

Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire

Noëlle Sorin

Volume 8, Number 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018158ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018158ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65–78.
<https://doi.org/10.7202/1018158ar>

Article abstract

This study, which is inspired by the cultural mission of schools, is in the field of elementary instructional methods in literary writing. These emergent instructional methods rest on a conception of writing that relies on cultural, interpretive, and axiological dimensions to take into account the writer's affective and sociocultural investment, as well as her or his creativity and imaginative world. Such an approach assumes the teacher's adoption of the posture of reader rather than evaluator. Training to respond to pupils' texts this way could be offered as early as the bachelor's. For this reason, a training component is being included in our field-research project, to develop students' competencies in instructional methods in literary writing. Students will be called upon to contribute especially in the practical validation of the instructional devices to be devised to promote literary writing.



Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire

Noëlle Sorin

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé : Cette recherche, inspirée de la mission culturelle de l'école, s'inscrit en didactique de l'écriture littéraire au primaire. Cette didactique en émergence reposerait sur une certaine conceptualisation de l'écriture où l'investissement affectif et socioculturel du scripteur ainsi que sa créativité et son imaginaire seraient considérés en s'appuyant sur des dimensions culturelle, interprétative et axiologique. Ceci sous-entend que l'enseignant devra adopter une posture de lecteur plutôt que d'évaluateur. Or cette formation à la réception des récits des élèves pourrait être entreprise dès le baccalauréat en enseignement. C'est pourquoi à notre recherche sur le terrain s'ajoute un volet formation, en développant des compétences en didactique de l'écriture littéraire chez les étudiants. Nous les solliciterons notamment pour la validation pratique de dispositifs didactiques que nous élaborons afin de favoriser l'écriture littéraire.

Abstract – This study, which is inspired by the cultural mission of schools, is in the field of elementary instructional methods in literary writing. These emergent instructional methods rest on a conception of writing that relies on cultural, interpretive, and axiological dimensions to take into account the writer's affective and sociocultural investment, as well as her or his creativity and imaginative world. Such an approach assumes the teacher's adoption of the posture of reader rather than evaluator. Training to respond to pupils' texts this way could be offered as early as the bachelor's. For this reason, a training component is being included in our field-research project, to develop students' competencies in instructional methods in literary writing. Students will be called upon to contribute especially in the practical validation of the instructional devices to be devised to promote literary writing.

Introduction

Ces dernières décennies, on remarque un essor de la recherche en écriture et l'émergence de plusieurs théories de l'écriture dont les approches psychocognitives et psycholinguistiques (Reuter, 1996a). Certes, ces approches ont servi de levier à l'élaboration d'une véritable didactique de l'écriture. Les différents programmes de français se sont renouvelés dans le même sens tant au Québec qu'en Europe francophone. Dorénavant, l'enseignement/apprentissage de l'écriture concerne non seulement le produit final, soit le texte achevé, mais aussi tout le travail en amont et les actions qu'exécute l'élève quand il écrit. Or la première tendance focalise l'attention sur l'objet et ses composantes structurelles, sa cohérence, etc., oblitérant le sujet et les contenus alors que la seconde tendance favorise le sujet et ses opérations, d'un point de vue essentiellement psychologique. Si aujourd'hui la didactique de l'écriture propose de nombreux repères opératoires utiles aux enseignants et si l'écrit fondé sur les typologies et l'organisation formelle des textes semble de mieux en mieux maîtrisé, il n'en reste pas moins que le sujet est très peu considéré du point de vue affectif et socioculturel, et que la créativité et l'imaginaire sont mis en veilleuse. Dès lors, l'écrit « littéraire » de l'élève (à travers le récit de fiction, par exemple) est traité comme n'importe quel autre écrit, et l'écriture littéraire comme mode particulier d'écriture, comme mode d'appropriation esthétique, est méconnue.

Envisager une didactique de l'écriture littéraire serait un atout intéressant pour l'apport particulier du texte littéraire à la formation des élèves et pour l'appréhension des savoirs dont il relève. Par ailleurs, à l'heure actuelle, si on commence à interroger les répercussions de la lecture littéraire sur le jeune scripteur, à prendre en compte l'investissement de celui-ci, son imaginaire et sa créativité dans l'enseignement de l'écriture, il n'en reste pas moins qu'au-delà de l'objet littéraire et du sujet scripteur, il y a l'enseignant qui devra s'impliquer plus comme lecteur que comme évaluateur. Ceci signifie donc qu'il devra apprendre à observer et à lire les textes d'élèves dans leur singularité, à y découvrir le sujet scripteur en émergence, les aspects inter-subjectifs de l'interprétation, etc., pour ensuite proposer des interventions didactiques adaptées. Cette formation à la réception des récits des élèves devrait être entreprise dès le baccalauréat en enseignement.

Notre recherche relève donc de trois perspectives complémentaires. Elle s'inscrit, d'une part, dans une double perspective épistémologique et didactique. En effet, la formalisation de l'écriture littéraire et l'élaboration de dispositifs didactiques participent de l'émergence d'une didactique de l'écriture littéraire. D'autre part, notre recherche allie également un volet formation qui va permettre aux futurs enseignants et aux enseignants qui participent à notre démarche de se former en didactique de l'écriture littéraire. En outre, le modèle didactique obtenu servira, nous l'espérons, tant en formation initiale que continue et permettra le renouvellement des pratiques en classe de français. Enfin, plus largement, l'expérience littéraire que propose notre modèle, en enrichissant culturellement les compétences langagières de l'élève, soutiendra implicitement le rôle actif que doit jouer l'école au regard de la culture.

La démarche méthodologique retenue est de type qualitatif dans le cadre d'une recherche-action-formation à caractère évaluatif. À partir d'une conceptualisation de la lecture et de l'écriture littéraires, nous avons élaboré des dispositifs didactiques en écriture littéraire qui mettent à contribution la lecture littéraire et la littérature pour la jeunesse. Nous en sommes là dans notre recherche. Ces dispositifs seront validés de façon pratique par des étudiants en formation

des maîtres dans un cours de didactique de l'écriture et en classe de stage, puis de façon théorique par des experts. Ils seront ensuite implantés aux 2^e et 3^e cycles du primaire par des enseignants en exercice qui les intégreront à une approche par projet et aideront à leur évaluation et à leur amélioration. Après analyse des productions des élèves, notre modèle d'intervention didactique d'écriture littéraire s'enrichira des résultats de cette implantation.

La première partie de cet article cerne la problématique d'une didactique de l'écriture littéraire et de sa nécessité pour les élèves du primaire alors que l'écriture stratégique prédomine dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). Dans la seconde partie, nous nous proposons d'articuler le concept d'écriture littéraire à la lumière des avancées de la recherche en lecture littéraire. Dans la troisième partie, après avoir brossé un bref historique diachronique en matière d'écriture et de sa pratique en classe, nous avançons quelques pistes d'élaboration d'une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. La quatrième partie focalise l'attention sur le changement de posture qu'une démarche d'écriture littéraire exigera de l'enseignant. La cinquième partie se concentre sur l'élaboration de dispositifs didactiques visant le développement de la compétence en écriture littéraire alors que la sixième partie traite du volet formation de notre recherche. En effet, ces dispositifs didactiques peuvent s'appliquer à des destinataires variés, selon des perspectives diverses, allant de la formation des maîtres à la construction du littéraire chez des élèves du primaire. Nous focalisons notre attention sur les étudiantes et étudiants en formation initiale : les dispositifs didactiques favoriseront le développement de leur compétence en lecture et en écriture littéraires et celui de leur compétence en didactique. Leur participation sera notamment utile à la validation pratique de ces dispositifs, ce qui, par un effet spirale, viendra soutenir cette compétence disciplinaire.

1. La survalorisation d'une écriture stratégique

En souscrivant à la psychologie cognitive si prégnante aujourd'hui en éducation, l'enseignement du français au primaire, particulièrement en lecture et en écriture, a substitué massivement aux savoirs disciplinaires, voire littéraires, les stratégies cognitives et métacognitives comme objet d'apprentissage. Certes, il est important que l'élève sache structurer son récit selon le modèle quinaire, l'améliorer et le corriger, objectiver sa démarche de scripteur, mais les compétences développées s'avèrent plutôt de type opératoire et méconnaissent l'importance du scripteur dans la construction du sens. On s'éloigne du véritable apprentissage à produire du sens, à créer du sens original et à s'initier au plaisir d'écrire faisant de l'écriture une expérience personnelle. Les récits de fiction tendent vers une standardisation qui rassure peut-être les enseignants et facilite l'évaluation, mais qui s'éloigne de l'originalité propre à la création littéraire. Le formel, le marquage de surface l'emportent sur l'imaginaire, l'investissement personnel... Dès lors, le récit se banalise, devenant un texte qu'on travaille comme les autres.

Force est de constater qu'une telle approche stratégique

valorise le rôle reproducteur de l'écriture [...] et que se trouve négligé, occulté, le rôle producteur de la spécifique matière scripturale. Le travail d'écriture de fiction [lire : d'écriture littéraire] est le moyen, pour le scripteur, de conquérir sa liberté par rapport aux normes apprises. (Oriol-Boyer, 1982, p. 115)

Toutefois, ce ne sont pas là deux approches à l'écriture qui devraient cohabiter dans un rapport d'opposition, mais de complémentarité. Un certain formalisme dans l'organisation textuelle et dans les faits linguistiques est nécessaire à l'invention. Il est important pour un élève du primaire de maîtriser une certaine norme, cette maîtrise étant fondamentale à sa possible transgression par et dans l'écriture littéraire¹.

Toutefois, si l'écriture du récit correspond encore essentiellement à l'application d'un modèle de production narrative, c'est que, d'une part, les avancées de la recherche en didactique de l'écriture littéraire sont encore timides et offrent peu de repères opérationnels pour les enseignants qui se trouvent souvent démunis lorsqu'il s'agit de transposer didactiquement les objets de savoirs littéraires et de les faire mettre en œuvre par les élèves dans des pratiques de lecture et d'écriture. D'autre part, au-delà des savoirs, les enseignants ne sont pas formés à reconnaître une écriture littéraire chez l'élève, à saisir les mouvements du texte, ce qu'il a de semblable à d'autres textes et de particulier; ils ne sont pas habilités à interpréter le texte dans ce qu'il a d'ambigu, de divergent. La réception du texte d'élève par l'enseignant lecteur fera l'objet de notre quatrième partie. Nous procédons d'abord à un détour conceptuel permettant de clarifier les enjeux didactiques.

2. La lecture et l'écriture littéraires

2.1 Le concept de lecture littéraire

Le principe moteur sur lequel nous fondons notre conceptualisation de l'écriture littéraire est le suivant: la relation qui existe entre la lecture et l'écriture littéraires est de type transactionnel. Plus que l'interaction, la transaction signifie que chacune des deux pratiques se trouve non seulement mutuellement enrichie, mais également transformée au contact de l'autre.

Ce principe accepté, les avancées de la recherche en lecture littéraire peuvent servir d'assises et de tremplin à la réflexion sur la notion d'écriture littéraire et sur les savoirs qui lui sont associés. Auparavant, rappelons brièvement ce qu'est la lecture littéraire. D'abord, parler de lecture littéraire plutôt que de lecture d'œuvre littéraire, c'est prendre en considération que la littérarité de l'œuvre, c'est-à-dire sa valeur littéraire, n'est pas seulement le propre de l'œuvre elle-même, mais a également partie liée avec l'activité du lecteur. Du point de vue didactique, cette considération reconnaît l'importance du lecteur dans l'élaboration du sens.

La lecture littéraire est le résultat d'un jeu, dirait Picard (1986), un jeu incluant le principe de plaisir, le *playing*, et celui de réalité, le *game*; c'est un mode particulier d'appréhension du texte qui commande à la fois une lecture participative et une lecture distanciée, le *game* contrôlant en quelque sorte le *playing*, c'est-à-dire fournissant des balises à l'investissement de la fiction et encadrant ainsi la compréhension et l'interprétation du lecteur.

1 Cependant, le fait que les élèves répondent de mieux en mieux aux attentes scolaires du point de vue de l'évaluation engendre l'effet inverse de celui escompté. Ainsi, comme le montrent les recherches de Kaici (1991, 1992), citées par Reuter (1996b, p. 30), les bons élèves répondent bien aux attentes de la tâche d'écriture demandée, mais leurs textes s'avèrent «assez banals et stéréotypés, peu investis, mais assez réussis en surface», alors que «les “mauvais élèves” écrivent des histoires moins réalistes, plus investies [...] voire plus symboliques [...], récits moins banals mais présentant de plus nombreux dysfonctionnements en surface». Les productions d'élèves plus faibles sont donc parfois considérées comme plus originales.

La lecture participative correspond à l'expérience du plaisir de lire, de la fiction et du texte. Pour Dufays (1994, p. 180), c'est avant tout une question de représentation : « J'appellerai participation la lecture qui cherche avant tout à saisir ce qui dans le texte est représentable. » Ce mode de lecture « privilégie [...] la dimension narrative, séquentielle, linéaire de la textualité ». Pour Descôtés (1998, p. 91), « la "lecture-participation" [est celle] au cours de laquelle le lecteur, soumis à la fiction, se laisse prendre par l'illusion référentielle, adhère simplement à l'histoire et réagit avant tout sur le mode affectif ».

La lecture littéraire est également distanciation. Descôtés (1998) définit « la lecture-distanciation » comme étant celle

qui refuse de céder à l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité ; cette lecture plus distanciée et plus conforme à une réception littéraire s'intéresse alors au texte comme objet construit, comme combinaison de procédés formels, comme jeu avec les stéréotypes et avec d'autres textes (p. 91).

D'après les recherches actuelles en didactique (Dufays, 1996 ; Canvat, 1999), la lecture littéraire intégrerait trois dimensions :

- 1) Une dimension culturelle qui permettrait de comparer les textes aux autres textes, leur part de conformité ou d'originalité par rapport à la norme, d'une part, et d'établir des rapprochements entre les textes (le phénomène de l'intertextualité), d'autre part.
- 2) Une dimension interprétative en lien avec la construction de sens, voire des sens du texte favorisant une pluralité de lecture.
- 3) Une dimension axiologique, qui correspond à l'évaluation du texte du point de vue émotionnel, esthétique, éthique, etc., proposant au lecteur de vivre sur le mode de l'imaginaire des expériences hors de sa réalité, des expériences dans un univers de fiction. Le lecteur « croit à l'histoire et porte sur elle des appréciations de type référentiel (vrai/faux, vraisemblable/invraisemblable), moral (bien/mal) ou émotionnel (passionnant/ennuyeux) » (Dufays, 1994, p. 182). Le mode de lecture participative que nous évoquons plus tôt relève de cette dimension.

2.2 Le concept d'écriture littéraire

Sans être le pendant exact de la lecture littéraire, l'écriture littéraire serait également un jeu, un mode particulier de création² textuelle, qui miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte. Elle commanderait à la fois une écriture participative et une écriture distanciée. L'écriture participative relèverait de la dimension axiologique étroitement liée à des enjeux passionnels, qui correspondraient à l'aspect psychologique, émotif de l'écriture, la mise en mots de l'imaginaire, de la perception du monde par l'élève. Quant à l'écriture distanciée, elle aurait, d'une part, une dimension interprétative en ce qu'elle propose des enjeux plus rationnels quoique relevant aussi de l'imaginaire et de la créativité. Le scripteur y aménagerait des espaces de non-dits qui laisseraient place à l'interprétation,

2 À l'instar de Reuter (1996b, p. 26), nous réservons ici « la notion de création à l'imagination et à la créativité référées au champ esthétique, à ses modes de fonctionnement et à ses valeurs ».

des espaces de plaisir du texte liés principalement au travail sur la langue, sur le texte. D'autre part, elle aurait une dimension culturelle, car elle serait le lieu de jeux intertextuels, de jeux de langage, de jeux narratifs...

Dans une démarche d'écriture littéraire, nous pressentons donc bien l'importance de la prise en compte de l'imaginaire et de la créativité (Reuter, 1996b) :

L'imaginaire est [...] construit ici comme un matériau culturel, pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques [...], mis en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours ou de textes (mythes, légendes, contes...), structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives et individuelles et que chacun actualise de manière spécifique. Ce « réservoir » fournirait incessamment images et scénarios, aussi bien pour l'expression collective que pour l'expression individuelle, en relation sans doute avec des formations de base de la vie psychique. (p. 26)

L'imaginaire, en tant que matériau culturel structuré et structurant, nourrit l'écriture littéraire autant dans sa dimension culturelle (notamment par les jeux intertextuels qu'il engendre) que dans sa dimension axiologique (notamment par l'expérience sensible que sa mise en mots et en images suscite). L'imagination du scripteur met non seulement en jeu son imaginaire, mais aussi les mécanismes de la créativité. Le concept de créativité, chez Reuter (1996b) désigne

des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération/transformation) de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de re-combiner ce qui apparaissait comme figé. (p. 23)

Ces mécanismes spécifiques de production de contenus ont particulièrement à voir avec la dimension culturelle et tout le jeu entre norme et originalité qu'elle sous-tend. La dimension interprétative est également convoquée dans ce que la créativité peut oser en tant que pensée divergente : le jeu de l'implicite, le traitement « irrévérencieux » de la langue, l'audace polysémique de certaines figures de style, etc.

3. La didactique de l'écriture littéraire

Dans les années 1970, le renouveau des études littéraires, héritier de théories littéraires qui allaient du structuralisme à la sémiotique en transitant par la narratologie, inverse la perspective de l'enseignement de la littérature. Dorénavant, la priorité est donnée au texte et à son fonctionnement interne. Le contexte historique, par exemple, est mis en veilleuse. Aussi, pour lire ou créer un texte de fiction, il importe de comprendre les mécanismes présidant à sa construction. Le récit, la forme littéraire la plus importante, est situé au cœur de cet apprentissage. Des concepts tels que le schéma narratif, le narrateur, sont dès lors exploités même à l'ordre du primaire – avec malheureusement le formalisme que nous dénonçons dans notre première partie. Puis, dans les années 1980, sous l'impulsion des théories de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985), l'acte de lecture prime sur le texte ; on se préoccupe davantage de l'interaction qui s'instaure entre le lecteur et l'œuvre pour créer du sens que de l'œuvre elle-même.

Depuis les années 1970 également, d'autres innovations alimentent la classe d'écriture. Elles tentent d'articuler savoirs littéraires et démarches pédagogiques (Reuter, 1996a) et ont le mérite de vouloir intégrer l'imaginaire et la créativité à la didactique de l'écriture par l'entremise des jeux poétiques (Duchesne et Leguay, 1984 ; Petitjean, 1982 ; Sublet, 1983) et des ateliers d'écriture (Bing, 1976 ; Bourque, 1987 ; Noël-Gaudreault, 1988 ; Oriol-Boyer, 1982, 1992). Toutefois, les jeux poétiques alternant entre la créativité et la contrainte réduisent trop souvent l'écriture à sa dimension psychologique ou à l'application de simples formules. Quant aux ateliers, ils interrogent très peu l'écriture littéraire elle-même et ne peuvent combler à eux seuls son enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, dans la formation littéraire de l'élève du primaire, si une didactique de la lecture littéraire se précise de plus en plus (Canvat, 1999, Dufays, Gemenne et Ledur, 1996a et b), plusieurs recherches alimentent déjà une didactique de l'écriture littéraire. Ainsi, quelques chercheurs, à l'instar de Bucheton (1994), Bourque (1994), Gromer (1996) ou Tauveron (1996), favorisent l'originalité dans les textes des élèves. Ceci exige de l'enseignant d'être non seulement attentif à ce que l'élève ressent, mais aussi de rendre ce dernier conscient de la spécificité de son texte. D'autres chercheurs misent plutôt sur la sensibilisation aux marques du littéraire liées notamment au mode de narration dans l'écriture de récits, avec comme points d'ancrage des activités de lecture littéraire (Dormoy, 1996 ; Léon, 1994 ; Poslaniec et Houyel, 2000). Effectivement, le texte littéraire sert non seulement de modèle culturel, mais aussi de référence littéraire permettant, entre autres dimensions, une certaine intertextualité. D'autres, comme Jouve (1992), ont théorisé l'impact de la lecture sur le rapport à soi et au monde pour le lecteur.

Tout en encourageant l'originalité dans les textes des élèves, nous nous rallions à la perspective de favoriser une approche culturelle à l'enseignement permettant à tous les élèves l'accès à la culture. Ainsi, l'écriture littéraire a partie liée avec la lecture littéraire, dans un rapport de transaction comme nous l'expliquions plus haut. Parmi la multitude d'activités qui peuvent engendrer une certaine démarche d'écriture littéraire, la lecture littéraire occupe en effet une place privilégiée. Ce rapport pourrait d'abord être cerné d'un point de vue affectif (Stoecklé, 1994) :

[L]a langue écrite entretient une relation étroite à l'imaginaire ; l'expérience de la dimension « créative », « imaginaire » propre à l'écriture est décisive dans le rapport que l'enfant construit avec la langue écrite, dans l'installation du goût d'écrire ; cette expérience conditionne l'enracinement et l'investissement affectif de l'écriture. (p. 43)

Par ailleurs, l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses écritures. Effectivement, la lecture littéraire, à travers des œuvres pour la jeunesse, par exemple, lui offre la possibilité de se constituer un patrimoine fictionnel, une sorte de mémoire culturelle (Stoecklé, 1994), de se construire un référentiel personnel (Gouvernement du Québec, 2001) dans lequel il puiserait pour l'écriture de ses propres récits de fiction. Ceux-ci témoigneraient alors d'une certaine expérience esthétique et de l'influence de ses lectures par, entre autres, la mise en place de liens intertextuels.

En effet, comme tout lecteur/scripteur, l'élève emprunte, souvent inconsciemment, aux œuvres littéraires lues « les matériaux de la fiction – personnages, situations, structures de récits, scénarios, etc. – dont il s'emparera, qu'il modèlera et adaptera à son propre usage pour inventer et raconter à son tour » (Stoecklé, 1994, p. 45). Ses récits font alors « réapparaître, intériorisés,

intégrés, transformés, assimilés, tel personnage, telle situation, tel scénario, [telle image] de la réserve constituée par les histoires écoutées ou lues, on reconnaîtra telle réminiscence» (p. 45).

Une didactique de l'écriture privilégierait donc trois stratégies concomitantes basées sur la « compréhension de l'écriture comme pratique associant indissociablement cognitif et rapport aux autres et au monde » (Reuter, 1996b, p. 33). La première s'appuierait sur une meilleure explication de la norme préétablie, qu'il s'agisse des attentes institutionnelles en matière de productions attendues pour tel groupe d'âge ou de productions réalisées dans une perspective de construction des savoirs narratifs, voire littéraires. La seconde consisterait à favoriser des activités variées où l'imaginaire et la créativité seraient plus ou moins sollicités et de façon diversifiée afin de rejoindre tout type de scripteur. La troisième proposerait des opérations provoquant l'investissement du sujet dans son propre texte, son inscription dans une dynamique d'écriture, autant par implication que par distanciation.

La construction d'une écriture littéraire chez les élèves appelle cependant un changement de point de vue de la part de l'enseignant. Ce dernier s'engagera moins dans une lecture détaillée mettant en évidence pas à pas la constitution du texte que dans la quête des formes intersubjectives de l'interprétation, de l'émergence du sujet qui écrit et dans l'obligation du lecteur de reconnaître sa propre implication comme sujet (François, 2000).

4. La réception des récits de fiction des élèves du primaire

Dans une démarche d'écriture littéraire, pour véritablement recevoir le texte de l'élève, l'enseignant devra adopter une nouvelle posture. Ce changement de posture exigera de sa part de passer de celle du correcteur ou de l'évaluateur à celle du lecteur, voire de l'interprète et à celle du didacticien. Colletta et Repellin (2000) décrivent ainsi cet autre regard :

- *Non pas lire pour évaluer, mais lire pour apprécier, se laisser surprendre, et séduire par des textes enfantins, chercher à comprendre ce que fait l'enfant avec ses mots, voir comment il sait déjà puiser dans les ressources de la langue et de la textualité [...].*
- *Non pas lire pour attribuer une note, comme dans le cadre de l'évaluation sommative, mais lire pour percevoir les réussites et les lacunes de l'enfant, planifier les apprentissages qui demeurent à effectuer, et réguler ses pratiques d'enseignement [...] en d'autres termes : lire dans une optique formative. (p. 156)*

Or chaque récit de fiction est unique, avec un scripteur et un lecteur particuliers dans un contexte donné ; c'est donc dire que les modalités d'observation et de réception ne sauraient être généralisables (François, 2000). Par ailleurs, les enseignants ne sont pas – ou si peu – sensibilisés à l'interprétation des récits de leurs élèves, mais plutôt à ce qu'on attend d'eux du point de vue de la production scolaire, notamment en ce que concerne le traitement des marques de surface (Khomsi, 1992).

Sur les traces de François (2000), nous pensons que ce changement de posture implique, d'une part, que les récits d'élèves soient considérés comme « textes », c'est-à-dire comme « quelque chose de stabilisé qui fait sens/effet sur des lecteurs indépendamment du fait réel de son

énonciation à tel moment... » (p. 260-261). D'autre part, cela induit également que ces récits d'élèves soient lus comme « textes d'« auteurs », c'est-à-dire comme présentant certains des caractères fondamentaux de ce qu'on regroupe sous « littérature » » (p. 260). D'autre part enfin, il faut admettre que les récits des élèves ont leur part de différences et de ressemblances :

[L]'interprétation que « nous » faisons de ces textes est liée au fait qu'explicitement ou implicitement, nous les mettons en relation avec les textes des autres enfants, les textes littéraires reconnus, ou avec l'image selon laquelle nous aurions pu faire mieux ou au contraire nous n'aurions pas pu écrire cela [...]. (p. 260)

Cette posture devient intéressante dans la mesure où

elle permet non pas la mise en évidence de divergences par rapport à des attentes ou à des modèles, mais la mise en valeur d'opérations premières, dont, [...] l'objectivation par l'élève et l'enseignant, doit occuper une place prépondérante pour une didactique de l'écrit [...]. (Quet, 2000, p. 246)

L'enseignant agit dès lors en tant que didacticien et pédagogue. Comme l'affirme Quet (2000), ce changement de posture de la part de l'enseignant signifie donc que sa lecture ne doit ni se résoudre à mesurer les textes à l'aune d'une norme préétablie, faisant fi ainsi de leurs qualités intrinsèques, ni, à l'autre extrême, privilégier l'analyse de l'organisation du texte et des faits linguistiques comme traces d'une possible transgression textuelle de la norme ou comme marques relevant d'un élan créateur au détriment de cette norme et des savoirs narratifs qui lui sont associés. Ce serait nier que la créativité use justement de ce matériau pour en jouer.

5. L'élaboration de dispositifs didactiques

L'objectif est d'élaborer, mettre à l'essai et évaluer un ensemble de propositions pour des pratiques innovantes en didactique de l'écriture littéraire. L'élaboration de dispositifs didactiques qui favoriseraient une écriture littéraire chez les élèves du primaire est déjà enclenchée. Ces dispositifs reposent en grande partie sur la relation de transaction qui existe entre la lecture et l'écriture littéraires et réservent une place privilégiée à la littérature pour la jeunesse. Cela exige d'abord d'identifier des œuvres pour la jeunesse qui viennent illustrer les possibilités quant à ce qu'on veut développer chez les élèves et leur ouvrir des pistes moins classiques que celles qu'ils connaissent déjà. De surcroît, l'analyse de romans pour la jeunesse à l'aide d'outils issus des théories littéraires, en particulier la sémiotique, l'herméneutique ou la narratologie, est centrale à cette élaboration. Par ailleurs, nous tablons sur la didactique de l'écriture littéraire en émergence qui offre déjà plusieurs avenues pertinentes, sans compter les pratiques enseignantes déjà existantes.

Prenant assise sur deux des trois dimensions de l'écriture littéraire retenues, soit les dimensions interprétative et culturelle ainsi que de l'inscription de l'investissement de l'élève, de son imaginaire et de sa créativité dans chacune des dimensions, nous avons déjà construit quelques projets alliant lecture et écriture littéraires, projets que nous avons expérimentés sur un mode exploratoire à l'aide d'enseignants du primaire (2^e et 3^e cycles).

5.1.1 De l'intertextualité

Pour ce qui est de l'imaginaire et de la créativité dans la dimension culturelle, nous avons misé sur l'intertextualité. Pour des élèves du 2^e cycle, nous avons retenu une œuvre dont l'intertextualité est évidente et accessible aux élèves, soit *Le Délire de Somerset* de Vachon. En effet, ce mini-roman pullule d'allusions explicites aux contes de Perrault : *Le Petit Poucet*, *La Belle au bois dormant* et même *Barbe Bleue* y sont filtrés par le point de vue du narrateur, Somerset. Après la lecture, pour forcer en quelque sorte l'intertextualité et permettre une certaine appropriation de la part des élèves, nous les convions à un travail d'analyse, les sensibilisant par le fait même aux effets produits et convoquant ainsi pour eux un nouveau matériau pour écrire dont ils s'empareront éventuellement dans leurs propres textes.

Le travail d'écriture demandé par la suite aux élèves est un travail de variations sur l'histoire. À l'instar de Riffaud (2002), nous soumettons d'abord le procédé à l'observation des élèves à partir de quelques variations³ sur l'histoire d'un conte bien connu d'eux, soit *Le Petit Chaperon rouge*, variations réalisées par Lascault (1989). D'une variation à l'autre, des éléments de l'histoire sont modifiés. Le jeu de variations peut ainsi toucher autant le lieu, l'époque, les objets que les éléments scéniques, les actants⁴ que l'intrigue elle-même.

Pour le travail d'écriture proprement dit, à la manière de Lascault, il est proposé aux élèves d'élaborer des variations sur certains éléments de l'histoire d'un autre conte de Perrault, soit *Riquet à la houppe*. Au départ, on lit puis on analyse ce conte avec les élèves : lieu, temps, actants, etc. Ensuite, on les amène à écrire leur propre conte par le biais d'une ou de plusieurs variations.

5.1.2 De l'interprétation

L'imaginaire et la créativité des élèves s'expriment également à travers la dimension interprétative de l'écriture littéraire. Le dispositif didactique élaboré focalise l'attention sur la démarche d'interprétation des élèves. Pour soutenir cette démarche, nous proposons à la lecture le conte de Michel Tournier (1979), *Pierrot ou les secrets de nuit*, conte autorisant une lecture plurielle favorable à un travail interprétatif avec des élèves du 3^e cycle du primaire. En effet, *Pierrot ou les secrets de nuit* est une œuvre ambiguë avec sa part de non-dits, de lieux d'indétermination, laissée à l'imaginaire de chacun.

Il est important de permettre aux élèves des écarts interprétatifs entre leur culture et celle de l'enseignant, de susciter des débats d'interprétations divergentes. Lors de ces débats, chaque lecteur y justifiera celles qu'il s'est construites, puis les autres lecteurs (les élèves de la classe et l'enseignant) jugeront de la validité des propositions émises en regard de la cohérence avec le texte lu et de la pertinence des indices retenus. Il est également de première importance que les élèves découvrent que tout n'est pas permis dans l'activité interprétative. N'est-elle pas balisée par le texte et la culture ? Si le lecteur possède des droits, il y a aussi ceux du texte et du grand livre de la culture !

3 Lascault a ainsi produit une cinquantaine de textes. Il s'agit de retenir une gamme de variations accessibles à des élèves du 2^e cycle du primaire, propres à leur faire comprendre le procédé et à les inspirer par la suite.

4 Nous nous référons au schéma actantiel de Greimas.

D'abord, à l'issue de la lecture, les élèves réagiront au conte pour dire leur appréciation, leurs émotions et découvertes, voire leurs rêveries. C'est la dimension axiologique de la lecture littéraire qui est convoquée. Par ailleurs, puisque cette lecture est tributaire d'un passé de lecteur et qu'elle s'inscrit dans un univers littéraire, l'intertextualité pourrait être aisément convoquée : les personnages du conte de Tournier sont associés à ceux de la commedia dell'arte : Pierrot, Colombine et Arlequin ; plusieurs éléments du texte n'annoncent-ils pas la chanson *Mon ami Pierrot* ? ; la dichotomie sur laquelle est construit *Pierrot ou les secrets de nuit*, représentée par la nuit, la lune, la chouette, la solitude pour Pierrot, par le jour, le soleil, la couleur, la société pour Colombine rappelle d'autres récits façonnés sur une opposition. Sans chercher plus loin, *Vendredi ou la vie sauvage*, une autre œuvre de Tournier, où la culture et la nature s'affrontent et s'interpellent, en est une parfaite illustration. Le débat interprétatif lui-même prend ensuite place, permettant au lecteur de discuter de sa lecture et de se construire plus ou moins consciemment un point de vue non seulement fondé sur le texte, mais aussi sur des normes collectives d'interprétation.

Le travail d'écriture qui suivra reposera sur l'aspect aléatoire du conte ou de tout texte littéraire. Tout n'est pas dit, tout n'est pas représenté, comme dans un texte informatif ; il faut au contraire laisser place à l'imaginaire du lecteur. À l'instar de Tournier qui nous livre une interprétation, d'un point de vue symbolique, de la chanson *Au clair de la lune*, les élèves écriront un conte qui aurait aussi pour toile de fond une chanson populaire, *Frère Jacques* par exemple. Ensuite, leur conte, à la manière de celui de Tournier, devra être construit sur une opposition entre deux systèmes de valeurs dont chacun des deux protagonistes serait porteur : solitude/société, culture/nature, brutalité/délicatesse, avarice/générosité, été/hiver, etc. Quelques textes feront alors l'objet d'un débat interprétatif, écriture et lecture littéraires toujours intimement liées. Comme le souligne Vandendorpe (2001, p. 93), « au lieu d'imposer le ralliement de la majorité, il importe de faire prendre conscience aux élèves de leurs différences individuelles en acceptant la richesse que constitue l'échange de points de vue divergents autour d'un texte commun ».

Outre ces deux dispositifs didactiques ayant pour thème l'intertextualité et l'interprétation, nous sommes en train d'en concevoir d'autres relevant de la dimension culturelle. L'un des dispositifs a pour thème l'esthétique (figures de style et leurs effets, travail sur les stéréotypes⁵), l'autre dispositif, la narration, avec des activités faisant appel à des jeux narratifs (perturbation de la chronologie des événements, jeu des voix narratives). Plutôt que la conformité à des normes partagées qui rendent possible la lecture du texte narratif, la singularité sera favorisée : il s'agira dès lors de jouer avec les règles qui régissent la fiction. La dimension axiologique reste à traiter, notamment dans un projet sur la modalisation, soit sur l'énonciateur et son point de vue.

6. L'implantation des dispositifs didactiques en formation initiale

L'objectif est d'implanter les dispositifs didactiques auprès d'étudiants en formation initiale et futurs enseignants du primaire afin, d'une part, de leur faire vivre les activités de lecture/écriture de l'intérieur, leur offrant de se découvrir et de se former en tant que lecteurs et scripteurs. D'autre part, cette approche, à l'opposé d'une conception de l'écriture valorisant le travail sur

5 Les stéréotypes sont envisagés ici non pas du point de vue éthique mais comme lieux communs relevant de la doxa, de la mémoire collective (Dufays, 1994).

la langue écrite ou satisfaisant aux normes scolaires en apprentissage, les sensibilisera à ce mode de relation particulier à l'écriture et les habilitera à recevoir les textes des élèves d'une façon plus sensible, à les apprécier et à les interpréter. Cela leur permettrait notamment de concevoir des solutions didactiques originales allant dans le sens de l'imaginaire et de la créativité, ainsi que de l'investissement du scripteur. Cette approche favoriserait donc chez les étudiants non seulement le développement de leurs propres compétences en lecture et en écriture littéraires, mais également celui de leur compétence en didactique de l'écriture littéraire. En outre, la réflexion métacognitive qui accompagnerait cette double formation aiderait à parfaire les dispositifs en cours d'élaboration.

Ensuite, les étudiants dont le stage en milieu scolaire se réaliserait aux 2^e et 3^e cycles du primaire complèteraient, sur une base volontaire, cette phase de validation pratique de ces dispositifs didactiques en les faisant vivre à leurs élèves du moment. La validation pratique consiste en une mise à l'essai des dispositifs didactiques (un dispositif par étudiant) et en une rétroaction en vue de leur amélioration. Les instruments de collecte de données seront : a) pour les étudiants coopérant à la recherche, un portfolio d'apprentissage en lien avec leurs compétences disciplinaires et didactiques ; b) lors de l'application des dispositifs didactiques en classe de stage : des fiches métacognitives inspirées de Lafortune et Deaudelin (2001) pour guider leur réflexion ; de l'observation participante de la part de la chercheuse lors de la mise en pratiques des dispositifs ; des entrevues individuelles semi-dirigées avec les étudiants.

Enfin, en retour de stage, les récits écrits par les élèves seraient lus et interprétés en classe pour sensibiliser et former les étudiants à la réception des récits de fiction de jeunes scripteurs. Un dialogue didactique s'ensuivrait afin d'élaborer quelques propositions d'intervention auprès des élèves, parmi d'autres possibles. Nous sommes loin ici de la lecture/correction de récits dans l'optique d'une évaluation sommative.

Conclusion

Notre recherche participe de l'émergence d'une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction pour les élèves du primaire, avec la construction des savoirs disciplinaires qui lui sont associés, ses enjeux, ses objectifs et ses conditions de réalisation. Les visées de notre recherche sont de trois ordres :

- 1) une visée épistémologique à travers, notamment, une certaine conceptualisation de l'écriture littéraire reposant sur des dimensions culturelle, interprétative et axiologique ;
- 2) une visée didactique à travers l'élaboration d'un modèle qui s'appuie non seulement sur les trois dimensions de l'écriture littéraire, mais qui convie aussi l'imaginaire et la créativité du scripteur ainsi que son investissement personnel, dans un rapport étroit avec la lecture littéraire. Ce modèle induirait un changement de posture chez l'enseignant devenu lecteur et interprète des récits de fiction de ses élèves plutôt qu'évaluateur. Idéalement, notre modèle didactique servira au renouvellement des pratiques tant pour les enseignants en exercice que pour les futurs enseignants ;

- 3) une visée de formation. Afin de créer des conditions d'apprentissage favorables à l'écriture littéraire en contexte scolaire, les dispositifs didactiques en cours de conception seraient d'abord explorés par les étudiants qui les vivraient en tant que lecteur/scripteur, l'écriture de fiction héritant ainsi d'une certaine place dans le cursus universitaire. Non seulement les étudiants y développeraient leur compétence disciplinaire en écriture littéraire et sa part d'imaginaire et de créativité, mais ils commenceraient à construire leur compétence didactique en la matière. Notamment, ils apprendraient à recevoir les récits de fiction des autres étudiants selon une posture d'appréciation et à les interpréter. Chaque texte étant unique, ils apprendraient à les lire dans une optique formative afin d'en faire ressortir à la fois l'originalité et les éléments plus conventionnels, les réussites et les lacunes, de mettre l'accent sur le contenu en ce qu'il révèle l'investissement du sujet. Cette lecture des récits de fiction permettrait d'imaginer des réponses didactiques propices à une écriture littéraire telle qu'envisagée ici. De fait, les étudiants qui collaboreront à cette recherche en retireront une formation autant théorique que pratique puisqu'ils contribueront étroitement à l'amélioration et à la validation des dispositifs didactiques.

Par ailleurs, cette didactique souscrit à la volonté actuelle de réaffirmer l'école dans sa finalité culturelle et aux orientations des nouveaux programmes de formation tant au Québec qu'en Europe francophone.

Corpus en littérature pour la jeunesse

Marois, A. (2000). *Riquet à la Houppe*. Laval: Les 400 coups.

Tournier, M. (1979). *Sept contes*. Paris: Gallimard.

Tournier, M. (1977). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris: Gallimard.

Vachon, H. (1999). *Le délire de Somerset*. Montréal: Dominique et compagnie.

Références

Bing, É. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page: vers un atelier d'écriture*. Paris: Des femmes.

Bourque, G. (1994). Écrire, réécrire, récrire. *Québec français*, 93, 27-30.

Bourque, G. (1987). *L'école à fictions*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bucheton, D. (1994). Vécu, affects et réécriture du récit. *Le français aujourd'hui*, 108, 21-29.

Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles: De Boeck Duculot.

Colletta, J.-M. et Repellin, M.-O. (2000). L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images. In C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 151-171). Bruxelles: De Boeck/Duculot.

Descôtés, M. (1998). Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire, *Le français aujourd'hui*, 121, 89-93.

Dormoy, D. (1996). Narrateur et point de vue ou comment raconter. *Repères*, 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, 165-190.

Dufays, J.-L. (1996). Culture/compétence/plaisir: la nécessaire alchimie de la lecture littéraire. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire* (Tome 2, p. 167-175). Bruxelles: De Boeck.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège: Martaga.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996a). *Pour une lecture littéraire* (Tome 1). Bruxelles: De Boeck.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996b). *Pour une lecture littéraire* (Tome 2). Bruxelles: De Boeck.

Duchesne, A. et Leguay, T. (1984). *Petite fabrique de littérature*. Paris: Magnard.

- François, F. (2000). Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves? Un point de vue. In C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 257-269). Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gromer, B. (1996). Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire. *Repères, numéro thématique « Lecture et écriture littéraires à l'école »*, 13, 147-163.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: Presses universitaires de France.
- Khomsî, A. (1992). Comprendre un texte ironique, le cas d'élèves du cycle professionnel. *Pratiques, numéro thématique « L'interprétation des textes »*, 76, 103-115.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. S'approprier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lascault, G. (1989). *Le Petit Chaperon rouge, partout*. Paris: Seghers.
- Léon, R. (1994). *Littérature de jeunesse à l'école*. Paris: Hachette.
- Noël-Gaudreault, M. (1988). *Construire le fictif*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Oriol-Boyer, C. (1982). Pour un apprentissage de l'écriture de fiction à l'école. In J.-F. Haltéet et A. Petitjean (dir.), *Pour un nouvel enseignement du français* (p. 110-129). Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Oriol-Boyer, C. (dir.). (1992). *Ateliers d'écriture*. Grenoble: L'Atelier du texte-Ceditel.
- Petitjean, A. (1982). *Pratiques d'écriture*. Paris: CEDIC.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Éditions de Minuit.
- Poslaniec, C. et Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette.
- Quet, F. (2000). Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre le contrat didactique. In C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 243-256). Bruxelles: De Boeck/Duculot.
- Reuter, Y. (1996a). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (1996b). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques*, 89, 25-44.
- Riffaut, A. (2002). *Le texte littéraire au collège. Les élèves à l'œuvre*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Sorin, N. (2003). De la lecture littéraire à l'écriture littéraire, le rôle de la littérature pour la jeunesse au primaire. *Caractères*, 11, 28-36.
- Stoecklé, R. (1994). *Activités à partir de l'album de fiction*. Paris: L'École.
- Sublet, F. (1983). *Créativité et poésie dans des textes d'enfants de CMI*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Tauveron, C. (1996). Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révisions: quelle place pour l'écriture littéraire? *Repères, numéro thématique « Lecture et écriture littéraires à l'école »*, 13, 191-210.
- Vandendorpe, C. (2001). De la socialisation des stratégies interprétatives. In C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 81-101). Paris: INRP.