

Regards sur la construction du fictif au primaire

Monique Noël-Gaudreault

Volume 16, numéro 3, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900673ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900673ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Noël-Gaudreault, M. (1990). Regards sur la construction du fictif au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 367–378.
<https://doi.org/10.7202/900673ar>

Résumé de l'article

Cet article propose une réflexion sur la production de « romans » au primaire. Il présente une conception renouvelée des activités de lecture et d'écriture dans l'univers de la fiction. L'auteure explique les diverses idéologies qui coexistent en didactique du français écrit au Québec, parmi lesquelles l'idéologie de la « production », et ce à propos des recommandations du *Programme d'études* en français au primaire, ainsi que du rôle des théoriciens, des didacticiens et des praticiens dans l'apprentissage. Enfin, l'auteure explicite, d'une part, ce qu'impliquent écrire de la fiction et écrire collectivement, et, d'autre part, quelles relations s'établissent entre roman et imagination. L'auteure conclut en insistant sur la nécessité d'une programmation rigoureuse se réclamant à la fois de la scientificité et de la narratologie.

Regards sur la construction du fictif au primaire

Monique Noël-Gaudreault*

Résumé — Cet article propose une réflexion sur la production de «romans» au primaire. Il présente une conception renouvelée des activités de lecture et d'écriture dans l'univers de la fiction. L'auteure explique les diverses idéologies qui coexistent en didactique du français écrit au Québec, parmi lesquelles l'idéologie de la «production», et ce à propos des recommandations du *Programme d'études* en français au primaire, ainsi que du rôle des théoriciens, des didacticiens et des praticiens dans l'apprentissage. Enfin, l'auteure explicite, d'une part, ce qu'impliquent écrire de la fiction et écrire collectivement, et, d'autre part, quelles relations s'établissent entre roman et imagination. L'auteure conclut en insistant sur la nécessité d'une programmation rigoureuse se réclamant à la fois de la scientificité et de la narratologie.

Abstract — This article presents a discussion relating to the production of a «novel» at the elementary school level as well as a renewed conception of reading and writing activities in the area of fiction. The author first describes a number of current conceptions regarding the teaching of written language in Quebec, and specifically that relating to written production within the framework of the elementary level language curriculum (of French as a mother tongue). The role of theorists, pedagogues, and practitioner on students' learning is examined. Following is an explanation of what is implied by writing fiction and collective writing and of the relation between novel writing and imagination. The author concludes by reaffirming the need for systematic study of the scientific component and of the narrative literary component in order to develop students' knowledge and skills in this field.

Resumen — Este artículo propone una reflexión sobre la producción de una «novela» en la escuela primaria. Presenta una concepción renovada de las actividades de lectura y de escritura en el universo de la ficción. La autora explica las diversas ideologías que coexisten en la enseñanza del francés escrito en Quebec, entre las cuales la ideología de la «producción». Tal ideología está en relación con las recomendaciones del Programa de estudios de francés en la escuela primaria y con el rol de los teóricos, de los didácticos y de los practicantes del aprendizaje del alumno. Enfin, la autora explica, por una parte, las implicaciones al escribir ficción y al escribir colectivamente, y, por otra parte, las relaciones que se establecen entre la novela y la imaginación. Al concluir, la autora insiste sobre la necesidad de una programación rigurosa que obedezca a la vez a lo científico y a lo narrativo.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt eine Reflexion über die Herstellung von «Romanen» in der Volksschule vor. Er zeigt eine erneuerte Sichtweise der Lese- und Schreibübungen in der Welt der Fiktion. Die Verfasserin erklärt die verschiedenen Ideologien, die in der Québecker Didaktik des schriftlichen Französisch nebeneinander

* Noël-Gaudreault, Monique: professeure, Université de Montréal.

bestehen, darunter die der «Produktion», und zwar bezüglich der Empfehlungen des Französisch-Lehrplans für Volksschulen, sowie hinsichtlich der Rolle der Theoretiker, der Didaktiker und der Praktiker beim Lernen der Schüler. Schliesslich klärt die Verfasserin einerseits den Sinn des «fiktiven Schreibens» und des «kollktiven Schreibens», und andererseits das Verhältnis, das sich zwischen dem Roman und der Fantasie aufbaut. Die Verfasserin schliesst, indem sie die Notwendigkeit einer strengen Unterrichtsplanung unterstreicht, die sich zugleich auf die Wissenschaftlichkeit und die Erzählkunst beruft.

Nouveau scripteur, nouveau lecteur

Avec l'émergence du Nouveau Roman, il y a environ 30 ans, une nouvelle conception de l'écriture a vu le jour; Sollers en témoigne dans *Logiques* (1968, p. 9): «[...] il est devenu impossible, à partir d'une rupture, précisément situable dans l'histoire, de faire de l'écriture un objet pouvant être étudié par une autre voie que l'écriture elle-même (son exercice, dans certaines conditions).» Dans la revue *Esprit* (1974, p. 927), Ricardou, écrivain et théoricien parle même de «brisure» et de «révolution textuelle», en ce sens que la nouvelle conception de l'écriture accorde au langage et à ses manipulations un rôle de tout premier plan.

Cette modification, radicale, par rapport au roman de type balzacien, exigeait cependant la venue d'un nouveau type de lecteur, apte à détecter, scruter, voire déchiffrer, dans l'oeuvre, les procédures de production du texte. Dans son célèbre essai, *Pour un nouveau roman*, Robbe-Grillet (1963, p. 169) écrit que ce que veut l'écrivain, désormais, c'est «[...] convier le lecteur [...] à un tout autre mode de participation que celui dont il avait l'habitude». Et, toujours à propos du lecteur, il ajoute: «[...] loin de le négliger, l'auteur aujourd'hui proclame l'absolu besoin qu'il a de son concours actif, conscient, créateur.»

Pourtant, il semble bien que l'écart entre les écrivains du Nouveau Roman et le grand public n'ait jamais réussi à se combler. Il faut croire que les courroies de transmission de ce nouveau savoir par l'école ont manqué, puisque la plupart des nouveaux romans tombent des mains de ceux qui les lisent. Faute d'outils pour former un nouveau lecteur qui serait aussi capable d'écrire, la lecture est donc restée, encore trop souvent, une activité de consommation plus ou moins passive, et l'écriture, un luxe exceptionnel. Dans ces conditions, comment peut-on espérer les enseigner?

Un cri d'alarme et des idéologies

Il ne s'agit pas ici de jeter la pierre à qui que ce soit, mais nous devons bien constater que, loin d'encourager le corps enseignant, une vague médiatique l'a noyé dans un flot de reproches à propos de la détérioration du français écrit. Et pourtant, le problème ne date pas d'hier. Dans un article publié dans *Québec français*, Lesage (1977, p. 46) rappelle un cri d'alarme vieux de 300 ans déjà, celui de d'Audry qui écrivait: «Il est ordinaire de trouver des écoliers de rhétorique qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française,

et qui, en écrivant, pèchent contre l'orthographe dans ses points les plus essentiels.»

Certes, sans rejeter les bonnes vieilles méthodes de celui qui avait le mérite de systématiser certains apprentissages de base et de garantir ainsi leur succès, il convient de ne pas négliger les apports de théoriciens tels que les linguistes, les poéticiens, les narratologues et les sémioticiens. Leurs découvertes, vulgarisées dans le bon sens du terme, offrent des pistes intéressantes d'exploitation pour la lecture et l'écriture, dès le primaire. La situation qui prévaut actuellement dans les milieux scolaires, toutefois, nous conduit à constater que l'enseignement de ces deux activités (lecture et écriture) baigne encore dans ce que Ricardou (1978a, p. 25) désigne comme «l'idéologie de l'expression-représentation».

Par «expression», on entendra l'action de faire émerger ses plaisirs et ses douleurs, de les révéler avec des mots: c'est l'écriture-défolioir. Par «représentation», on laissera entendre le fait de montrer la réalité qui nous entoure: c'est l'écriture-peinture-copie. En ce sens, le langage serait ce qui permet d'exprimer le «quelque chose à dire». Selon cette optique, certains naîtraient écrivains, les autres non. Pour les tenants de cette idéologie, écrire ne saurait s'enseigner. Quant à nous, au contraire, nous croyons qu'il est possible d'enseigner l'écriture par le biais du concept théorique de production.

Par «production», en effet, on signifiera l'action de faire surgir un texte à partir de consignes qui détermineront la marche à suivre. Franchissant les étapes d'un parcours balisé, muni de fiches-outils, le scripteur développera certaines situations narratives: les mots appelleront d'autres mots. Il s'agira donc davantage de manipuler les éléments du langage que de traduire une philosophie quelconque devant l'existence: même si des sentiments et des émotions sont mis en scène, ils ne constituent pas le but premier de l'écriture.

Dans le domaine scolaire, à vrai dire, ces dix dernières années, les choses ont commencé à changer, et, après d'autres, nous avons tenté de donner une portée didactique à ces nouvelles conceptions de la lecture et de l'écriture. Considérant que ce concept théorique de production gagnait trop lentement du terrain, nous avons voulu nous aussi le publiciser, afin d'offrir aux enseignants des outils pour les aider à améliorer les performances de leurs élèves à l'écrit.

Le présent article doit beaucoup à certaines recherches auxquelles nous avons collaboré (Noël-Gaudreault, 1988). À maintes occasions, nous avons constaté que, parce qu'il ouvrait aux élèves le champ des possibles, le fictif garantissait une certaine rentabilité didactique. De plus, la production se nourrissait tout naturellement des éléments du texte étudié au préalable, en l'occurrence un conte. Enfin, les matériaux théoriques enseignés servaient à déterminer les consignes d'écriture.

Le présent article tire également son origine de plusieurs séances de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) qu'il nous a été donné d'animer.

Nos deux champs d'activités (recherche et enseignement) nous ont fourni des occasions multiples de voir formuler des besoins, notamment celui, d'une part, d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue maternelle écrite, et, d'autre part, d'accroître la motivation des apprenants.

Comme souvent en milieu scolaire, ces besoins touchaient trois variables: l'enseignant-e, l'objet d'enseignement et l'élève. Pour sa part, l'enseignant-e se disait en quête d'une formation supplémentaire qui lui permettrait de mieux maîtriser l'objet à enseigner, et, d'un autre côté, d'un matériel adéquat pour y parvenir. En ce qui concerne l'objet d'enseignement, le français demeure une matière difficile à cerner, et la maîtrise de la langue écrite constitue l'objectif visé: c'est pourquoi les moyens pour l'atteindre suscitent des interrogations nombreuses chez ceux et celles qui en ont la charge. Enfin, et par voie de conséquence, le besoin de savoir comment il faut prendre en considération le niveau des élèves. Il ne fait aucun doute que, curieux et dotés d'aptitudes à apprendre, les enfants ne demandent qu'à être motivés.

Par exemple, les enseignants devraient tirer profit du goût des jeunes pour la fiction en leur proposant un projet de roman. Évidemment, cette approche heurte de plein fouet un préjugé bien ancré qui veut que l'enfant du primaire ne dispose pas des capacités requises pour comprendre et surtout produire un long texte de fiction. Quant à nous, nous croyons que le milieu scolaire se méprend sur les capacités de l'enfant à comprendre et à produire des fictions. Dès le cours primaire, l'élève se montre apte à comprendre l'histoire qu'il lit, à identifier les caractéristiques formelles de ce qu'il lit et à écrire d'autres textes. Mais, pour le guider dans sa lecture, il faut qu'on lui en donne les moyens en lui enseignant les paramètres; pour le guider dans son écriture, il faut baliser le parcours qu'il aura à suivre.

Malheureusement, nul ne saurait nier que, du moins au Québec, l'école, actuellement, se soucie davantage de lecture que d'écriture, si l'on exclut de ce dernier terme les activités de grammaire et d'orthographe. Le manque vient de là. On craint que faire écrire les élèves ne prenne trop de temps et n'apparaisse comme une somme de difficultés insurmontables. Pourtant, le *Programme d'études-primaires* du Québec définit comme objet de la classe de français «la production et la compréhension de discours signifiants». Ces deux termes de «production» et de «compréhension» nous paraissent devoir jouer un rôle non seulement capital, mais égal et en alternance pour que l'élève accède à une maîtrise des principaux éléments de sa langue maternelle.

Le Programme d'études-primaires en français du Québec

Nous devons déplorer également que, tant du côté de l'oral que du côté de l'écrit, compréhension et production restent cloisonnées alors qu'un va-et-vient régulier entre ces deux pratiques enrichirait l'apprentissage du français en accroissant son efficacité. N'est-il pas logique, en effet, que les connaissances acquises lors de l'étape de compréhension soient réinvesties en production? Comment écrire un texte de fiction si on ne nous a jamais expliqué ou

donné à découvrir «comment c'est fait»? Tout normalement, le savoir acquis se trouvera vérifié et même renforcé par une réalisation «palpable». Après avoir dégagé les éléments spécifiques de tel type de texte lu, pourquoi ne pas en écrire un autre sur ce modèle et s'auto-évaluer en fonction du respect de ces caractéristiques? Un savoir ne doit-il pas déboucher, le plus souvent possible, sur un savoir-faire? Voilà les questions qu'il convient de se poser.

On pourra nous objecter que le *Programme d'études-primaires* du Québec déconseille tout enseignement systématique et ce, tout particulièrement, pour le «discours à caractère poétique». Il préfère recommander qu'on «sensibilise à» ou qu'on «fasse apprécier»; ces termes, malheureusement, encouragent la consommation passive de biens intellectuels. Et pourtant, pour un réel travail sur l'écrit et pour une non moins réelle formation de l'élève dont on a tendance à sous-estimer le potentiel, la connaissance de l'objet-texte compte tout autant que la motivation du scripteur. D'où la nécessité, pour le maître, de donner une information théorique sur les lois et les règles d'élaboration de tel type de texte. Parallèlement, des exercices morcèleront eux aussi le savoir en parcelles digestes et ménageront une difficulté croissante. De cette manière, l'élève consolidera les connaissances transmises selon une démarche alternée et complémentaire de compréhension et de production.

Quoique assez exigeante pour l'enseignant, la particularité et l'intérêt de cette approche fondée sur le concept de production s'expliquent par les caractéristiques suivantes: d'abord, de la théorie, passer à la lecture, et de la lecture à l'écriture. Toutefois — et il s'agit là d'un point important —, au moment de l'écriture, les données théoriques se trouvent réactivées parce que les consignes de production découlent directement de la théorie étudiée. De plus, chaque module programmant l'écriture comprend trois phases étroitement reliées: à la phase d'écriture proprement dite, celle de la première version, succèdent celles de la relecture et de la réécriture. Ajoutons encore que la spécificité de cette approche tient à ce que, dans tous les cas, des consignes précises viennent indiquer à l'élève, le moment venu, ce qu'il a à faire. Loin de brimer sa liberté, ces balises le guident, le sécurisent et le rendent capable d'achever son parcours.

En bref donc, il revient aux didacticiens de s'occuper d'élaborer de telles méthodologies pour l'enseignement des divers types de textes à partir des données générales fournies par les recherches théoriques, et de les mettre au point par un minutieux travail de «traduction», d'adaptation ou de transposition des éléments retenus, toujours dans une perspective d'approche fonctionnelle de la langue.

Théoriciens, didacticiens et praticiens

Ici, en didactique du français, même s'il reste beaucoup à faire — le champ est si vaste —, il n'en demeure pas moins que les disciplines contributives jouent un rôle important. Par exemple la fonction poétique du langage, qui s'illustre dans les discours à caractère poétique-ludique, nous renvoie à la fois à

la linguistique (comme les autres fonctions) et à la narratologie ou science du récit ainsi qu'à la sémiotique.

En ce domaine, où narration et description occupent une place essentielle, les systèmes théoriques mis au point pavent des voies à suivre pour rendre les élèves habiles à utiliser de nouvelles grilles de lecture et de nouveaux procédés d'écriture. C'est grâce à ces ressources que chaque scripteur saura se montrer critique vis-à-vis de ce qu'il a sous les yeux, que l'écrit émane de lui-même ou d'un autre; et c'est ainsi qu'il pourra apprendre la rigueur, développer ses connaissances, aller de l'avant.

Nous pouvons d'ores et déjà compter sur une analyse des textes à deux niveaux: celui de la structure (comment c'est fait) et celui de l'énonciation (comment c'est dit). En d'autres termes, les résultats des recherches modernes permettent de distinguer, dans le texte lui-même, le niveau de l'organisation des éléments du texte et le niveau des marques du sujet écrivant. Le premier permet une analyse des relations entre les parties de l'écrit; le second, un repérage d'indices de distance entre l'émetteur et ce dont il parle, son attitude de locution, ses jugements de valeur.

Outre l'apport des théoriciens, il faut souligner celui des didacticiens qui ont établi un pont entre les découvertes en laboratoire et les pratiques scolaires quotidiennes. Grâce aux subventions du ministère de l'Éducation et souvent dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français, ces «théoriciens-plus-progmatiques» ou ces «pragmatico-théoriciens» ont joué le rôle de multiplicateurs. Au Québec, l'information et les outils ont donc commencé à circuler, exauçant en cela le vœu de Ricardou (1984, p. 28):

Enseigner la littérature sera un jour, peut-être, enseigner à fabriquer du texte dans ce qu'on pourrait appeler des ateliers d'écriture. On y écrira un texte, mais en se demandant toujours quels procédés sont employés: l'enseignement sera une production conjointe de pratique et de théorie.

En ce qui concerne la communication écrite, nous avons déjà souligné l'importance d'une alternance régulière entre compréhension et production, la seconde se montrant actuellement encore déficitaire par rapport à la première. Ainsi, renouveler l'enseignement du français passera par une promotion de l'écriture comme manipulation des éléments constitutifs du langage: les mots. Le jeune enfant prend en main des objets inconnus ou mal connus et les soumet à des expériences d'association, de permutation, de substitution, d'où il tire un savoir. Pour cette raison, semblablement, étudier un texte de fiction doit revenir à le manipuler: à repérer des informations concernant le registre des actions et leur fonction dans le récit, la structuration dudit récit, les attributs et les rôles des personnages, la structuration spatio-temporelle, la place du lecteur et du narrateur dans le texte, la position du narrateur par rapport à l'histoire racontée ou autre composante narratologique. Mansuy dans *l'Enseignement de la littérature* (1977, p. 135) distingue ainsi un certain nombre de «chaînes»: cette métaphore désigne, à l'instar de la chaîne de signes syntaxiques qui en fait partie, un ensemble d'éléments successifs et solidaires. Ces chaînes peuvent servir à baliser graduellement un programme de lecture de fiction. Par

«fiction», nous entendons non pas seulement un discours qui doit être perçu comme représentatif parce qu'il évoque un univers d'expérience, mais plutôt comme construction sémantique. Cette construction vise à créer l'illusion de la réalité et il importe ici d'étudier comment elle y parvient.

Dans sa double articulation de lecture et d'écriture, la fiction à déconstruire ou à construire appelle des matériaux et des opérations particulières. Les enseignants permettront aux élèves de progresser considérablement.

Lire, ce n'est donc pas dévorer les pages, consommer passivement une histoire. Ce n'est pas non plus tâtonner ni feuilleter. C'est découvrir le «comment c'est fait». Kristeva (1978, p. 120) rappelle qu'étymologiquement «lire» signifie ramasser, cueillir, reconnaître les traces. Schématiquement, lire se présente comme une succession d'opérations qui vont consister à reconnaître les matériaux constitutifs du texte, à hiérarchiser les informations données, à établir un rapport entre le monde réel et le texte, à percevoir des relations entre les divers éléments du texte, à retrouver des mécanismes langagiers, à évaluer les effets produits et les moyens mis en œuvre pour les produire.

Dans *Nouveaux problèmes du roman*, Ricardou (1978b, p. 317) abonde en ce sens: «Ce que nous admettons comme lecture, c'est une activité articulée à l'activité d'écriture et qui prend en compte non seulement le résultat du texte définitif, mais aussi, autant que possible, les mécanismes de son élaboration.» Aider l'élève à découvrir ces mécanismes, voilà ce que tout enseignement de la lecture devrait viser. De plus, toute lecture devrait se prolonger, idéalement, par une écriture, les deux activités étant indiscutablement liées, ainsi qu'en témoigne Oriol-Boyer (1986, p. 5):

Pour qu'il y ait une réelle appropriation du savoir, tout apprentissage doit être associé à une pratique de production et de recherche dans le domaine de l'écrit; cela signifie que toute activité de lecture sera effectuée en vue de préparer une écriture.

Écrire de la fiction

Dans ces conditions, qu'est-ce qu'écrire? C'est se soumettre à une aventure dont les règles du jeu ont été balisées, mais dont le résultat demeure inconnu. Cette aventure permet au scripteur de négocier avec la langue, avec ses connaissances et même avec les autres, dans le cas d'une écriture collective. Cela comporte des risques et tout le charme de la nouveauté qui ne peut manquer d'advenir.

Parlant de l'écriture comme d'un processus combinatoire entre des éléments donnés, Calvino (1984, p. 16) utilise les termes «démonter, remonter la machine la plus complexe et la plus imprévisible: le langage». Il importe selon lui d'en établir le lexique (quels éléments constituent le texte?), la syntaxe (selon quelles combinaisons?) et la grammaire (en vue de quelles fonctions?). À cela s'ajoute la nécessité de rechercher la vraisemblance. Si bien que le scripteur devra expliquer, justifier, cautionner ses choix. En ce sens, écrire apparaît

comme une double activité: activité manuelle parce que l'écriture exige que l'oeil et la main se coordonnent dans le but de tracer sur la page ou d'imprimer sur un écran d'ordinateur des lettres pour en faire des mots, des phrases, un texte; activité intellectuelle parce que l'écriture exige de choisir, prévoir, agencer des éléments hiérarchisés, évaluer les effets produits par cet agencement et établir des relations logiques, temporelles et spatiales entre les séquences produites. Cette exploration se fera d'autant plus efficacement qu'elle utilisera des moyens techniques; nous en proposons quelques-uns dans notre recherche.

Schématiquement, écrire se présente donc comme une succession d'opérations qui vont consister à choisir (trier), à tracer les mots sur la page, à lire, à raturer pour retirer ou substituer, à réduire ou à ajouter, à déplacer, à lire à nouveau, puis à réécrire éventuellement. Si bien que Ricardou (1984, p. 23) a pu parler de la page d'écriture comme d'un «théâtre des métamorphoses». On peut dire, dans le même sens, que notre problématique porte sur la didactique des «métamorphoses».

Écrire collectivement

Ricardou (1978a, p. 42) prônait déjà le partage de l'écriture en recommandant que cette activité soit menée collectivement:

Une fois aboli le mythe du texte prenant sa source dans l'originalité profonde d'un auteur, une fois établi le mécanisme du texte provenant d'une certaine combinaison d'opérations d'écriture, il est clair que ces opérations peuvent être accomplies, en principe, non seulement par quiconque solitairement, mais aussi par plusieurs, solidairement.

Toutefois, certains enseignants s'opposent à ce que leurs élèves écrivent collectivement, et ce pour plusieurs raisons. Selon Charmeux (1983), les enseignants invoquent l'inégalité entre les compétences des coscripteurs et la disparité de l'implication individuelle. Ils soulignent aussi les pertes de temps nées des discussions, voire des conflits. Enfin, ils craignent les rapports de force entre les élèves, les scissions, les alliances ou les désertions. Certes, ces problèmes ne sauraient être passés sous silence: ils pèsent de tout leur poids dans la balance. Et pourtant, les avantages l'emportent quand chacun décide d'apporter solidairement sa pierre à l'édifice. Quand 27 élèves acceptent d'écrire ensemble un roman unique, entre eux se dessinent émulation et collaboration. Émulation parce que, poursuivant le même but, chacun veut se révéler meilleur que l'autre ou craint de ne pas y parvenir. Collaboration parce que, oeuvrant pour une même cause, tous visent la qualité et même l'excellence. Les forces de l'un viendront donc suppléer aux faiblesses de l'autre et réciproquement. Nous avons pu le vérifier.

Tant de producteurs pour un seul produit, cela exige une discipline personnelle. Plus qu'ailleurs en ce domaine, en effet, la moindre défection viendrait mettre en péril la réussite du programme commun, entrepris après accord avec les propositions de l'animatrice. Celle-ci joue le rôle du contremaître qui détermine les tâches de chacun, afin qu'elles se complètent les unes les autres.

Il s'agit donc d'organiser, de planifier, de coordonner pour obtenir un maximum de rendement de chaque individu impliqué. Entre l'animatrice, le groupe et chaque membre du groupe doivent s'instaurer des relations de confiance et de respect mutuels.

Travailler ensemble signifie alors négocier, vaincre ses craintes et ses rivalités, rechercher la collaboration d'autrui et, en échange, offrir la sienne, fournir un effort individuel en vue d'un résultat collectif. Écrire ensemble encourage aussi la persévérance et lève les obstacles qui peuvent, un moment, suspendre la bonne marche du programme.

La fiction romanesque: roman et imagination.

Dans le but d'encourager cette coopération, de diversifier et de structurer les savoirs et les savoir-faire de leurs élèves, les enseignants gagneraient à privilégier le roman comme matériau de travail en lecture et en écriture. Tout le monde s'accorde pour définir sommairement le roman comme un écrit assez long qui raconte une histoire, ni vraie ni fausse, à partir d'une intrigue. Un «écrit assez long» sous-entend que le récit mettra en scène généralement plusieurs personnages, plusieurs temps, plusieurs lieux, sur lesquels le narrateur nous apportera des détails. «Une histoire ni vraie ni fausse» désigne une fiction, où l'imaginaire travestit et même subvertit la réalité pour créer des effets. La fiction déforme et transforme. Elle nous donne donc à voir différemment notre univers de référence, quel qu'il soit, et nous ouvre la porte à mille autres univers parallèles. Tout lecteur de roman le sait ou devrait le savoir: même les faits que le narrateur raconte, en les prétendant vrais, sont modifiés simplement parce qu'il les rapporte sous un angle qu'il a choisi. En cela, il donne du relief à certaines actions, en aplatit d'autres, établit entre elles des liens uniques et variables en fonction des effets qu'il veut créer. L'intrigue n'est rien d'autre qu'une trame et cette métaphore textile ne paraît pas déplacée ici. «C'est ce qui constitue le fond et la liaison d'une chose organisée», dit le *Robert Méthodique* qui renvoie aussi au mot «texture». Comme «trame», «texture» évoque l'idée de «tissage», soit cet ensemble d'opérations consistant à entrelacer des fils pour produire des étoffes ou des tissus. Celui ou celle qui veut écrire un texte doit donc se constituer un fond, une structure sur laquelle s'appuyer. D'où la nécessité de justifier, expliquer, motiver les actions mises en scène.

Ces actions, bien sûr, proviennent de notre imagination. Mais nous ne parlons pas ici de cette faculté que posséderaient certains de produire des idées dites «originales», car l'imagination est la chose au monde la mieux partagée. Intimement liée au langage, elle se présente comme cette faculté, commune à chacun de nous, de former des images nouvelles à partir de combinaisons nouvelles de mots, d'images ou d'idées: rapprocher pour créer des liens nouveaux, faire jouer des mécanismes ou des opérations de transformation. Un roman résulte donc d'une construction de l'imagination. Il fait exister un système, il élabore, relie et organise des éléments. Le scripteur écrit pour explorer les possibilités du langage et tester sa propre aptitude à susciter des rapports dans le langage et par le langage. Et en ce sens, l'écriture apparaît comme une activité organisée avec un système de règles à suivre, un jeu dont tous doivent profiter.

Nécessité d'une programmation

En résumé, si lecture et écriture sont deux activités qui se complètent et se relancent l'une l'autre, si l'on peut penser à les pratiquer collectivement, leurs mécanismes devront faire l'objet d'un véritable programme: une suite d'opérations sera planifiée dans le but d'amener un résultat tangible. C'est un des rôles que nous nous sommes donnés. Un programme de lecture tout autant qu'un programme d'écriture impliqueront donc une mise à distance par rapport à l'objet d'étude, une réflexion sur celui-ci, une théorisation.

Loin de faire obstacle à la compréhension, la théorie constitue en effet la seule manière de développer une habileté dans cette double pratique d'écriture et de lecture. Ricardou (1977, p. 27) insiste en effet sur la nécessité de «concevoir l'acte d'écrire comme un ensemble d'opérations à accomplir, c'est-à-dire admettre le rapport de sa pratique avec des considérations théoriques».

Bien qu'ils ne soient pas légion, comparativement à ceux qui traitent de la lecture, on trouve des ouvrages qui rendent compte de l'apprentissage et de la didactique de l'écriture, à commencer par ceux de Freinet. En introduisant l'imprimerie dans la classe, ce pédagogue de génie a sensibilisé les élèves à la nécessité de développer leurs moyens d'expression et de répondre à leur besoin de comprendre et de faire comprendre. Mais il s'agissait là d'une approche plus empirique que scientifique en ce sens que le texte libre y jouait un rôle de tout premier plan. La démarche que nous prônons en diffère parce qu'elle balise le parcours de l'élève. Même si celui-ci, en écrivant, exprime ses intérêts et ses expériences, et sans dénier tout avantage à cette approche centrée sur l'enfant, nous avons préféré ici centrer notre intérêt sur les connaissances à acquérir.

Scientificité et narratologie

À l'instar de Lalande (1976, p. 954), nous considérons la science comme un

[...]ensemble de connaissances et de recherches ayant un degré suffisant d'unité, de généralité, et susceptibles d'amener les hommes qui s'y consacrent à des conclusions concordantes, qui ne résultent ni de conventions arbitraires, ni des goûts ou des intérêts individuels qui leur sont communs, mais de relations objectives qu'on découvre graduellement, et que l'on confirme par des méthodes de vérification définies.

À ce titre, en dépit de ses détracteurs, la narratologie, sur laquelle nous fondons notre travail, est une science. Discipline empirique comme la bactériologie ou l'anatomie pathologique, la narratologie se propose d'étudier le récit. Même si l'expérience de la fiction doit nous mener à des connaissances non exhaustives, il n'en reste pas moins que son étude renvoie à tout autre chose qu'au délire, à l'intuition, à l'irréalité, à la légèreté ou à la confusion.

Les structuralistes, les sémioticiens, les poéticiens, les narratologues sont parvenus à dégager du texte littéraire, subjectif de réputation, intuitif,

tape-à-l'oeil et polymorphe, des constantes: entre autres, une matérialité que l'on peut étudier d'un point de vue formel et selon une démarche reproductible, avec des grilles d'analyse qui mettent en lumière une organisation systématique. À ce titre, la narratologie, au lieu de se rattacher au type scientifique formel qui construit entièrement son objet et le découvre en le construisant, renvoie au type empirico-formel: elle s'applique à un objet extérieur, le texte, et le déconstruit pour mieux le saisir; l'observation directe et répétée lui permet d'élaborer des modèles.

Au même titre que la science physique, la narratologie recèle donc deux composantes: une composante expérimentale de nature empirique et une composante théorique de nature formelle. De plus, comme tout savoir scientifique, elle est intelligible, crédible et efficace parce qu'opérateur: «Avec pour instance fondatrice la logique, tout savoir qui aura réussi à inscrire ses pratiques constructives dans le cadre d'un jeu réglé d'opérations, c'est-à-dire de transformations régies par des schémas formels, sera scientifique» (*Encyclopaedia Universalis*, 1985).

Mis en lumière par la narratologie, le récit apparaît comme un objet que l'on peut construire (écriture) ou déconstruire (lecture) à partir de consignes issues des propriétés de ce type d'écrit.

Piaget (1970, p. 85), préconise la manipulation de l'objet comme moyen de connaissance:

On ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant [...] Et il est deux manières de transformer ainsi l'objet à connaître. L'une consiste à modifier ses positions, ses mouvements ou ses propriétés pour en explorer la nature: telle est l'action que nous appellerons physique. L'autre consiste à enrichir l'objet de propriétés ou relations antérieures mais en les complétant par des systèmes de classements, d'ordinations, de mises en correspondance, de dénombrements ou mesures, etc.: telles sont les actions que nous appelons logico-mathématiques.

Le même auteur insiste sur la construction progressive, par l'enfant, des notions les plus universelles dont il a besoin pour connaître son environnement: l'espace, la causalité, le nombre, le mouvement, les classifications et les relations logiques.

Signalons enfin que les opérations logico-mathématiques décrites par Piaget pourraient, selon nous, s'actualiser dans un nouvel enseignement méthodique du texte littéraire.

Conclusion

Pour résumer nos propos, rappelons que nous avons pris position en faveur de l'idéologie de la production, plus démocratique et moins fataliste que l'idéologie de l'expression-représentation. Nous avons également tenté de nous situer par rapport à l'actuel programme de français au primaire et par rapport aux pratiques scolaires actuelles. De plus, nous avons signalé le rôle

essentiel des théoriciens et des didacticiens pour l'amélioration de l'enseignement de l'écriture de fiction, celle-ci passant par la formation des enseignants. Enfin, après avoir décrit les avantages de l'écriture collective de romans, nous avons insisté sur la nécessité d'un programme d'écriture offrant l'aspect d'une suite d'opérations planifiée dans le but d'amener un résultat tangible: un produit, le texte, qui ne serait pas donné d'emblée ou refusé, mais construit progressivement et rigoureusement, ce qui n'exclut pas le plaisir, bien au contraire... Tout naturellement, cette approche nous a fait aborder la question de la scientificité dans la production écrite d'un discours de fiction à cause du caractère objectif, précis, et méthodique de cette nouvelle démarche.

En guise d'épilogue, rappelons, d'une part, la nécessité de rendre chaque lecteur actif et conscient des particularités du texte qu'il lit; d'autre part, la rentabilité didactique d'explorer avec les élèves certains champs théoriques essentiels en lecture et, non moins, en écriture. Pour ce faire, puisant dans les disciplines contributives, les didacticiens planifieront des démarches spécifiques en fonction des capacités des apprenants. Cette prise en compte, à la fois du sujet et de l'objet, garantira le succès de l'entreprise.

C'est pourquoi, en ayant à coeur la réussite du plus grand nombre, nous croyons que celle-ci passe par la mise en place d'une formation, d'abord de l'enseignant, ensuite de l'élève. Nécessairement structurée, cette formation exige une progression qui articule de façon cohérente une ou des théories et une ou des pratiques. Enfin, nous préconisons un cadre qui, loin d'enfermer l'apprenant, le guide et canalise ses facultés intellectuelles.

RÉFÉRENCES

- Calvino, I., *La machine littérature*, Paris: Le Seuil, 1984.
- Charmeux, É., *L'écriture à l'école*, Paris: Cédic-Nathan, 1983.
- Encyclopedia Universalis*, Paris: Encyclopedia Universalis, vol. 16, 1985, sous la rubrique Sciences, p. 552.
- Kristeva, J., *Séméiotiké: recherches pour une sémanalyse*, Paris: Le Seuil, 1978, coll. Points.
- Lalande, A., *Dictionnaire technique et critique de la philosophie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- Lesage, R., Une expérience de perfectionnement à l'élémentaire, *Québec français*, no 27, 1977, p. 44-47.
- Mansuy, M., Articuler une analyse du discours littéraire, in M. Mansuy (éd.), *L'enseignement de la littérature*, Paris: Nathan, 1977, p. 129-147.
- Noël-Gaudreault, M., L'écriture collective de roman, 1^{re} et 2^e parties, *Québec français*, no 69 et no 71, 1988, p. 26-30 et p. 62-64.
- Oriol-Boyer, C., Lire-écrire avec des enfants, *T.E.M.*, no 5, 1986, p. 5-20.
- Piaget, J., *Psychologie et épistémologie*, Paris: Denoël-Gonthier, 1970.
- Ricardou, J., La révolution textuelle, *Esprit*, no 12, 1974, p. 927-945.
- Ricardou, J. (éd.), *L'enseignement de la littérature*, Paris: Nathan, 1977.
- Ricardou, J., Écrire en classe, *Pratiques*, no 20, 1978a, p. 23-70.
- Ricardou, J., *Nouveaux problèmes du roman*, Paris: Le Seuil, 1978b.
- Ricardou, J., Pluriel de l'écriture, *T.E.M.*, no 1, 1984, p. 19-29.
- Robbe-Grillet, A., *Pour un nouveau roman*, Paris: Le Seuil, 1963, coll. Idées.
- Sollers, P., *Logiques*, Paris: Le Seuil, 1968.