

## Des récits lus aux récits produits

Laurence Pasa

Number 151, Fall 2008

Littérature jeunesse prise 2

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44104ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

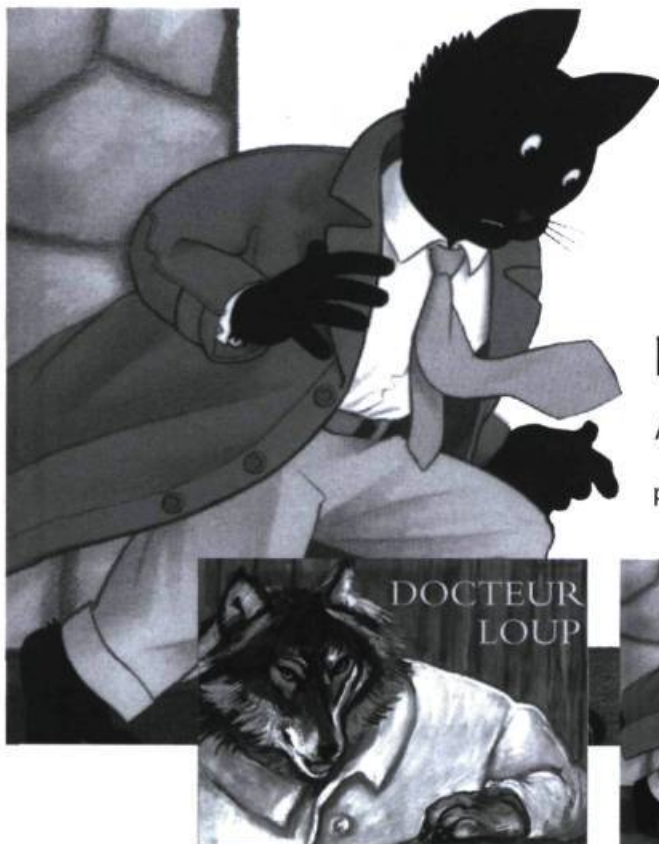
1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Pasa, L. (2008). Des récits lus aux récits produits. *Québec français*, (151), 64–65.



## DES RÉCITS LUS AUX RÉCITS PRODUITS

par Laurence Pasa\*

**E**n France, le recours à la littérature jeunesse durant les premières années d'apprentissage a pris une ampleur significative depuis 2002. Très tôt, et tout au long de l'école élémentaire, la constitution d'une « première culture littéraire » est devenue un but central. Si l'usage de la littérature jeunesse à l'école semble aujourd'hui inscrit dans les pratiques, on a vu apparaître une grande variété de comportements, de la simple exposition (lecture d'albums par l'enseignant) au travail sur la structure narrative (lecture en réseaux, production d'écrits)<sup>1</sup>. Cette hétérogénéité nous conduit à nous interroger sur les éventuelles différences en termes d'apprentissage. Pour tenter d'observer les effets d'une démarche d'enseignement du langage écrit articulée à la littérature de jeunesse, nous avons donc comparé deux corpus de productions écrites recueillies avant, puis après la mise à l'essai.

### Une liste de mots

Nous avons étudié les productions écrites de deux groupes d'élèves de deuxième année du primaire. Le premier (groupe Littérature) comprend vingt élèves (douze garçons et huit filles), d'une école située dans une petite ville à dominante classe moyenne. Pour leur enseignante, la littérature jeunesse est l'outil principal de l'enseignement de la lecture-écriture<sup>2</sup>. De plus, elle leur propose régulièrement des activités de production écrite en lien avec les albums lus et des temps de lecture autonome. Le second groupe (Témoin) est constitué de vingt élèves (onze garçons et neuf filles) issus d'un quartier favorisé. Même si, pour eux, les livres jeunesse ne constituent pas le support essentiel de l'apprentissage (la démarche didactique est plutôt

traditionnelle : manuel de lecture, copie et dictée, peu d'activités de production d'écrit), ils y ont certainement été familiarisés dans leur contexte familial.

Chaque élève a réalisé deux productions écrites (en novembre et en mai). La consigne était la suivante : *Tu vas écrire une histoire en utilisant ces mots. Tu peux les utiliser tous ou en choisir quelques-uns, mais au moins trois. Donne un titre à ton histoire. Elle s'accompagnait d'une liste de six mots (un adjectif et cinq substantifs) : bleu, caillou, chat, eau, monstre, volcan, en novembre ; rouge, feu, hibou, orage, sable, sorcière, en mai.*

### De meilleurs textes

Dès le mois de novembre, pour tous les élèves, le texte s'organise autour d'un ensemble de phrases se rapportant à un personnage, un sujet acteur des événements racontés. À partir d'un schéma de base, un certain nombre de complexifications s'observent, en particulier dans les histoires rédigées par les élèves du groupe L :

- Les personnages y sont plus nombreux (au moins deux, souvent trois et, pour un tiers des enfants, quatre ou plus). Aucun élève ne fait le récit d'un seul personnage, alors qu'ils sont plus d'un tiers dans le groupe T. Dans la quasi-totalité des productions (18/20 aux deux passations), les relations qui lient les personnages sont explicitées (contre seulement onze ou douze textes dans le groupe T). Le choix des protagonistes provient parfois des lectures antérieures (ex. plusieurs histoires évoquent un lapin, personnage principal de trois albums travaillés en classe : *La brouille*, *Docteur loup* et *Le loup est revenu*) ou une souris (*La petite souris*). De plus,

ces élèves sont nombreux à attribuer aux personnages des caractéristiques physiques ou psychologiques (dix sur vingt et seulement deux sur vingt dans le groupe T).

- Les lieux des actions sont précisés dans la quasi-totalité des productions du groupe L (seuls six textes du groupe T contiennent une indication spatiale).
- Les événements sont fréquemment inspirés des albums lus : dans le choix de l'intrigue (par exemple, une histoire où des habitants de deux villages, pourtant ennemis, allient leur forces pour vaincre un monstre, l'union faisant la force, comme dans *La brouille*) et des scènes racontées (ex. en mai, quatre textes mettent en scène une sorcière qui prépare un repas final à base de soupe, comme dans *Ah les bonnes soupes !*). En outre, certaines productions s'inscrivent dans des genres littéraires découverts en classe, par exemple l'enquête policière dans *John Chatterton détective* :

### Le sable de feu

*Un jour John Chatterton trouva du travail à faire. S'il avait à faire ces d'arêter se qui ont mi le feu sur le sable. Il allez chez une dame. John Chatterton demande « madame conné ces vous ce jenome ? Oui répond la dame » quand vous le vérer téléphoné moi merci. Monsieur Chatterton il est planquait chez moi ! Merci madame de me lavoir di avant que je part. Et Chatterton dit je vous arrête !* (Gwendoline, groupe L, mai)

- Pour quelques enfants du groupe L uniquement, l'organisation chronologique des événements racontés est conforme au schéma canonique : situation initiale + complication + actions + résolution + situation finale (six textes en novembre, dix en mai). Dans un peu plus de la moitié des textes (11/20 en novembre, 13 en mai, contre seulement deux et trois dans le groupe T), l'histoire progresse de façon cohérente, les enchaînements sont sans ambiguïté et aucune contradiction n'apparaît d'une phrase à une autre<sup>3</sup>.

### La visite au cœur du volcan

*Un jours des sientifique parti en affrique pour faire des expériences sur un volcan en éruption. Le lendemain matin, il rejoins un petit village qui les conduisi au cratère, ils dessandre pour voir la lave de plus prés. La lave aité rouge et cracher du feu. « ils faut sortire » dit le sientifique. Tout de quou un orage éclata et boucha la sorti. Soudain un lion surgi et les sorti de la en creusant un trou. Et on au fra une fête au lion.* (Alexandre, groupe L, mai)

Sur le plan de la narration, les élèves du groupe L témoignent d'une plus grande familiarité avec les éléments du récit. Cela s'observe en particulier dans :

- un usage conventionnel des temps du récit exclusivement (passé simple associé à l'imparfait), même si les terminaisons verbales sont rarement correctes ;
- l'utilisation conventionnelle de substituts nominaux ;
- la quantité de connecteurs temporels (*un jour, le lendemain matin, le soir même, plus tard, puis, ensuite, soudain, pendant ce temps, tout à coup*) et logiques utilisés (*et, mais, alors, donc*) ;
- la variété des points de vue, externe majoritairement (et exclusivement dans le groupe T), mais aussi interne ou omniscient.

Enfin, on note que, dans les productions du groupe L, le lexique est diversifié, incluant des formules célèbres (ex. : *pour toujours*), des expressions provenant de la littérature en général (ex. : *Il était une fois, un jour, un beau matin*) et des albums lus en classe en particulier (ex. : un enfant écrit *elle alla chercher des cendres d'étoiles et de lune*, alors qu'on trouve dans le livre *Ah les bonnes soupes ! : des cendres de lune et des poussières d'étoiles*). Dans ce corpus, on relève également quelques figures de style, surtout des comparaisons (ex. : *elle était plus belle qu'une princesse*) et des répétitions, pour la plupart inspirées du titre d'un livre documentaire lu : *Il y a très très longtemps* (ex. : *Petit Bleu a très très peur [...] il court vite, très vite ; l'orage dura longtemps très ! Très ! Très ! Longtemps*).

### Conclusion

Enseigner ce que doit contenir un texte narratif et la manière dont il s'organise ne va pas de soi. Une analyse linguistique formelle révélerait sans doute qu'aucun enfant ou presque ne parvient à satisfaire pleinement les exigences de ce type d'écrit. En revanche, tous tentent de s'en rapprocher, même s'il semble évident que les moyens dont ils disposent ne sont pas les mêmes. En effet, la fréquentation régulière des albums jeunesse utilisés pour l'enseignement de la langue écrite dans la classe L semble permettre aux élèves de construire une représentation du récit plus précocement, ou plus rapidement, que dans un contexte où les supports d'enseignement sont calibrés pour l'apprentissage. Ainsi, les références à des lectures antérieures pourraient expliquer que ces enfants soient davantage à même d'enrichir leur narration d'éléments descriptifs qui se rapportent aux caractéristiques des personnages, aux relations qui les lient, aux lieux et aux actions, étoffant ainsi un discours très événementiel. Voilà qui invite à considérer l'idée que l'usage de la littérature jeunesse en classe favorise la prise en compte, par l'élève, du destinataire, lecteur potentiel de son texte, et entraîne une intention discursive qui sollicite la dimension esthétique.

On peut donc penser que les narrations précoces, lorsqu'elles sont investies dans le cadre d'activités scolaires signifiantes, contribuent à la mise en place de structures cognitives qui gouvernent la production, et certainement aussi la compréhension en lecture. Néanmoins, le contexte étudié ici n'est, sans aucun doute, pas représentatif de l'ensemble des pratiques d'enseignement basées sur la littérature jeunesse. Il est fort probable qu'une multitude de pratiques différentes existent, qui, à leur tour, entraînent d'autres effets. □

\* Maître de conférences à l'Université de Toulouse 2, France

### Notes

- 1 E. Fijalkow, *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. Entre tradition et innovation*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- 2 J. Fijalkow, « Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse », dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow [dir.], *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris, ESF, 2006, p. 137-164.
- 3 Dans le groupe T en mai, certains textes se présentent encore comme des enchaînements de propositions sans lien causal, ex. Thomas : *Le soleil en feu et té de la couler de sable. Autour de se soleil li y avé du orange. Un jour il y avé un orage « A jé peur ! » Lé hibou sennales. Le landemin matin set le soleil rouge. Et sa recomanse La sorciere arive ! La sorciere à mi le feu ! A le vanpir !*