

Le récit et son rôle dans la formation de la personnalité des adolescents

Liliana Amãriucã

Dans la pratique scolaire, introduire, développer et promouvoir l'enseignement de la littérature française et francophone c'est en faire un instrument de dialogue des cultures dans l'apprentissage. La dimension francophone doit être envisagée sous ses aspects cognitifs, affectifs et communicatifs. Ce n'est pas un problème purement linguistique qui fait l'unité mais une tournure d'esprit, une certaine manière de penser, d'envisager les choses, les sentiments, de partager un patrimoine historique et culturel commun, c'est la sensation d'appartenir à un groupe culturel. Il s'agit donc du socio - culturel intégré.

La lecture des récits exerce une grande influence sur les jeunes et leur personnalité. Les raisons en sont multiples:

1. Les récits permettent à l'adolescent de vivre des situations génératrices d'angoisse qu'il a besoin de connaître et qui l'assurent dans ses possibilités d'agir; il est bon que les jeunes revivent, le temps de la lecture, des aventures dramatiques, des destinées tragiques imaginées par les conteurs : c'est une manière d'affronter une adversité bien réelle ou de se préparer à un tel affrontement.

2. Le récit lui permet de prendre conscience de certaines pulsions qui l'animent sans qu'il le sache et de résoudre, par personnages interposés, les tensions génératrices de ces pulsions ; des récits « initiatiques » où un jeune héros triomphe de son passé, affronte courageusement le monde des adultes et devient un homme à part entière sont de nature à faciliter l'automatisation des adolescents.

3. Les récits lui fournissent des informations de tous genres sur les problèmes humains en général. La plupart des adolescents sont avides de connaître plus qu'ils ne peuvent vivre, et les récits peuvent assouvir cette soif de connaissance. Tout récit véhicule un savoir, plus ou moins vaste, plus ou moins explicite, plus ou moins convaincant, etc., dont les adolescents ont besoin. Il est indispensable aussi que les élèves découvrent en classe des histoires où intervient une composante des relations humaines qui les intéresse.

Les récits peuvent, sinon remplacer l'expérience vécue, du moins se substituer provisoirement à elle. Les professeurs de français devraient bien connaître les livres susceptibles d'intéresser leurs classes pour proposer des titres qui diversifieront les connaissances livresques de élèves : *L'île mystérieuse*, de Jules Verne et *Robinson Crusoë*, de Daniel Defoe offrent des images d'autant plus passionnantes que contradictoires de la confrontation de l'être humain avec la nature vierge. Tout cela ne peut qu'enrichir l'esprit des élèves, les inciter à réfléchir, les amener à penser en marge des stéréotypes et des slogans largement diffusés.

4. Les récits offrent enfin des modèles qui favorisent la sublimation¹ et le dépassement de la relation de dépendance qui le lie aux adultes.

Donc les récits rendent possibles la confrontation de l'enfant à des modèles imaginaires, indispensables à l'élaboration de son « moi ». La formation du jeune exige qu'il rencontre des modèles et des contre-modèles d'humanité qu'il voudra imiter, contester, dépasser, détruire etc., et qui facilitent la structuration de sa personnalité. Les héros des contes, des romans, comme les grades figures de l'histoire passée ou présente, sont des intermédiaires entre l'enfant et son désir d'être : il se conçoit, il se compose à travers eux.

¹ Ce terme introduit par Freud en psychanalyse désigne le processus de production d'activités supérieures (morales, intellectuelles, artistiques) qui se substituent au but d'une pulsion sexuelle, c'est-à-dire aux activités auxquelles tend cette pulsion et qui sont produites par elle.

Ce qui fascine l'adolescent dans le modèle qu'il choisit c'est l'autonomie dont celui-ci fait preuve, la liberté qu'il manifeste. Il est donc important de proposer aux élèves des récits où l'indépendance apparaît comme une conquête et où la liberté est une liberté responsable.

C'est le cas des récits comme *Le comte de Monte-Cristo, 1984, etc.*, où la liberté est le prix du dépassement de soi, de l'effort consenti, de l'épreuve acceptée.

TEXTES COMPLETS ET MORCEAUX CHOISIS

De règle, les manuels scolaires offrent divers « morceaux choisis » comme pistes d'exploitation aux élèves. Vu l'espace limité, ce serait impossible d'y introduire des récits complets sauf s'il s'agit d'une nouvelle courte ou d'un autre genre littéraire réduit comme dimension. L'important c'est ce qui sera dit du texte qui trop tôt, trop vite interrompu, n'aura pas eu le temps d'« agir », de provoquer les réactions secrètes ou manifestes du jeune lecteur.

Dans le processus de construction de la personnalité, la lecture des « morceaux choisis » confine à l'inutilité totale. Pourtant elle permet de « se faire une idée » du style de tel ou tel écrivain, ou bien de l'art de raconter propre à tel romancier ; elle provoque aussi quelques digressions plus ou moins intéressantes sur le contenu, le « thème », des passages envisagés. Mais l'essentiel serait que l'adolescent découvre toute une histoire rapport à laquelle il va se mettre lui-même à l'épreuve, s'affirmer et se dépasser.

Certains professeurs pensent qu'il n'est pas possible de voir avec les élèves des récits complets et que d'ailleurs, si elle est bien menée, l'étude d'un extrait donne aux adolescents l'envie de lire l'œuvre intégrale. L'envie, peut-être, mais pas forcément les moyens. Si tant d'élèves lisent si peu, c'est notamment parce qu'on ne leur a pas appris à utiliser un livre, parce qu'ils ne savent pas lire plus que les quelques lignes ou les quelques pages que comptent les « morceaux choisis ». Il est pourtant possible de construire une véritable pédagogie de la lecture, en ne recourant qu'à des textes complets ou, à tout le moins, à des extraits suffisamment longs pour permettre l'indispensable participation de l'adolescent à l'histoire qui lui est proposée.

Une lecture réussie présuppose l'engagement personnel de la part des élèves qui manifestent sympathie pour les héros de la fiction. Or, dans le cas des « morceaux choisis », les élèves ne pourront s'identifier à ces personnages fugitifs sans consistance ni destinée dont le caractère est présenté en quelques traits grossiers et dont l'histoire est résumée en quelques phrases banales.

En dépit de tout cela, l'extrait semble d'abord s'imposer quand il s'agit d'apprentissage élémentaire : un texte trop long décourage vite les élèves et ne facilite pas toujours en place des indispensables mécanismes de compréhension. En pareil cas, le travail sur morceau choisi peut se justifier à condition que le professeur soit capable de répondre aux élèves qui veulent savoir « comment ça finit » ou « comment ça a commencé ». À condition, autrement dit, que l'extrait fonctionne comme un épisode, qu'il soit de nature à éveiller la curiosité des adolescents pour le récit complet.

En aidant les élèves à nommer progressivement ce qu'ils découvrent au fil du récit – ces découvertes peuvent concerner aussi *l'histoire*, c'est-à-dire les événements, que *la narration*, c'est-à-dire la manière dont ils sont contés – le professeur leur apprendra à lire, c'est-à-dire : à se frayer des voies dans les livres et,

ce faisant, à appréhender eux-mêmes, à se construire. C'est ainsi que le professeur leur donnera le goût de la lecture et l'intelligence des textes.

LE RÊCIT – PISTES POSSIBLES D'EXPLOITATION

Les textes « longs » envisagés surtout par la pratique scolaire se classent en deux catégories :

- *texte en français facile*, c'est-à-dire soit les grandes œuvres mises « à la portée » des apprenants par une réécriture en français fondamental et en les ramenant à une soixantaine de pages, soit des textes spécialement écrits par des auteurs contemporains à l'intention d'un public apprenant le FLE. Dans ce cas-ci, on s'adapte aux compétences linguistiques des lectures, tout en offrant un texte original, non troqué qui forme un tout et qui permet d'être analysé comme tel.
- *œuvres authentiques et intégrales*. Le choix des textes est parfois limité du fait de la difficulté de la langue littéraire et de la longueur. Dans le numéro spécial du *Français dans le monde* consacré à la littérature (février-mars 1988), Jean Peytard distingue trois difficultés majeures qu'un apprenant non francophone peut rencontrer à ce sujet :

1. difficulté de se situer dans l'institution littéraire où le texte est pris ;
2. difficulté à situer le texte dans son intertexte (rapport entre l'œuvre et celles qui l'ont précédée et suivie) ;
3. difficulté à pénétrer les réseaux connotatifs.

Une fois choisis les textes, on recourt à certaines démarches pour les comprendre :

- *prélecture* : initier élèves à appréhender le texte comme un objet à lire, de l'extérieur vers l'intérieur ;

- *repérage d'indices formels* : noms propres de personnes et de lieux, alternances, dialogues, répétition de certains mots :
- *compréhension de la situation initiale* : *Qui ?*, *Quoi ?*, *Où ?* Vu que l'ouverture d'un texte en situe généralement les enjeux, le professeur proposera d'étudier donc de près les premiers mots du texte ;
- *formulation des hypothèses* au fur et à mesure de la lecture et la vérification de la compréhension des éléments les plus importants.

La méthode doit être souple et l'apprenant doit rester libre de circuler dans le texte comme il entend soit pour aller chercher une information qui lui fait défaut, soit pour sauter des descriptions qui lui semblent ennuyeuses. Un livre est destiné à être feuilleté, lu, relu, visité, revisité.

Dans les manuels parcourus, l'exploitation des textes présuppose tout d'abord des exercices vérifiant la compréhension à travers des questions précises sur l'action, les personnages, etc. Le pas suivant concerne le travail sur le lexique, les champs lexico sémantiques, les relations entre les mots. Après ces exercices, les auteurs proposent aux élèves un travail d'interprétation et de production personnelle en formulant des consignes comme : « Que signifie pour toi... ? » ; « Comment comprends-tu cette affirmation ? » ; « Explique la réplique finale ».

L'enseignant doit former chez ses élèves l'habitude de construire un paragraphe, d'enchaîner les phrases suivant un ordre logique. Chaque paragraphe est centré sur une impression ou sur idée qu'on se propose de mettre en valeur.

À un niveau débutant, les objectifs proposés sont : construire un récit écrit à plusieurs structures à l'aide des articulateurs, apprendre en jouant. *Le support* présuppose une ou plusieurs grilles sur lesquelles sont inscrites les contraintes. La démarche est la suivante : il s'agit de jouer avec des mots et des contraintes afin de produire un sens. L'enseignant fera circuler plusieurs grilles dans la classe. Elles passeront de main en main sans ordre prédéfini. La personne qui reçoit une grille

doit rédiger la suite de l'histoire, en écrivant une phrase complète qui respecte les contraintes. Les grilles finalisées seront proposées à un vote qui déterminera laquelle est la plus satisfaisante.

À un niveau avancé on a comme *objectifs* : réemployer les articulatoires logiques, structurer une argumentation écrite. *La démarche* se déroule en deux temps :

1. *travail individuel suivi d'une mise en commun*. L'enseignant distribue la grille et demande aux élèves de choisir les connecteurs logiques qui vont permettre de structurer l'argumentation. Discussions.
2. *travail en petits groupes* : choix d'un thème et rédaction d'une argumentation, suivant la même formule que dans la première partie de l'activité. Les productions du groupe seront présentées par un rapporteur et discutées.

Le travail de la proposition et de la phrase sera suivi, dans une démarche méthodologique cohérente et progressive, par l'initiation des apprenants dans la construction des paragraphes et de différents types de discours.

Le paragraphe devient très important dans la logique du discours pour les raisons suivantes : ordonne linéairement les idées, obéit à des lois de structuration et de présentation, facilite la lisibilité et la compréhension. Quant à son organisation, il faut respecter quelques principes. Il y a toujours une *idée maîtresse* et une ou plusieurs *idées secondaires* qui expliquent, précisent, développent la première. Selon la situation de communication et les intentions de l'émetteur, il faut sensibiliser les apprenants aux types de paragraphes possibles :

- *narratif* (pour raconter, donc l'utiliser dans les romans, nouvelles, articles, reportages, pour mettre en relief la succession des événements. Il est nécessaire d'y utiliser les repères de temps : hier, l'an dernier...)
- *descriptif* (pour décrire ; il est utilisé dans des œuvres littéraires, notices culturelles et techniques, rapports...)

- *explicatif* (pour définir et expliquer un fonctionnement ou les repères d'une action)
- *argumentatif* (pour défendre une conception, critiquer, proposer).

Le passage à la narration implique un véritable travail d'écriture. Il y a une relation étroite entre *la narration* et *la fiction*. Celle-ci peut se définir comme l'histoire qu'on raconte, l'ensemble d'événements qui se succèdent et s'enchaînent pour constituer l'intrigue. Elle se construit dans l'ordre chronologique des événements :

Situation initiale (SI)- élément déclencheur de l'histoire (ED) – série d'événements (E, E1...) – péripéties (P) – situation finale (R).

La narration est un récit qui obéit à des lois particulières :

- *créer un suspense* pour inciter le lecteur l'informer, l'intéresser, le faire réfléchir, lui faire désirer les événements ;
- *éviter la sécheresse* par l'enrichissement du schéma de la fiction par des descriptions (D), portraits (PO), réflexion (RE) ;
- *créer un rythme*. Les effets du rythme ressortissent de la confrontation du rythme de la fiction et celui de la narration, envisagé de la manière suivante : si le temps de la fiction est le même que celui de la narration, on a *coïncidence dans le dialogue* ; si le temps de la fiction influence celui de la narration, cela produit un *effet d'accélération* (ellipses, omissions) ; si le temps de la fiction découle de celui de la narration, l'effet qui se produit est de *ralentissement* (descriptions, réflexions, digressions).

Pour commencer un récit, il faut donner les premières indications de lieu et de temps, mettre deux ou trois personnages en scène, préciser la situation initiale. Dans l'ensemble qui se veut être énigmatique, il faut introduire un premier élément perturbateur.

Pour terminer un récit, il est nécessaire de relier la fin du récit au récit lui-même ou à un événement important de celui-ci, préciser les changements intervenus par rapport à la situation initiale. Il y a plusieurs types de fin : retour à la situation de départ, fin tragique, fin heureuse, fin comique, fin réflexive, suite annoncée.

Voici une possible exploitation des schémas narratifs des romans policiers, par exemple. On donne aux élèves une matrice et on formule des consignes, de type :

- *allongement du récit*. Partant d'une séquence simple de roman policier (exemple : « quelqu'un a tué ») on établit :
- *les règles du jeu* : interdiction de modifier la séquence linéaire, interdiction d'ajouter ou de trancher l'un des protagonistes du drame, interdiction de changer l'ordre des événements, interdiction d'ajouter des indices matériels.
- *les possibilités* : ajouter des séquences supplémentaires (de fausses pistes), inventer des digressions, inventer de nouvelles hypothèses qui sont suggérées par l'enquête même.
- *raccourcissement du récit* : transformer un roman connu et déjà étudié en nouvelle. C'est un exercice difficile du fait qu'il faut garder l'essentiel qui doit rester explicite.
- *changement des mots de liaison des séquences* : demander aux élèves d'imaginer un chapitre antérieur au crime.
- *transformation du schéma du récit* : imaginer une solution différente (exemple : un autre coupable...), ajouter des épisodes.

Dans le cadre d'une pédagogie active, l'objectif majeur serait celui de motiver les élèves, de faire de sorte qu'ils n'acceptent pas uniquement ce qu'un leur présente, qu'ils acquièrent une nouvelle compétence. Le texte littéraire en devient un support incontestable, vu qu'il constitue une forme de communication

privilegiée dans l'oral et dans l'écrit. En plus, il ne doit pas être un simple prétexte pour enseigner la langue, mais un document privilégié pour en faire « sentir » toutes les nuances.

Le texte littéraire offre un panorama des aspects socio-culturels surprenants des pays dont on étudie la langue, stimule l'imagination créatrice et littéraire, débloque l'appréciation esthétique en langue étrangère, permet de découvrir les intertextualités européennes et mondialistes. Il en découle les objectifs spécifiques : développer une compétence de lecture, faire découvrir les macrostructures qui marquent le discours littéraire.

Dans la pratique habituelle de la classe, cela se concrétise du point de vue méthodologique dans la nécessité de développer des actions pour enseigner aux élèves comment lire intelligemment. L'évaluation sera implicite et indirecte, visant les compétences acquises en lecture et, également, les critères de l'interculturel.

Bibliographie

1. ADAM, J-M, (1996) L' Analyse des récits, Paris, Editions du Seuil
2. CHAROLLES, M. et PEYTARD, J., (1978) Enseignement du récit et cohérence du texte, Langue française n°38, p. 7-41.
3. DRAGOMIR, M. , (2001) Considération sur l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère, Cluj-Napoca, Editions Dacia
4. MAREUIL, A., (1977) Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant , Paris-Tournai , Casterman.