

Imaginaire, y es-tu?

Noëlle Sorin

Number 130, Summer 2003

Imaginaire et écriture scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55722ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sorin, N. (2003). Imaginaire, y es-tu? *Québec français*, (130), 68–69.



Imaginaire, y es-tu ?

>> NOËLLE SORIN*

Depuis plusieurs années déjà, l'écriture scolaire est essentiellement reconnue comme une activité de production de sens. Elle est surtout vécue comme une démarche de résolution de problèmes où on s'attarde non seulement au texte, mais aussi aux processus cognitifs et métacognitifs activés par le scripteur lorsque ce dernier est placé en situation. L'enseignement explicite de stratégies et de leurs conditions d'utilisation y est privilégié. Si par ailleurs l'écriture est aussi un acte de communication exigeant du scripteur qu'il adapte sa production selon l'intention et le type de texte, elle est aussi un acte de création, à travers le récit de fiction par exemple. Or, même si l'imaginaire est fortement sollicité lors de la phase de conception, il n'est pas réellement pris en compte par l'enseignant dans le récit lui-même. Celui-ci tend alors vers une standardisation qui rassure peut-être l'enseignant et facilite l'évaluation, mais qui s'éloigne de la singularité propre à la création littéraire. Le récit de fiction se banalise en devenant un texte qu'on travaille comme les autres.

La séquence didactique¹ qui suit a été élaborée dans l'optique de renouveler la pratique scolaire quant au récit de fiction en mettant de l'avant la relation étroite qui existe entre l'imaginaire et la culture. Elle propose une démarche intégrée de lec-

ture et d'écriture littéraires² pour des élèves du 2^e cycle du primaire. L'enjeu visé par ces modes particuliers de lecture et d'écriture est la construction d'une compétence et d'une culture littéraires chez l'élève et ce, dès le primaire.

Dialogue entre les textes

La lecture littéraire requiert à la fois la participation affective du lecteur et une certaine mise à distance qui relève du domaine cognitif et de la culture. Cette mise à distance permet notamment au lecteur d'observer le texte comme étant un objet construit et de s'interroger sur la façon dont celui-ci sollicite sa participation. Elle favorise également l'établissement de liens avec d'autres œuvres³. Tout texte que nous lisons (r)appelle d'autres textes dans une sorte de dialogue entre eux. L'intertextualité est un des phénomènes textuels que nous pouvons soumettre à l'attention des élèves afin de développer chez eux l'habitude de créer des liens entre leurs lectures.

L'écriture littéraire possède également ce double aspect de participation et de mise à distance. La participation est liée à la dimension émotive et psychologique de l'écriture, à la mise en mots de l'imaginaire et de la perception du monde par le scripteur. L'aspect plus distancié de l'écriture relève notamment de sa dimension littéraire et culturelle. Dans cette écriture distanciée, les connaissances liées au texte⁴ (genre, structure, savoirs littéraires) sont de première importance. Non seulement cela signifie travailler la langue et le texte dans le respect d'une certaine normalité, mais aussi se jouer de cette norme en procurant à chaque texte sa singularité : invention de métaphores ou de comparaisons ; bouleversement de la chronologie des événements ; présence d'un deuxième narrateur dans un même récit ; etc. Plus liée à la culture littéraire, l'intertextualité peut aussi entrer dans le jeu de la singularité, le scripteur plaçant son propre texte en situation de dialogue avec des œuvres lues, vues ou entendues.

On le constate, en écriture littéraire, l'imaginaire ne relève pas uniquement de l'écriture participative et de l'expérience sensible qu'elle propose au scripteur. L'imaginaire nourrit aussi l'écriture distanciée dans les jeux par rapport à la norme auxquels elle invite le scripteur : jeux de langage, jeux narratifs, jeux intertextuels...

Imaginaire et jeu intertextuel

La séquence didactique proposée ici se déroule en deux temps. Dans un premier temps, les élèves sont amenés à vivre la lecture littéraire comme un jeu avec un texte. L'œuvre à lire est un mini-roman d'Hélène Vachon, *Le délire de Somerset*. Le héros-narrateur, Somerset, se prend justement au jeu de sa lecture et tente de sauver du danger l'héroïne, la princesse Isadora. Ce mini-roman comprend plusieurs allusions à des contes de Perrault : *Le Petit Poucet*, *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant*, *Barbe-Bleue*...

Voici deux extraits qui illustrent bien le phénomène de l'intertextualité :

[1] Elle [Isadora] aurait au moins pu emporter ses cailloux, comme le Petit Poucet. Pas de danger qu'il passe par là, celui-là ! Il pourrait ramener la Princesse chez lui avec ses frères. À sept, ils seraient sûrement capables de la décrocher (p. 12)

[2] Sans compter qu'elle [Isadora] est bien capable de tomber endormie, je dis. Étourdie comme elle l'est ! Elles font toutes ça, les princesses : elles s'évanouissent ou s'endorment pendant cent ans (p. 31).

Pour véritablement sensibiliser les élèves à ce jeu intertextuel, on aura préalablement activé leurs connaissances antérieures en les invitant à nommer des contes populaires et à en raconter brièvement l'histoire. Il peut être intéressant alors de relire quelques contes de Perrault dans leur version originale.

Dans un deuxième temps, l'activité d'écriture littéraire demandée aux élèves est un travail de variations sur l'histoire d'un conte connu⁵. Le jeu des variations peut toucher aussi bien le lieu et l'époque de l'action que les objets ou les éléments du décor. Les personnages peuvent également être sujets à variations : en enlever ou en ajouter ; introduire un personnage d'un autre conte connu ; transformer les personnages radicalement, les bons devenant les méchants et vice-versa. Enfin, les variations peuvent concerner l'intrigue : proposer une autre fin ; mêler l'intrigue de deux contes, etc.

D'abord, l'enseignant initie les élèves aux divers procédés en les incitant collectivement à transformer un conte bien connu d'eux, *Le Petit Chaperon rouge*. Oralement, de façon libre et spontanée, chacun propose une variation et conte aux autres élèves sa propre version. Ensuite, l'enseignant fait observer les mêmes procédés dans quelques variations sur l'histoire du *Petit Chaperon rouge* réalisées par Gilbert Lascault⁶ (1989). Quatre d'entre elles sont reproduites dans l'encadré ci-contre. On pourrait également comparer *Le Petit Chaperon rouge* des frères Grimm, qui est la version généralement connue des enfants, avec le conte original, celui de Perrault. Les frères Grimm ont imaginé une fin heureuse : les deux victimes, le Petit Chaperon rouge et la mère-grand, sont sorties indemnes du ventre du méchant loup par un chasseur, tandis que Perrault propose une chute plus lapidaire : « Le méchant loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge, et le mangea. »

L'écriture proprement dite commence alors. Celle-ci consiste pour chaque élève en l'élaboration d'un conte qui sera une variation sur un ou plusieurs éléments d'un autre conte de Perrault, plus méconnu celui-là, *Riquet à la houppe*⁷. Cette variation se réalisera à la lumière des procédés vus antérieurement. Auparavant, on aura bien entendu, lu et décortiqué ce conte avec les élèves.

Enfin, après l'étape nécessaire de révision de leur texte, les élèves, sur une base volontaire, lisent leur version au groupe ou la content de mémoire. Le plaisir intertextuel serait alors à son comble.

Conclusion

L'imaginaire nourrit donc l'écriture littéraire, autant dans sa forme participative que dans sa forme plus distanciée. Cet exemple de séquence didactique élaborée autour de l'intertextualité met en évidence que l'imaginaire se construit comme un matériau culturel⁸ structuré tout en étant structurant pour l'élève. De scripteur, celui-ci serait devenu « auteur », son intention d'écriture étant plus esthétique que stratégique.

* Professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

VARIATIONS SUR L'HISTOIRE DU PETIT CHAPERON ROUGE

Au pôle Nord, le Petit Chaperon Rouge file dans son traîneau tiré par des chiens vers l'igloo de sa mère-grand. Elle lui porte de la graisse de phoque et du poisson séché. Un grand ours blanc la guette. (Gilbert Lascault, *Le Petit Chaperon Rouge, partout*, Paris, Éditions Seghers, 1989, p. 17)

Le loup a posé sa tête sur les genoux du Petit Chaperon Rouge. Elle lui gratte doucement le crâne. Il neige au bord du lac. (*Ibid.*, p. 36)

Un scaphandrier explore l'épave du *Titanic*. Dans une cabine, il découvre quelques lambeaux d'étoffe rouge, un dentier de vieille femme, des os de loup, un petit pot qui aurait pu, jadis, contenir du beurre. (*Ibid.*, p. 41)

« Le premier jour, Dieu créa les forêts sombres et quelques maisons. Le deuxième jour, il inventa les papillons qui volent dans l'air, les noisettes qui poussent sur les noisetiers, les petites fleurs qui apparaissent parmi les herbes. Il créa les lits, les portes, les bobinettes, les chevillettes, et ce fut le troisième jour. Le quatrième jour, il mit les galettes dans un four de boulanger et baratta la crème jusqu'à en faire du beurre. Le cinquième jour, il façonna les mères-grand et les Petits Chaperon Rouge. Le sixième jour, il fabriqua le loup avec ses grands bras, ses grandes jambes, ses grandes oreilles, ses grands yeux et ses grandes dents. Le septième jour, tout était en place pour que l'histoire commence. » Ainsi est-il écrit dans une Bible publiée en Bohême au XVI^e siècle. (*Ibid.*, p. 48)

Notes

- 1 Intégration des compétences à lire, à écrire et à apprécier des œuvres littéraires.
- 2 Pour une plus ample définition de la lecture et de l'écriture littéraires, voir notre article dans ce même numéro.
- 3 Ceci est une des stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires. *Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] 2001*, p. 94.
- 4 Voir le PFEQ, p. 88.
- 5 La maison d'éditions lavalloise, *Les 400 coups*, offre en album plusieurs transpositions/adaptations des contes de Perrault : *Le chat botté de New York* (2000), raconté par André Marois et illustré par Josée Masse ; *Cendrillon* (2000), raconté par Michèle Marineau et illustré par Mylène Pratt ; *Riquet à la Houppe* (2000), raconté par André Marois et illustré par Gérard Dubois, etc.
- 6 Gilbert Lascault, *Le Petit Chaperon Rouge, partout*, Paris, Éditions Seghers, 1989.
- 7 La version originale est très accessible pour des élèves de 2^e cycle. La version d'André Marois, très proche de l'originale, peut également être exploitée.
- 8 Reuter, Yves, « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Écriture et créativité, Pratiques*, 89 (mars 1996), p. 25-44.

Au pôle Nord, le Petit Chaperon Rouge file dans son traîneau tiré par des chiens vers l'igloo de sa mère-grand. Elle lui porte de la graisse de phoque et du poisson séché. Un grand ours blanc la guette.

Gilbert Lascault, *Le Petit Chaperon Rouge, partout*, Paris, Éditions Seghers, 1989, p. 17.

Le loup a posé sa tête sur les genoux du Petit Chaperon Rouge. Elle lui gratte doucement le crâne. Il neige au bord du lac.

Idem., p. 36.

Un scaphandrier explore l'épave du *Titanic*. Dans une cabine, il découvre quelques lambeaux d'étoffe rouge, un dentier de vieille femme, des os de loup, un petit pot qui aurait pu, jadis, contenir du beurre.

Idem., p. 41.

« Le premier jour, Dieu créa les forêts sombres et quelques maisons. Le deuxième jour, il inventa les papillons qui volent dans l'air, les noisettes qui poussent sur les noisetiers, les petites fleurs qui apparaissent parmi les herbes. Il créa les lits, les portes, les bobinettes, les chevillettes, et ce fut le troisième jour. Le quatrième jour, il mit les galettes dans un four de boulanger et baratta la crème jusqu'à en faire du beurre. Le cinquième jour, il façonna les mères-grand et les Petits Chaperon Rouge. Le sixième jour, il fabriqua le loup avec ses grands bras, ses grandes jambes, ses grandes oreilles, ses grands yeux et ses grandes dents. Le septième jour, tout était en place pour que l'histoire commence. » Ainsi est-il écrit dans une Bible publiée en Bohême au XVI^e siècle.

Idem., p. 48.