, voire de consommation,

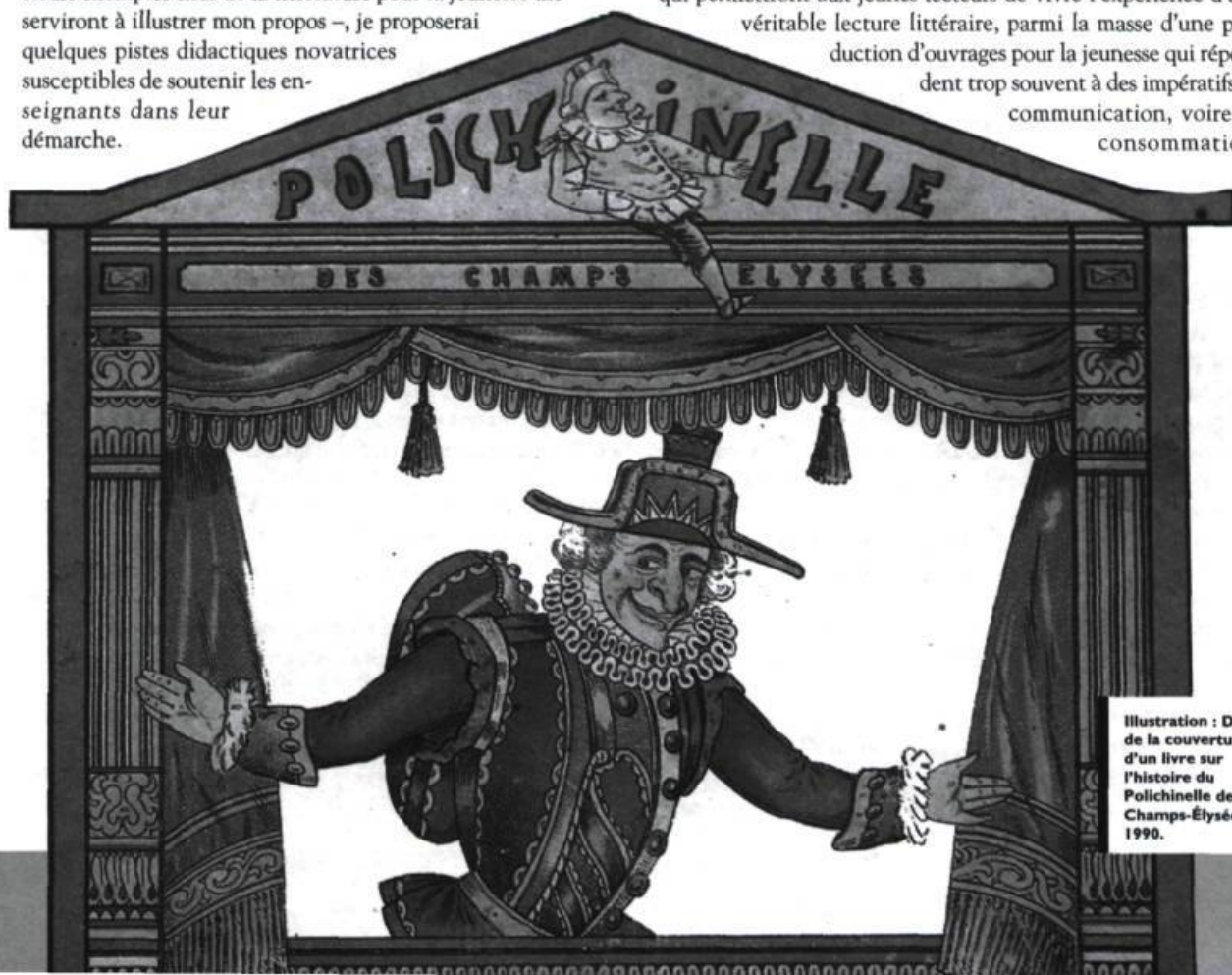


Illustration : Détail de la couverture d'un livre sur l'histoire du Polichinelle des Champs-Élysées, en 1990.

au détriment de leur valeur littéraire. Pour soutenir les enseignants dans ce choix, dans le souci d'arrimer deux champs de savoir, celui de la littérature et celui de la didactique, un volet de mes recherches consiste en l'analyse critique des œuvres pour la jeunesse à l'aide des outils d'analyse du champ des études littéraires, dont l'application est habituellement réservée à la littérature générale¹.

Mais qu'est-ce donc que la lecture littéraire ? Rappelons brièvement, sur les traces de Picard² (1986), que la lecture littéraire maintient un équilibre entre jeu d'identification, d'ordre affectif, permettant l'investissement de l'imaginaire et jeu de réflexion où l'investissement du lecteur est plutôt d'ordre cognitif.

Le jeu d'identification

En littérature pour la jeunesse, le jeu d'identification est fortement sollicité. Pensons au héros miroir dans lequel le jeune lecteur se reconnaît aisément. En plus de ce rapport privilégié au texte, certains effets de la lecture sur le lecteur relèvent de ce jeu d'identification. De fait, une des fonctions importantes de la lecture littéraire n'est-elle pas précisément de faire vivre au lecteur des expériences par procuration et sans risque, dans des mondes qu'il souhaite explorer ? Le lecteur se plie à la fiction, il s'y abandonne, transporté par l'histoire de tout son être et réagissant de façon émotive à ce que le texte lui propose. La dimension affective est donc omniprésente en littérature pour la jeunesse et facilement accessible au jeune lecteur. Elle contribue fortement au plaisir de lire.

Le jeu de réflexion

La lecture littéraire nous convie également à un jeu de réflexion, grâce auquel le lecteur prend en compte, par exemple, la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'histoire et s'intéresse au texte comme objet construit. Cette lecture plus distanciée sollicite notamment différents savoirs, dont des savoirs littéraires tels la structure du récit, le système des personnages, le narrateur³... ainsi que des savoirs culturels qui permettent de percevoir dans le texte à la fois la part de conformité, de tradition, de fidélité et la part de créativité, d'originalité, voire de « subversion » par rapport à la norme, qu'elle soit langagière, textuelle ou culturelle.

Les savoirs culturels comprennent aussi le phénomène d'intertextualité, cet ensemble de relations avec d'autres textes qui se manifeste à l'intérieur d'un texte, allant de l'imitation ou de la transposition à des formes plus subtiles comme la citation et l'allusion.

Si la littérature pour la jeunesse intègre bien les savoirs littéraires dont il est question plus haut, le jeune lecteur n'en prendra toutefois conscience que s'il est guidé dans sa lecture. C'est particulièrement le rôle de l'enseignant. Quant aux savoirs culturels, bien que cette littérature ciblée mise plutôt sur la conformité, on rencontre de plus en plus d'œuvres qui se jouent de la norme.

Ainsi, prenons pour exemple le narrateur. Certes, la tendance générale est au « je » du héros-narrateur, mais on assiste de plus en plus à un certain jeu des voix narratives. Dans *Un hiver de tourmente* de Dominique Demers, la narration au « je » de l'adolescente est privilégiée, mais Demers y a intégré le point de vue de la mère à travers trois lettres écrites à sa fille. *La fugue d'Antoine*

de Danielle Rochette est également original quant aux voix narratives. Le roman est divisé en neuf chapitres, comme autant de relais de narration. La voix d'un narrateur-personnage au « je » se substitue à la voix d'un autre narrateur-personnage au « je », chacun donnant en quelque sorte son point de vue sur une réalité qui se construit sous nos yeux. Il y en a ainsi trois : Antoine, David, et Hans, le « je » d'Antoine subissant en plus une sorte de dédoublement dans le temps. Dans *Un cadavre de classe* de Robert Soulières, le narrateur est au « il », le point de vue est celui de l'inspecteur. Mais, au chapitre 8, apparaissent deux narrateurs au « il », deux points de vue simultanés, celui de l'inspecteur et celui de sa collègue, Élisabeth Chamberland. Le narrateur y multiplie également les interpellations au destinataire du récit (autrement dit, le narrataire), exigeant du lecteur une participation active. Il ne faudrait toutefois pas que la technique l'emporte sur l'évolution des personnages et l'unité du récit. Certes, le jeune lecteur est peu sensible à ces jeux, ces écarts à la norme, qui sont une des richesses de la lecture littéraire, mais encore une fois n'est-ce pas à l'enseignant qu'il revient d'éveiller ses élèves aux effets de lecture dans leur dimension plus cognitive ?

Quant à l'intertextualité, si dans les années 1980 plusieurs romans pour adolescents font déjà référence à des œuvres classiques de la littérature générale, elle fait depuis son apparition non seulement dans les romans destinés aux 8-12 ans, mais aussi dans les mini-romans, voire dans les albums. Ainsi, chacun des « premiers » romans de la série « Les enquêtes de Joséphine La Fouine », de Paule Brière, est une adaptation d'une fable de La Fontaine ; *La chèvre de Monsieur Potvin*, d'Angèle Delaunoy, revendique explicitement sa filiation avec le conte d'Alphonse Daudet ; le mini-roman *Le délire de Somerset*, d'Hélène Vachon, multiplie les références aux contes de Perrault ; l'album *Annabel et la bête*, de Dominique Demers, est une magnifique transposition du film de Jean Cocteau, *La Belle et la bête*, qui lui-même puisait au conte pour enfants de Madame Leprince de Beaumont. Plus subtilement, l'album d'Olivier Lasser, *Charlotte et l'île du destin*, transpose *Le petit Prince* de Saint-Exupéry. Il y a bien d'autres exemples.

Le jeu de réflexion est enfin associé au travail d'interprétation auquel nous convie la lecture littéraire. On le sait, l'œuvre littéraire est polysémique : elle renvoie à une pluralité de sens ; elle aménage des espaces blancs, des espaces de non-dit. Elle s'éloigne donc de l'univocité, de la linéarité pour laisser place à la suggestion, à l'ambiguïté, à l'implicite. Il existe de telles œuvres en littérature pour la jeunesse, et elles sont nombreuses. Pour n'en nommer que quelques-unes, nous pourrions citer : *La rose des sables* de Nadia Ghalem, *La route de Chlifa* de Michèle Marineau, *Le trésor de Brion* de Jean Lemieux, pour le roman ; *Un gnome à la mer* de Marie-Danielle Croteau, *Vieux Thomas et la petite fée* de Dominique Demers, *Charlotte et l'île du destin* d'Olivier Lasser, pour l'album. Trop souvent, hélas, la tendance en littérature pour la jeunesse est à saturer le texte, à combler les espaces vides afin de réduire l'ambiguïté au maximum, souvent dans un souci de lisibilité. Malheureusement, par ces espaces vides ainsi occupés, l'auteur interprète déjà le texte pour le lecteur, effectuant la tâche qui revient normalement à ce dernier. Après on s'étonne que les élèves se désintéressent de la lecture !

On le constate, si le jeu d'identification est à la fois riche de possibilités en littérature pour la jeunesse et accessible au jeune lecteur, il en va tout autrement pour le jeu de réflexion. D'une part, les œuvres qui s'y prêtent sont plus rares. D'autre part, cette dimension plus distanciée, plus critique de la lecture littéraire est fonction du savoir, de la culture et du développement cognitif du lecteur. Or, ceux-ci sont en émergence chez le jeune lecteur. L'initiation du jeune lecteur à une démarche de lecture littéraire revient dès lors à l'enseignant, qui contribue ainsi à la construction de ses savoirs et au développement de sa compétence et de sa culture littéraires.

L'écriture littéraire comme jeu

L'écriture littéraire est non seulement le corollaire de la lecture littéraire, l'une découlant de l'autre, mais elle la complète ; les deux s'enrichissent mutuellement. L'écriture littéraire serait également un jeu, un mode particulier de création textuelle, qui reposerait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur et sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte. Comme pour la lecture littéraire, l'aspect psychologique, émotif de l'écriture, et la mise en mots de l'imaginaire, de la perception du monde par l'élève inviteraient au jeu d'identification et favoriseraient le plaisir d'écrire. Quant à une écriture plus distanciée faisant appel à des savoirs culturels et littéraires, elle est également envisageable avec des élèves du primaire. En effet, on peut fort bien inciter le jeune scripteur à aménager des espaces de non-dit dans ses récits de fiction, qui laisseraient place à l'interprétation, tout en respectant les règles de cohérence. On peut en outre valoriser les jeux intertextuels, les jeux narratifs, les jeux de langage, etc.

Vers des pratiques innovantes

Afin de s'éloigner du modèle scolaire d'une écriture stratégique survalorisée réduisant souvent l'écriture à une activité de résolution de problème, je propose une démarche d'écriture littéraire qui réserverait une place privilégiée à la lecture littéraire⁴, tout en encourageant la singularité des textes des élèves. Ce rapport à la littérature, d'un point de vue affectif, permet à l'élève d'entrevoir le lien étroit qui existe entre la langue écrite, la créativité et l'imaginaire. Cette dimension propre à l'écriture est décisive non seulement pour le rapport qui est en train de se construire entre le scripteur et la langue écrite, mais aussi pour le goût d'écrire que cela fera éclore.

Par ailleurs, l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses écrits. La lecture littéraire, notamment par l'entremise des œuvres pour la jeunesse, lui offre la possibilité de se constituer un patrimoine fictionnel, de se construire une mémoire culturelle, sorte de référentiel personnel dirait le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), dans lequel l'élève puiserait pour l'écriture de ses propres récits de fiction. Effectivement, comme tout lecteur/scripteur, l'élève emprunte, souvent inconsciemment, aux œuvres littéraires lues « les matériaux de la fiction – personnages, situations, structures de récits, scénarios... – dont il s'emparera, qu'il modèlera et adaptera à son propre usage pour inventer et raconter à son tour »⁵.

Quant à la singularité, dans une véritable démarche d'écriture littéraire, l'enseignant se doit de l'encourager chez ses élè-

ves. En effet, chaque récit est unique avec un scripteur et un lecteur particuliers dans un contexte donné. Cela sous-entend que l'enseignant adoptera une nouvelle attitude pour observer et recevoir le texte de l'élève⁶. De correcteur ou d'évaluateur, il deviendra lecteur, voire interprète. Il ne s'agira plus de lire pour évaluer, mais pour apprécier le texte de l'élève, se laisser surprendre, émouvoir, séduire par ses mots et ce qu'il en a fait.

Certes, les enseignants sont peu sensibilisés à l'interprétation des récits de leurs élèves, plus habitués qu'ils sont à l'observation des marques de surface de la production scolaire. Ce changement d'attitude ne deviendra possible que si le récit de l'élève est lu comme « texte », c'est-à-dire comme étant susceptible de produire sens et effet sur son lecteur, et lu comme texte d'« auteur », c'est-à-dire pouvant présenter certains éléments qui relèvent du « littéraire ».

En allant dans le sens de ces innovations, mes propositions didactiques associent toujours une pratique de lecture littéraire à une pratique d'écriture littéraire⁷. Cela exige l'identification préalable des œuvres pour la jeunesse qui illustrent bien ce qu'on veut développer chez les élèves et leur ouvrir ainsi des pistes moins normatives que celles qu'ils connaissent déjà.

Prenons pour exemple le phénomène de l'intertextualité. Nous avons retenu des œuvres dont l'intertextualité est évidente et accessible aux élèves. Il s'agit du mini-roman d'Hélène Vachon, *Le délire de Somerset*, dont nous avons parlé, pour des élèves de 2^e cycle⁸, et d'un album de Ginette Anfousse, *Fabien I : un loup pour Rose*, pour des élèves de 3^e cycle. L'intertextualité semble vraiment au cœur du projet d'écriture de ces deux auteurs. Pour créer des liens intertextuels chez les élèves et les initier à ce jeu, il va sans dire que les élèves auront lu et relu, auparavant, ces œuvres qui ont inspiré Vachon et Anfousse, soit les contes de Perrault, pour Hélène Vachon, et *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, pour Ginette Anfousse. Au 2^e cycle, la pratique d'écriture littéraire qui se greffe à cette lecture comparative constitue un travail de variations⁹ sur l'histoire d'un conte de Perrault moins connu des élèves, *Riquet à la houppe*. Ce jeu de variations peut toucher autant le lieu, l'époque, les objets que le décor ou l'intrigue elle-même. Au 3^e cycle, comme pratique d'écriture, à l'instar de ce qu'a déjà proposé Davidts¹⁰, les élèves ont à imaginer le retour du Petit Prince et à raconter la visite d'autres planètes qu'il aurait faite et même d'autres rencontres sur la Terre, peut-être dans le contexte d'aujourd'hui. L'album d'Olivier Lasser, que nous avons évoqué, pourrait également servir de modèle de transposition.



Conclusion

Dans les recherches que je mène auprès des enseignants et des élèves du primaire, je vise l'éclosion de la compétence et de la culture littéraires de ces derniers. Dans un souci de renouvellement de la production écrite, je développe des conditions didactiques favorables à cette éclosion, qui viendraient épauler les enseignants. Je tente d'y mettre en synergie la lecture et l'écriture littéraires, l'une alimentant l'autre. La littérature pour la jeunesse est centrale à cette démarche et lui confirme sa qualité de littérature à part entière. Ce type d'innovations didactiques nécessite que l'enseignant devienne lecteur, pour de bon, des écrits de ses élèves.

* Professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Notes

1 Les titres qui illustrent mon propos ont été analysés à l'aide de certains outils issus des théories littéraires, de la sémiotique, de la narratologie, de l'herméneutique. Je suis notamment chercheure au sein du laboratoire de littérature pour la jeunesse de l'UQTR, *L'Oiseau bleu*, laboratoire dirigé par Johanne

Prud'homme. Je fais également partie du groupe de recherche « Approche herméneutique de la littérature pour la jeunesse : nouveaux dispositifs », dirigé par Lucie Guillemette et financé par le FQRSC.

- 2 Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.
- 3 On retrouve la liste de quelques-uns de ces savoirs littéraires dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), au chapitre des savoirs essentiels, p. 88.
- 4 Rémi Stoecklé, *Activités à partir de l'album de fiction*, Paris, l'École, 1994.
- 5 *Ibid.*, p. 45.
- 6 Jean-Marc Colletta et Marie-Odile Repellin, « L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images », dans Claudine Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck-Duculot, 2000, p. 151-171.
- 7 Plusieurs de ces propositions ont déjà été mises à l'essai sur un mode exploratoire avec des enseignants du 2^e et 3^e cycles.
- 8 Je développe ce dispositif didactique alliant lecture et écriture littéraires et ayant pour thème l'intertextualité dans les pages 68-69 de ce numéro de *Québec français*.
- 9 Les élèves observent d'abord le procédé à partir de quelques variations réalisées par Gilbert Lascault sur l'histoire du Petit Chaperon rouge : Gilbert Lascault, *Le Petit Chaperon Rouge, partout*, Paris, Éditions Seghers, 1989.
- 10 Jean-Pierre Davidts, *Le petit prince retrouvé*, Ville Saint-Laurent, Les Intouchables, 1997.

Ressources Internet [recherche par Jean-François Mostert]

- **Magali Rouvarel**
La simulation globale : une démarche au service de la production d'écrits au cycle 3, 1998. Niveau : École élémentaire (CM1-CM2) Mots clés : Simulation globale, processus d'écriture, motivation : <http://francais.creteil.iufm.fr/m%C3%A9moires/ROUVAREL.htm>
- **Avec un Rhodoïd !**
Les enseignants et les élèves de l'école Lalanne de Billère (Académie de Bordeaux) sont vraiment des artistes complets ! Avec au départ un simple Rhodoïd, ils arrivent à voyager au pays de l'imaginaire par quelques détours sur les chemins des arts plastiques ! Site de l'école : www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/EEPULalanneBillere/
- **Évaluation de l'écriture**
www.cmec.ca/saip/2002we/quest.student.fr.pdf
- **Ressources pour les enseignants en français** : <http://www.geocities.com/ressources6/francais.html>
- **La sorcière vétérinaire (6+)**
<http://planete.qc.ca/loulou/7a12ans/7a12ans-4112002-48988.html>
- **Lecture-écriture et nouvelles technologies ?** http://www.cndp.fr/collec/lecture_ecriture.html
- **Le conte et les conteurs en Communauté française de Belgique**
<http://membres.lycos.fr/ccfb/>
- **L'Animalier des affluents**
<http://www.csaffluents.qc.ca/animalier/Animalie.htm>
- **Le pays de l'imaginaire**
<http://www.chez.com/feeclochette/index.html>
- **Le récit - les TIC**
http://www.csaffluents.qc.ca/fenetre/rubrique.php3?id_rubrique=10
- **Jeunes auteurs**
<http://felix.cyberscol.qc.ca/ja/>
- **L'InterAgence de la jeune presse**
<http://presse.cyberscol.qc.ca/IJP/Accueil.html>
- **Image-Imaginaire**
<http://www.imageimaginaire.com/>
Sur le site <http://www.lecture.org/Actes/A174/sommaire74.htm> on retrouve les liens suivants :
 - **Soyons hardis, ne changeons rien !**
Jean-Pierre Bénichou
Le parti-pris de compromis de Jack Lang dans ses propositions pour le collège.
 - **L'aide aux apprentissages de la lecture-écriture**, Yvonne Chenouf
Une rencontre avec des travailleurs sociaux.
 - **Péri-scolaire, Périscolaire**, Serge Koulberg
Ou le social qui intègre du scolaire et du non-scolaire.
- **L'écrit est dans l'escalier**, Véronique Escolano et Hervé Moëlo
Une classe-lecture et son projet d'écriture.
- **Idéographix**, Jean Foucambert
Les principes à l'origine du dernier-né des logiciels de l'AFL.
- **Le code graphique**
Une discussion sur une liste de diffusion à propos de...
- **Intérêt psychologique des albums**, Christel Duprat
Les traces graphiques et les différences didactiques. Suite et fin de l'étude de l'influence de la littérature de jeunesse sur l'imaginaire des enfants.

DOSSIER

Genèse du texte, un logiciel contre l'oubli informatique.

- Exposer l'écriture en marge :
 1. « J'eusse aimer écrire à l'océan » Michel Chaillou.
 2. Une lecture experte : insondable aventure de l'écriture, Marie-Claude Doquet.
 3. Nos yeux, rien que nos yeux pour regarder de la pensée qui s'élabore, Arlette Leroy.
- Oser la perte, François Bon.
- Entretien avec une élève de première.
- Dessine-moi un mouton, écris-moi un texte, apprends-moi, quoi !, Yvonne Chenouf.
- La genèse de GENESE, Jean Foucambert.