

Entrer dans l'écrit...

avec Virgile, Louise, Aline et Rachel

Anne-Marie MISLIN :

Entrer dans l'écrit ... Quand ?

Un certain nombre de conditions sont nécessaires pour que cette entrée puisse se faire :

- un maîtrise minimum de l'écriture
- des entraînements fréquents
- une conscience que l'on a des choses à exprimer
- l'envie de les communiquer
- la réception et l'écoute de l'autre
-

C'est en fait ce que la pratique de la Pédagogie Freinet s'applique à mettre en place.

Comment ?

- en instituant des temps fréquents et réguliers d'écriture
- en ménageant des moments de communication et de «critique» de ces écrits
- en les valorisant et en leur créant un avenir
- en fournissant un environnement d'écrits divers (lecture, écoute)
-

Nous avons maintes fois parlé des moyens de valorisation et de communication des écrits de la classe. «*La Gerbe*» en est un et il serait bien dommage que les classes ne l'utilisent pas.

Avec ma classe nous étions beaucoup en relation avec «*J.Magazine*» : envoi de textes, choix de textes parmi ceux retenus par le Chantier de production de cette revue, et éventuellement demande ou proposition de correction(s).

De la même manière que pour les envois à «*La Gerbe*», le groupe-classe définissant sa manière de choisir les textes, mis au point et communicables, nous le faisons pour nos propositions pour éventuelle parution dans «*J.Magazine*».

Je me reporte quelques années en arrière :

Nous sommes donc réunis pour ce moment de choix de textes que les enfants vivaient très intensément et pour lesquels ils se réjouissaient. Certains en étaient même visiblement «excités». L'un d'eux a dit un jour : «*C'est comme quand on joue au loto, on aimerait gagner et on n'sait pas si on gagne. J'aimerais bien que mon texte soit choisi et je le verrais alors dans J.Magazine. Mais... ça ne dépend pas que de nous !*» Nous passons donc au choix de textes. Quelqu'un propose l'histoire que Virgile a récemment écrite et limographiée pour le journal. Il motive son choix en disant que l'histoire est longue, un peu marrante et un peu triste aussi. Virgile nous la lit (il se prête volontiers à cet exercice).

Le roi brûlé.

Un jour, le roi de Baracom va se baigner dans une rivière. Il se déshabille et il saute dans l'eau. Il nage, et brusquement l'usine de Couraba rejette de l'eau bouillante dans la rivière. Le roi se sauve en courant au château.

Quand la reine le voit elle s'écrie : «Mon pauvre mari, tu es bouilli comme un pot-au-feu ! On va te soigner.» On l'emmène dans sa chambre et le docteur le soigne. Il épluche le roi pour enlever toute la peau brûlée. Puis le docteur appelle son ami le chasseur. Il lui dit :

Vite, tue-moi un ours et ramène-moi sa peau.»

Quand le chasseur apporte la peau de l'ours, le docteur la coud sur le roi. Le roi est bientôt guéri. La reine dit : «Mais ce n'est plus mon mari le roi, c'est un ours ! Oh mon mari, tu n'es plus tellement beau !»

*«J'ai une idée, dit le docteur, il faut aller chez le raseur.»
Le raseur dit : «Je ne rase jamais d'ours ! - Mais je suis le roi ! - Ah bon» Et il le rase.*

Une semaine plus tard les poils ont tous repoussé. Tout le monde se moque de lui. Il est triste et il quitte le château pour aller vivre dans la forêt avec les ours.

Il devient le roi des ours.

Virgile, CE1

Je comprends bien pourquoi cette histoire a fait l'unanimité. Je n'en fais pas l'analyse ici, même si l'envie ne m'en manque pas. Mais les lecteurs peuvent le faire s'ils le désirent... La discussion que Célia a engagée à ce moment-là était elle aussi intéressante. Elle raconte : *«J'aime bien lire des histoires et aussi j'aime en inventer, et par exemple je trouve bien de «faire» une princesse moche et une sorcière belle !» - «Moi c'est pareil (Virgile), ça n'peut pas arriver ce que j'ai raconté, j'ai inventé et ça me plaît !»*

Écrire c'est faire exister des choses, des situations, les créer, leur donner vie. Est-ce donc ce pouvoir qui plaît à Célia et à Virgile ? Et lorsque avec ses écrits on arrive à fasciner son auditoire ou ses lecteurs, n'est-ce pas aussi un pouvoir que l'on exerce sur eux ?

Toutes les productions n'ont pas la même teneur. Mais l'expérience vécue peut être assez forte pour qu'on ait envie de la revivre. Curieusement d'ailleurs Virgile s'est souvenu d'un texte qu'il avait choisi d'imprimer quelque temps auparavant et que la classe avait aimé (Freinet disait : *«la réussite appelle automatiquement sa répétition»*). Voici ce texte :

*Le lac gelé est argenté
et le ciel est blanc.*

À mon grand étonnement ce texte n'a pas été retenu pour la page poésie de J. Mag., contrairement au *«Roi brûlé»*.

Louise a fait une autre expérience. Elle lit un jour ce texte-là :

Un garçon et une fille abandonnés.

Une fille se met à pleurer en disant à son frère : «Ce n'est pas notre maman ni notre papa, on va se sauver.»

L'auditoire reçoit ce texte sans réaction.

Quelque temps plus tard celui-ci :

Un garçon et une fille

Le garçon dit à la fille : «Où est ma maman ?» La fille lui dit : « Ta maman est morte et ton papa aussi. Il est mort écrasé et moi aussi mon papa et ma maman sont morts. Il est mort de maladie. Ma maman avait la grippe.»

Louise exprime les mêmes préoccupations que dans le texte précédent. Il suscite à peine quelques réactions du genre *«C'est triste ! C'est vrai ?»*

Un peu plus tard nous travaillons à partir de textes de Guillevic tous écrits selon la structure *«Suppose que..... Et que je te demande de»*. Louise a choisi de s'approprier ainsi ce début de texte de Guillevic :

*Suppose
Que le feu te raconte
.....*

Voici ce qu'elle écrit et nous lit au moment de la mise en commun :

*Suppose
Que le feu te raconte
Des choses de sa maman
Qui est morte en s'arrosant.*

Dans la foulée, comme prise par un subit et mystérieux élan elle avait écrit un second texte :

*Suppose
Que le feu dit à la fille
Que sa maman s'est tuée en s'arrosant
Et que je te demande
de l'enterrer.*

Que s'est-il passé entre ces deux séries de deux textes, porteurs du même message et pourtant si différents dans leur écriture ?

Rien d'autre qu'une rencontre, celle de Louise et de Guillevic. Louise s'est emparé de la structure du poète parce qu'elle lui a permis d'exprimer ce qui semblait lui tenir à coeur.

Grâce à la pertinence de ces deux derniers textes, l'impact sur l'auditoire fut considérable, et la communication toute autre. De voir ses camarades si intéressés l'a d'abord étonnée, puis émue ; a-t-elle ressenti ce pouvoir que l'écrit lui a conféré un instant ?

Que veut dire « entrer dans l'écrit » ?

Il est bien difficile de répondre à cette question. Mais quelque fois, en présence de certains textes, on a l'impression ou l'intuition qu'un pas a été franchi, qu'une porte s'est ouverte. Un exemple, ce texte d'Alice (CP) :

*Tu vas ouvrir les volets.
Tu verras un petit nid d'oiseau sur ton arbre de lilas.
La maman-oiseau est partie chercher à manger.
Il fait bon aujourd'hui.*

ou celui de Rachel (CP) :

*La nuit tombe très tôt le soir
et dans toutes les maisons
il y a de la lumière
le soir très tard.*

À la lecture de ces textes, je ne peux m'empêcher de penser : oui, c'est de la littérature ! Et je n'ai pas peur de le dire... Ils contiennent un « quelque chose » qui les fait sortir de l'ordinaire. Je ne dirais pas que Rachel et Aline maîtrisent l'écrit à ce moment-là. Je ne pense pas non plus que Rachel ait encadré consciemment son texte avec cette symétrie et cette opposition « *très tôt le soir* » et « *le soir très tard* », et l'ambiance douce et chaleureuse délivrée par le texte elle ne l'a sûrement pas contrôlée en l'écrivant. Elle a pourtant été ressentie par la classe car il y eut des réactions du genre « *je suis bien dans ma maison le soir quand c'est la nuit dehors...* ». Mais mon rôle était de relever tout cela et de faire prendre conscience à Aline et à la classe de l'effet créé par ces mots, en somme du pouvoir de ces mots quand on les utilise d'une certaine manière. **Ce genre de prises de conscience favorise « l'entrée dans l'écrit ».**

Pour permettre cet apprentissage il est bon que les enfants puissent à aller au-delà de leurs impressions, analyser en somme. Par exemple en se posant souvent des questions telles que : Pourquoi ce texte me plaît-il ? Quel effet a-t-il sur moi ? Pourquoi je réagis ainsi ? Qu'a-t-il de particulier ?

En ce qui concerne le texte d'Aline cela peut être la surprise pour le lecteur d'être interpellé : «Tu vas ouvrir les volets... tu verras». Ce n'est pas une écriture fréquente, et cette originalité «paye». C'est aussi l'image de la maman qui nourrit son bébé qui peut séduire. On touche là aux fonctionnements qui peuvent faire qu'un texte «passe la rampe» : être original, séduire, surprendre, étonner, émouvoir, intriguer...

J'ai dit un jour aux enfants au moment d'une présentation de textes que certains sont en habits de tous les jours et d'autres en habits de dimanche, certains même en habits de fête. L'image les a beaucoup fait rire et nous l'avons parfois utilisée pour qualifier nos textes. J'ai expliqué aussi qu'un texte pouvait changer d'habits ! Cela consistait en un travail de relecture, de réécriture, de recherche de mots, et tout ce qu'on peut imaginer pour, non pas «embellir» un texte (idée que je déteste), mais le personnaliser et lui donner un caractère particulier. (J'ai bien dit «habits» et non «déguisements» !)

Il est clair que lorsque Virgile parle du roi «bouilli comme le pot-au-feu» qu'on «épluche» comme un légume, ces originalités de langage surprennent, séduisent, amusent et provoquent en partie l'adhésion au texte.

En ce qui concerne ceux de Louise, c'est sans doute l'émotion suscitée qui a dominé : on ne peut tout de même pas rester insensible quand un camarade évoque la mort de la mère, et quelle mort, par le feu !

Cela pose bien évidemment le problème de la correction du texte. Un dossier sur le sujet a paru il n'y a pas longtemps dans C.P.E. (1), je ne reviendrai pas sur ce sujet sauf pour dire ceci : si la correction consistait à gommer les originalités pour les remplacer par des banalités, il serait illusoire de croire que l'on permet aux enfants d'«entrer dans l'écrit». Il est des maladroites d'expression autrement plus élégantes et pertinentes que de parfaits lieux communs !

Il faut savoir également que si les enfants n'ont pas intégré que l'on peut tout écrire, ce genre de textes ont moins ou peu de chances de voir le jour, car la prise de risque pourrait être trop grande pour eux et ressentie comme dangereuse.

Les enfants écrivent-ils comme ça, sans prévenir, sans le savoir, un superbe texte ? Comment est-ce possible ? Je crois aux états de grâce, aux traits de génie, aux inspirations fulgurantes... eh oui. Il faut les accueillir comme de grands seigneurs, s'en servir pour faire progresser la conscience de l'écrit.

Des bains de poésie fréquents favorisent aussi l'expression «hors norme», celle qui sort des sentiers battus, pour emprunter la voie de l'Écrit.

Il serait dommage que nous considérions ce chapitre comme clos.

Il devrait être un chantier permanent

car sans cesse de nouvelles situations permettront de nouvelles expériences que C.P.E. se ferait un plaisir de nous communiquer.

Anne-Marie MISLIN
novembre 2004

(1) Mini-dossier paru dans le n° 330 de C.P.E. en octobre 2001 [22 pages (pp. 19-40)] :

La pratique du texte libre :

de la rédaction, du premier jet à la publication du texte dans sa forme définitive

- 1. La rédaction du premier jet
- 2. Les outils d'aide pour la rédaction du premier jet
- 3. Corrections, orthographique et grammaticale, du premier jet
- 4. Présentation du texte au groupe-classe
- 5. Choix d'un texte à éditer
- 6. La mise au point du texte: un travail collectif
- 7. Prendre conscience de la métamorphose du texte
- 8. La classe, productrice culturelle, [ces 8 points sont traités en 12 pages (pp. 19-30)]
- Écrire dans ma classe de CP-CE1, 3 pages (pp. 31-33)
- Faut-il corriger un «texte libre» : un débat passionnant, 3 pages (pp. 35-37)
- Prolongements d'un texte libre dans les activités de la classe, 2 pages (pp. 38-39)
- Les critères de choix des textes à paraître dans *La Gerbe d'histoires d'enfants*, n° 330, 2 pages (pp. 47-48)