

**COMMENT**  
**EST LE PETIT ENFANT**  
**QUE NOUS ACCUEILLONS ?**

par  
**J. JUBARD**  
Ardentes (Indre)

Le passage  
de l'expression orale  
à l'expression écrite

Il a déjà :

- un passé, un univers à lui,
- une forme d'intelligence, un caractère qui lui sont propres :
- des sentiments,
- des défauts,
- des qualités,
- une bonne ou une mauvaise santé,
- des connaissances, etc.

QUE DEVONS-NOUS FAIRE ?

Il nous faut donc :

- ne pas le heurter,
- lui conserver sa personnalité,
- l'enrichir intellectuellement, mais aussi moralement,
- en atténuant ses défauts,
- en maintenant ou en faisant naître les qualités.

Bref, il nous faut en faire un adulte complet :

- capable de réfléchir pour juger, agir,
- sensible,
- pouvant s'intégrer au milieu sans heurt.

La période scolaire est celle de la première grande socialisation de l'enfant.

COMMENT Y PARVENIR ?

M. Wallon a dit : « *On doit saisir l'enfant dans son ensemble, mais cet ensemble doit être saisissable dans toutes ses parties* ».

Or, pour saisir les enfants, il nous faut les laisser s'exprimer librement. (Il est, je crois, nécessaire de ne pas se borner au langage : l'expression gestuelle, par exemple, peut être aussi très riche d'enseignement).

Mettons donc les enfants en confiance :

- par l'expression orale libre,
- en saisissant l'intérêt dominant parmi tous les récits (encouragements),
- en faisant participer le groupe (on demande son avis),
- en valorisant le sujet (le récit comme l'enfant) par illustration, ou copie,



ou impression du texte ou le tout à la fois, suivant l'âge et les possibilités. (Le moment de l'illustration, de la copie, de l'imprimerie endiguera parfois le flux des récits et permettra de passer insensiblement à d'autres activités). Il est aussi à noter que, parfois, le dessin précédera le langage chez les plus réticents.

#### AMELIORATION DE L'EXPRESSION

L'expression risque d'être incorrecte, naïve au départ. Elle le paraît surtout à ceux qui jugent du dehors.

Elle est pourtant souvent une victoire : — pour l'enfant timide qui a osé raconter comme les autres, — pour le maître qui a habitué les plus loquaces, les plus « en vue » dans la classe à écouter les moins bien partagés.

Le noyau « classe » joue alors pleinement son rôle. Les meilleurs doivent « tirer » les plus faibles.

« Tu sais, tu dis : je m'ai assis, tu ferais mieux de dire : je me suis assis ».

Est-ce la maîtresse qui conseille ? Pas forcément. Souvent c'est le gosse dont la langue maternelle a été acquise plus correctement, et il en existe toujours dans une classe. Le conseil amical est en général bien accueilli et suivi. Peu à peu, l'enfant se libère. Les moments d'expression libre, rendus aussi fréquents que possible, font pénétrer le domaine de la sensibilité, de la morale, de la connaissance.

En ce qui concerne le *passage du langage oral au langage écrit*, je résumerai l'expérience d'une année de CE1.

Dès le 1<sup>er</sup> jour, nous nous sommes raconté bien des événements : événements de vacances, de jours précédant

la rentrée, de souvenirs plus lointains. Quand Ronald raconta :

*Dimanche, mon papa a été à la chasse. Il a tué un sanglier, quatre chevreuils et une perdrix,*

les autres garçons, sensibles aux histoires de chasse, s'extasièrent.

Était-ce tout à fait vrai ? Qu'importe ! Tout démarrait bien : la classe accrochait, et pourtant, Ronald était un enfant qui peinait à articuler ses mots.

Je copiai donc le récit au tableau. Pendant ce temps, les enfants questionnaient Ronald. Déjà, le vocabulaire s'enrichissait, les pensées se précisaient, la classe vivait.

Le texte fut lu. Le ton était naturel, comme celui de Ronald racontant son histoire.

Ne soyons pas prétentieux pour un premier pas. Certes, de multiples pistes s'ouvrent déjà ; délaissions-les. Nous les retrouverons. Il ne faut pas monopoliser l'intérêt. Chacun doit avoir sa chance. Et le lendemain, les jours suivants, les récits recommencent ; nombreux sont ceux qui trouvent leur petit moment de gloire ; la classe, elle, trouve sa raison de travailler.

J'écris chaque texte choisi au tableau ; je prends soin de conserver les premiers sur de grandes feuilles pour les magnifier. Les enfants les plus éveillés font d'eux-même des rapprochements d'écriture, de sens, de prononciation entre les mots, et les signalent.

La classe se rend compte que le maître a raison de ne pas perdre les textes. On s'y réfère. On y retrouve des mots, on en compare d'autres.

Je note alors les comparaisons sur de grandes fiches que j'accroche au mur. Et progressivement, avec des mots



qui ont du sens pour les enfants (sens affectif autant que littéraire), la révision des sons se construit.

Des mots références sont là qui s'assimileront progressivement et seront bien utiles au moment d'écrire. Mes fiches sont vite pleines et surtout envahissantes sur les murs. Je les recopie sur fiches individuelles que chaque enfant pourra compléter lui-même.

Un cahier d'orthographe, préparé pour chacun, permet de retrouver rapidement un mot cherché déjà utilisé. On peut prévoir la dictée de ces mots et en tenir comptabilité, sans oublier toutefois que « Une réussite n'est pas forcément une acquisition » (H. Wallon). Peu à peu, et chacun suivant son propre rythme, le langage écrit s'élabore.

La grammaire, la conjugaison, naissent de la même façon. La classe se crée des références. Ainsi, le 31 janvier, dans un texte intitulé *Mes deux chiens*, nous avons trouvé :

*Je les ai emmenés...*

*J'ai emmené ma chienne...*

*Je l'ai attachée...*

Gentiment, j'ai expliqué aux curieux qu'il m'était difficile de répondre à leurs « pourquoi? », qu'ils comprendraient plus tard. Nous avons toutefois copié ces lignes pour nous y référer le cas échéant.

L'enfant qui a la fierté de découvrir, réclame qu'on ne perde pas sa trouvaille.

Et l'on note sur le cahier d'orthographe.

Il suffit à la maîtresse, intégrée au groupe, et qui participe au travail, de fournir les mots « masculin, féminin... présent, futur... » (et ceci parce que le programme l'exige à ce niveau déjà).

Et le *vocabulaire*, ne risque-t-il pas de rester pauvre?

1<sup>o</sup>. J'ai déjà signalé la discussion qui s'instaure dans la classe et qui fait préciser les pensées. La chasse aux mots vient tout naturellement.

Voici ce qui a été dit à propos de ce texte :

*Je suis allé chez Jack.*

*Son papa est aviculteur.*

*Nous avons observé les six couveuses, etc.*

*J'ai admiré les faisans dans la volière...*

Au départ, l'enfant avait dit :

*Nous avons regardé les six couveuses...*

*J'ai regardé les faisans dans la volière...*

La recherche a commencé avec la discussion.

Les enfants (CE1) ont déduit que l'on admire quand c'est admirable, bien fait, très joli ; l'on observe quand on veut raconter, quand c'est intéressant.

2<sup>o</sup>. L'enfant est fier de retrouver sa pensée, son thème dans un texte d'auteur.

La classe entière compare et en tire un bénéfice d'autant plus grand qu'elle est sensibilisée.

Dès le 1<sup>er</sup> octobre naît le besoin d'équilibrer la phrase. Les enfants découvrent les groupes de mots et leur valeur suivant la place qu'on leur donne :

*Quel mauvais temps 1  
pour les agriculteurs 2  
cette année! 3*

1	2	3
2	1	3
3	1	2

L'enfant remarque vite aussi que les répétitions sont désagréables.

Ex. : *Marraine écoutait le poste...*

*Pendant que marraine écoutait le poste...*



Remarques : 2 fois marraine  
2 fois écoutait  
2 fois poste.

La recherche en commun s'organise.  
Des suggestions sont faites :

*Pendant qu'elle écoutait le poste...*

*Pendant qu'elle entendait le poste...*

Pour aboutir à

*Pendant ce temps...*

Mais qui peut bien faire naître le désir de rendre un texte plus net? La critique des correspondants à qui on l'envoie, par exemple.

Mais ce désir de tout raconter ne risque-t-il pas de s'éteindre chez certains, puisqu'il implique un travail à faire? Ce serait possible si le texte libre était isolé dans l'enseignement. Pris dans le contexte d'une classe active, où l'on a envie d'écrire pour le correspondant, pour le journal, pour taper son texte à la machine, pour se confectionner un beau dépliant, pour un compte rendu d'enquête, de sortie, etc, le texte libre ne perd rien de son intérêt, au contraire.

L'essentiel est que le travail de chacun ait un but.

Voici quelques moments notés en cours d'année dans ma classe de CE1.

25 octobre

*Mon papa a monté des buffets chez ma mémé.*

*Il en a monté deux.*

*Il a peiné.*

Patrick a jugé que c'était trop long. Il a recherché les mots importants et les a entourés.

Après plusieurs tâtonnements, il est arrivé à ceci :

*Chez ma mémé, mon papa a peiné à monter deux buffets au grenier.*

Cette transformation était-elle nécessaire? Peut-être pas. Mais ce matin-là, Patrick voulait participer à tout prix. Cette gymnastique n'a certainement pas été inutile.

26 octobre

En copiant ces remarques de pluriel sur le cahier d'orthographe :

*ils escaladaient*

*les barreaux*

Jean-François s'écrie :

*« Ça fait une phrase!*

*— Ah?*

*— Oui, et même, on pourrait l'écrire sur la même ligne parce qu'une phrase, ça s'écrit en ligne.*

Et les camarades enchaînent :

*— Et ça a du sens.*

*— Ça commence par une majuscule.*

*— Ça finit par un point.*

(Ces deux dernières remarques sont faites par deux redoublants, valorisés alors aux yeux des autres).

*— On en fait beaucoup, madame, des phrases dans nos textes.*

*— On en trouve dans les livres aussi.*

Et la recherche s'organise ainsi que la lecture.

Providence du moment? Peut-être. Mais la providence vient toujours, à un moment ou à un autre. Qu'importe l'ordre chronologique des trouvailles? L'essentiel n'est-il pas de s'exprimer et de s'entraîner à le bien faire? Et quand le texte d'un seul est trop pauvre, est-ce mal que toute la classe participe?

Textes collectifs :

journal de novembre : *La Toussaint*

journal de février : *Le cœur.*



## LE CŒUR

*C'est ce qui nous fait vivre.  
C'est ce qui nous fait penser.  
C'est ce qui nous fait rêver.*

*Dans mon cœur,  
il y a des fleurs.  
Dans le cœur des fleurs,  
Il y a du miel.*

*Toc toc toc.*

*Mon cœur bat*

*quand j'ai fait la course,  
quand je suis tout seul,*

*quand je survole la mer en avion,  
quand je fais du mal,  
quand je ris aux éclats,  
quand vient le docteur,  
quand j'ai envie de gagner.*

*Quand on vit,  
on ne l'entend pas,  
et pourtant, il bat  
notre cœur.*

## TOUTE LA CLASSE

## LA TOUSSAINT

*C'est la fête du cimetière.  
C'est la fête des morts.*

*Dans le cimetière,  
des sapins bien taillés,  
des chrysanthèmes  
devant les croix,  
les noms des morts  
sur les croix.*

*Un petit frère  
dans le cimetière,  
un cousin  
qui n'a pas fait exprès  
de mourir,  
trois fils morts  
à la guerre,  
des grands-mères  
qui font pleurer  
les petits enfants.*

*Même les gens qui chantent  
peuvent mourir.*

*La pluie, le vent  
cassent des pots.*

Texte de PATRICK TOURTE  
aidé par la classe.

22 janvier

Dans leurs textes, les enfants disent et écrivent souvent *et, et, et après, et après.*

Dans le texte choisi, *le petit chien* (journal de janvier), le *et* revient à chaque instant et est remarqué. On veut éter les *et*. Le besoin de point se fait sentir.

29 janvier

Je copie le texte *Mes chiens* au tableau (journal de janvier). « *Pourquoi va-t-on à la ligne après ce point et pourquoi n'y va-t-on pas, là?* » demande un enfant.

Après discussion, on découvre que des phrases « vont bien ensemble », que d'autres « n'y vont pas ».

D'abord, on présente les chiens ; on dit ce qu'ils font ; on dit ce qu'ils ont ; on raconte les bêtises de Kid, la colère de papa, la gentillesse du frère.

Il ne restait plus qu'à fournir le mot paragraphe, terme qui allait être utilisé très facilement par la suite.

4 mars

Enumérant tous les gens de la noce, Philippe avait écrit beaucoup de *et*. « *On les enlève, comme l'autre fois, et on met des points.*

— *Ça ne va pas.*

— *Cette fois, il faut les enlever et ne rien mettre.*

— *Ça ne va encore pas ».*

Toutes ces remarques sont faites par les élèves.

On en déduit le besoin de virgules et du *et* entre les deux derniers noms de l'énumération.



11 mars

La discussion s'engage sur la qualité d'un texte. Il faut qu'il ait du sens, de belles phrases, qu'il soit beau, pas comme les autres, qu'il ait de jolies idées.

28 mars

L'expression devient plus raffinée. Texte : *Joli printemps* (journal de mai). La recherche est axée sur « Comment sont les roses » :

- vertes,
- ce n'est pas vrai,
- multicolores,
- ce n'est pas joli,
- merveilleuses, éclatantes, fraîches,
- douces comme la peau du biquet naissant,
- fragiles,
- parfumées,
- fragiles, on devrait le mettre à la fin (d'où l'idée d'ordonner les qualités).

15 avril

Texte : *Printemps* (journal de mai) :  
*Les hirondelles volent ; les grues aussi.*  
*Les tulipes, les roses, les arbres,*  
*l'herbe poussent ?*

« Pourquoi met-on des virgules, des points virgules.

- Après volent, on pourrait mettre un point.
- On peut aussi mettre une virgule, donc on met point-virgule.
- Après les tulipes, on peut mettre et, donc on peut mettre une virgule.
- Il n'y a pas de verbe, on ne peut pas mettre un point.

Patrick voit un autre texte au tableau :  
*Les poissons nagent. Le soleil brille.*

« Pourquoi ne met-on pas un point-virgule après nagent ?

- Parce que ça ne va pas bien ensemble.
- Regarde en haut, ça va bien ensemble ».

Il faut ajouter à ces quelques exemples toutes les investigations de nos élèves dans leur langue maternelle grâce à la dictée collective des textes choisis.

Les enfants trouvent des similitudes dans les difficultés rencontrées, des exceptions aussi. A même la vie, ils créent leurs références, ils acquièrent le savoir. Ils ne sont pas rebutés, le travail étant toujours motivé. C'est parce que le texte libre est imbriqué dans un contexte d'expression continue, c'est parce que l'enfant a besoin d'imprimer son texte, de l'envoyer aux correspondants, d'échanger continuellement ses idées, qu'il fournit l'effort indispensable.

#### CONCLUSION

Ces moments de vie intense dans la classe sont des moments passionnants pour le maître (leur récit ne peut refléter leur intensité).

Une donnée n'est-elle pas acquise par tous, tous n'ayant pas la même maturité, le même intérêt au même moment ? Les exemples se renouvellent souvent. Les mêmes remarques reviennent, justifiant ce qui a été vu, ou y apportant l'exception, qui entraîne toujours dans son sillage un ou deux élèves de plus à chaque fois.

Le chemin qui mène à l'expression orale, puis écrite, est pavé surtout de délicatesse, de discrétion, de respect des autres, de confiance en l'enfant, même s'il semble déshérité au départ. Il est sage cependant de tenir une comptabilité des données vues par tous, des acquisitions de chacun, et de comparer de temps à autre avec les exigences du programme. Il est toujours possible de compléter par une leçon du maître ou par un travail individuel de l'élève.

JACQUELINE JUBARD