

La culture, pour se donner des racines et des ailes!

Monique Le Pailleur

Numéro 121, printemps 2001

Vivre et faire vivre sa culture

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55958ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Pailleur, M. (2001). La culture, pour se donner des racines et des ailes!
Québec français, (121), 30–33.

LA CULTURE, POUR SE DONNER DES RACINES ET DES AILES !

MONIQUE LE PAILLEUR*

Dans *Le programme de formation de l'école québécoise*, le souhait collectif d'un « rehaussement culturel » s'est traduit notamment par l'ajout, dans le programme de français, d'une compétence intitulée *Démontrer son ouverture à l'univers culturel lié à la langue*. La taxonomie de Krathwohl¹ s'y profile en filigrane. En effet, la première composante de la compétence correspond au stade de la réception (*L'élève s'initie aux œuvres littéraires et à d'autres productions culturelles liées à la langue*). Les deux composantes suivantes se rattachent au stade de la réponse (*L'élève porte un jugement esthétique sur une pratique ou un produit culturel lié à la langue / L'élève intègre ses acquis culturels dans ses expériences de lecture, d'écriture et de communication orale*) et l'avant-dernière composante concerne le stade de la valorisation (*L'élève valorise les pratiques et produits culturels liés à la langue*).

Dès le début de la scolarisation, un contact quotidien avec les livres permet d'appivoiser des albums de qualité, d'ici et d'ailleurs, de consulter des ouvrages documentaires, d'écouter des histoires, des poèmes ou des récits.

Issue du domaine affectif et centrée sur le développement d'attitudes, cette nouvelle compétence établit des relations d'interdépendance et de complémentarité avec les trois autres compétences retenues : lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement. Par exemple, une activité comme une entrevue avec un écrivain peut conduire un groupe d'élèves à lire ses œuvres, à échanger oralement à leur sujet, à rédiger des questions pertinentes, à participer à un forum de discussion, à rédiger un compte rendu pour le

journal, à envoyer une lettre de remerciements, etc. Les compétences en lecture, en écriture et en communication orale deviennent donc interreliées.

AVANT TOUT, UN PARTAGE

C'est en permettant à l'enfant de vivre des pratiques culturelles authentiques que l'école contribue à assurer la réussite des apprentissages fondamentaux en communication orale, en lecture et en écriture. Pour ce faire, une pratique quotidienne de partage culturel gagne à être inscrite à l'horaire. Dès le début de la scolarisation, un contact quotidien avec les livres permet d'appivoiser des albums de qualité, d'ici et d'ailleurs, de consulter des ouvrages documentaires, d'écouter des histoires, des poè-

mes ou des récits. Pour susciter l'intérêt, divers supports peuvent être retenus : livres géants ou mini-livres, textes à l'écran, de même que des adaptations télévisuelles ou cinématographiques de romans pour la jeunesse. En autorisant plusieurs types de liens, l'album de fiction mérite d'être considéré, car il invite l'enfant à relier le récit à sa culture immédiate ou à sa propre vie (par exemple, *Une gardienne pour Étienne*), à comparer différentes versions d'un même conte (*Les 3 petits cochons*), à expérimenter différents points de vue (*Une histoire à quatre voix*), à savourer l'humour (*Le dodo des animaux*) ou encore à approfondir sa vision du monde (*Moum*), un thème rattaché aux domaines d'expérience de vie. Dans plusieurs livres, l'heureuse complémentarité des illustrations (*Mademoiselle Lune*) et le recours à des images de l'art éblouissent ou accroissent la part de magie (les toiles de Dallaire dans *Le voyage d'Olivier*). Parfois même on retrouve des clins d'œil à de grands poètes, peintres et musiciens dans ces livres comportant des cédéroms intégrés, des images à déplier et des poèmes glanés à travers les siècles (Baudelaire, Picasso et Rossini dans *Le chat*).

L'ENTRÉE DANS LA CULTURE DE L'ÉCRIT

En début d'apprentissage, les activités de lecture-écriture se vivent en lien avec de nombreux échanges à l'oral où l'on discute abondamment des livres lus ou entendus. Les titres accrocheurs, les premières phrases ou les illustrations aident à générer des textes parallèles. Très tôt, les enfants parviennent à découvrir les principes de fonctionnement des textes. Au début du premier cycle, ils distinguent facilement les genres (recette, conte, lettre, poème) lors des tris de textes et ils parviennent à des distinctions plus fines au plan structurel si on les invite à évoquer des histoires semblables. À cet égard, plusieurs textes destinés aux jeunes lecteurs comportent des structures répétitives ou cumulatives qui les rendent fortement prévisibles (par exemple, *Elvis présente sa famille*). Leur reconnaissance implicite favorise l'anticipation en lecture et la rédaction de petits livres similaires par les enfants eux-mêmes. Il suffit, pour s'en convaincre, de colliger les hypothèses des élèves et de constater à quel point elles recourent celles qui ont été retenues dans l'album (*Mais que font les fées avec toutes ces dents ?*).

Dans ce contexte, les élèves s'inspirent volontiers des livres pour lecteurs débutants, transcrivent ou modifient les phrases qui leur plaisent et transforment plus ou moins complètement d'autres textes à leur portée. Le processus de transformation stimule fortement la création : ajout d'une insertion ou d'une suite au récit, modification des péripéties, introduction ou retrait de personnages, changement d'époque ou de lieu, proposition d'une nouvelle fin ou d'une autre aventure captivante, entrecroisement d'histoires. Des albums sans texte tels que *L'écharpe rouge* ou *Beaux dimanches* constituent également d'excellents déclencheurs pour générer des histoires différentes, à l'oral ou à l'écrit, selon les sous-groupes. De plus, le recours explicite à des mots ou à des expressions poétiques provenant des livres lus rend limpides et recevables les traces d'emprunts. Les livres naissent des livres, c'est bien connu, ce qui n'interdit nullement le recours à des stratégies rédactionnelles éprouvées pour trouver de nouvelles idées. L'essentiel de l'enseignement consiste à accompagner l'enfant dans la culture de l'écrit, c'est-à-dire dans l'univers symbolique de ces objets de savoir que sont les livres, les textes et les différents supports de l'écrit.

PRATIQUES ET PRODUITS CULTURELS

La prise en charge d'une émission à la radio scolaire, l'animation d'une heure du conte, la production d'un journal de classe ou d'école, l'organisation d'un récital de poésie, la présentation d'un spectacle de marionnettes, l'échange d'une correspondance interclasse, la fréquentation régulière du centre de ressources de l'école ou de la bibliothèque municipale, une rencontre à la Société historique ou au musée local, ne sont que quelques exemples possibles d'activités culturelles pouvant se vivre dans la classe, à l'école ou dans la communauté. En s'engageant graduellement dans des pratiques mobilisatrices, l'élève explore et expérimente activement diverses facettes de la vie culturelle.

Que l'on songe encore à une discussion dans un cercle de lecture, à la mise en scène d'une légende, aux événements de la semaine du livre, à la venue d'une troupe de théâtre, à la visite d'une librairie ou d'un salon du livre, les pratiques culturelles liées à la langue s'avèrent infiniment nombreuses. Les contacts multipliés avec des produits culturels s'avèrent également essentiels. Mentionnons simplement les chansons, les poèmes-affiches, les albums, les films, les vidéocassettes, les cédéroms, les pièces de théâtre, les émissions télévisuelles, les romans jeunesse, les magazines ou les sites Internet destinés aux enfants.

L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

Pour favoriser ce que Rémy Stoecklé appelle « l'ouverture et l'affinement de la sensibilité esthétique² », il importe d'amener l'enfant à fréquenter de manière assidue des œuvres littéraires de qualité qui nourrissent l'imaginaire et favorisent l'évocation du réel. En encourageant l'enfant à diriger son attention vers l'intérieur et à accueillir positivement les émotions qui surviennent en lui, sa réception peut être améliorée. En effet, c'est en devenant plus attentif à ce qui se passe en lui que l'enfant découvre son attirance ou sa résistance à l'égard de certaines œuvres. Il peut réagir de diverses manières avec sa tête, avec son cœur et avec son corps.

Spontanément, des frissons, des rires, des baillements ou des larmes témoignent éloquentement de son intérêt ou de son ennui. À d'autres moments peuvent fuser des applaudissements, des cris ou des bravos en signe d'exaltation.

En plus de prendre conscience du plaisir ou du déplaisir ressenti, il lui faut encore apprendre à nommer ses émotions et à constater qu'une même œuvre peut susciter des réactions différentes chez d'autres personnes (par exemple, la surprise, l'émerveillement, l'angoisse, l'hostilité). Des nuances infinies apparentées à la palette des sentiments peuvent se produire : l'admiration, la réprobation, l'anxiété, l'étonnement, la colère, la peur, l'indignation, l'hostilité, le mépris, la joie, la tristesse, la pitié, le soulagement, la compassion, la curiosité, l'engouement, l'enchantement, le plaisir. Les émotions se révèlent, selon les individus, plus ou moins variables, violentes, durables, intenses ou heureuses. Une émotion soudaine (émotion-choc), souvent liée à l'inattendu, peut aussi bien provoquer de la stupeur ou de la contemplation, des manifestations de rejet ou d'enthousiasme. Lorsqu'elle provient d'un désir ou d'une attente plus ou moins longue, une émotion peut aussi s'installer graduellement et s'intensifier en mobilisant tout l'imaginaire ou, au contraire, se modifier au fil du temps en pure indifférence ou lassitude.

Les formules magiques des contes merveilleux, les répétitions incantatoires et les sonorités des poèmes laissent toute la place aux résonances, aux rythmes, aux aspects mélodiques des textes. Seule la lecture à voix haute permet aux tout-petits de saisir les effets d'une écriture poétique. Cependant, on évitera de décortiquer les textes, on se contentera tout simplement de se réjouir de la présence envoûtante des images ou des sonorités et de l'heureux rapprochement de certains mots. Étant donné que les émotions surviennent en fonction de l'ouverture de celui qui les éprouve, il est impossible de contraindre un enfant à se montrer sensible à un poème, à un récit ou à une pièce de théâtre, ce qui ne l'empêche nullement de porter un jugement à leur égard.

DE L'ÉMOTION AU JUGEMENT

Généralement perçus comme autant d'œuvres d'art, un conte, une légende, un poème, un roman ou un album illustré induisent une relation qui provoque une réponse affective, une forme d'appréciation. Subjective et temporaire, l'appréciation conduit souvent à un jugement esthétique qui demeure relatif même s'il se prétend objectif : ce que je dis « beau », c'est avant tout ce qui me plaît pour diverses raisons. Mais il y a plus que le simple et radical « j'aime ou je n'aime pas ». Ce jugement peut être appelé à se modifier puisque le spectateur ou le lecteur évolue. Par exemple, les illustrations peu conventionnelles de certains albums (ex. celles de Pratt dans *Monsieur Ilétaitunefois*) peuvent produire chez certaines personnes des résistances qui s'amenuiseront sans doute par la suite. Le style différent d'un écrivain peut aussi rebuter au départ (ex. *Raides morts* de Babette Cole). Cependant, on peut reconnaître qu'une œuvre est plus ou moins réussie en fonction de certains critères qui échappent aux préférences individuelles et qui

L'essentiel de l'enseignement consiste à accompagner l'enfant dans la culture de l'écrit, c'est-à-dire dans l'univers symbolique de ces objets de savoir que sont les livres, les textes et les différents supports de l'écrit.

recourent des attentes d'authenticité, d'originalité, d'actualité et surtout de nouveauté, même si l'on sait qu'il s'agit de l'aspect le plus controversé de l'art moderne.

En recourant à une certaine distance critique, l'enfant apprend à porter des jugements esthétiques, ce qui l'amène à prendre position, à apprécier ce qui est vrai, à percevoir le beau ou la réussite d'un spectacle, à distinguer l'agréable du désagréable, le plaisir du déplaisir. Déjà, il énonce et partage ses valeurs esthétiques avec un groupe de confiance, son groupe-classe. Il apprend aussi à émettre des jugements de valeur ou de goût, d'existence ou de réalité, d'attribution ou d'appartenance en s'efforçant, à chaque fois, de justifier ses propos.

UN DIALOGUE NÉCESSAIRE

L'expérience esthétique et la connaissance des objets culturels sont deux pratiques bien distinctes même si on les relie souvent. C'est pour cela qu'il importe de proposer aux élèves des œuvres qu'ils ne choisiraient pas nécessairement d'eux-mêmes et qui leur permettent d'élargir leurs intérêts. Sans qu'il faille rejeter les bandes dessinées populaires ou les collections de livres qui intéressent les jeunes de prime abord, le rôle de l'école consiste à les éveiller aussi à d'autres genres d'écrits plus complexes, plus poétiques, plus ambigus. Il y a des textes d'une richesse inouïe qu'il vaut la peine d'apprivoiser en classe, même s'ils sont beaucoup plus exigeants à lire (ex. *Le tapis d'Emma*, *Je voulais te dire*, *Yakuba*) La lecture ne peut plus alors se faire seulement au premier degré, car d'autres niveaux de lecture sont pressentis. Sans tout hiérarchiser, en évitant d'exclure a priori ou de valoriser certaines formes culturelles, l'enseignant peut amener l'élève à exercer son jugement critique et à développer sa sensibilité esthétique.

Ainsi que le rappelle Christine Moulin dans le forum de discussion du site *Lire et aimer lire*, « il est fructueux d'initier très tôt les enfants à la lecture littéraire, c'est-à-dire à une lecture **active** (c'est à moi de construire le sens du texte que je lis), **ouverte** (ton interprétation peut différer de la mienne), **intertextuelle** (quel plaisir de percevoir les échos d'autres textes dans un texte)³ ». La part laissée à l'imagination doit être préservée. Les enfants rendent compte de leurs appréciations et proposent toutes sortes d'interprétations parfois conflictuelles, ce qui peut contribuer à susciter d'intéressantes discussions.

Les émergences de sens ne concernent pas uniquement les textes littéraires mais également les textes courants où chacun peut témoigner de ce qu'il a compris. Toutefois, des régulations constantes peuvent s'imposer pour produire des ajustements et faire en sorte que soient démêlées les informations pertinentes des inexactitudes. C'est seulement lors

d'échanges véritables que les élèves en viennent à réfléchir ensemble pour confronter et élaborer ensemble leur compréhension. D'où le grand intérêt des cercles de lecture et d'une véritable communauté de lecteurs où l'on peut discuter et débattre à sa guise dans une démarche interactive. L'entrée dans la culture de l'écrit ne se fait pas sans heurts : maints détours témoignent de ce lent cheminement vers une compréhension interpré-

tive forcément enrichie par la parole des autres. Pour cela, il faut éviter que l'élève demeure dans un rôle de répondeur et que l'enseignant s'arroge unilatéralement le monopole des questions. Il est donc préférable que l'enseignant-médiateur participe à l'échange en classe en disant ce qu'il a compris ou aimé, en précisant ce qui l'a touché et comment il s'est senti, ainsi que le constate Diatkine, car « rien ne fait plus perdre le goût de la lecture que le questionnement, intrusion indécrite dans un espace où tout est particulièrement fragile⁴ ».

En intervenant à bon escient pour réduire les inégalités entre les élèves déjà motivés et ceux qui le sont moins, l'enseignant peut susciter le désir pour que lire devienne un loisir, un plaisir culturel et non seulement une activité fonctionnelle. Selon Alberto Manguel, ce qui rend une expérience esthétique fructueuse, c'est moins l'objet artistique ou la situation (visite d'un musée ou d'une exposition de livres) que la force du désir, la capacité d'émerveillement. Pour lui, il revient à l'éducation de cultiver le désir et de le préserver puisqu'il reconnaît que « le désir n'est pas une force collective mais une chose essentiellement intime, un sens personnel, comparable au goût ou à l'ouïe, grâce auquel explorer l'univers⁵ ».

PAR OÙ COMMENCER ?

Si l'un des rôles de l'école consiste à donner une chance à tous et à contrer les inégalités sociales, la préoccupation culturelle prend ici tout son sens. En suscitant des contacts significatifs avec diverses pratiques et produits culturels, l'enseignant entrouvre chez l'élève de nouveaux horizons qui l'alimenteront constamment au cours de son existence. Dans l'esprit de la réforme de l'éducation et sans que cela relève de l'utopie, la classe pourrait devenir, selon Philippe Meirieu, « un espace d'exploration individuelle et collective. Un espace de sécurité où l'on ose avouer ses inquiétudes et son ignorance. Où l'on peut tâtonner sans s'exposer au ridicule ou se mettre en péril. Où l'on peut rencontrer des objets culturels dans lesquels investir un désir de savoir sans, pour autant, exhiber son intimité. Où l'on découvre que la culture réunit les hommes, en deça et au-delà de leurs différences, leur permettant de se reconnaître fils et filles des mêmes questions⁶ ». Pour entrer dans la culture et élargir le champ des expériences significatives, il faut un accompagnement de chaque instant. Le but poursuivi ne vise pas l'acquisition d'un vernis culturel à saveur élitiste, mais bien l'accueil positif d'expériences nouvelles, l'ouverture d'esprit devant le savoir et non le savoir lui-même. Les interventions pédagogiques doivent donc être facilitantes et conduire l'élève non seulement à apprivoiser et à connaître diverses facettes de l'univers culturel mais également l'inviter à vivre des expériences-clés afin qu'il s'engage progressivement dans un processus de développement culturel.

En agissant comme un être en découverte de culture ou « passionné de culture » ainsi que le recommande Jean-Michel Zakhartchouk, l'enseignant peut amener l'élève à relier le présent au passé tout autant qu'au futur, autant au patrimoine d'hier déjà constitué qu'à la culture du multimédia, en insérant la dimension culturelle dans des projets pédagogiques et en faisant sentir aux élèves que la culture est avant tout un partage. Dans cette optique, il lui est possible d'apprivoiser la littéra-

En recourant à une certaine distance critique, l'enfant apprend à porter des jugements esthétiques, ce qui l'amène à prendre position, à apprécier ce qui est vrai, à percevoir le beau ou la réussite d'un spectacle, à distinguer l'agréable du désagréable, le plaisir du déplaisir.

ture de jeunesse en lisant pour lui-même un petit livre par jour, en favorisant en classe les contacts directs avec les œuvres et leur mise en relation les unes avec les autres.

Un proverbe chinois rappelle que pour élever un enfant, il faut lui donner à la fois des racines et des ailes. Dans la mesure où l'enseignant propose à l'élève des expériences significatives, nombreuses et variées, il l'aide à trouver ses racines, à prendre appui sur le passé, à s'ancrer dans la culture qui est la sienne et à prendre conscience de l'importance de son patrimoine. En stimulant, par ailleurs, la curiosité et la motivation de l'élève, il lui donne des ailes, accueille ses émotions, guide son attention, l'aide à créer des liens et à s'inscrire consciemment dans une culture « vivante » à laquelle il participe déjà.

* **Monique Le Pailleur est l'une des rédactrices du programme de français du primaire au ministère de l'Éducation.**

ILLUSTRATION

René Magritte, *Les heureux présages*, 1944. Bruxelles (Collection Berger-Hoyez).

NOTES

1. Dominique Morissette et Maurice Gingras, *Enseigner des attitudes*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 88-89.
2. Rémy Stoecklé, *Activités à partir de l'album de fiction*, Paris, l'École, 1994, p. 52.
3. Site Internet : Lire et aimer lire : www.aimerlire@quebecel.qc.ca
4. Diatkine, cité dans Rémy Stoecklé, *Activités à partir de l'album de fiction*, Paris, l'École, 1994, p. 57.
5. Alberto Manguel, *Dans la forêt du miroir*, Paris, Actes Sud, 2000, p. 198.
6. Philippe Meirieu, *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1 - La promesse de grandir*, Paris, ESF, 1999, p. 133.

BIBLIOGRAPHIE

DEVANNE, Bernard, *Lire & écrire, des apprentissages culturels*, t.2, Paris, Armand Colin, 1997, 175 p.

GENETTE, Gérard, *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil (Poétique), 1997, 278 p.

GIASSON, Jocelyne, *Lire des textes littéraires à l'école*, Boucherville, Gaétan Morin, 2000, 257 p.

JORRO, Anne, *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, Éducation et formation, 1999, 121 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Éducation préscolaire, enseignement primaire (version provisoire), Québec, 2000.

POSLANIEC, Christian, *De la lecture à la littérature*, Paris, Éditions du Sorbier, 1992, 262 p.

RODARI, Gianni, *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Éditions Rue du Monde, 1997, 220 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 124 p.

ALBUMS MENTIONNÉS

BROUILLET, Chrystine, *Le voyage d'Olivier*, Musée de Québec, 2000.

BROWNE, Anthony, *Une histoire à quatre voix*, Kaldéoscope, L'École des Loisirs, 1998.

COLE, Babette, *Raides morts*, Seuil Jeunesse, 1996.

DALRYMPLE, Jennifer, *Je voulais te dire*, L'École des Loisirs, 1998.

DEDIEU, Thierry, *Yakuba*, Seuil Jeunesse, 1994.

DUBÉ, Jasmine et Roger PARÉ, *Elvis présente sa famille*, La courte échelle, 2000.

DUCHESNE, Christiane et Marie-Louise GAY, *Les 3 petits cochons*, Héritage jeunesse, 1994.

GAY, Marie-Louise, *Mademoiselle Lune*, Héritage Jeunesse, 1992.

LUPPENS, Michel et Philippe BÉHA, *Mais que font les fées avec toutes ces dents ?* Raton laveur, 1989.

PRATT, Pierre, *Beaux dimanches*, Seuil Jeunesse, 1996.

RASCAL, Sophie, *Motan, Pastel*, 1994.

SAY, Allen, *Le tapis d'Emma*, L'École des Loisirs, 1996.

SIMARD, Rémy et Pierre PRATT, *Monsieur Ilétaitunefois*, Éditions Annick, 1998.

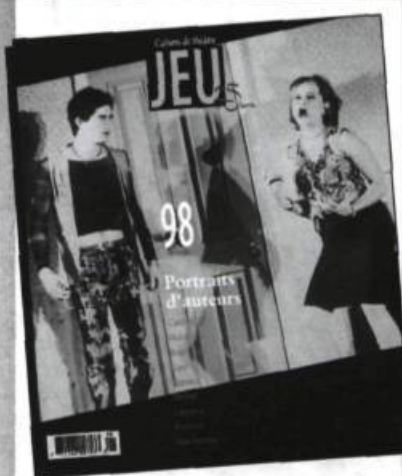
SOULIÈRES, Robert et Anne VILLEMURE, *Une gardienne pour Étienne*, Les 400 coups, 1998.

TIBO, Gilles et Sylvain TREMBLAY, *Le dodo des animaux*, Héritage Jeunesse, 1996.

VILLENEUVE, Anne, *L'écharpe rouge*, Les 400 coups, 2000.

——— *Le chat*, Octavius Musique, Gallimard Jeunesse (avec un CD audio), 1999.

La revue québécoise du théâtre



192 p., 120 PHOTOS, 14 \$

ABONNEMENT :
1 AN, 4 NUMÉROS, 46 \$ (T.I.)

PORTRAITS D'AUTEURS

Alessandro Baricco, Sergi Belbel,
Hristo Boytchev, Olivier Cadiot,
Gao Xingjian, Jean-Luc Lagarce,
Michael Mackenzie,
Reynald Robinson,
Javier Tomeo

Faut-il soutenir
le théâtre amateur ?

Semaine Mondiale
de la Marionnette

JEU 98

EN VENTE DANS LES MAISONS DE LA PRESSE,
EN LIBRAIRIE ET À NOS BUREAUX
RENSEIGNEMENTS : (514) 875-2549

ABONNEMENTS
ROWECOM : (514) 274-5468

Visitez notre site :
www.mlink.net/~jeu