

un compte-rendu de discussions
qui se veut aussi un plan de
 travail: nous souhaitons qu'un
 maximum de lecteurs intervien-
 nent pour étayer ou infirmer
 les affirmations de ce texte,
 pour les illustrer d'exemples.

le texte libre,

écriture des enfants

Le texte qui suit, plutôt que d'être un compte-rendu des discussions qui ont eu lieu au sein d'un petit groupe au cours du stage de Montflanquin, se propose de constituer un plan de travail résolument ouvert sur des problèmes pédagogiques posés par ce phénomène littéraire qu'est le texte libre, qu'il s'agisse de celui de l'enfant ou de celui de l'adolescent.

Bien des points notés ne sont que des affirmations qu'il faudra passer au crible de l'expérience. Beaucoup d'entre elles se trouveront sans nul doute infirmées: toutes devront être illustrées par des exemples.

C'est résolument que l'on n'a parlé que du TEXTE LIBRE, sans chercher à explorer ses rapports avec les autres techniques, pas même celles qui en sont indissociables ou celles qui lui sont directement comparables. Nous aurions pu nous pencher sur les diverses formes de socialisation du texte libre, ou définir les rapports entre le texte libre et la Recherche, ou établir des comparaisons avec le mime ou le jeu dramatique, ou encore Nous nous sommes consacrés uniquement à l'étude du TEXTE LIBRE comme moyen pour l'enfant et l'adolescent d'explorer le champ de l'ECRITURE.

1. LES FORMES LITTÉRAIRES DANS LE TEXTE LIBRE

On emploie souvent l'expression "texte libre banal". Cette appellation est révélatrice d'une sélection, voire d'une censure selon des normes conscientes ou inconscientes.

Mais, en fait, la banalité du texte libre existe-t-elle?

Il apparaît souhaitable d'opérer une véritable réhabilitation de ces formes de textes jugées "banales". Ainsi, lorsqu'un enfant écrit un grand nombre de textes sur un même thème, il est possible par exemple de les considérer comme des "variations" sur ce thème. Il découle d'une telle attitude une valorisation de cette forme d'écriture qui peut être bénéfique.

Nous ne devrions privilégier aucune forme littéraire au détriment des autres. On s'inquiète parfois de constater que dans telle classe le texte narratif prédomine alors qu'il est presque absent de telle autre. Texte-information, texte-expression, texte-recherche, il n'y a aucune raison de hiérarchiser les divers types de production. Raconter ce qu'on a fait la veille fait partie du travail de l'écrivain. Mais on constate quel goût l'enfant a à effectuer des recher-

.../...

ches sur la langue, à inventer des mots, bref quel plaisir il prend à explorer le champ de l'écriture.

Faire preuve de la plus grande tolérance à l'égard des productions de l'enfant n'empêche nullement de s'interroger sur ce qui l'influence, voire ce qui détermine ses productions: influence du milieu (rural, urbain notamment), du maître, des camarades (on évoquera plus loin l'existence de véritables "Ecoles littéraires"), de l'enfant lui-même (son caractère, son niveau socio-culturel,...), des autres institutions de la classe.

La prédominance de tel type de textes est-elle révélatrice de phénomènes de valorisation alors que la présence de tel autre dénoterait une censure collective?

À la lecture de nombreux textes, il semble que soient privilégiées deux formes littéraires précises: le conte et la poésie.

Est-ce une conséquence de l'environnement culturel en milieu scolaire?

On ne promeut guère d'autres formes, ou du moins on les méconnaît: chronique quotidienne, diverses formes de romans, nouvelles, ... Au second degré par exemple, le journal intime étant, le plus souvent, inaccessible à l'éducateur, échappe au "circuit de production littéraire" du texte libre. Son inclusion éventuelle dans ce circuit implique bien évidemment que cette forme de texte, fortement chargée d'affectivité intime, ne soit utilisée comme le "mouchard" de l'adolescent, fût-ce sous couvert d'un quelconque souci de connaissance psychologique.

Le désir de ne pas privilégier telle forme littéraire au détriment d'une autre implique la volonté d'élargir les possibles, notamment au niveau institutionnel.

Bien des obstacles s'opposent à cet élargissement, dont il serait bon de dresser l'inventaire si on veut les abattre.

Nous en avons noté deux: l'absence de références culturelles pour le maître qui, par exemple, ne voit pas passer une chance de découvrir un nouveau champ d'expérience; le risque permanent de "scolasticisation" du texte libre qui prend parfois des aspects bien anodins. A titre d'exemple, le fait d'imposer un cahier de textes libres, limitant le choix des supports, restreint le nombre de chances d'aborder certaines formes d'écriture plus libre (bande dessinée, calligramme).

On constate souvent qu'une classe s'enferme pour un temps plus ou moins long dans un genre. S'agit-il alors d'une simple "crise de production" passagère ou de la mise en place d'une véritable "école littéraire"?

Comment une mode s'installe-t-elle? Suivant des critères littéraires? Selon les statuts individuels des membres de la classe? Comment une mode disparaît-elle? Quelle est la part des échanges (au sein de la classe, mais surtout par la correspondance) dans ces processus? Y a-t-il divers types de libertés déterminant divers types de structures?

On se propose souvent, par exemple par le truchement de techniques d'incitation (voir dossier pédagogique de l'I.C.E.M. n° 76 'incitation à l'expression au second degré') de faire entrevoir à l'enfant ou l'adolescent de

nouveaux champs d'expérience. Cette démarche peut parfois être entachée de scolastique, le souci premier de l'enseignant risquant d'être de faire connaître des domaines ignorés de la littérature à seule fin d'enseigner cette dernière. Il faut donc, là encore, aller au bout des choses et permettre à l'enfant ou l'adolescent "l'expérience de l'écriture", c'est-à-dire le faire passer de l'action d'écrivain à celle d'écrivain.

Cette étape est-elle franchie dès l'instant où l'on met en place l'institution texte libre? Le seuil risque-t-il d'être franchi en sens inverse? Sous la pression de quels événements" pédagogiques.

Au cours de l'acte d'écrire, l'enfant prend conscience qu'il existe deux types d'écriture: l'écriture transitive, qui a pour mission de véhiculer un contenu précis (compte-rendu, notice d'utilisation, règlement, etc...); l'écriture intransitive dans laquelle le contenu véhiculé devient second, ou secondaire, voire s'efface au profit du plaisir. C'est ainsi par exemple qu'apparaît la non-gratuité de l'utilisation des "moyens" d'écrire mis en place par des interventions ayant pour but l'incitation à écrire.

Dans quelle mesure l'enfant ou l'adolescent est-il conscient du fait littéraire? Rendre conscient qu'il fait acte d'écrivain peut-il avoir des répercussions positives ou négatives sur sa production?

2 L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCRITURE

a/ à la découverte des structures

Dès l'instant où l'enfant découvre qu'il peut écrire autre chose que le récit de son vécu, il prend conscience de la possibilité d'avoir recours à des "sources". Il peut s'agir d'un recours inconscient à un acquis antérieur intégré: c'est ainsi qu'apparaissent dans un récit des réminiscences. Mais le plus souvent, on assiste à une recherche consciente, volontaire, recours systématique à une information qui peut être thématique ou linguistique. Bien évidemment, c'est la lecture qui constitue le réservoir le plus vaste. Tous les écrivains sont des lecteurs (méthodes hygiéniques de Gide), et l'on constate souvent que les enfants se mettent à lire quand ils ont découvert l'écriture. On craint parfois que les enfants ne s'enferment dans la copie: on risque alors de se priver d'une source intéressante, le pastiche. Dans ce dernier, en effet, il y a une volonté d'appropriation d'une structure qui, le plus souvent, a plu à l'enfant ou qui lui a semblé "efficace" (nous reparlerons plus loin de structures "efficaces"). Les essais parodiques permettent à l'enfant l'appréhension directe de structures nouvelles pour lui et l'on est en droit de se poser les questions suivantes:

L'enfant ne peut-il concevoir qu'un nombre limité de structures ou bien en crée-t-il sans cesse? Y a-t-il création lors seulement de l'apparition d'une structure nouvelle?

b/ le plaisir d'écrire

On considère en général comme une évidence que l'écriture est avant tout un moyen de communication. Est-ce bien toujours exact? Au niveau de la vie quotidienne actuelle, l'écriture s'avère le plus souvent inopérante pour communiquer. On téléphone, on n'écrit pas, ou du moins, on écrit de plus en plus rarement.

.../...

Qu'est-ce qui pousse alors l'enfant à écrire? Avant tout sans doute le plaisir d'écrire, plaisir pour soi bien sûr, mais aussi goût de plaire. Les enfants aiment lire leurs textes et ils ont le souci d'être écoutés plus encore que celui d'être compris. Et l'on est forcé de constater que pour certains enfants "ça passe" mieux que pour d'autres. On parlera alors de puissance "sémiotique" de certains enfants (sémiotique= ce qui peut avoir un sens avant le sémantique).

N'est-il pas alors particulièrement important de laisser à l'enfant le choix de ses auditoires?

Des écrivains ont eu recours à la lecture publique: c'est ainsi que Flaubert imposa à un groupe d'amis la lecture in extenso de "Madame Bovary". Lorsqu'on écrit, on ne s'entend pas. Or il est tout à fait normal que l'enfant ait le goût de s'entendre. Pour le texte libre donc, on a à faire plus à une communication sémiotique qu'à une communication sémantique. Est-ce à dire que l'enfant ne joue que sur les registres mystérieux de la communication verbale et surtout non verbale pour plaire? Certes non. Il est conscient que la structure du texte intervient pour une très large part dans "l'effet" produit. C'est ainsi par exemple qu'on assiste à des phénomènes d'installation du récit qui n'ont d'autre but que de "mettre l'eau à la bouche". On rencontre souvent des textes dans lesquels l'enfant raconte de façon interminable les actes préliminaires à l'évènement constituant la sujet du texte et qui, tout à fait à la fin, ne consacre qu'une phrase insignifiante à la relation de celui-ci. On assiste dans un tel texte à un phénomène d'accumulation affective dont il serait intéressant de rechercher les raisons. (Ce phénomène est fréquent dans des récits à la première personne). Peut-être est-il dû en partie à la perception que l'enfant a eue de l'évènement: la durée psychologique des préparatifs qui lui ont paru longs est peut-être beaucoup plus grande que celle de l'évènement lui-même vécu comme un plaisir si intense que la durée est devenue un facteur négligeable. Mais surtout, ces prémisses superflues quant à la compréhension du récit jouent un rôle essentiel dans la mise en place de l'imaginaire et de l'écrivain et du lecteur-auditeur.

Il existe un temps propre à l'écriture qui ne correspond nullement au temps réel avec lequel il est parfois difficile, voire impossible, d'établir une corrélation exacte. Ce temps est fait d'accélération, d'accumulations de faits, d'arrêts. Ceux qui savent installer ce temps sont les écrivains.

L'enfant expérimente une structure et la modifie en fonction de l'effet produit afin de la rendre plus efficace. Ainsi se crée entre le lecteur-auteur et ses auditeurs un échange dialectique qui peut aller jusqu'à engendrer une demande-commande des seconds à l'égard du premier. Celui-ci répond à cette demande en créant à son tour chez l'auditeur une accoutumance qui entretient la demande, et ainsi de suite... N'avons-nous pas nous-même, au cours de notre expérience de lecteur, relu maintes fois la même histoire ou retrouvé avec plaisir dans maints récits différents la même situation? Pourquoi n'abandonne-t-on pas? A quels éléments de la structure prend-on plaisir? On est bien obligé de constater que pour certains textes "ça marche". Dans le conte, la structure est toujours sensiblement la même; seule "l'histoire" a de l'importance (nous pourrions établir une comparaison avec le western). Dans la nouvelle intervient en outre l'écriture qui, indépendamment de "l'histoire", devient génératrice de plaisir. D'un récit parfois banal, certains enfants font une nouvelle.

Dans tout ce qui précède, nous avons considéré l'enfant comme "seul maître à bord" de son écriture. Nous ne devons pas pour autant perdre de vue que, si l'on en croit notamment Lacan, c'est le langage qui nous prend et non l'inverse. C'est la raison pour laquelle le jeu avec une structure n'est pas forcément gratuit.

c/ le travail de l'enfant-écrivain

En un premier temps, il apparaît utile à la plupart des maîtres de favoriser l'écriture en la facilitant. Nul ne conteste cette nécessité dans une première

.../...

re phase. Mais, dès l'instant où l'enfant a pris conscience qu'il existe un plaisir d'écrire, il est possible de lui faire atteindre un certain niveau de difficulté. Une atmosphère accueillante, créée collectivement, par exemple, aboutit à la concentration d'un véritable "faisceau d'énergie". La production elle-même, plus abondante et plus riche, constitue désormais un moteur. Il peut donc paraître utile de faire franchir à un enfant un certain seuil quantitatif de production. On peut envisager soit des interventions directes au niveau de la production, soit des interventions indirectes au niveau des institutions, cette seconde solution présentant l'avantage d'une distanciation "éducateur-enfant".

Sous quelle forme, par quels moyens inciter l'enfant à écrire, voire l'amener à s'imposer un rythme de production? (Stendhal s'imposait d'écrire une page chaque matin) Certains individus -enfants ou adolescents- prennent-ils plaisir à une certaine difficulté de l'écriture? La "rature" apparaît-elle chez tous les enfants? ou chez quelques enfants seulement? Si oui, à quel moment de leur évolution apparaît-elle?

3. LA LECTURE DU TEXTE LIBRE

Nous nous sommes posé le problème du plaisir de la lecture du texte libre par d'autres que l'auteur.

Dans le "circuit court" du texte libre (groupe-classe), secteur de diffusion du journal scolaire lorsque celui-ci est vendu en majorité à des gens proches de l'école), la connaissance de l'auteur fausse la lecture du texte. L'enseignant, quant à lui, ne relit le plus souvent les textes qu'à des fins pédagogiques: correction, interprétation, ... Il est souhaitable de rechercher un second circuit de lecture permettant le rapport entre l'auteur (enfant ou adolescent) et le lecteur inconnu. D'où la nécessité d'envisager une publication "commerciale" des oeuvres d'enfants et d'adolescents. Alors seulement nous pouvons connaître l'impact réel de cette littérature enfantine ou adolescente. "Il y a des textes qui me désirent" dit Roland Barthes.

Quels lecteurs intéressent les textes des enfants et des adolescents?

Une enquête sur la lecture des textes publiés (Gerbes, mais surtout livres édités hors de nos circuits) peut répondre à cette question.

Des textes d'enfants ou d'adolescents peuvent-ils entrer dans les circuits normaux d'édition, sans tri pédagogique préalable? Par exemple, trouverait-on un jour dans "l'année poétique" publié chez Seghers des textes directement puisés dans nos journaux scolaires?

Des groupes d'enfants ou d'adolescents de nos classes ont-ils envisagé ou envisageront-ils de présenter eux-mêmes leurs oeuvres à des éditeurs parce qu'ils les jugent éditables?

Il est probable que l'on touche là à des problèmes dépassant largement la seule littérarité des textes de nos enfants et adolescents. Nous avons toujours tenu à ce que nos journaux scolaires soient de vrais journaux et non des outils "pédagogiques réservés". Pouvons-nous affirmer qu'il en soit de mêm-

.../...

me pour la "littérature scolaire"? Cela pose notamment le problème de la diffusion d'une MASSE DE PENSÉE LIBRE ÉCRITE considérablement plus importante que la masse actuelle.

compte-rendu rédigé par Georges Delobbe
de l'I.D.E.M. de la Gironde
à la suite de discussions autour de l'ouvrage de Pierre Clanché: "LE TEXTE LIBRE, ÉCRITURE DES ENFANTS."

Ce compte-rendu est avant tout un plan de travail dont nombre de points sont dans les axes de préoccupations de tous ceux qui cherchent à permettre l'expression libre aux enfants ou aux adolescents et ceci non seulement dans le domaine de l'écriture mais encore dans ceux de l'expression graphique, la sculpture, la peinture, etc... De ce fait les contributions au débat devraient être nombreuses et variées.

Faire tous vos envois à l'adresse de L.Buessler 14, rue Jean Flory 68000 THANN.

Si la lecture de l'ouvrage de Pierre Clanché, "le texte libre, écriture des enfants" suscite des questions, des contestations, des observations, des compléments, ... communiquez les à l'adresse ci-dessus, nous les transmettrons à l'auteur.

rappel: "Le texte libre, écriture des enfants" de Pierre Clanché a paru aux éditions Maspéro en 1976

MON BALLON

Tu es jaune comme l'or,
Ta forme est ronde comme une orange,
Tu as une bouche des yeux un nez,
Tu ne m'apparaîs que la nuit.
Maman dit que tu es la lune.
Je sais bien que tu es un ballon
Qu'un jour j'ai lâché.

Je te regarde tous les soirs.
Tantôt tu es brillant comme un écu,
Tantôt tu es blanc comme Polichinelle.
Maman dit que tu es la lune,
Je sais que tu es mon ballon.

Un jour tu as caché le soleil,
Des savants sont venus te conquérir;
Maman m'a dit que tu es une planète.
Aujourd'hui je ne te reconnais plus:
Je suis devenue grande.

Fabienne
Seconde C
Lycée, Thann

VERT

J'aime le vert
Vert pré qui respire la fraîcheur
Vert sapin ou vert bouteille
J'aime aussi le verre
Verre cassé
Verre bleuté ou verre de table
J'aime surtout les vers
Vers de Baudelaire
Ou vers de Prévert
J'aime tout ce qui se dit ver
Vert olive ou vermillon
Le pic vert ou le ver de terre
Ou tout simplement la verveine du verger
Mais je crois que le plus beau vert
C'est celui de tes yeux.

Marie-Antoinette
Seconde C
Lycée, Thann