

LE LE TEXTE TEXTE LIBRE

Le texte libre, à la différence de la rédaction, appartient en propre à son auteur. Dans la mesure où le texte a été rédigé à l'initiative de l'enfant, dans la mesure où celui-ci le rédige pour exprimer son opinion, faire partager son émotion, relater un vécu... Il est libre aussi de le lire, libre de le lire à qui il veut et libre enfin de le faire lire à qui il veut. Ceci suppose qu'existent dans la classe des réseaux de relation et de communication qui n'englobent pas seulement la classe complète.

Bien entendu, fréquemment le texte libre est communiqué à toute la classe, oralement (la lecture-communication y trouve son véritable sens), ou par écrit (dans le cas de deux classes correspondant l'une avec l'autre). Cependant, il arrive fréquemment que l'enfant fasse lire son texte à des partenaires privilégiés, enfants, ou adultes, et à eux seuls. Cette situation peut se présenter sans que l'on soupçonne de la part de l'enfant une absence de socialisation ou des difficultés d'intégration au groupe, ou sans que l'on attribue au groupe-classe un manque d'homogénéité ou de solidarité. Non : il faut bien admettre que l'individu a le droit de communiquer avec qui il veut, et que l'affinité, entre autres, joue un rôle important dans cette communication. C'est le premier point.

Un second est que l'auteur est seul responsable de son texte, puisque celui-ci lui appartient : ses camarades ou son instituteur ont le droit, si le texte leur a été communiqué, de proposer des modifications de détail, tenant à la correction de la langue et de l'orthographe. En général, on pense que les lecteurs du texte libre ont un droit d'intervention limité : la mise au point qu'elle soit collective ou le fait d'un plus petit groupe, voire le fait de deux personnes seulement (cf ci-dessus), doit se limiter à une "toilette du texte", par mise au net de l'orthographe et de la syntaxe.

Le seul objectif de ce travail doit être de rendre le texte lisible, communicable et compréhensible. Par contre, ni la classe ni le maître n'ont le droit de proposer, voire d'exiger d'autres formulations de la pensée primitive qui tendraient vite à dénaturer la pensée de l'auteur, donc à trahir le texte libre. C'est le respect de l'enfant, de son écrit, de son travail et partant de son cheminement.

En somme, un travail de mise au point se limite à rendre la pensée de l'auteur claire et accessible. L'adulte surtout n'a pas à proposer sa formulation en lieu et place de celle de l'enfant : la pensée enfantine n'est pas celle de l'adulte. L'expression, le "style" changent de nature et continueront à se modifier au fur et à mesure que la personnalité de l'enfant évolue vers une personnalité adulte. Autrement dit, l'enfant n'acquiert pas seulement des moyens d'expression, il les intègre à sa personnalité, il les fait siens : développement linguistique, développement intellectuel et développement de la personnalité vont de pair.

D'ailleurs, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, l'enfant est très tôt amené à produire de l'écrit : c'est la "méthode naturelle" de lecture ; cette démarche a directement inspiré, même si elles ne le veulent pas le reconnaître ou tendent à marquer leurs distances, les "méthodes" ou démarches proposées par Laurence Lentin, par exemple.

On accepte ainsi, si l'on pense que pour apprendre à lire, l'enfant doit se familiariser avec l'écrit et en produire lui-même, qu'il écrive les mots, ses mots, tels qu'il les perçoit et les entend : d'où des variations importantes avec la norme, qui doivent être rétablies, mais qui n'empêchent pas nécessairement la communication. Si certains maîtres pensent qu'il est absolument indispensable que tout envoi, toute lettre individuelle parte chez les correspondants absolument intacte de toute erreur, d'autres préfèrent respecter à ce niveau, surtout s'il s'agit de textes individuels, et adressés, par l'enfant à son correspondant, l'écrit de l'enfant et y toucher le moins possible.

On le fait d'autant plus facilement qu'on ne craint pas des réactions hostiles de la part de l'environnement : parents, collègues, inspecteurs, etc... Cela suppose qu'on ait au préalable explicité la démarche suivie à ces spectateurs plus ou moins proches de la classe et qui ne comprennent pas toujours ce qui s'y passe. L'orthographe est d'ailleurs une censure sociale, entre autres ! Ceci dit, il vaut mieux pour un individu écrire sans fautes que de manier une graphie incertaine.

En somme, il s'agit de faire confiance au tâtonnement de l'enfant : l'écrit et l'orthographe, s'améliorent, se perfectionnent par la pratique, et par l'engagement de l'enfant dans son grandissement.

Dans ce tâtonnement individuel, la relation avec autrui intervient dans une large proportion : l'enfant qui écrit est stimulé dans cette activité par le désir de communiquer, par le désir d'être reconnu comme auteur. Plus il est reconnu, plus il est écouté, plus il avancera dans son tâtonnement. Certains progressent cependant sans communiquer ou en communiquant moins, surtout les adolescents (pratique du journal intime). En général, cependant, il est permis de penser qu'une "proposition" extérieure est importante, voire décisive pour permettre à l'enfant d'avancer, de progresser. A ce niveau de la réflexion, il faut faire référence à un exemple précis.

Voici le texte retenu l'autre jour dans un classe et écrit au tableau par le maître :

"Samedi je suis aller chez ma mamie et mon papie. Quand je suis arriver, je mai abiet, puis j'ai aider à mon papie. Nous avons trouvé un grenouille qui était sous un tas de pierre. Alors mon papie l'a pris par la patte. Nous l'avons mis dans un sot. Quand j'avais fini, je l'ai mis dans l'eau. Moi je n'avais pas le courage de la prendre par la patte. A huit heures je suis rentré". (X, CE2)

On s'aperçoit tout de suite que certaines "fautes" n'empêchent pas la communication (les fautes de grammaire et d'accords par exemple) alors que d'autres si. C'est le cas de "je mai abiet", forme assez claire à l'oral, mais non à l'écrit, ou alors, il faut oraliser. On s'aperçoit aussi que la tournure correcte "mon papie l'a prise par la patte, nous l'avons mise dans le seau" n'est pas présente à l'écrit parce que pour l'enfant elle ne l'est pas à l'oral non plus.

L'apprentissage de la langue n'est pas achevé : "j'ai aidé mon papi à faire un travail" et c'est la production orale qu'il faut améliorer si l'on veut améliorer l'écrit. De même pour les conjugaisons : "je me suis habillé".

A côté de ce premier état du texte, je place le texte obtenu après le travail collectif de mise au point :

Samedi, je suis allé ches ma mamie et mon papi.

Arrivé à Bussang, je me suis changé, puis j'ai

→ au lieu de : "je mai abiet"
(peu clair!!)

aidé mon papi à préparer du plâtre En étalant

→ rétablissement de la structure
correcte "aider quelqu'un"
avec souci de perfectionnement
"aider quelqu'un à..."

un tas de pierre nous avons trouvé une grenouille.

Alors mon papi l'a prise par la patte. Nous l'avons
mise dans l'eau. Quand j'avais fini de déplacer les

→ explique comment a été trouvé
la grenouille - souci de
vraisemblance.

pierres, je l'ai mise dans la rivière en retournant

le seau, car je n'avais pas le courage de la prendre

→ explique la suite : "je ne l'ai
pas prise par la patte".

par la patte. A huit heures, je suis rentré.

Les modifications sont donc de trois ordres :

- la rectification des graphies correctes et des accords exacts. Inutile de s'étendre sur ce point.
- le rétablissement des structures correctes ou conformes à l'usage courant (j'ai aidé mon papi à faire du plâtre).
- enfin, des ajouts à l'écriture initiale. C'est sur ce point qu'il faut s'attarder un peu.

En effet, un dialogue entre l'auteur et la classe, un questionnement de la classe à l'auteur a amené à des précisions que n'avait pas données le texte initial. Précision de lieu : "arrivé à Bussang" ; précision sur l'action effectuée : "à préparer du plâtre". Elle n'était pas indispensable, d'ailleurs, mais peut-être bien un moyen d'introduire la structure complète (souci de perfectionnement et d'imprégnation).

D'autres modifications ont été introduites parce que la classe n'avait pas bien compris le texte initial. "Je me suis habillé" n'est pas clair, car enfin Eric, l'auteur du texte, aurait-il voyagé en pyjama ?! "Je me suis changé" est plus clair, surtout en relation avec la nature du travail effectué ("à préparer du plâtre"). Les enfants ont aussi voulu savoir dans quelles conditions Eric et son grand père avaient trouvé cette fameuse grenouille. On ne trouve pas une grenouille qui se cache sous un tas de pierres !... D'où la modification : "en étalant un tas de pierres" puis plus loin : "quand j'avais fini de déplacer les pierres" qui explique pourquoi la grenouille a trouvé asile dans un seau d'eau : sans doute pour qu'Eric ait le loisir de l'observer, mais aussi pour lui épargner des ennuis ! "Je l'ai mise dans l'eau" devient dans le second état du texte : "je l'ai mise dans la rivière en retournant le seau" qui évite une obscurité. L'enfant retourne le seau parce qu'il ne veut pas tenir la grenouille par la patte, c'est lui qui agit, et non son grand-père. Tout cela la classe a voulu le savoir : d'où la formulation finale.

Il faut noter que beaucoup d'étapes intermédiaires de l'action n'ont pas été introduites dans la succession des actions : que se passe-t-il entre "en étalant un tas de pierres" et "j'ai aidé à préparer du plâtre". Y a-t-il une relation de cause à effet ? Certainement non. Pourquoi déplace-t-on les pierres ?

D'autre part, l'enfant a-t-il pris conscience que l'objet essentiel du récit est la narration de deux épisodes : "j'ai aidé mon grand-père..." et "j'ai trouvé une grenouille..." et que la narration de toute une demi-journée passée chez le grand-père ne s'imposait pas (on pourrait supprimer la dernière phrase) ?

Autrement dit, on n'a pas touché à la composition du récit, sinon on aurait distingué trois épisodes :

- j'ai rendu visite à mes grands-parents,
- j'ai aidé papi,
- j'ai découvert une grenouille,

et on les aurait développés chacun à sa juste valeur. Mais cela, l'enfant de 8-9 ans n'en est pas encore capable. On a donc respecté son cheminement intellectuel.

Un adulte aurait introduit d'autres structures complexes, marquant, surtout par la subordination, les relations entre les événements, et exprimant aussi les impressions ressenties ou la curiosité éprouvée.

La structure "quand j'avais fini de déplacer les pierres" est maintenue, alors qu'un adulte s'attendait à "quand j'eus fini...".

CONCLUSION

La question mérite d'être posée : s'il est exact que la formulation utilisée par l'enfant a été modifiée, a-t-on le droit de le faire ?

Des modifications peuvent-elles être proposées pour éclaircir la pensée de l'enfant, amener l'auteur à expliciter son vécu et son récit, ou au contraire est-ce le respect intangible qui s'impose ?

Daniel MORGEN

Une REACTION à la suite de ce texte...

Je partage presque toutes vos opinions sur le texte libre.

Je souhaite néanmoins revenir sur deux points :

- 1) Le premier concerne les ajouts à un texte. Bien qu'il ne soit pas question de vouloir faire de tout texte libre un texte poli, figolé et écrit dans un vocabulaire d'adulte (dans ces conditions, les enfants n'écriraient bien vite plus rien, car eux aussi ont leur amour-propre d'auteur !), il ne me semble pas que c'est trahir l'auteur que de modifier son texte pour y mieux exprimer ses intentions par le biais, par exemple, d'un vocabulaire plus précis. Qui d'autre que le maître pour faire cela ?

De plus -et cela correspond avec votre phrase "le seul objectif de ce travail doit être de rendre le texte lisible, communicable et compréhensible"- il me semble indispensable de retoucher, le plus légèrement possible et toujours avec l'accord de l'auteur, un texte quand les enfants-auditeurs ne comprennent pas ce qu'a voulu dire l'auteur. (C'est ici toute la différence entre un texte écrit pour soi-même, un texte intime et personnel, et un texte destiné à la communication). Les enfants de la classe vont poser des questions et s'établissent alors dans les deux sens une volonté de communication qui rend nécessaire une modification du texte qui paraît hermétique à certains.

2) Le second pour compléter -si je puis me le permettre- par une anecdote, votre opinion sur l'aspect socialisant d'un écrit.

Cette année, dans ma classe, vivait seul dans son coin un enfant sombre, renfermé, peu communicatif. Il s'est "réveillé" à partir du moment où il a lu un de ses textes à ses camarades (j'avais pris le risque de l'y contraindre gentiment) et où ce texte a été choisi par le groupe pour le travail du jour. Dire que cet enfant en a été transformé serait exagéré, mais il a changé de façon sensible : il est devenu plus social, plus coopératif, moins "ours" et j'ai tout lieu de penser que son intégration dans le groupe-classe est en bonne voie.

Cet événement -le seul du genre dans ma petite carrière- me pousse à croire :

- que les enfants écrivent bien plus souvent pour les autres que pour eux-mêmes,
- qu'il n'est peut-être pas toujours mauvais de "bousculer" le cheminement des enfants pour développer leurs virtualités.

Le respect trop entier, trop pur de la personnalité des enfants peut-il toujours amener à l'éclosion les potentialités inscrites dans chaque enfant ? C'est une question que je pose. Je me garderai bien d'y répondre. La réflexion -partie du texte libre- nous conduit vers des interrogations bien profondes ! Mais quand même, quelle belle activité que le texte libre, quand il nous mène si loin !

Gérard SCHWEISS

VIENT DE PARAITRE

STOP!...

Depuis quelques années le MOUVEMENT POUR LE DESARMEMENT, LA PAIX ET LA LIBERTE (M.D.P.L.) s'attache à promouvoir une réflexion commune des spécialistes de l'Éducation et des spécialistes de la Paix.

Au-delà de ce travail d'analyse, il recense et développe des outils susceptibles d'aider enseignants, parents et éducateurs à faire vivre sur le terrain une véritable Pédagogie de la Paix.



Le M.D.P.L. dispose d'une publication, "ALERTE ATOMIQUE". Deux dossiers de cette publication sont consacrés à l'éducation à la paix:

"S'il te plaît, dessine-moi la paix" (numéros 73/74) et
"Paix, désarmement: stop, école au travail" (n°81/82)

Prix du dossier: 14 francs
à Alerte Atomique BP 2135
34026 Montpellier
CCP 22 72 22 L Paris