Document generated on 10/12/2024 2 a.m.

Québec français

La littérature de jeunesse
Approcher la langue à pas de loup...

Isabelle Montésinos-Gelet and Marie-France Morin

Number 135, Fall 2004

Approches pédagogiques

URI: https://id.erudit.org/iderudit/55555ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Explore this journal

Cite this article

Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2004). La littérature de jeunesse : approcher la langue à pas de loup.... *Québec français*, (135), 71–73.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2004

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/

érudit

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/

La littérature de jeunesse

> > ISABELLE MONTÉSINOS-GELET ET MARIE-FRANCE MORIN*

Le développement des compétences langagières est une priorité à la fois pour l'individu, pour la réalisation de ses aspirations propres, et pour la collectivité, dans l'élaboration d'une culture commune. Que ce soit à l'école ou ailleurs, il est important de rappeler que le développement des compétences langagières implique nécessairement un rapport à autrui, comme l'a déjà souligné Vygotsky (1997). *Favoriser* le développement des compétences langagières, c'est donc prendre en considération l'importance des interactions sociales en cherchant à diversifier les acteurs impliqués dans ces interactions. Ceux-ci peuvent prendre une forme humaine (les pairs, l'enseignant ou tout autre individu) ou prendre la forme d'une œuvre culturelle médiatisée par l'écrit, comme c'est le cas des livres de littérature de jeunesse.

Approcher la langue à pas de loup...

Les récentes orientations du MEQ (2001), adoptant ce positionnement théorique inspiré du socioconstructivisme, mettent l'accent sur le caractère progressif et continu du développement des compétences langagières à l'école primaire et, plus largement, sur une définition renouvelée de l'école, non pas tant comme un lieu de transmission des savoirs, mais surtout comme un lieu propice au développement de compétences complexes et réutilisables tout au long de la vie. Les différents apprentissages des élèves relatifs au français ont été découpés en quatre composantes par souci de lisibilité :

- communiquer oralement ;
- lire des textes variés ;
- écrire des textes variés ;
- apprécier des œuvres littéraires.

Les compétences langagières se développent pas à pas dans cette optique à travers la considération de divers aspects de la langue. En d'autres mots, les élèves s'approchent progressivement d'une plus grande maîtrise de ces compétences à travers les trois cycles du primaire.

Ce positionnement théorique, qui considère le caractère progressif du développement des compétences langagières, conduit à une réflexion critique sur les pratiques les plus aptes à contribuer au développement de ces compétences.

De manière réflexive

Dans le domaine de la didactique du français, de nombreux chercheurs ont insisté sur l'importance de resituer les apprentissages liés à l'écrit dans une démarche réflexive sur la langue (Brissaud et Gogis, 2002). Ce type de démarche métalinguistique permet une meilleure compréhension des faits de langue, compréhension essentielle au développement d'une réelle compétence. L'entrée à l'école favorise particulièrement cette réflexion car, comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002, p. 5) : « les tout premiers pas dans la parole scolaire visent une distance à l'égard du vécu, même minimale, qui est le moyen d'entrer dans une réflexion sur les choses et sur les autres ». Cette réflexivité conduit les élèves à non seulement mieux utiliser la langue, mais également à mieux la penser.

Cette vision relativement récente de l'apprentissage contribue à l'émergence de nouvelles propositions didactiques. Ces propositions insistent sur l'importance d'un contexte pédagogique qui donne accès à une vision globale du développement langagier. Les chercheurs anglo-saxons nomment cette orientation didactique *whole language* (Goodman, 1986) pour souligner l'importance de considérer l'oral et l'écrit comme des pratiques socioculturelles dans lesquelles les enfants sont des agents « producteurs de sens » et non seulement des « consommateurs de sens ». De cette manière, les élèves baignent dans un contexte réel de communication, ce qui leur permet d'identifier les fonctions et les usages inhérents à la langue orale et à la langue écrite dans ses deux versants, soit la lecture et l'écriture.

Afin de tenir compte de cet ancrage socioculturel et de l'intérêt d'approcher la langue de manière réflexive, des chercheurs ont

suggéré le recours à la littérature de jeunesse dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Gervais, 1997 ; Tauveron, 2002). Les résultats d'une récente étude menée en France (Pasa, 2003) vont dans ce sens en montrant que des élèves de première année du primaire, qui bénéficient d'enseignements soutenus de l'écrit par des livres de littérature pour la jeunesse, sont plus avancés dans leur compétence orthographique que ceux qui appartiennent à des classes où l'enseignement du français écrit est dit traditionnel (enseignement des correspondances grapho-phonétiques organisé autour d'un manuel scolaire). De plus en plus de praticiens encouragent également le recours à la littérature de jeunesse, comme c'est le cas, par exemple, de Nadon (2002) qui adopte cette vison globale de l'écrit dans sa classe.

Illustrons maintenant divers moyens d'approcher des aspects variés de la langue de manière réflexive à travers l'utilisation de livres de jeunesse, objets culturels susceptibles d'occasionner de nombreuses interactions susceptibles de développer les compétences langagières.

La phonologie

Yayaho, le croqueur de mots est un album québécois, qui se prête particulièrement bien à l'exploration des sonorités de la langue. De structure répétitive, le texte met en scène les facéties de Yayaho qui transforme les situations en croquant des syllabes. Par exemple, alors qu'un papa pose une **ampoule** au plafond, Yayaho transforme la situation en croquant le début du mot ; le papa désormais accroche des **poules** au plafond !

La lecture individuelle ou collective de cet album attire l'attention des élèves sur la manipulation de la langue, ce qui contribue au développement d'habiletés métaphonologiques. Or, ces habiletés sont essentielles à la reconnaissance de mots en lecture et à la production de mots en écriture.

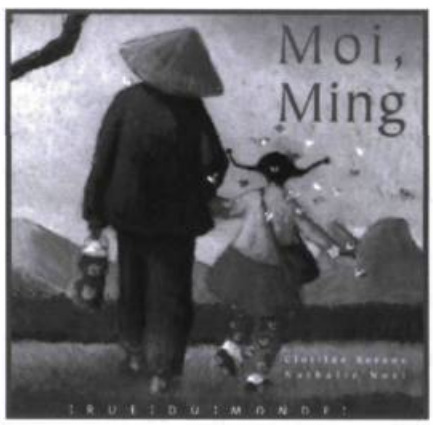
Ce livre est particulièrement pertinent au début de la scolarité puisqu'il permet d'approcher la phonologie, et sa structure répétitive, donc prévisible, en plus d'être aisée à comprendre, peut favoriser des situations de réinvestissement en production écrite à travers le prolongement des péripéties de Yayaho.

La syntaxe

Il est utile de se servir de la complexité linguistique de certains passages afin de travailler des aspects particuliers de la syntaxe, comme le recours aux anaphores. Celles-ci sont des reprises d'un segment de discours par un mot ou un ensemble de mots. En guise d'illustration, nous nous appuyons, cette fois-ci, sur un extrait d'un texte informatif (*Les animaux*, p. 75) : « Seules les narines du crocodile sortent de l'eau quand il guette sa proie venue boire. Ce puissant nageur la saisit alors dans ses énormes mâchoires et l'entraîne au fond de l'eau ». Dans ce court extrait, il est primordial d'associer aux anaphores les bons référents pour comprendre correctement le passage. Cet extrait est particulièrement intéressant dans la mesure où les anaphores présentes sont de nature diversifiée : il, la, l' (pronom personnel), sa, ses (déterminant possessif) et ce puissant nageur (groupe nominal). De plus, le pronom personnel *l'* côtoie à deux reprises le déterminant *l'*, ce qui constitue un tremplin pour aborder les différentes fonctions des mots.

En classe, dans un premier temps, il est pertinent d'extraire les anaphores, de faire émerger et argumenter les hypothèses des élèves quant aux référents qu'elles remplacent. De cette manière, l'enseignant peut mieux saisir les raisonnements qui conduisent les élèves à énoncer des hypothèses plus ou moins justes. Le partage de ces hypothèses en groupe peut particulièrement aider les enfants les moins outillés en compréhension de texte à intérioriser les stratégies explicitées par les autres élèves.

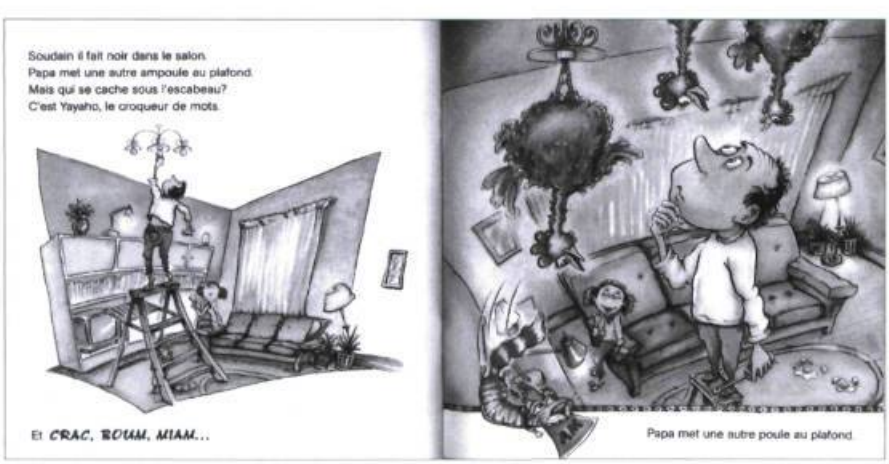
On voit clairement qu'un tel travail d'approche de la syntaxe contribue à développer une meilleure compréhension des textes lus, mais il peut également être réinvesti en écriture et permettre une meilleure utilisation des anaphores.



La morphologie grammaticale

Moi, Ming, un petit bijou de littérature de jeunesse, nous plonge dans un univers émotionnellement riche par la qualité de son texte qui révèle très progressivement un point de vue singulier et par la profondeur de ses illustrations aux couleurs intensifiées par des jeux de lumière. L'histoire commence au conditionnel (« J'aurais pu naître... »), en développant diverses pistes imaginatives mettant en scène des hommes, des femmes, des animaux. Dans la première partie, le lecteur ne connaît pas l'identité du narrateur, ce qui laisse place à diverses hypothèses. La couverture met sur la piste d'une petite Chinoise ou d'un adulte qui l'accompagne, mais rien de plus ne permet de lever ce mystère. La deuxième partie, particulièrement touchante, écrite au présent, dévoile l'identité du narrateur...

La lecture de cet album en classe permet, entre autres, d'explorer l'usage des deux temps de verbes et leur répercussion dans la structure du récit. Par l'exploration approfondie de cet album, les élèves se familiarisent avec une structure de récit originale qui se distingue des structures canoniques plus souvent travaillées en classe. Cette structure se prête particulièrement bien à une reprise personnelle dans le cadre d'une situation de production de texte. Dans un tel contexte, le livre de jeunesse devient une source d'infor-



mations linguistiques à laquelle les élèves peuvent puiser un savoir sur la morphologie des verbes au présent et au conditionnel.

Cet album peut permettre bien d'autres exploitations. Sa thématique existentielle suscite la discussion, de même que l'évocation de différentes cultures. Un jeu sémantique entre le texte et l'image apparaît également dans certains passages comme celui où le texte parle d'un crocodile qui croque des touristes, ce qui évoque immédiatement le caractère carnassier de l'animal, alors que l'image montre un paisible crocodile en train de dessiner des touristes. Ce décalage perçu entre ce qu'évoque le texte au lecteur et l'image peut introduire une réflexion collective sur la polysémie.

Approcher le texte

Dans deux de ses albums, *Le loup est revenu !* (1994) et *Je suis revenu !* (2000), Geoffroy de Pennart raconte exactement la même histoire de deux points de vue différents, celui du loup dans l'album le plus récent et en focalisation externe chez le lapin dans le texte original. Il est rare qu'un auteur nous offre deux versions d'une même histoire, ce qui constitue un point de départ vraiment intéressant pour exploiter la question du point de vue de l'écriture avec de jeunes élèves. La notion de focalisation n'est pas nécessairement aisée à construire pour les élèves les plus faibles du point de vue de la maîtrise langagière ; cette amusante illustration constitue une aide précieuse.

De plus, les textes se réfèrent abondamment à la culture littéraire des jeunes élèves en évoquant tour à tour *Le petit chaperon rouge*, *Les trois petits cochons*, *La chèvre et les biquets* ou encore *Pierre et le loup*. Les personnages de l'histoire sont en effet empruntés à ces contes traditionnels, ce qui peut inspirer les élèves dans de futures productions personnelles contribuant ainsi au développement de la composante d'appréciation des œuvres littéraires. En s'inspirant de l'idée du changement de point de vue repérable entre les deux textes, ils peuvent également choisir de changer la focalisation d'un album de leur choix.

> > > > > > > > > > > > TOURNEZ LA PAGE > > > >

Des élèves sur la traces des loups

Nous menons actuellement une recherche qui vise à vérifier l'impact d'une approche intégrée du français sur la réussite des élèves en lecture et en écriture. Cette approche encourage l'exploration de livres de littérature jeunesse pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe de la maternelle au 3e cycle du primaire, en proposant notamment des activités d'orthographes approchées.

Durant près de quatre mois, une vingtaine de classes ont exploré le thème du loup à travers la littérature jeunesse pour travailler la langue et ainsi contribuer au développement de compétences ciblées par le MÉQ (2001) : lire et écrire des textes variées, apprécier des œuvres littéraires. Dans ce contexte, voici la critique qu'ont réalisée quatre classes du premier cycle du primaire. Cette appréciation est le fruit d'un travail collectif réalisé en classe.

Cette recherche, subventionnée par le Fonds de la recherche sur la société et la culture en collaboration avec le Ministère de l'éducation au Québec, est dirigée par M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet, et s'intitule *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire.*

Par ailleurs, les personnages de Geoffroy de Pennart sont des lecteurs qui ont recours à un objet social, les journaux, pour une fonction clairement mise en scène, s'informer, et l'histoire rend visible l'impact majeur de cet objet dans l'existence des personnages. Par exemple, on peut lire au début de son livre *Le loup est revenu !* : « Ce soir, monsieur Lapin a peur d'aller se coucher. Il vient de lire dans son journal une nouvelle terrifiante ! Le loup est revenu ! »

La présence constante des journaux permet aux élèves d'avoir une compréhension plus riche de l'histoire. Cette présence suscite une expérience de l'intertextualité, c'est-à-dire la prise en considération de l'interaction entre plusieurs textes qui coexistent dans la lecture et qui s'enrichissent mutuellement. Ces journaux, dont on ne perçoit que les grands titres, peuvent constituer un prétexte d'écriture en sous-groupes.

Conclusion

Nous venons d'énoncer quelques exemples d'utilisation de livres de jeunesse dans le but de contribuer au développement des compétences langagières. De nombreux autres exemples pourraient évidemment s'ajouter à ceux-ci. Dans nos illustrations, nous n'avons pas exploré toutes les facettes de la langue ; toutefois, nous avons cherché à faire éprouver les caractéristiques d'une approche respectant les fondements conceptuels présentés initialement : le développement des compétences langagières implique nécessairement un rapport à autrui, il a un caractère progressif et continu, et il est accentué par une démarche réflexive et une vision globale de la langue.

* *Isabelle Montésinos-Gelet est professeure en didactique du français, Faculté d'éducation, Université de Montréal et Marie-France Morin, professeure en didactique du français à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.*