

Réhabiliter le texte libre (I)

Pourquoi parler de réhabilitation du texte libre ?

On a tendance aujourd'hui à mélanger les genres et à considérer, à tort, le texte libre comme un moyen, à parité avec d'autres, de faire produire des textes sans consignes. On a tendance aussi à penser que les enfants et les adolescents n'ont pas à entretenir un rapport de sympathie avec l'écrit avant d'apprendre parfaitement les outils du langage.

Des questions de fond se posent...

Quelles perspectives constructives et prometteuses offre encore le texte libre intégré au cœur d'un système interactif d'apprentissages ?

Réflexion, témoignages éclairent, dans ce premier dossier, nos positionnements. Un deuxième dossier, à paraître en octobre, proposera des pratiques à tous niveaux.

SOMMAIRE

1. AVANT - PROPOS :

Pour éclairer le lecteur sur le choix du titre

2. DES QUESTIONS DE FOND SONT POSEES :

-Quel intérêt y a -t-il à apprendre à un enfant comment écrire s'il ne sait pas pourquoi ou pour quoi ?

-Pourquoi s'obstiner à surmonter des contraintes institutionnelles et promouvoir, malgré tout, le texte libre ?

-Comment situer le texte libre par rapport aux "ateliers d'écriture" ?

-La pratique du texte libre exclut-elle la préoccupation didactique du comment écrit-on ?

3. EN AMONT DU TEXTE LIBRE, IL Y A DES CHOIX A FAIRE

-L'enfant au centre des apprentissages.

-Climat d'écoute, de confiance, de respect.

-Disponibilité intérieure de l'éducateur.

4. LE TEXTE LIBRE AU COEUR D'UN SYSTEME INTERACTIF

-Naissance des textes libres - Et l'orthographe ? - Et la syntaxe ? - Et le style ? L'expression de l'enfant, un droit essentiel... (Témoignage d'Yves Tournaire)

-Interactions de l'expression libre orale et écrite... (Témoignage de Patricia Gendre)

-De la parole jaillissement à la lecture publique du texte (Témoignage de C. Mazurie)

-La correction des textes non choisis - leur évaluation - (Témoignage de A. Courbon)

-Et la mise au point des textes ?...(C.Freinet, extraits de la B.E.M : « Le texte libre »)

-Pour une dynamique culturelle

5. CONCLUSION.

Une « remise en réflexion », rappel de quelques invariants, pour une réhabilitation du texte libre.

lieu sans cette approche fondatrice de la Pédagogie Freinet.

Des praticiens, plus ou moins avertis, sortaient toujours de leurs cartons des productions d'enfants ou d'adolescents soigneusement illustrées ; des expositions de pages de journaux scolaires valorisaient l'expression... On feuilletait des recueils de textes (ou gerbes), des albums... On écoutait des textes enregistrés, ou mieux, on questionnait des enfants présents sur leurs productions, après les avoir entendues ou lues... On les observait en train de tirer des pochoirs, de préparer une mise en page... Bref ! **La vie de la classe** vous éclaboussait d'emblée dans **sa profusion et sa complexité**.

L'enseignant qui s'était déplacé pour savoir, par simple curiosité pédagogique ou par intérêt, par désir et libre choix essayait de **ne jamais repartir** d'une rencontre sans **quelques repères** pratiques pour essayer à son tour, d'où les échanges prolongés entre participants, parfois vifs mais empreints d'une grande franchise.

Quelques leurs philosophiques, psychologiques ou politiques sous-jacentes et induites dans l'explicitation familière de la part du maître et des autres enfants, dans les productions

individuelles, l'aidaient très vite à **discerner**, dans l'installation progressive de pratiques innovantes, des **jalons-recours sécurisants** :

- organisation d'espaces de liberté d'expression et de communication respectueux de chaque être en formation, enraciné dans son environnement social,

- approche dynamique de la culture, par appropriations successives, en interaction nutritive avec les autres.

Au bout de quelques mois, voire de quelques semaines, grâce au **parrainage** épistolaire d'un copain plus expérimenté ou assez proche, grâce à **une organisation rigoureuse du travail**, une présence adulte attentive et disponible, on avait assez de productions pour que les enfants échangent et socialisent leurs idées, leurs projets, avec d'autres classes.

Le **maître**, plus **questionneur** que tranquille, ne restait jamais seul... mais en attente de dépaysement, de savoir ce qui se passait dans la classe des autres, dans la tête des autres... en attente de partage d'écriture, de lecture, d'expérience, en toute simplicité.

Mais cette pratique du texte libre, à l'origine de la Pédagogie Freinet, **la plus populaire** sans

1. Avant-propos

Il était coutumier, autrefois, quand on démarrait en Pédagogie Freinet, de commencer par introduire le texte libre dans sa classe. Aucun stage d'initiation, aucune visite de classe, quel que soit le niveau d'accueil, n'avaient

aucun doute avec la correspondance et le journal scolaires, a été inévitablement la plus récupérée.

Dans le bouillonnement politique et culturel de Mai 68, l'affluence difficile à gérer d'un public très large, explique en partie la dénaturation, la dilution de cette pratique d'expression libre. Enthousiasmés par une nouvelle approche historique du champ pédagogique, les militants Freinet sont passés d'un comportement résistant, sans concessions sur des valeurs de **liberté** mais de **responsabilité**, **d'individualisation** mais de **socialisation**, de **créativité** mais de **culture** à un fonctionnement d'ouverture tous azimuts... Pour répondre à une forte demande de changement, on a multiplié les stages, les colloques, les tables rondes fédératives **sans pouvoir assurer le suivi**, l'approfondissement des techniques. Beaucoup de nouveaux venus ont confondu **l'attitude d'écoute non directive** de « Liberté pour apprendre » de C.Rogers avec **l'expression libre** méthodique, insérée dans une **organisation coopérative** du travail, incluant l'écoute et la reconnaissance de l'autre, bien sûr, mais la nécessité de l'instrumentation technique : outils et techniques, médiateurs d'apprentissages, incluant aussi

l'attitude d'éveilleur, de stimulateur du maître, sa part aidante.

Dans le brassage des publications innombrables de l'époque, des thèses pédagogiques éphémères proposées, la Pédagogie Freinet représentait **une alternative crédible**, fondée sur une expérience de quarante années de pratiques, dans les contextes les plus divers. Mais elle a perdu sa spécificité, sa cohérence en se fondant sans garde-fous dans la masse. Tout le monde enseignant a été plus ou moins influencé par le texte libre, la correspondance, le journal scolaire. Des conceptions, des attitudes ont été modifiées positivement, certes. Et cette influence est encore réelle aujourd'hui, même et surtout pour ceux qui la nient, quelquefois pour la plagier.

Face à la banalisation actuelle de cette technique, vidée de ses finalités, rediscutons, approfondissons le débat, **réhabilitons le texte libre**, en en faisant mieux saisir **l'esprit**. Profitons de l'espace-temps actuel peu réformiste, pour réfléchir à une action, une influence plus efficaces, pour travailler, sans souci de préserver frileusement une quelconque orthodoxie de pratique, définie une fois pour toutes, mais pour promouvoir une pédagogie d'expression libre souvent validée par l'avancée de

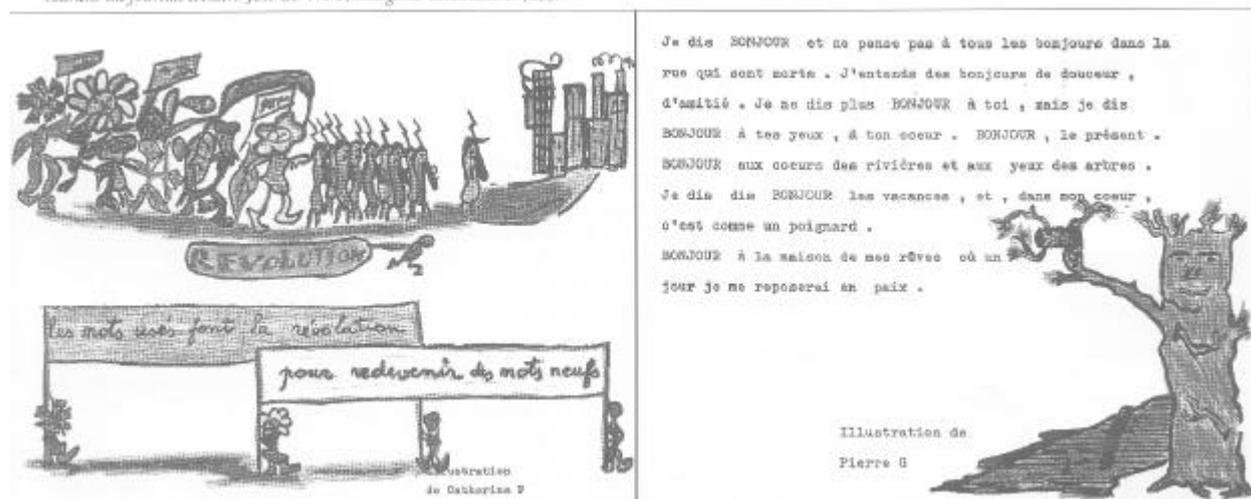
la recherche actuelle et certains apports des sciences de l'éducation.

Nous n'avons pas à renier **nos choix éthiques, pédagogiques et humains**. Toutefois, notre tradition coopérative nous impose **la responsabilité d'informer**, du mieux possible, les collègues intéressés par l'expression libre, technique porteuse de tout ce que les jeunes ont en eux de création et de dynamisme, d'intelligence et d'humanité.

2. Des questions de fond sont posées

Pour tenter de lever les freins qui bloquent l'introduction puis l'épanouissement du texte libre, il nous a semblé utile de faire d'abord un état des lieux et de poser le plus clairement possible quelques questions de fond, des questions méthodologiques qui affleurent derrière les représentations véhiculées, les réticences, les doutes, les rejets exprimés... relayés, voire amplifiés stratégiquement par les médias, à chaque rentrée, selon les modes ministérielles et qui produisent un effet de « brouillage » des pratiques innovantes.

Extraits du journal scolaire Joie de Vivre, collège de Chamalières (63).



Quel intérêt y a-t-il à apprendre à un enfant comment écrire s'il ne sait pas pourquoi ou pour quoi ?

Cette question de fond est soulevée par Jean-Luc Butty dans un article « *le texte libre, écriture au quotidien* », extrait de Freinésies (avril 1994).

« *J'ai repris la pratique régulière du texte libre l'an dernier, dans une classe de CE2/CM1 difficile, que je n'ai réussi à intéresser à l'écrit que par cette pratique. Pendant plusieurs années, au cycle 3, j'avais délaissé le texte libre, qui était devenu une activité très secondaire. Deux raisons à cela :*

- *la quasi-absence, depuis plusieurs années, de publications ou de débats à l'I.C.E.M, sur cette pratique qui a été à l'origine de la Pédagogie Freinet, avant de devenir « un des aspects les plus populaires de notre pédagogie » et bien sûr alors une des techniques la plus récupérée ;*
- *les attaques dont le texte libre a fait l'objet.*

Ainsi, dans son livre *L'écriture à l'école*, Eveline Charmeux écrit :

« *...il est préférable de ne proposer aux enfants du C.P. que des récits à la troisième personne et de ne pas les encourager à écrire en disant « je » *, surtout s'il s'agit de raconter une histoire par écrit autrement que dans une lettre signée.* »

* Note de l'auteur : « *C'est, entre autres un des nombreux dangers du texte libre quand il est pratiqué trop tôt par écrit.* »

E. Charmeux considère que « *l'écriture expression* » est une conquête et non un point de départ. Aussi, le texte libre, constitue-t-il une proposition au moins prématurée sinon aberrante... Comment l'enfant

pourrait-il se donner les règles d'un jeu dont il ne sait presque rien ? »

Ce à quoi on peut déjà objecter : quel intérêt y a-t-il à apprendre à un enfant comment écrire, s'il ne sait pas pourquoi ou pour quoi ?

Même son de cloche chez Emmanuelle Bing : « ... par le texte « libre », l'enfant se trouve abandonné dans un domaine de vertige, la confrontation à son propre vide. »

En cohérence avec ces points de vue, des outils intéressants étaient proposés pour aborder l'écriture. Coïncé entre deux pratiques que je plaçais sur le même plan : le savoir écrire, aucune ne me satisfaisait car le temps que je consacrais à chacune ne correspondait pas aux besoins de enfants. Le texte libre était tantôt favorisé, tantôt repoussé à plus tard. Du coup, certains élèves perdant l'habitude d'écrire régulièrement n'avaient plus rien à dire lorsque le temps leur était accordé.

*Ce sont les livres de Pierre Clanché *Le texte libre, écriture des enfants et surtout L'enfant écrivain qui m'ont redonné confiance dans le texte libre et m'ont aidé à différencier les moments d'enseignement destinés à observer et à produire des textes spécifiques des moments plus réguliers, moins cadrés, d'écriture libre. Du coup, je n'ai plus cherché des connaissances grammaticales ou autres dans les textes libres et j'ai pu les aborder sans inquiétude. Ce que ne voient pas les détracteurs du texte libre, c'est qu'il est bien davantage qu'un exercice d'écriture devant déboucher sur un texte littéraire.**

Il y a, dans le texte libre, une recherche d'apaisement à travers l'expression d'une parole. Paul Le Bohec a bien montré cela dans l'étude qu'il a faite d'environ 300 textes libres de Rémy, enfant qu'il

a suivi du C.P. au C.E. 2. Evidemment cet apaisement va favoriser la maîtrise de l'écriture. Ce qui me paraît important, c'est que des enfants arrivent à un rapport d'intimité et de sympathie, voire de jubilation avec l'écriture. Ecrire comme un réflexe, écrire « verbe intransitif » disait Roland Barthes dont Pierre Clanché reprend l'opposition « écrivain – écrivain ». Pour l'écrivain, le texte est un instrument : il sert à.. il est écrit pour... Pour l'écrivain, le texte est en même temps un objet : « l'objet – texte » et l'instrument avec lequel il travaille ; seul le texte compte indépendamment d'une efficacité sociale.

Bien sûr, un grand nombre de textes libres sont à placer du côté de « l'écrivance ». Clanché précise : « ...C'est en incitant l'enfant à l'écrivance que le texte libre permet l'accès à l'écriture. L'objectif n'est pas de faire produire beaucoup de textes « littéraires » mais que beaucoup d'enfants, à force d'écrire, finissent par rencontrer l'écriture. »

Cette question est reprise, presque simultanément, par Jany Gibert qui montre en quoi la pratique du texte libre repose sur des idées didactiques et même épistémologiques ainsi que sur des choix philosophiques et politiques.

« *Les deux critiques les plus courantes faites à l'encontre de l'expression libre - et du texte libre en particulier - sont la banalité des textes recueillis ainsi que l'idée d'une certaine non-assistance à personne en danger face à l'angoisse de la page blanche. Ces deux critiques sont complémentaires, cohérentes dans l'esprit de ceux qui les formulent et posent le problème de la valeur didactique, pédagogique, éducative de l'expression libre.*

Comprises dans leur acception caricaturale, elles nous reprochent de ne pas aider les enfants, de ne pas jouer notre rôle pour les « amener » (terme qu'il faudrait préciser car il est au centre du débat) à utiliser une langue plus « élaborée », plus correcte que celle qu'ils utilisent spontanément.

Première critique et première réfutation.

Comme beaucoup de didacticiens, E. Charmeux que j'ai eu l'occasion de rencontrer quelques fois, ne se prive pas de discréditer le texte libre, d'une façon globale et un peu partisane. Elle souligne, non sans raison, l'ambiguïté du vocable « texte libre », association lexicale qu'elle juge antinomique, puisque, pour elle, tout texte est le résultat d'une contrainte. Enfin, d'autres y voient la seule situation de production d'écrits proposée aux enfants dans les classes où se pratique l'expression libre.

Ces critiques, que nous devons entendre, sont marquées du sceau d'une vision analytique des choses. Le texte libre n'y est observé qu'ex-nihilo, sans tenir compte de sa dimension historique ni de la place qu'il occupe dans la relation pédagogique. Je ne développerai pas beaucoup cet aspect ;

cependant je ferai quelques remarques qui me paraissent fondamentales.

L'intérêt premier, d'un point de vue historique, comme du point de vue pédagogique d'un enseignant, du texte libre imprimé et socialisé en opposition à la rédaction à sujet imposé qui ne sortira jamais du cahier de l'élève), c'est qu'il marque une rupture par rapport à la soumission de l'enfant et qu'il lui confère un statut « d'auteur », c'est-à-dire de sujet cognitif, mais aussi psycho-social. Je ne développerai pas sur la dimension politique que peut receler ce vécu « d'un droit à », cette prise de conscience d'un pouvoir, au sens nominal comme au sens verbal du terme. On pourrait s'interroger sur son rôle dans la prise de conscience de soi, dans la construction de l'autonomie d'un sujet.

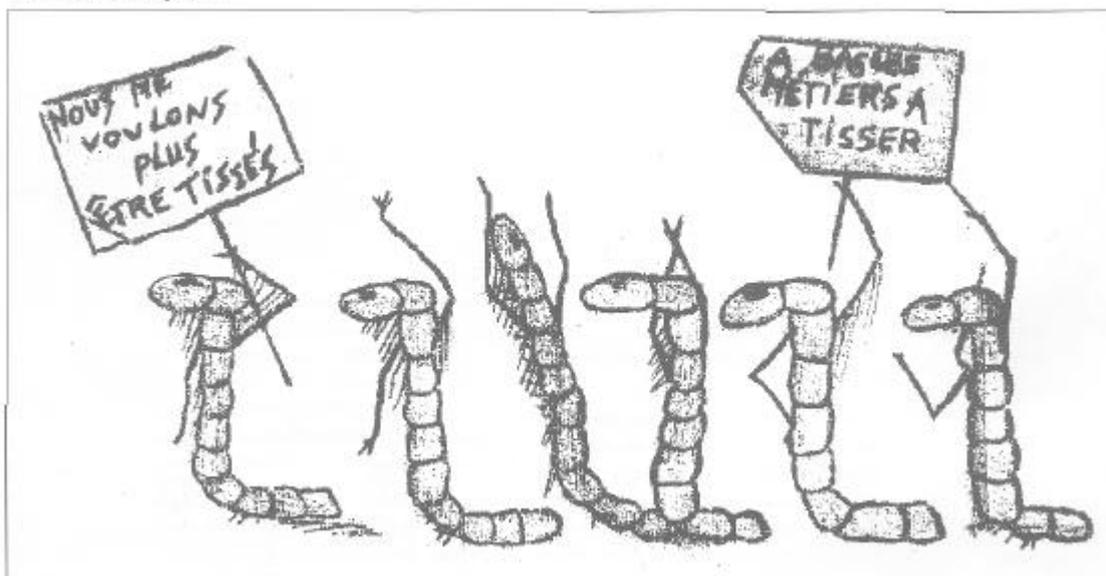
La deuxième remarque concerne le fait que le texte libre n'est libre que dans la mesure où il existe des quantités d'autres situations d'écrits dans la classe (écrits sociaux motivés par la vie et les projets individuels et/ou collectifs, écrits produits avec des incitateurs, écrits produits dans les ateliers d'écriture...).

La troisième remarque concerne

la « libertude » du texte libre. C'est vrai que cette dénomination pourrait nous renvoyer à une réflexion philosophique sur la liberté, le déterminisme et sur le libre arbitre. Nous ne pouvons escamoter le problème de la causalité mais il me paraît inutile de développer une argumentation sur le degré de liberté que recèle le texte libre, donc je propose d'agréer la théorie selon laquelle le « texte libre » ne peut être que le résultat d'une contrainte, à condition de préciser toutefois le sens donné au mot contrainte.

Cette contrainte peut être d'origine exogène (sociale, fonctionnelle, et pourquoi pas ludique), ou d'origine endogène (affective, psychanalytique...). Ce qui nous permettra d'éviter un long débat métaphysique. On sent très bien que des textes d'enfants sont écrits pour être lus, diffusés, mais que d'autres répondent à des besoins intimes. Notre rôle d'éducateur n'est pas de définir ce qui est bon pour l'enfant, mais bien de permettre que les différentes dimensions de l'écrit (de l'expression en général) puissent être abordées par l'enfant en fonction de son vécu (et pas seulement le vécu scolaire).

Illustrations de Jacques M.



Deuxième critique.

Cette critique qui porte sur le contenu des textes est massive, fréquente chez les détracteurs de l'expression libre. On peut cependant y discerner deux grands axes qui sont intimement liés :

- les critiques sur la valeur éducative (au sens didactique) des textes banaux produits par les enfants,
- les critiques sur la valeur artistique des textes produits.

Valeur didactique de la banalité des écrits

Je ne reprendrai pas ici les idées que P. Clanché a développées dans L'enfant écrivain où il montre que c'est par la production régulière de ces « textes banaux que l'enfant prend conscience que le texte lui-même est devenu objet (écriture/écriture), qu'il accède à une forme de conscience littéraire.

D'autres arguments pourraient être examinés au sujet de cette banalité. Pourrait-on s'interroger sur l'existence d'une « zone proximale de développement » liées à la production d'écrits qui auraient une dimension linguistique (forme) mais aussi culturelle ? Plus concrètement, le fait d'exiger des enfants de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la leur (ou qui s'en éloigne et même si l'on apporte des aides) doit s'accompagner de la réflexion sur la possible négation de leur culture, voire de leur personne.

Une dernière réflexion épistémologique pourrait porter sur le problème de la mise en échec nécessaire des formes d'écrits incorrectes, pour instaurer les formes conformes à la norme. Comment remettre en cause (le conflit socio-cognitif a ses limites) des formes erronées d'un point de vue linguistique ou

même langagier quand la fonctionnalité de l'écrit reste pertinente. Est-ce qu'une lettre agréablement fleurie de fautes d'orthographe et de français, que vous recevez de votre grand-mère perd sa fonctionnalité, ou sa valeur affective ?

Quelle est la fonction première de l'écrit ? Quelle est celle qui mobilise prioritairement les capacités cognitives ? Le choix que nous faisons, c'est de faire en sorte que l'écrit (l'expression) soit l'outil de formulation de la pensée. Les exigences viendront après.

Valeur artistique des écrits des enfants... et des autres

C'est vrai que les critiques sur cette banalité du texte libre nous posent question (les questions, c'est mieux que les réponses toutes faites !) et qu'elle nous culpabilise parfois. Mais, en fait, c'est parce que nous admettons comme évidence la non-valeur du produit obtenu. Or nous devons réfléchir à cette pseudo-évidence. Comment est établie cette non-valeur ? Quels sont les critères utilisés ? Sur quoi s'exercent – ils ?

Valeur externe, sociale, exogène.

Dans tous les cas, le jugement du texte est observé par rapport au produit fini, à sa rigueur linguistique, à la valeur littéraire. Or, comment juger la valeur littéraire d'un texte ? Question ouverte, même s'il faut se garder de conception caricaturale. Qu'est-ce qui a valeur dans la production « littéraire » des enfants ? La conformité aux modèles dominants ou à la mode ? La conformité à la démarche didactique décidée par le maître (des phrases courtes...ou des groupes nominaux avec deux adjectifs...) ? La conformité à la moyenne des productions d'un âge donné ? L'originalité ? (Comment la définir ?). Le style

académique de la « belle rédaction » ?

La certification de la valeur est parfois corrélée à l'action de celui qui écrit. Qu'est-ce qui a valeur, dans l'élaboration de l'écrit ? La facilité ? Le travail laborieux ? L'inspiration ?

En fait, chaque fois que l'on fixe trop rigidelement les attentes par rapport à l'expression écrite, on définit implicitement des normes qui peuvent jouer un rôle inhibiteur pour les enfants qui ne sont pas en mesure (pour des raisons multiples et complexes) de s'y conformer. On le voit, on pourrait élargir la réflexion au problème de la valeur de la création artistique. Conception matérialiste ou idéaliste, c'est le mot de création qui contient en lui-même une restriction sémantique qui lui confère une caractéristique de « première ». Qui dit création dit antériorité, dit ordre chronologique, mathématique, dit aussi comparaison et valeur. Donc, les « créations » (terme qu'il faudra abandonner) des enfants n'ont aucune valeur et à la rigueur ne sont pas des créations. Mais cette observation de la valeur uniquement sociale, s'accompagne quelquefois de la recherche d'une valeur intérieure, endogène, intime, qui observe les motifs, la fonction dont la « création » a été le fruit pour l'écrivain.

Il est curieux de constater que cette approche est réservée, le plus souvent, aux « auteurs » dont la validité littéraire a été dûment reconnue socialement.

Intentionnalité et fonctionnalité

De quel droit et par quel principe cette dimension intime, personnelle serait uniquement présente et analysée en terme de valeurs chez les auteurs officiellement reconnus. La valeur d'un texte d'enfant ne peut se

réduire uniquement à la valeur du produit fini.

L'idée que je tiens à défendre est que nous devons aussi observer la valeur d'un texte d'enfant (ou d'un quelconque quidam en mal d'écriture) certainement dans sa dimension d'intentionnalité (pour qui ? pour quoi ? comment ?) mais aussi dans sa composante intime, psychologiquement fonctionnelle. C'est-à-dire dans la démarche même de passage à l'écrit. C'est ici que nous revenons au problème de la contrainte endogène.

Quelle fonction personnelle a eu un tel écrit pour celui qui l'a produit ? Quel profit (besoin, désir, plaisir) a retiré l'enfant qui a écrit un texte en apparence anodin (et qui l'est peut-être). Quelle fonction a eu l'écriture d'un poème d'amour maladroit pour une adolescente désespérée ?

En quoi la manifestation (la démarche et non le produit) des émotions, des affects, des pensées des grands écrivains aurait-elle plus de valeur que celle des enfants et des humbles ? Quelle valeur pour qui ? De quel droit ai-je le droit de juger, d'interdire ?

Barthes parle du plaisir du texte, pour le lecteur. Pourquoi ne pas imaginer un plaisir d'écrire, gratuit, déconnecté du produit obtenu, jouissif. Pennac parle des

droits du lecteur. Pourquoi ne parlerions nous pas des droits de « l' écrivain » et du premier de ces droits, celui d'écrire librement. D'abord écrire librement ; les exigences viendront après, justifiées par la socialisation de l'écrit.

Créer un espace sécurisé, où l'on ne juge pas, où l'on ne décide pas toujours ce qui est bon pour l'autre, fut - il un enfant, un espace de liberté libre, c'est-à-dire un espace dans lequel les contraintes intérieures au sujet peuvent se manifester ; si le texte libre c'était ça, et non la caricature qui en est faite ? »

Jany Gibert (25 avril 1994)

Pourquoi s'obstiner à surmonter des contraintes institutionnelles et promouvoir, malgré tout, le texte libre ?

Jacques Brunet témoigne et justifie sa ténacité lucide.

Le contexte :

Classe de première A2 : trente et un élèves, cinq heures de français par semaine avec, au bout, l'épreuve de français du bac. Trois sujets au choix faisant appel à des techniques précises, et un oral (liste d'une quarantaine de textes avec, là encore, une technique très particulière à acquérir en cours d'année).

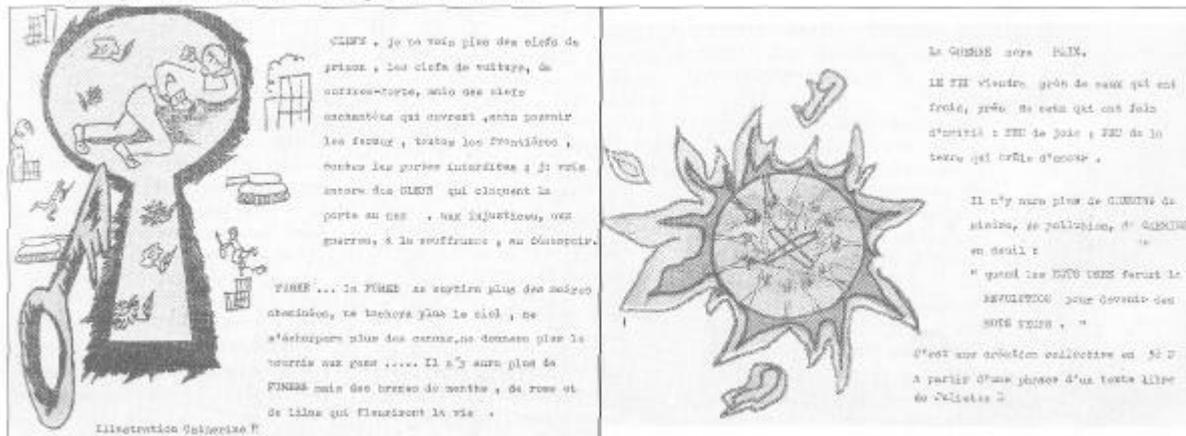
Conditions qui sont très contraignantes, et qui font que la plupart des élèves de première de France passent une année dans le bachotage, l'inquiétude, et bien souvent l'échec et l'ennui. Conditions qui se sont aggravées depuis quelques années : l'horizon de chômage n'incite guère à sortir de la norme. La demande des familles et des élèves : avoir des notes correctes au bac, pas de fantaisie, pas de perte de temps, travailler « sérieusement », comme les autres classes.

Alors le texte libre ! ...

Eh bien oui, le texte libre quand même. Je persiste et signe.

Parce que c'est avant tout un appel, la recherche d'un dialogue avec autrui, à demi-mots, de façon allusive ou transposée, sur des questions essentielles, des angoisses mal dissimulées : le chômage, la drogue, le suicide, la fugue, l'injustice, le racisme, mais aussi la passion, la solitude, la jalousie, la recherche de son identité... C'est bien souvent en classe de seconde ou de première que les crises et les conflits éclatent. Nous en avons eu plusieurs cette année. Ce dialogue est donc plus que jamais nécessaire. C'est F. qui pleure dans son exil. C'est N. qui exprime sa curiosité de façon détournée devant l'interdit. Or le prof principal, que ce soit en petit groupe ou en « concertation »

Extrait du journal scolaire Joie de Vivre, collège de Chamalières (63).



collective, se consacre au projet personnel de chacun, sans toucher forcément les vrais problèmes. Et puis accepter une discussion quand on est prof principal, et de biologie, et quand on ne l'a jamais essayé, cela peut faire peur.

D'où l'importance du texte libre. Dialogue est un bien grand mot : c'est d'abord une écoute de l'autre. Ecoute collective : je suis toujours frappé, même dans les classes dites « difficiles » de cette année, par la qualité de cette écoute, lors de la lecture publique. Quant à l'écoute du prof, elle se résume à quelques mots d'encouragements, quelques remarques sur le style, quelques « pistes », sur une fiche d'évaluation. Mais là encore c'est beaucoup plus important qu'il n'y paraît : **« merci de m'avoir permis de dire mes problèmes, merci de m'avoir lu »**, m'écrivait C., un an après : la crise était surmontée. Bien évidemment, je ne me suis jamais pris pour un thérapeute et encore moins un confesseur ! Sans me dérober, je renvoie généralement la discussion sur le groupe. Mais je suis persuadé que ma lecture attentive a eu un effet bénéfique.

Quant aux « ateliers d'écriture », qui deviennent très à la mode, c'est tout autre chose, et digne d'intérêt. Le cadre, nouveau en lycée, des « modules » (en demi-classes) se prête parfaitement à ce travail précis : écriture d'un paragraphe sur un thème imposé, ou à propos de textes envoyés par les correspondants, ou d'un thème (nos amis de Moscou nous ont proposé un débat sur l'égalité de l'homme et de la femme, puis sur l'importance de la religion et des sectes), ou à propos d'une pièce de théâtre vue ensemble, etc... L'effectif réduit et la durée (1 h30) permettent une aide individualisée : maniement de la critique, outils d'analyse d'un spectacle, d'un texte, amélioration

du style. Cela m'a paru très efficace, et précieux pour les retombées souhaitables (et probables, bien que difficilement mesurables !) sur l'expression libre. Mais il nous aurait paru incongru de mélanger les genres : l'expression libre ne peut se réduire à un atelier d'écriture. »

Jacques Brunet (33)

Comment justement situer le texte libre par rapport aux « ateliers d'écriture » ?

A propos des ateliers d'incitation à l'écrit... par des techniques de déblocage, il est important d'insister sur le fait que ces exercices de style ne constituent pas « une fin en soi ». S'arrêter à cette étape propédeutique en croyant faire du texte libre, c'est confondre les gammes et la partition.

On comprend que le stress entretenu par la pression sociale et institutionnelle, les échecs inhibiteurs successifs subis par certains enfants, les habitudes normatives acquises, le temps compté, inclinent les enseignants à rechercher des palliatifs aux situations authentiques d'expression et de communication, mais il faut être lucide en les utilisant comme moyens de lever quelques obstacles qui bloquent un processus plus fonctionnel. De la même façon, on constate que l'écriture est aussi affaire de mains ou de corps avant d'être affaire de tête et que l'échec, l'exclusion se lisent d'abord dans les dos et les épaules noués. Le travail de la voix, de la respiration dépliant souvent la parole autant que les exercices de style. Mais nous y reviendrons.

Yves Comte témoigne de l'ébranlement intérieur « qu'il a aussi subi, après un stage de formation continue sur la

production de textes où il a découvert toute une batterie de techniques pour donner aux élèves la maîtrise de l'écriture ».

« Je retournais tristement en classe et retrouvais avec mauvaise conscience mes pratiques, rongé par le doute intérieur. Et c'est là que, tout à coup, un de mes élèves, fils de restaurateur, enfant délaissé et en échec scolaire, nous donne un texte superbe : « le bon diable », histoire d'un enfant diable qui rate tout et qui se fait sans cesse gronder par le papa diable occupé aux marmites. Bien sûr, je n'hésite pas, je reconnais cette histoire, c'est son histoire personnelle, c'est l'expression de sa vie.

Je comprends alors que l'intérêt essentiel du texte libre, c'est de faire entrer l'enfant dans cette fonction magique de l'écrit, la fonction de communication. Ecrire, c'est se donner à l'autre. C'est se dévoiler pour entrer en rapport social. Ecrire, c'est se dire, et peut-être même dire plus que ce que l'on a conscience de dire.

Du coup voilà mon texte libre projeté dans les plus hautes sphères du développement personnel, bien au-dessus de ces techniques instrumentales présentées en stage. Ouf !

L'année s'achève, je suis en paix avec ma conscience. Au passage j'utilise quand même l'une ou l'autre chose découverte en stage. Je change de poste, je reprendrai tout ça à la rentrée.

Et voilà qu'en septembre, ça me reprend. Je suis en CE2/CM1 et j'attends que le texte libre prenne sa vitesse de croisière. Surtout, je guette le premier texte « expression de vie ». Non que les autres soient sans intérêt, puisqu'ils sont toujours une authentique tentative de mise en mots, d'essai de forme. Mais plutôt parce que j'attends comme

une confirmation, le renouvellement de cette grâce qu'est le partage de la vie intérieure d'un enfant avec tout le groupe-classe. Et cela se reproduit à la fin du premier trimestre ! »

Yves Comte (67)

La pratique du texte libre exclut-elle la préoccupation didactique du

« comment écrit-on » ?

On nous fait aussi remarquer que, dans nos travaux et nos publications, nous insistons plus sur le **Pourquoi** et le **Pour qui** écrit-on des textes plutôt que de chercher à répondre à la question : « **Comment écrit-on ?** »

Cette préoccupation de la didactique nous serait donc étrangère et nous négligerions le processus cognitif.

Il est vrai, d'une part, qu'en tant que praticiens, la cohérence entre nos choix philosophiques, pédagogiques et leur mise en pratique quotidienne nécessite un investissement en temps et en personne déjà très important ; d'autre part, l'observation dans l'action est difficile et nous n'en avons ni les compétences, ni les moyens. Cependant, nous avons des signes qui nous renseignent. Les enfants, les adolescents nous aident à percevoir, dans leurs textes, « comment ils s'y prennent pour entreprendre d'écrire, comment ils trouvent leurs idées, choisissent leurs registres, leurs destinataires... ». Ces perceptions sont pour nous des indices qui nous aident à réfléchir sur l'organisation d'une éducation mettant en place une nécessaire interactivité entre l'individu et le (ou les) groupe pour une construction sociale du savoir, entre les diverses techniques, les divers outils, médiateurs les uns et les autres, d'apprentissages. Ce sera l'objet de la dernière partie de ce dossier (à paraître dans le n°62 de cette revue).

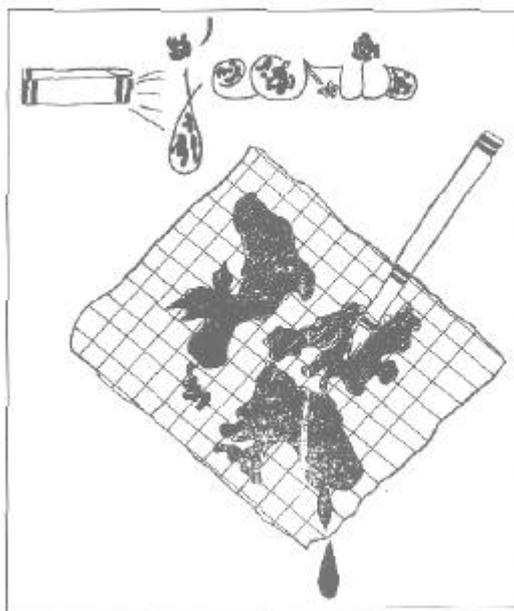


Illustration
Frédérique B.

J'ÉCRIS

**J'écris pour me soulager
pour ne pas oublier
un secret,
pour étouffer les injustices
avec des mots libres.**

**J'écris pour que l'encre
de mon stylo
remplisse les fontaines
des enfants qui ont soif
pour écouter la chanson
nacrée de mes rêves.**

J'écris

**pour brûler les mauvais
souvenirs,
avec la terre
pour en faire germer
des plus beaux.**

**Je vous écris ce que je n'ose
vous dire tout haut.**

(Extraits d'un poème collectif
classe de 5^e – tiré de *Joie de vivre*)

« J'écris à la fois par nécessité intérieure d'être en m'exprimant, par besoin de communiquer avec moi et avec les autres, pour moi et pour autrui. C'est parfois un plaisir, parfois une souffrance... L'inspiration peut venir de n'importe quoi : aussi bien d'une émotion, d'un mot, d'une image que d'une rencontre avec un être, une chose, un paysage, une idée, une lecture, etc... naître « naturellement » ou d'une recherche, d'une « mise en conditions » spéciales, se produire n'importe où et n'importe quand, surgir durant la veille ou le sommeil (beaucoup d'écrivains gardent sur leur table de nuit un crayon et du papier pour prendre des notes s'ils se réveillent). Mais, quoi qu'il en soit, il est extrêmement rare qu'un poème entier provienne d'un seul coup de « l'inspiration ». Celle-ci ne fournit en général que des fragments qui doivent être ensuite organisés en un tout. C'est pourquoi écrire oblige à un long et difficile travail de mise au point. »

Extrait d'une lettre de Jean-Claude Renard aux élèves d'une classe de 4^{ème} du collège de Chamalières (63)

« Une idée de texte. Il faut avoir une idée! Là, tout de suite, immédiatement, comme ça! Comment une idée? Mon pauvre petit cerveau est tout engourdi. Non! les idées viennent quand elles veulent, comme le vent qui fait voler les feuilles mortes. Elles ne se manifestent que dans le calme, sinon elles fuient et se font oublier. Elles traversent les murs, vous suivent et ne vous lâchent plus. Elles sont neutres, insensibles, invulnérables, n'ont pas de religion, pas de classe sociale. Elles sont simples ou compliquées, tristes ou gaies. Elles sont malignes, parfois menteuses et fausses. Si on les refuse, elles ne se fâchent pas. Le vent les remporte comme il reprend la feuille morte. Elles repassent un peu plus tard. Les idées...

Qu'elles soient des idées de grand-père, de bébé, d'adolescent, d'adulte, ce sont toutes des idées et toutes très différentes. D'ailleurs, écrire sur ce thème, n'est-ce pas une bonne idée?

Chacun a ses idées, mais moi, je trouve que c'est une drôle d'idée. »

Texte de Noëlle G. (classe de 4e)

Après la mise au point du texte de Noëlle, chacun s'est situé par rapport à la phrase qui témoignait de la plus grande différence ou affinité de pensée.

Textes extraits du journal scolaire *Joie de vivre*, collège de Chamalières (63)

« Elles ne se manifestent que dans le calme. »

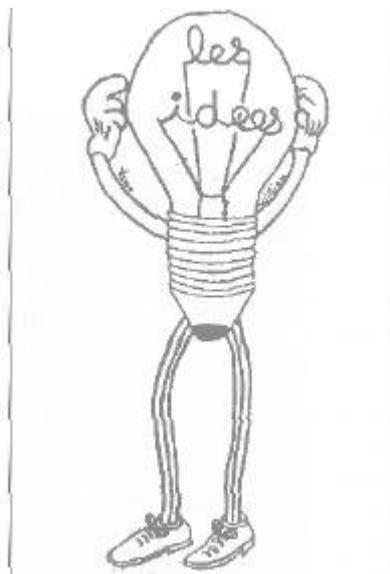
Elles se manifestent dans le calme mais dans le calme de notre esprit, à l'intérieur de nous. Il peut y avoir du bruit autour de moi, de la musique et comme les idées traversent les murs, elles peuvent très bien traverser un « mur de bruit ». Il faut se construire une sorte d'écran protecteur grâce auquel notre cerveau peut travailler et l'idée germer tranquillement, se développer et devenir une réalité! un texte? Qui sait! »

Anne-Bénédicte D.

« Les idées peuvent aussi bien naître dans le calme que dans le bruit; la première idée, le brouillon, peut très bien venir dans l'agitation, même plus facilement. Je pense tout de même que la réflexion et la concentration dans le calme permettent d'exprimer clairement une idée. »

William R.

« Les idées viennent à tout hasard dans une discussion, un moment de colère, un moment de réserve, lors d'un jeu, d'une promenade, d'un moment de tendresse sur les choses que l'on voudrait changer. Les idées sont des révoltes intérieures, c'est un grand jeu de guerre: certaines gagnent, d'autres perdent. Les idées



sont sournoises, vous trottent dans la tête mais lorsqu'elles perdent, elles se font tout petites; on croirait qu'elles sont parties mais elles sont dans les mauvaises idées. Sensibles, méchantes, coléreuses, chaque idée a sa propriété. »

Carole B.

« Les idées repassent un peu plus tard. »

Les idées sont indépendantes et solitaires; elles passent dans nos têtes quand cela leur fait plaisir. Celles-ci sont tristement sans intérêt ou ingénieuses. Certains les adoptent ou les repoussent. Sans rancune, elles s'en vont et d'autres reviendront. Parfois capricieuses,

elles ne viennent pas facilement et n'atteignent pas les cerveaux engourdis. »

Valérie L.

« Les idées sont menteuses et fausses. »

Non, les idées ne nous mentent pas; elles nous donnent des suggestions qui peuvent être incomplètes, n'avoir aucun sens, mais aucune, pour moi, n'est fausse. »

Nicolas S.

« Les idées vous suivent partout et ne vous lâchent plus. »

« Oui, elles vous suivent et ne vous lâchent plus. Elles vous appellent sans cesse et vous désintéressent de votre occupation. C'est un virus qui s'attrape n'importe où, aussi bien en classe que la nuit. Il est impossible de s'en débarrasser. Elles reviennent chaque fois encore plus invraisemblables. Les premières idées sont des brouillons. Et puis, un jour, elles s'effacent sans laisser de traces. D'autres s'exécutent, décevant les espérances. »

Yan G.

« Elles n'ont pas de religions, de classes sociales. »

« Je suis d'accord avec cette phrase si elle veut dire que chacun peut avoir ses idées, qu'elles sont accessibles à tous et pas réservées à certaines personnes; sinon, je la trouve fausse. Les idées sont personnelles: si elles viennent d'une personne très riche, très importante et d'une certaine religion, elles ne seront pas les mêmes que celles d'une personne très pauvre, de religion différente, car une religion est une idée. Les idées sont toutes différentes puisqu'elles viennent de personnes différentes elles-mêmes, n'ayant pas la même vie, donc pas la même religion, ni la même classe sociale. »

Stéphanie M.

3. En amont du texte libre, il y a des choix à faire

Avant de relater dans un prochain dossier, des pratiques de texte libre à différents niveaux, il nous semble utile d'insister déjà sur des choix qui précèdent toute entrée dans l'expression libre, celle-ci supposant l'adhésion à certaines finalités éducatives.

Placer l'enfant ou l'adolescent au centre des apprentissages et non le savoir magistral

L'enfant porte en lui l'histoire de sa personne, de son milieu de vie, de sa culture, de ses besoins, de ses potentialités riches ou précaires... Nous le prenons à son niveau de représentations, de

structuration, respectons ses rythmes, son bagage linguistique... avec l'objectif toujours présent d'un développement à inscrire dans la durée...

Favoriser un climat d'écoute, de confiance, de respect nécessaires à l'émergence de l'expression libre.

La vie quotidienne est faite de joies, de peines, de rencontres, de chocs, de refus, de remises en question, d'émerveillement, de contestation, de routine, de banalité... Tout ne sera dit, écrit que si l'on est sûr qu'à côté de soi, dans le regard des camarades et du maître, tous les cris seront reçus, acceptés, reconnus quotidiennement.

Etre assez disponible intérieurement

L'éducateur doit avoir une certaine disponibilité intérieure pour accueillir et entendre, surtout au secondaire, les questionnements tous azimuts qui dérangent souvent nos idées toutes faites sur les choses et le monde et nous entraînent sur des pistes buissonnières et les « illogiques chemins de contrebande ».

Ont participé à ce dossier élaboré par Janou Lèmery, Jean-Luc Butty, Jany Gibert, Jacques Brunet, Yves Comte pour la première partie.

A suivre : Le texte libre au coeur d'un système interactif (dossier du n°62 du Nouvel Educateur d'octobre 1994)

BIBLIOGRAPHIE

Se rapportant à la rubrique : « Recherches – Ouverture » et citée en partie dans les dossiers I et II :

-*Le texte libre, écriture des enfants*, Paris - Maspéro 1976 (épuisé)

-*La Production du récit de fiction à l'école élémentaire, problème linguistique ou problème psychologique*, Bulletin de psychologie – n°spécial - Psycho - linguistique textuelle, 371, XXXVIII, p 613-623, 1985.

-*Le Monde à l'envers : pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde*, - Revue Française de Pédagogie, n°81, p 43-54, 1987

-*L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, - Paris - Paidos / Centurion, 1988

-*Méthode naturelle et méthode didactique : peut-on parler de transposition didactique dans la production de textes*, in P.Clanché et J.Testanière, Ed Actualité de la pédagogie Freinet, Bordeaux, P.U.B, 1989

-*L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire ou l'inéluctable pesanteur de la vérité*, Cahiers Binet - Simon, n°632, p 21-35, 1992

Se rapportant aux dossiers I et II :

-Les B.E.M (Bibliothèque de l'Ecole Moderne) :

Le texte libre n°3 (C.Freinet) La culture n°46/49 (J.Lèmery et un collectif ICEM)

-Les Documents de l'INSTITUT :

Rémi à la conquête du langage écrit (P. Le Bohec), *La formation de la personnalité* (J.Lèmery)

-Les B.T.R (Bibliothèque de Travail et de Recherches)

Le travail du texte (J.C Pomès) n°38 *Textes libres ordinaires* (R.Laffite) n°3

-La collection POURQUOI - COMMENT :

Le texte libre (D.Roycourt et R.Crouzet)

-Les ouvrages CASTERMAN :

Poèmes d'adolescents : avec ces quelques mots qui enfantent le jour (I.C.E.M.)

Poèmes d'enfants : comme je te le dis (I.C.E.M.)

Poèmes d'enfants de l'Ecole Freinet : la porte de la clé perdue

-Le journal scolaire « JOIE DE VIVRE » collège de Chamalières (63) extraits pages 4-6-8-10-11