

# Il était une fois ma vie...

## Projet d'écriture longue en classe de 5e: Le récit autobiographique

*Le collègue Teilhard de Chardin à Chamalières, dans le Puy-de-Dôme, est un collègue urbain de centre ville. Avec ses 890 élèves, ses 70 professeurs, il est le plus important collège de l'académie.*

*Durant plusieurs décennies, nous y avons vécu, au sein de diverses équipes pédagogiques, une aventure passionnante.*

*Il a été souvent le lieu de rencontre du groupe départemental de L'ICEM Second degré, avec une unité pédagogique Freinet ouverte aux stagiaires PEGC, à ceux du Centre pédagogique régional, à beaucoup de visiteurs et, dans le cadre des actions de formation de la MAFPEN, nous avons pu y organiser pour les collègues volontaires de l'établissement et des collèges de la périphérie, des stages de pédagogie Freinet en lecture-expression-communication, inter et transdisciplinarité. L'une de ces collègues, Marianne Verdier, nous raconte ici le chemin qu'elle a parcouru et l'une de ses expériences pédagogiques.*

J. Lèmery

*«[ ... ] Par moments, j'arrêtais ma main, je feignais d'hésiter pour me sentir, front sourcilleux, regard halluciné, un écrivain.»*

Jean-Paul Satire, *Les Mots*, Éd. Gallimard

### L'ÉVÉNEMENT DU JOUR

Que s'est-il passé Le  
Samedi 09 JUIN 1979 ?

\* Naissance de Bastien



Soit une enseignante qui enseigne depuis plus

*de trente ans. Soit la même enseignante ne désirant pas, mais vraiment pas, exercer cette profession. Non parce qu'elle ne supportait pas la présence des enfants, mais parce que les modèles proposés par la formation donnée à l'Ecole normale de l'époque, n'étaient basés que sur le mode « tansmissif »*

*Fort heureusement, lors de cette année de formation professionnelle, je rencontrai un maître formateur pratiquant la pédagogie Freinet. Rencontre-choc qui devait me conduire à « désaliéner » ma manière de penser la problématique même de l'apprentissage.*

*C'est ainsi que je découvris la pratique de la classe coopérative authentique et la mise en place des projets coopérateurs; bref le premier apprentissage d'une autogestion. Dans cette classe, les enfants décidaient, agissaient, géraient les activités dans un projet élaboré, organisé réalisé, évalué par eux-mêmes dans le plaisir et avec un très grand sérieux.*

*J'adhérai immédiatement à cette conception de la conduite de la classe et m'impliquai, avec curiosité et intérêt, dans ce stage dont la durée me parut vraiment trop courte.*

*Je pressentais que le chemin à parcourir serait difficile et semé d'embûches. Cette rencontre-phare s'imprima dans ma mémoire, guida et éclaira le parcours sinueux de mes pratiques, fait de contradictions,*

*de doutes tant il est vrai que ce type de travail exige que l'enseignant maîtrise l'articulation des démarches et des contenus d'enseignement d'une manière très rigoureuse car il ne s'agit certes pas d'abandonner les enfants à une créativité spontanée qui n'est autre, on le sait, que les apports dont ils bénéficient (ou non) dans leur milieu socio-culturel.*

*C'est ainsi qu'au fil des ans, mon cheminement fut, fluctuant, fait de réussites mais aussi d'échecs utiles, d'avancées et de reculs. Cependant, j'essayais toujours de :*

*-prendre en compte la culture, l'expérience, les motivations et les attentes de tous les élèves et les rapports qu'ils entretiennent avec le langage et le savoir,*

*-leur donner des outils opératoires pour restructurer cette expérience et se construire des savoirs et des capacités nouvelles,*

*-associer au maximum les enfants apprenants à l'élaboration même de la découverte d'apprentissages et de recherches, en évitant les activités scolaires mange-temps, vides et à répétition...*

*-faire que toutes les activités de français soit intégrées à l'élaboration d'un projet collectif de longue haleine afin de mettre au premier plan, dans la classe, une activité de production,*

*- trouver un vrai destinataire à ces productions dans le collège ou en dehors par la corres-*

*pondance avec une classe d'une région géographiquement différente, par la correspondance avec des adultes : écrivains, poètes, personnes âgées... par la réalisation d'albums, d'affiches, d'expositions...*

*-faire que, dans la vie de la classe, les situations soient assez diversifiées pour que chacun puisse, selon les moments et les objectifs de production, pratiquer toutes les fonctions du langage,*

*-faire que chacun soit en mesure de choisir consciemment la production individuelle ou collective, le support et l'outil les mieux adaptés...*

*C'est à chaque fois le **projet** qui donne un sens à l'activité d'appropriation/élaboration du savoir, dans la mesure où, plaçant les élèves dans une situation de communication et de production -vraie », il leur permet d'acquérir des savoirs qui ont un sens dans la vie sociale. Il leur permet également de découvrir/maîtriser les contraintes de **la langue** qui apparaît comme **un outil/plaisir** permettant d'agir sur autrui, sur soi et sur le monde, chacun éprouvant la nécessité de s'approprier les outils qui lui manquent.*

*Bien sûr, on ne réunit pas l'ensemble de ces conditions du jour au lendemain. Ce ne peut être qu'un projet inscrit dans la durée.*

*« L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir » a dit Rabelais.*

## Préambule

L'**artificialité** de la situation

d'écriture que met en place la pratique traditionnelle de la rédaction ainsi que **l'aspect parcellaire** des différents apprentissages en français m'ont toujours dérangée parce que, au fil des années, j'ai pu constater leur inefficacité, excepté, peut-être, pour les enfants qui, par leurs acquis familiaux, savent intuitivement écrire des récits « inspirés ».

Comment faire apparaître comme **une nécessité**, dans les représentations des enfants, la réutilisation des lectures - dites « suivies » ou - expliquées » - dans leurs écrits ? Trop souvent, le « livre lu » reste **en dehors...** !

D'autre part, les enfants ne distinguent guère ce qui relève de la langue, de ce qui dépend de la situation de communication.

Le patient dressage par les pratiques de la dictée et de la rédaction n'arrange rien : la dictée réaffirme, à longueur de semaine, que le texte est de la parole « gelée » ; la rédaction bi-mensuelle reconduit sempiternellement que la parole fût-ce la sienne propre - « se gèle ».

En réalité, il s'agit trop souvent d'écrire des « **discours d'absence** », je veux dire **d'absence de la vie même** du scripteur, de l'élève adolescent.

## Plaidoyer pour « l'écriture longue » en classe

### Objectifs

- Mettre en place une situation de recherche dans la classe.
- Lutter contre l'échec dans le domaine de l'écriture.

- S'impliquer dans l'écrit, mettre sa vie dans sa propre langue pour avoir une langue éloignée de la langue « fosse commune » et mettre en jeu le « **je** » dans ce cas précis.

### Hypothèses de travail

**L'écriture longue** conçue comme projet permet de donner au travail d'écriture la dimension d'une recherche gérée par les différents acteurs du projet :

- parce qu'elle permet de pratiquer et d'intégrer **différents types de textes**, dont la poésie. Elle est donc ouverte à tous les champs possibles de l'écriture ;
- parce qu'elle permet de poser le problème de **la cohérence** du texte à tous les niveaux : langue/fiction/description/narration ;
- parce qu'elle **remet en cause** l'aspect **répétitif et parcellaire** du travail en intégrant les exercices d'écriture ponctuelle : **gammes** et ateliers d'écriture ;
- parce qu'elle suppose **la construction de savoirs** par la mise en route d'un processus de recherche entre les différents acteurs du projet : enseignant-enseignés ;
- parce qu'elle implique **une dialectique féconde lecture/écriture**. La lecture devient plus **active** dans la mesure où elle est remise en jeu en permanence dans l'écriture ;
- parce qu'elle définit l'écriture comme **travail**, ce qui suppose l'explicitation des consignes, la mise au point des règles de fonctionnement des textes, **l'appropriation** individuelle ou en groupe, des outils d'écriture et de réécriture dans l'amélioration des textes. *Ce qui pose autrement le problème de l'évaluation ;*

• parce que, dans la dynamique du projet, se pose aussi le problème du **destinataire des écrits** dans et hors de l'établissement.

### Naissance et mise en oeuvre du projet

**Rappel** : en 6e (90-91), mes élèves, actuellement en 5e C, avaient écrit, « fabriqué » et édité un recueil de nouvelles *Des gouttes d'eau bavardes et inspirées* au cours d'un PAE. Ils étaient donc « mûrs » pour poursuivre un travail de création. Mais lequel ?

Je propose en lecture longue *La Gloire de mon père* de M. Pagnol. C'est rassurant (pour les enfants les plus « scolaires » et pour les parents !) : c'est « dans le programme ». Je suis en contradiction avec moi-même : bien qu'appréciant l'écriture de M. Pagnol, ce livre « mythe » m'agace un peu!

Tous les enfants ayant vu le film d'Yves Robert, ils connaissent donc « l'histoire », et la classe accueille avec un plaisir modéré ma proposition. D'emblée, j'énonce le principe du projet : **que chacun devienne écrivain de son autobiographie.**

Stupéfaction, méfiance, doute : « *Nous ne sommes pas des écrivains !* » Et puis : « *Nous ne sommes pas assez vieux !* » Car très vite ils ont senti que « *dans le récit autobiographique classique, c'est la voix du narrateur adulte qui domine et organise le texte, qui met en scène la perspective de l'enfant. [...] L'enfance n'apparaît qu'à travers la mémoire de l'adulte.* » (Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Le Seuil.) Je les rassure : nous entrerons dans *La Gloire de mon père* par

la piste de lecture suivante : interroger le texte pour savoir comment fouiller la mémoire et aussi, pourquoi pas, s'approprier des mots, des tournures stylistiques, le rythme de la phrase (cf. Michel Tournier dans *Le Vent Paraquet*, Éd. Gallimard, p. 51, 52, 53). **Pas question de plagiat**, bien sûr ! (Voir encadré p. 7.)

D'autre part, je leur conseille d'interroger leurs parents : les groupes s'organisent pour un (des) questionnaire(s) qui permettra(ont) un échange fructueux enfant/parents, pour raconter le temps où ils étaient dans le ventre clé leur mère, et même l'avant... et puis l'après... Pour qu'ils vivent le présent et le revivent aussitôt décalé dans les mots, pour que chaque action, chaque geste rejoué à travers le langage se charge de plus-value et construise la mémoire. « *Pour prendre à sa vie des vivres pour l'écriture.* » (Yves Pinguilly).

Première implication : tout le monde se pique au jeu. Le projet démarre...

Je dois préciser que cet acte d'écriture a mobilisé un temps inhabituel (deux trimestres) et focalisé l'ensemble clés activités du cours (le français, rompant ainsi avec la tradition du « compartimentage » de la discipline.

C'est ainsi que j'ai d'abord privilégié le travail sur **l'énonciation** et la notion clé point clé vue : comparaison entre biographie et autobiographie ; j'ai aussi abordé la difficile différenciation entre **auteur, scripteur, narrateur**, à travers des textes qui appartiennent au champ littéraire de **l'écrit intime**, véritable ou

fictif, dans lequel le sujet donne une forme à sa vie (extraits de *Les Mots*, J.-P. Sartre - *Le Vent Paraquet*, Michel Tournier - *Le Sabbat*, Maurice Sachs - *La Maison des petits bonheurs*, Colette Vivier - *Histoire de ma vie*, G. Sand - *Le Petit chose*, A. Daudet - *Poils de carotte*, J. Renard) en complément de la lecture de *La Gloire de mon père*.

**Retour des « enquêtes familiales »** : moment de communication important ; parole ouverte, écoute très attentive et intéressée, en groupe ou collectivement. Même Ricardo, Céline M., Nathalie, Sophie M., qui d'habitude se taisent (parce qu'ils sont moins bons en français que les autres), prennent la parole avec aisance et plaisir. Moment d'effervescence !

Une « **banque** » d'idées et de mots se constitue ainsi pour chacun.

**Structuration** des chapitres négociée avec la classe. Maintenant il faut écrire : réinvestissement de la notion de point de vue ; exemple : la naissance. L'imprégnation des lectures porte ses fruits : chacun réutilise, dans son style propre, du vocabulaire, des couples ou des groupes de mots, des images, des structures, « engrangés » lors des rencontres avec les textes des écrivains cités plus haut, pour évoquer, raconter ou décrire :

- la naissance,
- l'avant-naissance,
- portraits clé famille,
- les premiers pas; la première « bêtise »,
- les jeux,
- l'entrée à l'école,
- un « rêve fou »... etc.



### Page de garde

Décision importante : nous ferons **un vrai livre** !

Pour chaque chapitre produit, un petit détour par la lecture était nécessaire, de même qu'il fallait résoudre **naturellement** les problèmes de grammaire, de vocabulaire, de style, d'organisation textuelle :

- les temps du passé (imparfait et passé simple) ; le présent de narration ;
- l'emploi des pronoms personnels ; la pronominalisation ;
- l'expansion du groupe nominal,
- l'apposition, la qualification ;
- la transformation passive (pour les besoins de la cohérence textuelle) ;
- les mots d'articulation logique ;
- l'étude du portrait
- les affixes ; la synonymie, l'homophonie, la paronymie...
- la comparaison et la métaphore,

sans oublier l'orthographe, bien sûr !

La structuration du style s'est effectuée au cours de **gammes** d'écriture (appelées ordinairement jeux d'écriture).

### A propos de plagiat

*Des résistances se sont manifestées quand a été donnée la consigne: « Relevez les mots ou les groupes de mots, les images, les structures qui vous plaisent, au cours des lectures effectuées. »*

*Réaction: « Ce ne seront pas nos mots, nos idées! » Il a fallu discuter et argumenter autour de la «propriété du sens » et convenir qu'il est possible d'importer des « cellules étrangères » (lexique, tournure syntaxique, thème... ) dans son propre récit, à condition de leur donner une fonctionnalité différente à l'intérieur du texte qui les incorpore.*

A ce propos, le lecteur de Michel Tournier dans *Le Vent Paraclet* verra comment il insiste sur ce fonds intangible, ce bagage culturel dont chaque écrivain hérite et qu'il s'approprie, malgré lui :

*« Peut-être l'ordinateur permettra-t-il un jour de mesurer exactement la part d'influence qui revient aux auteurs du passé dans une oeuvre ultérieure. Il suffirait que les oeuvres de ces grands aînés fussent entièrement « engrangées » sous l'angle non seulement du vocabulaire, mais aussi des couples et des groupes de mots, et même des rythmes [...] (p. 51).*

*[...]Assez souvent la réminiscence devient si claire qu'elle tourne à la citation plus ou moins littérale, sorte dhommage furtif rendu au « patron » avec un clin d'oeil à l'intention du lecteur assez attentif ou lettré pour comprendre. On retrouvera ainsi dans *Le Roi des aulnes* « le piétinement sourd des légions en marche » de Heredia, dans *Les Météores*, le « Salut divinités par la rose et le sel » de Paul Valéry, [...] (p. 51).*

*[...]Penser à autre chose, conseille le bon sens. Passer outre, suggère l'entêtement. Passer outre ? S'exposer au ridicule d'un plagiat ? Oui, à condition d'avoir la force de renverser l'ordre chronologique en lui substituant un ordre plus profond, plus essentiel.*

*Je ne donnerai qu'un seul exemple de cette étrange violence. Au début du *Roi des aulnes* se situe dans la cour de récréation du collège Saint-Christophe une scène qui n'aura pas manqué éveillé dans l'esprit de certains lecteurs le sentiment du déjà-lu-quelque-part. Il s'agit du jeu assez brutal auquel se livrent les écoliers : « Les garçons les plus légers se juchaient sur les épaules des plus forts, et les couples ainsi formés - cavaliers et montures - s'affrontaient sans autre but que de se désarçonner les uns les autres... Il y avait des chutes brutales dans le mâchefer. » (*Le Roi des aulnes*, p. 52). Or cette scène se trouve dans *Le Grand Meaulnes* d'Alain Fournier, imaginée, vue, décrite cinquante-sept ans avant *Le Roi des aulnes*. On n'a pas manqué de m'en faire la remarque. Je réponds que cet épisode m'appartient plus justement qu'à Alain Fournier, parce qu'elle n'a dans *Le Grand Meaulnes* qu'un caractère épisodique et comme anecdotique, alors que dans *Le Roi des aulnes*, elle préfigure toute la suite, relevant bien évidemment de cette « phorie » qui constitue le seul sujet du roman. Il me semble que la priorité dans le temps d'Alain Fournier ne tient pas en face d'une priorité thématique aussi fortement fondée, et que si l'un des deux, Fournier ou Tournier, devait être taxé de plagiat, c'est Fournier qu'il faudrait en toute justice condamner. (p. 53) »*

*J'heritais de ma mere ses oreilles pointues  
de petit bonnet, de mon pere ses yeux  
bleus. Mon nez, je me l'heritais de personne.  
Et, d'un de mes oncles - grand-pere paternel  
(que je n'ai pas connu) mon allure d'  
allemande que j'ai eue à l'epoque*

Chapitre : La naissance

## Évaluation

Les séances d'évaluation se déroulent ordinairement en trois temps.

Chaque chapitre écrit est lu dans les groupes. Certains textes, choisis « démocratiquement », sont lus à l'ensemble de la classe.

Évaluation par les enfants, à partir d'une grille de critères explicités pour motiver les appréciations, afin d'étayer les jugements et d'objectiver les mécanismes dont la maîtrise conditionne les futures performances.

Quand il y a **notation**, possibilité, ponctuellement, de demander aux enfants de noter le travail des camarades de leur groupe ; puis, confrontation avec ma propre notation.

Retour des textes à leurs auteurs, réécriture et amélioration ; mise en page et illustration pour la réalisation de leur propre livre.

**Peu à peu**, chaque enfant crée son **Livre de vie** avec un soin tout particulier; un échange permanent circule dans la classe. Les résistances, les doutes du début ont laissé la place au **plaisir, malgré les contraintes parfois nécessaires** pour «opérationnaliser» les activités.

Si « écrire, c'est se concerner à propos de sa vie et concerner les

autres par sa vie » (Yves Pinguilly), **le pari est-il gagné ?**

Jugeons-en par l'évaluation-bilan rédigée par les enfants:

« Ça nous a permis de nous revoir dans le passé et d'être un vrai écrivain comme M. Pagnol. » (Peut-être pas tant !)

« Nous sommes pratiquement devenus des « écrivains » en herbe et nous évitons maintenant à peu près les fautes de français. On a pu aussi, « rebrasser » nos souvenirs et ceux de nos parents: ça nous a rafraîchi la mémoire. Et nous avons pu acquérir un style ! » Sophie L.

« Nous avons parlé de ce que nous étions, de ce que nous sommes, un sujet passionnant. En même temps, nous faisons de la grammaire et de l'orthographe. Vous nous avez appris à nous «analyser». Nous avons créé, c'était vraiment très agréable. Julie J.

«Je ne sais pas pour les autres, mais pour moi ça m'a appris que l'écriture peut toujours s'améliorer, même si on écrit bien. » Guillaume

« J'ai trouvé intéressant de donner des suites aux expressions écrites tout au long de l'année. Cela sera agréable de retrouver ces souvenirs plus tard. » Caroline  
« Cela m'a permis d'écrire, ce que

j'aime toujours. »

« Quand j'ai écrit mon histoire, j'ai été gênée de « révéler » des secrets appartenant à mes parents, et qu'ils venaient juste de me révéler. Les portraits m'ont passionnée ; mais je regrette que nous n'ayons pas plus avancé dans le nombre de chapitres. Louise (qui ne voulait pas que les correspondants de la classe lisent son livre !).

Ainsi, tout élève peut se piquer au jeu de l'écriture et inventer un parcours «romanesque», produire des écrits « vrais », aboutis dans leur forme. Confrontée à un travail « sérieux » d'écriture où se mêlent réel et imaginaire (**on réinvente toujours son enfance !**), écriture et activités métalinguistiques, cette classe de 5e a pris conscience de la difficulté de la tâche mais aussi de son côté plaisant. Ce qui permet de vérifier la parole de R. Queneau : « C'est en écrivant que l'on devient écrivain. »

Ce « plaisir du texte » a stimulé ces adolescents. Leur livre de vie reste à achever ! Ricardo, Céline, Nathalie et les autres ont vaincu « Le mur de l'écriture ». (Formule de Ricardo)

Chamalières, le 30 juin 1992  
Marianne Verdier

Chapitre : Un rêve fou

*Mon rêve le plus  
fou...*

*J'ai déjà fait beaucoup de rêves, comme voler, être invisible, traverser les murs, faire la cuisine et coudre (ce deux-là me sont vraiment que des rêves!) Mais mon rêve le plus fou est, et restera: RÉPARER LA FRANCE.*