

AUTOUR DU TEXTE LIBRE

A. Compte rendu d'expérience

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE : aider les enfants à s'approprier les règles d'écriture (techniques graphiques, maîtrise syntaxique, capacité discursive) tout en permettant que cet apprentissage reste celui d'une expression singulière.

I) INTERACTION ADULTE ENFANT

J'essaie de me rendre le plus disponible possible pour aider un enfant pendant l'écriture de son texte s'il le réclame et, plus généralement, pour relire le texte qui vient d'être écrit avec son auteur. Ce n'est malheureusement pas toujours possible, pour des raisons organisationnelles et temporelles, je veille alors à ce que tous les enfants bénéficient de ce « feedback correctif » à un moment ou à un autre.

Pendant ce travail, je supprime devant l'enfant les plus grosses incorrections, je corrige certaines erreurs orthographiques et lui indique celles qu'il peut corriger (je n'hésite pas à utiliser et faire utiliser le dictionnaire). Je renvoie certaines erreurs dont je juge l'enfant mûr pour s'en débarrasser, à un travail individualisé. Mais j'essaie surtout que l'enfant arrive à produire l'effet qu'il désire en l'aidant à recentrer son énonciation sur l'effet désiré. Je n'hésite donc pas à lui donner des procédés pour débarrasser son texte d'éventuelles scories.

Exemple :

Marie-José présente ce texte simple à la « correction » du maître :

Chanson

Je cherche des poux dans la tête de Frimousse qui tombé d'une échelle de 1m. Il a eu une bossè sur sa caboche son père l'a appelé pour jouer à se faire des bosses mais il n'a pas voulu.

Marie-José

Après relecture, Marie-José justifie son titre par le jeu de répétitions du phonème [u] (poux, frimousse, jouer, voulu) et de l'écho des syllabes bos et boch dans son texte.

Le maître lui indique, à titre d'exemple, une « scorie » à la ligne 3 : « 1m », sur laquelle, d'ailleurs, Marie-José semble avoir hésité, et lui propose d'y appliquer sa première règle d'écriture (répétition du phonème [u]). Rapidement, « douze » est trouvé. Ensuite, Marie-José est invitée à retravailler la fin de son texte avec sa deuxième règle d'écriture.

Voici le texte final proposé à la classe par Marie-José qui s'est ajointe Valérie pour retravailler sa chanson.

Chanson

Je cherche des poux dans la tête de Frimousse qui est (correction du maître) tombé d'une échelle de douze mètres. Il pousse une bosse sur sa caboche. Son père s'approche et hôte la tête. Frimousse n'a plus de bosse.

Réécriture (Marie-José et Valérie)

Remarque :

Je ne réduis pas la création poétique à ce travail minutieux de tissage de « rimes », un travail de créativité verbale, de recherches de métaphores étant également favorisé dans ma classe, mais il me semble important que les enfants découvrent, dans leurs propres recherches poétiques des lois, une cohérence interne, spécifiques de l'activité littéraire.

L'IMPORTANT EST DE RESPECTER LE TEXTE D'UN ENFANT POUR L'AIDER A OBTENIR L'EFFET QU'IL DÉSIRE, ET D'ADAPTER FINEMENT SON INTERVENTION.

II) RENVOI A UN TRAVAIL « INDIVIDUALISÉ »

a) Techniques graphiques (segmentation des mots, orthographe d'usage).

Je sélectionne dans chaque texte, pour chaque enfant, quelques mots ou expressions parmi les erreurs orthographiques (en raison de leur fréquence). Ils sont copiés dans l'ordre chronologique de leur rencontre sur un cahier d'orthographe, dans une phrase inventée par l'enfant.

Chaque enfant dispose ainsi d'un répertoire où sont numérotées ses phrases. Chaque soir, les enfants notent sur un petit carnet (pense-bête) une série de phrases, plus ou moins nombreuses selon les niveaux (par exemple, 27 à 31) à voir pour le lendemain.

Et tous les matins, dès le C.E.1, chaque enfant s'autodicté sa série, puis s'autocorrige ; ça dure 5 mn.

b) Maîtrise syntaxique (orthographe grammaticale, syntaxe des verbes, utilisation des prépositions, ponctuation...) Je renvoie à une fiche de nos fichiers d'orthographe ou livrets de français (si elle ou il existe, sinon j'en crée un(e) nouveau(elle) aussitôt inscrit(e) par l'enfant sur son plan de travail (fiche à faire en priorité). Ce travail programmé, lié aux productions de l'enfant, me paraît important, car non seulement l'enfant peut ainsi prendre en charge son travail (ici, même « scolaire ») grâce à son plan de travail, mais surtout il peut en saisir le sens, la raison utilitaire : accroître ses capacités langagières et atteindre l'autonomie de son écriture.

Dans le texte de Guillaume, *Le fouilleur de poubelle*, je lui signale, « il mord, rempli, des commissions, des fruits bien mûrs, la faim », à prendre sur son répertoire. Un peu plus tard, Guillaume me présente les phrases suivantes qu'il inscrit dans son répertoire :

47. Souvent le chien de Karine mord le facteur.

48. J'ai rempli ma poche de bonbons.

49. Tous les mercredis, je vais faire des commissions au supermarché.

50. Maman a acheté des fruits bien mûrs.

51. Beaucoup d'enfants meurent de faim dans le monde.

Parallèlement, je le renvoie à trois fiches d'orthographe qu'il inscrit sur son plan de travail.

Emploi de mais ! (fiche 112) : que Guillaume a utilisé correctement, mais avec une petite erreur de ponctuation facilement rectifiable.

Des pêches bien mûr (fiches 119 et 158) : accord de l'adjectif que Guillaume a besoin de consolider mais qu'il commence déjà à maîtriser (une dame barbue, il a bien accordé l'adjectif).

III) TRAVAUX COLLECTIFS

Tous les lundis, le texte choisi pour être imprimé le samedi est photocopié et distribué à chaque enfant. Lorsque plusieurs textes ont été choisis, les enfants se réunissent par groupes autour du texte qu'ils préfèrent.

Principe : Dans la mesure où les enfants écrivent un texte dont ils ont prévu en gros l'effet général, on peut examiner ces textes une fois écrits pour, en les lisant, chercher comment telle ou telle difficulté narrative a été résolue.

Le but de cette séance est donc plus un démontage, une mise à nu des ressorts textuels et dramatiques du texte, qu'une réelle mise au point corrective.

Cette fois-là, le texte photocopié était un texte de Guillaume, élève de C.M.1, *Le fouilleur de poubelle*. Il était accompagné des deux directives rituelles :

1. Qu'est-ce qui t'a plu dans ce texte ? Pourquoi ?

2. Fais les changements que tu juges nécessaires.

Après un long moment de travail individuel, vient le moment de la confrontation collective.

Les C.E. s'expriment en premier :

Marc : Moi, ça m'a plu parce qu'il lui arrive plein de choses.

Isabelle : Et puis c'est drôle...

Sylvie : Moi, ce qui me fait rire, c'est quand il attaque la dame et puis il prend des pêches bien mûres dans la figure. Isabelle : Et la souris dans la culotte. (Mimes dans la classe...)

Laurence : Moi, ça m'a plu parce que c'est rigolo tout le temps... Et à la fin, le clochard, il a quand même à manger.

Ensuite les C.M. :

Benoît : On dirait une « histoire sans paroles » (cf. télévision).

Séverine : C'est pour ça que ça va vite, il y a beaucoup de gags, sauf quand il voit les gens manger et qu'il est triste.

L'auteur : C'est parce que c'est un peu la réalité, c'est dur quand on a faim de voir manger les gens !

Benoît : Dans les films de Charlot, il y a aussi des passages tristes.

David : A la fin aussi, ça pourrait être triste.

L'auteur : Oui, mais c'est pas triste car il a enfin ce qu'il veut.

David : Ouais, mais la prison ça peut être triste...

Claude : Au début, à chaque fois qu'il fait quelque chose, on s'attend à la catastrophe qui va lui arriver...

Valérie : Non, on se demande ce qui va encore lui arriver, c'est ça qu'est drôle.

Maître : C'est une histoire drôle avec beaucoup de gags. Le clochard finit par obtenir ce qu'il voulait, c'est-à-dire manger, quand on ne s'y attend plus.

Séverine nous a dit que le rythme était rapide, on relèvera tout à l'heure les verbes de cette histoire.

Maintenant, on va voir plus en détails, voyons vos changements phrases par phrases. Alors, la numéro 1.

Séverine : Un jour, un clochard qui se promenait dans la ...

L'auteur : Je préfère « promène », on le voit, comme dit Benoît, comme dans un film.

Séverine : Alors, il faut mettre aujourd'hui.

L'auteur : C'est pas aujourd'hui, le jour exact est pas important...

Séverine : « Un jour », c'est passé !

David : Ha NON ! C'est comme dans *Le meneur de loup* (Collection « J'aime lire » présente dans la bibliothèque) ça se passe autrefois, et bien, c'est raconté comme si c'était aujourd'hui...

Séverine va vérifier à la bibliothèque, très bonne élève, elle est très surprise d'avoir tort...

Le maître : C'est un présent de narration, Guillaume l'a utilisé, pour rendre son récit plus proche...

On en profite pour refixer rapidement les introducteurs temporels au tableau.

PRÉSENT	PASSÉ
un jour	
	autrefois
maintenant	hier
	aujourd'hui
en ce moment	l'autre jour
à cet instant	il était une fois
	il y a bien longtemps
	ce matin

Benoît nous ramène à cette première phrase :

Un jour, un clochard qui se promène dans une rue cherche de la nourriture. Il voit une poubelle et saute dessus. Parce que sinon, on sait pas pourquoi il saute dessus.

L'auteur : Oui, mais c'est pas gênant... au contraire !

David : De toute façon, on peut s'en douter.

Marc : Il peut chercher des habits !

Maître : Benoît propose d'apporter un renseignement supplémentaire, Guillaume préfère un peu d'imprécision.

2^e PHRASE

Karine : Il a mis un point d'exclamation après « mais ». Ça ne va pas.

L'auteur : J'ai voulu couper pour la surprise.

David : Pour le suspense...

J'introduis les points de suspension (...) et insiste sur l'effet d'opposition, de surprise, produit par le « mais ».

3^e PHRASE :

Pas de réactions, je demande qu'on me

précise « horrifié » ; on me propose : il a très peur, il est épouvanté, terrorisé.

4^e PHRASE :

Valérie : Après, il voit une grosse poubelle, il saute dessus.

David : Oui, mais il a déjà vu une grosse poubelle.

Claude : Ça se répète, et à chaque fois on se doute qu'il va arriver quelque chose.

Marc : C'est comme dans le conte : *Le petit pêcheur* !

L'auteur : Ouais, ça doit être pour ça que j'ai utilisé « cette fois »...

ANALYSES ET CONCLUSIONS

L'habitude de ces discussions qui suivent une lecture très précise d'un texte choisi, rend les enfants très sensibles aux « trouvailles » d'un texte (ici : développement de l'action, effets comiques, structures à répétitions typiques des contes).

Je vois un double intérêt à cette façon de faire :

- Cette relecture active permet à chacun de « digérer » le texte, et ainsi de s'approprier, selon ses compétences et ses besoins du moment, les « savoir-faire » que chaque texte contient. Cette appropriation n'est évidemment jamais une simple réception d'un modèle proposé. Elle se fait par des cheminements personnels, chaque enfant, aussi jeune soit-il, ayant son histoire propre. Cette histoire personnelle fait que son contact avec les « savoirs » est empreint de sa « subjectivité ». Ainsi, pour Benoît, la prise de conscience du rythme de ce texte passe par une comparaison subjective avec une « histoire sans paroles ». Dans cette démarche d'appropriation, chaque membre du groupe classe grandit, même l'auteur du texte qui a écrit, le plus souvent, sans avoir conscience des règles d'écriture qu'il a utilisées, mais avec une connaissance intuitive qui lui vient de son histoire et de son expérience culturelle personnelle.

- L'auteur découvre l'effet que produit son texte sur ses camarades. Il doit tenir compte des choses auxquelles les autres n'ont rien compris ou qu'ils interprètent différemment.

Cette confrontation avec les autres, pour lesquels il avait écrit en quelque sorte, lui permet de prendre conscience de la démarche qui a été la sienne ; il a apporté aux autres un « objet observable », un déclencheur, les « autres » le forçant à sortir de sa subjectivité en clarifiant les mécanismes de sa pensée.

Remarques :

J'ai évacué presque totalement de ces séances ce que Freinet appelait la « toilette du texte » pour la bonne et simple raison que la séance devenait démesurément longue. Ici, c'est la capacité discursive qui est en jeu. Des recherches collectives ou individuelles ayant une

visée plus orthographique sont réservées à un autre moment, ce qui ne veut pas dire qu'elles ne sont pas liées aux productions des enfants.

Néanmoins, afin d'éviter l'enlisement dans des discussions interminables (inévitables au départ), la part du maître est importante pour résumer les interventions principales, faire passer à la suite. Toute la difficulté est de savoir déceler dans les remarques des enfants les premières approches d'une prise de conscience d'une règle d'écriture découverte dans le texte, et de leur offrir des apports stimulants et adaptés qui les aident à structurer, à clarifier leur intuition.

Ainsi, à l'époque, je n'ai pas profité des remarques dissidentes de David : « A la fin aussi, ça pourrait être triste », « Oui, mais la prison ça peut être triste » pour proposer aux volontaires comme piste de recherche la réécriture de cette histoire pour qu'elle devienne triste, en utilisant les mêmes personnages, les mêmes décors.

AURAI-JE DÛ LE FAIRE ? QU'EN PENSEZ-VOUS ?

Est-ce que cela aurait débouché sur une fructueuse comparaison entre la construction d'un texte drôle et la construction d'un texte triste ? Est-ce que l'étrange proximité de ces deux trames narratives, dévoilerait un peu l'importance du narrateur (qui n'est pas l'auteur) dans le texte ? ; car finalement, seul le regard porté sur les actions qui se déroulent dans l'histoire, par le narrateur puis par le lecteur, justifie le jugement de triste ou de comique.

Tout cela, je n'en avais moi-même jamais pris conscience si nettement. Alors à quand la pratique du texte libre dans les Écoles normales, afin que les instituteurs en formation, rencontrant des problèmes de productions, réfléchissent à la structuration du récit et s'approprient les recherches modernes en « linguistique du texte » ?

B. Interventions et questionnements de quelques membres du secteur français

J.-M. Fouquer : J'aimerais que tu expliques ce que tu entends par « expression singulière ».

Denis : Le texte libre, pour moi, est une pratique tâtonnée et socialisée de l'expression écrite qui permet aux enfants de se construire une stratégie d'écriture personnalisée dans une maîtrise du français écrit. Notre spécificité, c'est de partir de l'expression de l'enfant, ce qui ne veut pas dire fétichiser cette expression mais lui donner la possibilité d'exercer sa parole avec ses moyens du moment.

J. Terraza : L'expérience montre que si on évite de porter des jugements hâtifs

sur leurs productions, si l'on adapte les exigences linguistiques à leurs possibilités réelles, les enfants se montrent vite capables d'exprimer leurs idées essentielles et profondes.

Denis : C'est primordial ! « Expression singulière » ne signifie pas extraordinaire ou originale mais spécifique d'un individu.

J.-M. : Venons-en au problème de l'interaction adulte-enfant. Dans ton compte rendu, tu dis : « je supprime... je corrige... je renvoie... » quelle est la place de l'enfant ? N'est-il que spectateur ? Comment l'appropriation s'effectue-t-elle ?

Denis : La part du maître est ici irremplaçable, mais tu as raison, ce « je » ne doit pas être interprété comme un « je » solitaire. Trop souvent, on corrige les textes des enfants hors de leur présence. Or, c'est vrai que ce moment permet la part du maître, un dialogue et des échanges nécessaires et peut-être primordiaux pour les apprentissages. L'enfant n'est donc pas un simple spectateur. Mais ce travail doit être bref (contrainte temporelle) et, autant que possible, je privilégie au cours de cette interaction le travail sur le sens et la construction générale du texte (construction du récit, cohérence de l'énonciation). Pour l'orthographe, je corrige le plus souvent les erreurs ; quand l'une d'elles est intéressante, je signale le problème à l'enfant, je le note pour le reprendre pendant un temps collectif.

Quant à savoir comment l'appropriation s'effectue véritablement ! Pour l'instant, qui peut le dire ? Je pense néanmoins que l'appropriation d'un savoir ne s'effectue vraiment que dans et par sa reprise dans une production authentique. Nos outils (fichiers, livrets) sont un « plus ».

Chantal : Je pense que dans le secteur, on est tous persuadés que nos outils sont des outils de renforcement et non d'apprentissage, surtout quand ils sont utilisés au bon moment.

J.-M. : Comment peut-on être capable, à un moment donné, de juger si un enfant est mûr pour se débarrasser d'une erreur ?

D. : Pour l'instant, c'est très subjectif, c'est un point à éclaircir. Un truc très intéressant est d'observer les ratures du gamin. C'est Claudine Fabre, dans « J'cause français, non ? » paru chez Maspéro, qui remarquait que « la rature paraît souvent révélatrice d'un point critique, dans l'évolution linguistique, entre un vouloir-dire et un savoir-dire ; on pourrait soutenir qu'elle indique un conflit entre la capacité discursive et la compétence grammaticale : tel écolier, par exemple, est mûr pour subordonner au moyen de relatifs, mais il a conscience de ne pas disposer tout à fait des éléments du code lui permettant de pratiquer la subordination, et raturera bien souvent. »

J'ai pu vérifier plusieurs fois ce fait.

C. : Ton travail d'autodictée, ça me renvoie aux travaux de Jean Le Gal « Savoir écrire nos mots ». On ne peut ignorer ce travail, même si ce doit être pour le critiquer.

J.-M. : Le dispositif mis en place par Jean Le Gal me semble discutable. En particulier, je le trouve trop lourd en dépense d'énergie et de temps par rapport à son efficacité. D'autre part, tu renvoies le gamin à un travail individualisé en fonction des erreurs rencontrées dans un texte. Dans ma classe, les enfants reprennent en autonomie les fiches qui correspondent aux recherches que nous avons faites pendant la semaine.

Nicole : Je relève, pour chaque enfant, les erreurs en tous genres dans leurs écrits ; je leur en fournis individuellement une liste de 3 ou 4 par semaine. A partir de ça, ils choisissent dans les outils de la classe ce qui leur apportera une aide pour travailler à consolider leurs savoir-faire.

J. : Je crois qu'on est d'accord pour dire que la démarche individuelle de l'enfant mise en route dans ses productions, est stimulée par les interventions du maître. Elle est soutenue par le recours à des outils d'individualisation : outils de référence comme notre « Petit dico » ou notre « J'écris tout seul », outils de mûrissement, de consolidation des apprentissages comme nos fichiers auto-correctifs d'orthographe, nos livrets programmés de français...

Ces outils permettent à l'enfant d'avancer à son rythme du moment, d'évaluer ses réussites. Nous associons l'enfant à l'évaluation de son propre travail afin qu'il ne soit pas l'objet d'une formation qui lui échappe mais le sujet de sa propre formation.

J.-M. : Je me suis totalement reconnu dans la description du dialogue entre les enfants dans la partie « Travaux collectifs ». C'est très intéressant et ça montre bien comment on peut travailler collectivement sur un texte.

C. : D'où l'utilité de se donner les moyens techniques pour enregistrer les données d'une expérience. On ne peut être à la fois acteur, observateur et script. Tout ce qui se dit autour d'un texte peut facilement s'enregistrer.

D. : Au sein du secteur, un tel travail me semble un axe très important pour qu'on puisse discuter documents à l'appui et progresser collectivement. Il me semble que la théorisation de nos pratiques ne peut s'envisager positivement que si elle se fait sur des descriptions très précises. Sinon, on risque de s'égarer dans la pédagogie-fiction ou intentionnelle. Notre spécificité, c'est d'être des praticiens qui communiquent et théorisent leur pratique dans des réseaux coopératifs.

Pour contacter et venir travailler avec le secteur « Français », recevoir le bulletin « French Cancan », une adresse : Jean-Marie Fouquer, école publique Hattenville - 76640 Fauville-en-Caux.