

# De la lecture littéraire à l'écriture littéraire, le rôle de la littérature pour la jeunesse au primaire

Université du Québec à Trois-Rivières

---

*Dans l'optique du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (2001) et de la compétence à « Apprécier des œuvres littéraires », nous proposons une démarche didactique afin d'initier les élèves du primaire à la lecture littéraire, puis à l'écriture littéraire, donc à la littérature, en tentant d'éviter le piège de la scolarisation du roman.*

---

Les enjeux culturels du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), à l'ordre du préscolaire et du primaire, s'expriment notamment par la prise en compte des savoirs littéraires et par l'ajout d'une nouvelle compétence aux compétences de base en français, langue d'enseignement : « Apprécier des œuvres littéraires ». Cette compétence, bien que réductrice, soulève la problématique intéressante de l'enseignement/apprentissage de la littérature, et ce dès le primaire. Une certaine compétence littéraire par laquelle la lecture et l'écriture s'exprimeraient, prendrait déjà assise dès le préscolaire pour se développer tout au long du parcours scolaire jusqu'à l'université et bien au-delà. Il est dès lors possible de penser l'apprentissage de la lecture et l'écriture littéraires au primaire, apprentissage côtoyant certes les apprentissages fondamentaux en français, tout en se nourrissant mutuellement.

## 1. Vers une compétence littéraire

Force est de reconnaître que la compétence à apprécier des œuvres littéraires représente une certaine volonté de formation littéraire chez les jeunes du primaire. Le sens de cette compétence tel qu'expliqué tente de relever le défi de l'intégration sociale et culturelle, de l'épanouissement personnel et de la formation au jugement critique ou esthétique.

En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* (désormais PFÉQ) explique ainsi cette compétence :

La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. Elle enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique. La découverte progressive de ces œuvres amène chaque individu à identifier ses

préférences et ses intérêts tout en lui offrant un lieu privilégié de réinvestissement de ses acquis en lecture, en écriture et en communication orale. Il se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expérience diversifiées et au contact d'autrui. Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer. □(p. 84)

Certes, la dimension psycho- et socio-affective, étroitement liée au plaisir de lire et à la mise en œuvre d'attitudes et de valeurs, donne sens à cette compétence. La dimension, plus cognitive, des habiletés à maîtriser transparait également dans les composantes de la compétence et les stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires. Toutefois, la dimension culturelle, associée aux savoirs littéraires, se limite à l'exploration de quelques éléments littéraires (personnages, temps et lieux du récit, séquence des événements, etc.). Dans le Programme, les «savoirs» littéraires sont d'ailleurs organisés selon une liste de connaissances réduites à leur minimum et totalement décontextualisées. En effet, d'une part, elles sont juxtaposées au répertoire des compétences et de leurs composantes, sans aucune articulation entre les deux, et d'autre part, elles sont sans rapport évident avec une véritable construction du littéraire chez l'élève.

Le libellé même de cette compétence de formation littéraire la situe résolument du côté de la lecture. En fait, ne devrait-elle pas concerner également l'écriture littéraire et même l'oral? Seule, la composante «Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins» permettrait d'y inscrire une démarche d'écriture et d'oral littéraires. Par ailleurs, dans les *savoirs essentiels*<sup>1</sup>, au chapitre des *connaissances liées au texte*, le Programme propose «l'exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation» (p. 88). Nous pourrions entendre par «fins d'utilisation» une référence à une certaine forme d'écriture littéraire. En outre, certaines *stratégies* listées comme *savoirs essentiels* liées à l'appréciation d'œuvres littéraires peuvent implicitement relever de l'écriture littéraire (p. 94) : *s'ouvrir à l'expérience; établir des liens avec d'autres*

*œuvres; constater le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.* Mais force est de constater que l'écriture littéraire y tient une place réduite.

Se soucier de la formation littéraire de jeunes est certes louable, mais une compétence à apprécier des œuvres littéraires n'est pas suffisante, même au primaire. Une véritable formation littéraire relève du développement d'une compétence beaucoup plus globale et intégrative, qui commande à la fois la mobilisation de savoirs linguistiques et littéraires et d'habiletés en lecture, écriture et communication orale dans ce qu'elles ont de spécifiquement littéraires, et la mobilisation d'attitudes favorables et d'un intérêt certain pour la littérature. Parler alors de *compétence littéraire* serait plus approprié.

Cette compétence littéraire comprendrait les composantes suivantes, inspirées de Dufays (2001, p. 249), composantes qu'on retrouve déjà partiellement dans les propositions ministérielles actuelles □

- 6) une composante relative aux enjeux visés qui relèvent de l'intégration socio-culturelle, de la formation au jugement critique et esthétique et de l'épanouissement personnel □
- 7) une composante relative aux savoirs à acquérir, qui sont autant de savoirs culturels, soit des savoirs généraux sur la littérature (histoire littéraire, courants littéraires et artistiques, etc.) et des savoirs plus spécifiquement littéraires (caractéristiques du genre, voies narratives, personnages, stéréotypes, etc.), des savoirs conceptuels et des savoirs sur l'homme et sur le monde □
- 8) une composante liée aux habiletés à maîtriser en lecture (comprendre et interpréter), en écriture (imiter et créer), mais aussi en communication orale (parler et écouter) □
- 9) une composante, enfin, associée aux attitudes et aux valeurs à mettre en œuvre.

Avant de proposer des projets allant dans le sens de cette compétence littéraire, attardons-nous brièvement à ce qu'est la lecture littéraire, puis l'écriture littéraire.

## 2. La lecture littéraire

On confond souvent la lecture littéraire avec la lecture de textes littéraires comme si la littérarité des textes, leur valeur littéraire, était dans les textes eux-mêmes. Alors que

<sup>1</sup> Les expressions marquées en italique sont les termes du PFÉQ.

de parler de lecture littéraire, c'est considérer que la littérarité d'une œuvre a partie liée avec l'activité du lecteur. Du point de vue didactique, cette notion reconnaît l'importance du lecteur dans l'élaboration du sens.

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. Cette dimension inclurait notamment le phénomène de l'intertextualité
- 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 propre réalité, des expériences dans des univers de fiction.

La lecture littéraire est le résultat d'un jeu dirait Picard (1986, p. 55), un jeu incluant le principe de plaisir, le *playing*, et celui de réalité, le *game* « *To play* implique le mouvement, la vivacité, l'amusement, la pétulance, la verve [...]. Il s'agit du pôle ludique de l'exubérance, de la turbulence, de la créativité (d'où la forme en *-ing*) ». Le *game* contrôle le *playing*, c'est-à-dire qu'il fournit des balises à l'investissement de la fiction, encadrant en quelque sorte la compréhension et à la réflexion du lecteur. On le constate, la lecture littéraire est un mode particulier d'appréhension du texte qui commande à la fois une lecture participative et une lecture distanciée.

### 2.1 La lecture participative

La lecture participative est celle qu'on propose généralement au jeune lecteur dès l'école maternelle. C'est l'expérience du plaisir du livre, de la fiction, du texte. Pour Dufays (1994, p. 180), la lecture participative 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*. Appliqué à un récit, ce mode de lecture se focalise sur le "suspense" de l'intrigue, sur le caractère "humain" des personnages et les actions concrètes qu'ils effectuent. La participation privilégie donc la dimension narrative, séquentielle, linéaire de

la textualité ». Pour Descôtés (1998), « 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 » (p. 91). Dufays ajoute à ce sujet 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) » (p. 182). Nous reconnaissons là une des dimensions de la lecture littéraire évoquée plus haut, soit sa dimension axiologique.

Cette lecture participative, très pertinente d'un point de vue didactique, relève du plaisir de lire, du goût et de l'habitude durable de lire des textes littéraires des élèves en lien avec leurs intérêts et leurs aspirations. C'est donc à partir de la lecture participative que le lecteur apprécie ou non sa lecture et elle lui donnera ou non l'envie de renouveler son expérience.

### 2.2 La lecture distanciée

Outre la dimension axiologique, la lecture littéraire intègre une dimension culturelle et une dimension interprétative. Elle est donc également distanciation. Descôtés (1998, p. 91) 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.

Le lecteur s'attarde alors au fonctionnement du texte : séquences narratives ou descriptives, jeux temporels, jeux de langage et d'images, etc. En effet, la lecture littéraire consiste moins à faire discourir le lecteur sur ce que lui « dit » le texte, qu'à lui faire découvrir des mécanismes qui en régissent l'écriture et qui, conséquemment, produisent du sens. La lecture distanciée appelle donc un certain travail sur le texte pour lui donner sens, pour affiner et développer la sensibilité esthétique du lecteur, le goût des mots.

Cette lecture distanciée est également une lecture intertextuelle. Vandendorpe (1996, p. 165) nous livre cette explication : « Pratiquer une lecture littéraire, c'est aussi mettre en relation les textes entre eux, et apprécier la façon dont ils se citent, se répondent et se

contestent, dans un jeu d'intertextualité illimitée. Dufays (1994, p. 188-189) cerne ainsi la lecture intertextuelle

*La lecture intertextuelle* (au sens strict du terme) consiste à déceler une relation de *reproduction*, littérale ou non littérale, avouée (explicitée) ou non avouée (laissée implicite), d'un texte par un autre. La *citation* est une *reproduction littérale avouée*, le *plagiat*, une *reproduction littérale inavouée*, l'*allusion*, une *reproduction non littérale avouée*, et la *réminiscence*, une *reproduction non littérale inavouée*.

Cette lecture plus distanciée enfin convoque le travail d'interprétation du lecteur et sa perception de l'implicite. Il va sans dire que pour vivre cette expérience particulière de lecture, le jeune lecteur doit rencontrer des textes qui présentent cette capacité interprétative propre à l'œuvre littéraire. Pour reprendre l'expression de Eco (1965), l'œuvre doit être ouverte à pluralité de sens et d'interprétations. Elle s'éloigne donc de l'univocité, de la linéarité pour laisser place à la suggestion, à l'ambiguïté, à l'implicite, «aux espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc» (Eco, 1985, p. 27). Comme l'affirme Barthes (1970, p. 16), «plus le texte est pluriel et moins il est écrit avant que je le lise». Il existe de telles œuvres en littérature pour la jeunesse, et nombreuses. Cependant, trop souvent, la tendance est à saturer le texte, à combler ces espaces vides afin de réduire l'ambiguïté au maximum, par souci de lisibilité certes, mais par ces espaces vides ainsi occupés, l'auteur «interprète le texte pour le lecteur, accomplissant ainsi la tâche qui incombe normalement à ce dernier» (Weinreich, 1993, p. 100).

Parfois, ce sont les adultes eux-mêmes, autant parents qu'enseignants, qui capitulent, cataloguant le texte de trop difficile pour les jeunes parce qu'il n'est pas réductible à un simple récit. D'ailleurs, bien souvent, les enseignants qui exploitent le récit de fiction en classe, tiennent peu compte de la littéarité de l'œuvre en se bornant à vérifier la compréhension de l'élève par des questions portant sur une lecture littérale. Le jeu de l'interprétation s'en trouve évacué et le lecteur qui se serait laissé prendre par l'histoire et le langage en sort brimé.

Pour d'autres enseignants, le récit de fiction n'est qu'un prétexte à étudier le réel. Ceci a pour effet de détourner le jeune lecteur de la fiction et de détruire «l'effet de fiction». En effet, comment par exemple pénétrer dans *Le glacier* de Marc Laberge, qui

est une quête d'absolu, une communion avec la nature, si entre autres on exige du lecteur de rendre compte des caractéristiques d'un glacier et des étapes de sa formation?

Il faut également signaler que bon nombre de maisons d'éditions accompagnent leurs publications de guides d'activités pour animer la lecture, de matériel d'appoint complémentaire, comme autant de modes d'emploi qui, ne nous le cachons pas, font souvent l'affaire des enseignants. Gallimard en est le prototype avec sa collection «Folio junior édition spéciale». Certes, Gallimard propose une certaine lecture intertextuelle (Pensons à *Vendredi ou la vie sauvage* où le «supplément ludique et enrichissant» propose au lecteur d'autres histoires de Robinson dans la littérature). Toutefois, la plupart de ces collections à saveur didactique font fi de l'effet de fiction. Prenons pour exemple, au Québec, la «Collection plus» chez Hurtubise HMH, qui offre un ajout didactique «Le plus du plus» à la fin de chaque roman. Un mot mystère, une série de Vrai ou faux ou une recette de bonbons peuvent-ils aider le lecteur à exprimer ce qu'il pressent du texte, de ses non-dit et de ses secrets? La question se pose.

Il est certes complexe pour un enseignant d'amener l'élève d'un mode de lecture linéaire, plutôt anecdotique, à une pluralité de niveaux de lecture, à cette épaisseur du texte qui fait de la lecture une aventure palpitante. De plus, les propositions didactiques incitant de nouvelles pratiques chez les enseignants soucieux de la nature particulière d'une lecture littéraire chez leurs élèves sont plutôt rares.

La véritable lecture littéraire se réalise donc dans le va-et-vient entre ces deux démarches complémentaires: une lecture plus participative, qui se vit sur le mode affectif: le lecteur se plie à la fiction, il s'abandonne à l'illusion référentielle, transporté par l'histoire de tout son être; et une lecture plus distanciée, qui se vit sur le mode cognitif: le lecteur s'intéresse au fonctionnement du texte, au texte comme objet construit, à la polysémie, aux marques intertextuelles, etc.

### 3. L'écriture littéraire

*Quant à l'écriture littéraire, elle a partie liée avec la lecture littéraire. En effet, en fréquentant la littérature, l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses projets d'écriture. Il se construirait tranquillement un référentiel personnel dans lequel*

*il puiserait. Dans ses écrits de fiction, il réinvestirait certaines expériences esthétiques, il témoignerait de l'influence de ses lectures et créerait des liens intertextuels* (PFÉQ, version provisoire, 2000)

Si la notion d'écriture littéraire et les savoirs qui lui sont associés sont encore à la recherche de théories de référence, nous pouvons toutefois nous inspirer des avancées de la recherche en lecture. Sans être le pendant exact de la lecture littéraire, l'écriture littéraire miserait sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte. Cette démarche d'écriture proposerait des enjeux rationnels concernant l'aspect distancié de l'écriture où notamment le scripteur aménagerait des espaces de non-dits qui laisseraient place à l'interprétation, des espaces de plaisir du texte liés principalement au travail sur la langue. Elle aurait donc une dimension interprétative. En relation privilégiée avec la lecture littéraire, l'écriture littéraire engendrerait également des jeux intertextuels, des jeux de langage, des jeux narratifs. Elle aurait alors une dimension culturelle. L'écriture littéraire comprendrait également 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. Ces enjeux relèveraient de la dimension axiologique.

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 *et al.*, 1996a et b), quelques recherches alimentent déjà une certaine didactique de l'écriture littéraire. Ainsi, plusieurs chercheurs, à l'instar de Bucheton (1994), Bourque (1994), Gromer (1996) ou Tauveron (1996) se sont appliqués à favoriser l'originalité dans les textes des élèves. De la part de l'enseignant, cela exige d'être attentif à ce que l'élève ressent, de l'aider à prendre conscience de la spécificité de son texte. D'autres chercheurs mettent de l'avant un certain travail sur les marques du littéraire, notamment, sur le mode de narration dans l'écriture de récits, en partant d'une lecture littéraire (Dormoy, 1996). En effet, pour l'écriture littéraire, cette rencontre avec le texte littéraire est capitale. Celui-ci sert non seulement de modèle esthétique, de nourriture à l'imaginaire, mais aussi de référence littéraire permettant une notamment certaine intertextualité.

Dans l'éventail de situations qui engendrent une écriture littéraire, la lecture

littéraire occupe en effet une place privilégiée. «La 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» (Stoecklé, 1994, p. 43)

La lecture d'œuvres de fiction pour la jeunesse (mini-roman, roman, récit, album, conte traditionnel, etc.) permet à l'élève de se constituer un patrimoine fictionnel, une sorte de mémoire culturelle (Stoecklé, 1994). Cette lecture favorise également la construction d'un habitus du littéraire. Les bases du littéraire fondent l'habitus, qui prépare un terrain favorable au développement de prototypes, comme l'affirme Vandendorpe (1992). En effet, nous pouvons présumer que nous nous construisons «un prototype du littéraire de plus en plus englobant à mesure que s'étend notre expérience de la littérature. C'est ce qui nous permet de reconnaître les textes susceptibles d'être lus à partir de lui, et d'en éprouver l'adéquation à une intention personnelle de plaisir esthétique» (p. 22).

Par ailleurs, l'élève puise dans le corpus d'œuvres littéraires qu'on lui donne à lire «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» (Stoecklé, 1994, p. 45). Dans ses récits on verra 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).

#### **4. Propositions de projets d'intégration lecture et écriture littéraires**

Dans une démarche de construction des bases d'une compétence littéraire, les trois dimensions identifiées pour la lecture, puis l'écriture littéraires, soit les dimensions culturelle, interprétative et axiologique, s'y côtoient et s'interpellent. L'enseignant désireux de développer une telle compétence chez ses élèves se doit d'intégrer ces trois dimensions à ses activités didactiques. Toutefois, nous nous attarderons aux dimensions culturelle et interprétative. Souscrivant

à cette idée de transfert possible de la lecture littéraire vers l'écriture, nous proposons des pistes didactiques incitant de nouvelles pratiques chez les enseignants soucieux de la nature particulière d'une lecture et d'une écriture littéraires chez leurs élèves.

#### 4.1 Le jeu des comparaisons (2<sup>e</sup> cycle<sup>2</sup>)

##### 4.1.1 Pratique de lecture

Pour la dimension culturelle, nous avons misé sur l'intertextualité<sup>2</sup> : il s'agit d'ouvrir l'élève au réseau de références convié par le texte et de développer chez lui l'habitude de créer des liens. D'ailleurs, le PFÉQ (2001) ne propose-t-il pas parmi les stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires celle d'«établir des liens avec d'autres œuvres»<sup>3</sup> (p. 94)

La compétence littéraire se construit dans cette transaction<sup>4</sup> : d'une part on lit toujours avec ses souvenirs que chaque nouveau livre déplace un peu pour en créer d'autres, d'autre part chaque livre renvoie lui-même à d'autres lectures. Certes, un jeune lecteur lit d'abord en faisant référence non à d'autres œuvres (intertextualité), mais à ses propres schèmes d'expérience. Par ailleurs, il n'a pas toujours accès aux liens intertextuels, par manque de connaissances ou à cause d'une compétence culturelle limitée, mais le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'élargir les connaissances littéraires et culturelles de ses élèves<sup>5</sup>? De les aider à établir des liens intertextuels, leur permettant de goûter la saveur d'un texte, dans une véritable quête de plaisir esthétique?

Pour illustrer ce plaisir intertextuel, nous proposons comme activité didactique une lecture qui se veut un jeu des comparaisons. L'œuvre retenue est un mini-roman d'Hélène Vachon, *Le délire de Somerset*. Chez Vachon, l'intertextualité était vraiment au cœur du projet d'écriture.

Il s'agit ici d'intertextualité obligatoire, au sens de Riffaterre (1980)<sup>6</sup> : le lecteur est contraint à faire les rapprochements proposés par l'auteur, il ne peut pas ne pas les percevoir (par opposition à une intertextualité aléatoire qui revient au lecteur).

Dans *Le délire de Somerset*, le narrateur Somerset se prend au jeu de sa lecture et tente de venir en aide à l'héroïne, la princesse Isadora, qui est en péril. Dans ce

mini-roman, la forte présence de l'intertexte est marquée notamment par le rappel de plusieurs contes de Charles Perrault, qui sont revisités par le narrateur. Ainsi, on y côtoie *Le Petit Poucet*, *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant*, *Barbe-Bleue*...

Toutefois, pour que ce jeu des comparaisons installe une lecture intertextuelle, il serait profitable auparavant de rappeler ces divers contes de Perrault à la mémoire des élèves, en les leur faisant raconter. L'enseignant ajuste ensuite certaines interprétations erronées en les leur contant dans la version originale ou en les leur lisant.

Ce jeu des comparaisons aura servi aux élèves à minimiser l'aspect intimidant et mystérieux de la littérature comme langue et comme œuvre. Le texte littéraire se révèle tout à coup à eux comme n'étant pas unique. À sa façon, il peut être une variante, même géniale, d'un autre grand texte dit autrement. L'exemple du mini-roman de Vachon illustre bien ce phénomène.

##### 4.1.2 Pratique d'écriture

Après cette lecture et le travail d'identification de références intertextuelles qui l'accompagne, l'enseignant propose aux élèves l'écriture d'un conte merveilleux.

Dans un premier temps, pour faire comprendre aux élèves comment fonctionne le conte merveilleux, l'enseignant les amène à découvrir les rôles actantiels par une approche inductive. En effet, le récit n'est pas seulement une suite chronologique d'événements, c'est aussi un rapport de force. Dans tout récit, sur les traces de Greimas, on retrouve des rôles fondamentaux, les actants, qui sont au nombre de six. Ce sont des fonctions abstraites qui déterminent ce rapport de force, donc la dynamique du récit.

La classe étant partagée en deux groupes, les élèves travaillent en dyade sur deux contes différents<sup>7</sup> : *Le Petit Poucet* et *Riquet à la houppe*. À partir des personnages répertoriés, les élèves déterminent les rôles respectifs dans l'histoire sans oublier la part du merveilleux. La mise en commun permet ensuite de mettre en évidence des ressemblances entre les agissements des personnages. On construit alors collectivement une grille des rôles<sup>3</sup> sans oublier une ligne

<sup>2</sup> Au Québec, les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire ont de 8 à 10 ans.

<sup>3</sup> Évidemment, les termes abstraits de Greimas sont transposés et accessibles : sujet = le héros ; objet = son désir ; destinataire = pour qui ? ;

réservée au merveilleux. Pour élargir la recherche et vérifier certaines hypothèses, d'autres contes connus sont alors analysés à la lumière de ces rôles fondamentaux. Lors de cette analyse comparative des personnages dans divers contes, une dernière colonne est ajoutée à la grille des rôles. Elle est réservée au choix personnel de l'élève qui sera utile au moment d'inventer et d'écrire son propre conte.

Dans un deuxième temps, chaque élève procède donc à l'écriture de son conte. On serait dès lors en droit de s'attendre à retrouver dans leur texte des emprunts à tel ou tel conte, des rapprochements, des réminiscences, une inspiration, une image... (Stoecklé, 1994).

## 4.2 Le jeu des oppositions (3<sup>e</sup> cycle<sup>4</sup>)

### 4.2.1 Pratique de lecture

En regard de la dimension interprétative, l'activité proposée met l'accent sur la démarche d'interprétation des élèves, démarche où l'engagement personnel se substitue à la quête d'informations sur le monde. Il faut que le texte de fiction devienne un véritable laboratoire de lecture autorisant la pluralité des interprétations.

Avec Bourdet (1999, p. 337), nous pensons qu'il est « facile de stériliser le désir de lire en faisant de l'objet littéraire un objet inaccessible, remis à plus tard ». Il faut au contraire « faire de la littérature sans attendre, [en] se basant sur l'idée qu'il n'existe pas de lecture exhaustive d'un texte et que le plaisir et la valeur de la lecture résident dans sa capacité interprétative, si imparfaite soit-elle ». Il s'agira donc de permettre aux élèves des écarts interprétatifs entre la culture de l'enseignante et la leur, de susciter des débats de rencontre d'interprétations divergentes. Lors de ces débats, « dans un véritable travail sur le sens », chaque lecteur justifiera les interprétations qu'il a construites, puis les autres lecteurs (la classe et l'enseignante) trancheront « sur la validité des propositions émises, non par raisons idéologiques », mais par cohérence avec le texte lui-même, par pertinence des indices repérés. Cette procédure de validation s'appuiera également sur des données externes puisées au grand livre de la culture.

Toutefois, il s'agit avant tout, « de fonder les élèves en une communauté de lecture, à l'intérieur de laquelle chacun puisse avoir son mot à dire, et dans laquelle des modalités d'appropriation personnelle du texte nourrissent l'échange et le débat » (Grossmann, 1999, p. 160). Il faut également que les élèves découvrent que dans l'activité interprétative tout n'est pas permis, elle est balisée par le texte et la culture. Il y a les droits du lecteur, certes, mais aussi les droits du texte!

Pour soutenir cette démarche interprétative, nous proposons à la lecture le conte de Michel Tournier (1979), *Pierrot ou les secrets de nuit*, conte appartenant aux œuvres ouvertes dont nous parlions tout à l'heure. En effet, *Pierrot ou les secrets de nuit* est une œuvre ambiguë avec sa part d'aléatoire, son lot de non-dit et de non-représentation, bref, un texte qui résiste à la lecture. Ce non-dit est laissé à l'imaginaire de chacun et ne doit pas faire l'objet d'un questionnement de la part de l'enseignant. Celui-ci doit surtout intervenir comme un autre lecteur avec sa compréhension, ce qu'il a aimé, sa part de doute.

D'abord, à l'issue de la lecture, offrir aux élèves un temps de réaction et d'échange expressif. Il est important de laisser se développer chez le lecteur « la possibilité de s'engager, de proposer et de motiver leurs interprétations, leurs hypothèses, leurs appréciations..., de dire leurs émotions, surprises, impressions, rêveries » (Stoecklé, 1994, p. 52).

Ensuite, puisque la lecture littéraire est tributaire d'un passé de lecteur et qu'elle s'inscrit dans un univers littéraire, il peut être pertinent de renchérir sur la démarche intertextuelle des jeunes, qui les conduira à associer les personnages du conte de Tournier avec ceux de la commedia dell'arte : Pierrot, Colombine et Arlequin, à mettre en relation également des éléments du texte qui annoncent la chanson *Mon ami Pierrot*. Les situations, les configurations de rôles, les structures de récit peuvent également être rapprochées de leur fonds commun de références narratives. Ainsi, cette dichotomie qu'on trouve dans « Pierrot ou les secrets de nuit », soit la nuit, la lune, la chouette, la solitude pour Pierrot, le jour, le soleil, la couleur, la société pour Colombine, cette dichotomie donc rappelle d'autres récits construits sur une opposition. Pensons simplement à *Vendredi ou la vie sauvage*, une autre œuvre de Tournier, où la culture et la nature s'affrontent.

destinateur = qui l'envoie ? ; adjuvant = les alliés ; opposant = les adversaires.

<sup>4</sup> Au Québec, les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ont de 10 à 12 ans.

Enfin, commence le débat interprétatif lui-même. Le lecteur, en interprétant, construit une posture, un point de vue, dont il est plus ou moins conscient. Certes, le texte est un des critères qui fonde ce point de vue, mais comme l'affirme Grossmann (1999, p. 159) «lorsqu'on discute des lectures, on ne discute pas seulement de ce que dit le texte on met en commun nos propres normes d'interprétation». Il est de première importance d'explicitier avec l'aide des élèves la règle du jeu de la lecture littéraire et de solliciter un retour métacognitif sur le travail interprétatif.

On peut notamment enregistrer ces débats pour retracer le cheminement interprétatif des élèves, mais on peut également recueillir des traces de leur parcours de lecture à partir de leurs soulignements, leur prise de notes, leurs réflexions et questionnements colligés dans leur journal de lecture.

#### 4.2.2 Pratique d'écriture

L'intention didactique de la pratique d'écriture est d'abord de focaliser le travail des élèves sur l'aspect aléatoire du conte ou du texte littéraire. Tout n'est pas dit, tout n'est pas représenté, comme dans un texte informatif il faut laisser place à l'imaginaire du lecteur. Plutôt que la conformité à des normes partagées, la singularité sera favorisée. Sur les traces de Vandendorpe (2001); voici quelques critères liés à l'interprétation auxquels pourraient répondre les textes des élèves :

- 1) D'abord, leur conte doit non seulement respecter une certaine part de non-dit stimulant l'imagination du lecteur, mais également assumer l'activité interprétative du lecteur sur le terrain du culturel, des faits de civilisations supposés connus des lecteurs, etc.
- 2) Leur conte doit aussi ancrer à même le texte l'activité d'interprétation du lecteur en ce sens que rien dans le texte ne doit contredire son interprétation. Il est de première importance que les élèves réalisent que l'interprétation ne se résout pas à la seule liberté subjective du lecteur, mais que le texte sert de balise, que l'interprétation relève d'une interaction étroite avec lui.
- 3) Enfin, leur conte doit respecter la cohérence du texte, sinon l'interprétation est non avenue. Les insuffisances du scripteur, bref les incohérences, les

défauts de fabrication, ne peuvent pas être pris pour des non-dit interprétatifs.

Lors de la pratique d'écriture, il s'agit de placer les élèves en double contrainte d'interprétation. D'abord, comme Tournier, qui s'inspire de la chanson «Au clair de la lune», ils doivent écrire un conte qui serait une interprétation, d'un point de vue symbolique, de la chanson *Frère Jacques* par exemple. Ensuite, leur conte, à l'instar de celui de Tournier, doit être construit sur une opposition entre deux systèmes de valeurs dont chacun des deux protagonistes serait porteur solitude/société, culture/nature, mer/désert, brutalité/délicatesse, avarice/générosité, été/hiver, etc.

Par groupe de quatre, les élèves s'entendent d'abord sur cette opposition. Puis, chacun construit son conte, interprétant à sa façon la chanson *Frère Jacques*.

Une fois révisé, corrigé et mis au propre, le conte de chacun est lu par les trois autres membres de l'équipe, chacun des textes faisant ensuite l'objet d'un débat interprétatif à l'intérieur de l'équipe. À la lumière de ce débat dont chaque conte bénéficie, les élèves peaufinent alors leur texte.

En l'état actuel de notre recherche, on peut penser que ce travail d'élèves sur l'interprétation de leur propre texte est des plus formateurs pour l'écriture littéraire, certes, mais aussi, en retour du balancier, pour la lecture littéraire. 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».

### Conclusion

La lecture littéraire comme son homologue, l'écriture, représentent à la fois le plaisir de l'histoire lue ou écrite naïvement pour elle-même et un plaisir distancié de l'histoire comme œuvre d'art et/ou comme espace de jeu. Nos préoccupations sont ici d'ordre didactique. La littérature pour la jeunesse, dans ce qu'elle a de meilleur, sollicite des conduites intertextuelles et interprétatives subtiles. Au lieu de faire l'impasse sur les dimensions culturelle et interprétative de la lecture, il est dans l'intérêt de l'élève de rechercher des textes qui provoqueront la remise en question de la compréhension initiale et favoriseront ce



foisonnement interprétatif et de liens intertextuels.

## Bibliographie

- Barthes, R. 1970. *S/Z*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdet, J.-F. 1999. « Lire la littérature en français langue étrangère : lecture, apprentissage, référence », *Éla. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 115, p. 329-348. Paris : Didier érudition.
- Bourque, G. 1994. « Écrire, réécrire, récrire ». *Québec français*, n° 93, p. 27-30.
- Bucheton, D. 1994. « Vécu, affects et réécriture du récit », *Le français aujourd'hui*, n° 108, p. 21-29.
- Canvat, K. 1999. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles, De Boeck et Duculot.
- Descôtés, M. 1998. « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, n° 121 (mars), p. 88-98.
- Dormoy, D. 1996. « Narrateur et point de vue ou comment raconter ». *Repères*, n° 13, p. 165-190.
- Dufays, J.-L. 2001. « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation », dans *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, sous la dir. de L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder, p. 245-251, Bruxelles, De Boeck et Duculot.
- Dufays, J.-L. 1996. « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », dans *Pour une lecture littéraire. v.2*, sous la dir. de Dufays, J.-L. et al. (Ed.), p. 167-175. Bruxelles, De Boeck.
- Dufays, J.-L. 1994. *Stéréotype et lecture*. Liège : Pierre Martaga éditeur.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur. 1996a. *Pour une lecture littéraire. v. 1*. Bruxelles, De Boeck;
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (Ed.). 1996b. *Pour une lecture littéraire. v.2*. Bruxelles, De Boeck.
- Eco, U. 1985. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Eco, U. 1965. *L'œuvre ouverte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gromer, B. 1996. « Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire ». *Repères*, n° 13, p. 147-163.
- Grossmann, F. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, no 19, p. 139-166.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). 2001. *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Picard, M. 1986. *La lecture comme jeu*. Paris, Éditions de Minuit.
- Riffaterre, M. 1980. « Les traces de l'intertexte », *La Pensée*, n° 215 (octobre), p. 4-18.
- Stoecklé, R. 1994. *Activités à partir de l'album de fiction*. Paris : l'École.
- Tauveron, C. 1996. « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révisions: quelle place pour l'écriture littéraire? ». *Repères*, n° 13, p. 191-210.
- Vandendorpe, C. 2001. « De la socialisation des stratégies interprétatives » *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, sous la dir. de Catherine Tauveron, p. 81-101. Paris : INRP.
- Vandendorpe, C. 1996. « La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens », dans *Pour une lecture littéraire, tome 2, Bilan*

*et confrontation*, sous la dir. de Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur, p. 159-166. Bruxelles : DeBoeck Duculot.

Vandendorpe, C. 1992. « Effets de filtre en lecture littéraire », *Tangence*, n° 36 (mai), p. 19-33.

Wienreich, T. 1993. « Les principales théories de la littérature pour enfants dans les pays industrialisés », dans *Culture, texte et jeune lecteur*, sous la dir. de Jean Perrot, p. 95-100. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

## Corpus en littérature pour la jeunesse

Laberge, M. 1995. *Le glacier*. Montréal : Québec-Amérique.

Vachon, H. 1999. *Le délire de Somerset*. Saint-

Lambert : Les éditions Héritage, coll. « Carrousel ».

Tournier, M. 1979. *Sept contes*. Paris : Gallimard, coll. « Folio junior ».