

L'apprentissage des savoirs langagiers au travers du texte libre en pédagogie Freinet

*Nicolas Paillé,
instituteur en P4
Ecole communale Clair-Vivre (Evere)*

Née de la réflexion sur l'adaptation, au sein d'une classe Freinet, d'une nouvelle grammaire (lire dans ce numéro l'article de D. Van Raemdonck) qui recentre son discours sur les mécanismes opérant durant la communication, cette proposition veut faire émerger par la pratique du texte libre, étape par étape, l'apprentissage des savoirs langagiers par les enfants.

Introduction

Freinet (1937, 1963) a toujours entretenu avec la grammaire une relation sujette à la réflexion au travers de propos tels que « Si la grammaire était inutile » ou « Plus de leçons de grammaire ». Derrière ces propos, Freinet prônait l'apprentissage de l'écrit par la pratique du texte libre et par le tâtonnement expérimental. Pour Freinet, finies les leçons de maître, finie la scolastique : apprendre le fonctionnement de la langue doit passer par la pratique de l'enfant et le respect de sa pensée. La grammaire se doit d'être vivante. Comme le souligne Vergnioux (2005), Freinet, en délaissant les manuels et le dogmatisme de la règle exposée par l'enseignant, veut remettre l'écrit et son apprentissage entre les mains de l'enfant.

C'est sur ces principes, fondamentaux en pédagogie Freinet, que l'apprentissage des savoirs langagiers trouve son sens et que le sens devient le moyen d'aborder ces savoirs. Je présente ici un cheminement qui s'opère dans ma classe où le questionnement et le pouvoir de l'enfant se doivent d'être centraux.

Le texte libre

Au sein d'une classe Freinet, l'activité d'écriture de l'enfant repose sur la primauté du désir. L'écrit constitue un enjeu de communication et émerge de l'intérêt d'un enfant ou du groupe, d'un désir, d'une actualité ou d'un vécu choisi, qui ne sont jamais imposés par l'enseignant. Ainsi, le sens d'écrire naît du désir de l'enfant et va dans le sens de celui-ci.

Les savoirs langagiers se construisent par le travail des enfants à qui on confie autant que possible les rênes de leurs activités, en une dévolution radicale¹. Au regard de l'écrit, les apprentissages de ces savoirs se rencontrent notamment à quatre moments clés : celui de la rédaction du texte libre, celui de sa mise au point collective, celui de son écriture coopérative et celui des remarques.

1. Lors de la rédaction individuelle d'un texte par l'enfant, s'est instauré ces dernières années le passage par une phase de planification, via l'utilisation de bulles de sens, étape nécessairement suivie d'une phase de premier jet.
2. Une fois un texte écrit puis élu par les enfants, ceux-ci le revoient collectivement, le questionnent et l'enrichissent dans le respect de l'intention de son auteur. C'est une sorte de revue par les pairs avant diffusion et un moment de partage : partage de la pensée de l'auteur, partage de l'accueil du texte par le reste du groupe.
3. Lors de l'écriture coopérative, les enfants doivent écrire sous la dictée, en coopérant, le texte produit.
4. Les erreurs collectives de l'écriture coopérative font l'objet de remarques par le groupe et de celles-ci naissent de nouveaux savoirs à mettre en usage dans les écrits ultérieurs.

Les bulles de sens en planification

Prenant appui sur le sujet dont il veut parler ou les éléments clés de son message, qu'il constitue en supports, l'enfant développe sa réflexion et y ajoute des apports, les idées qui lui viennent ou qu'il accepte de voir apparaître dans son texte (fig. 1). Il ne s'agit pas ici d'être exhaustif mais qualitatif.

Dans cette phase, se posent déjà à l'enfant-auteur des questions de relations de sens entre les apports et les supports. Ces questionnements aident à l'écriture et à la construction chez l'enfant du sens grammatical. Ici, il est attendu de l'enfant, et sans doute le fait-il, consciemment ou non, qu'il réinvestisse des apprentissages antérieurs liés par exemple aux accords, à la conjugaison ou à l'orthographe lexicale d'un mot.

¹ La dévolution renvoie au transfert de la responsabilité de la tâche du maître à l'élève ou au groupe-classe. Dite radicale, elle fait référence à Freinet: « La dévolution radicalisée suppose de créer le milieu d'une pratique sociale (scolaire) où l'élève se vit comme auteur de ses tâches, auteur de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu lui-même conçu comme processus coopératif. C'est à cette condition, en pédagogie Freinet, que se déploie l'effectuation du désir dans un processus d'implication, de rencontre et d'altération mutuelle des désirs ». Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2015). Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet. Une approche complexe des apprentissages, Pratiques et recherches, 64, éditions ICEM.

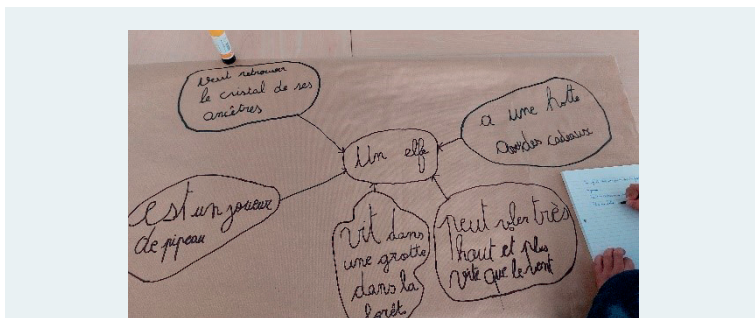


Figure a. Bulles d'apport d'informations au personnage « elfe »

La bulle de sens

Avant de savoir écrire, nous dessinons. C'est pourquoi les enfants mettent d'abord le discours sous forme de dessins avant de le faire avec des mots. Fruit de la nécessité de le communiquer de manière claire et de s'assurer que le récepteur en ait la même interprétation, le dessin est mis sous forme de bulle de sens. Un grand dessin vaut mille mots et se raconte de plein de façons différentes, alors qu'une bulle de sens aura à s'exprimer de la même façon, quel que soit le lecteur.

Par la réalisation de bulles claires, l'enfant apprend à communiquer une idée précise et à la développer. Les bulles de sens vont alors se diviser en deux catégories permettant la communication claire : la bulle-support et la bulle-apport. Ci-dessous une représentation en bulles issue d'un projet interclasse. Notre classe devait créer un personnage et le communiquer à une autre classe. Les bulles de sens formulées par le groupe sont ensuite mises en texte par un enfant avant transmission. Les bulles-apports, satellites, se rapportent au support « elfe » central.

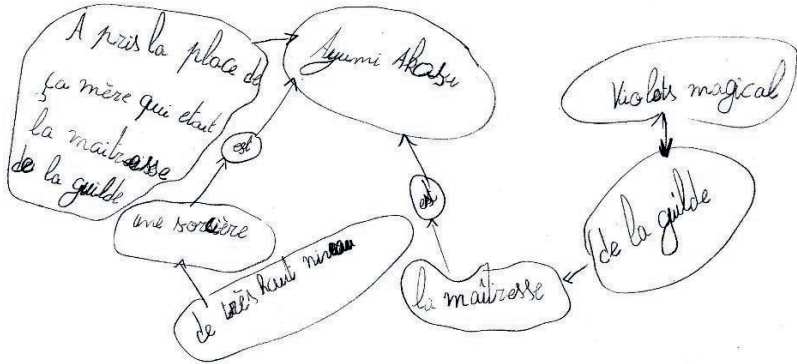


Figure 1. M. a voulu parler d'un personnage qu'elle a rencontré dans un manga. Bien que sa structuration soit proche de l'enchaînement d'une phrase, la relation de sens apport-support est en belle voie d'acquisition.

Le premier jet et la relecture

Sur la base de ces bulles mais aussi de ce qui est resté dans la tête et de ce qui naîtra lors de la mise en texte, l'enfant rédige un premier jet de son texte libre. Il ne s'agit pas pour lui de produire un brouillon à son usage propre mais, dans la nécessité de le communiquer ensuite au groupe, d'avoir un écrit qui puisse être intéressant et compréhensible pour autrui.

Cette phase de mise en texte repart des bulles de sens organisées en amont. Le passage des bulles à l'écrit-texte constitué de phrases exige de l'enfant qu'il organise ses idées et qu'il structure les relations entre supports et apports (Fig. 2).



Figure 2. J. réinvestit dans son texte des apports de son personnage au sein de nouvelles phrases qui enrichissent la narration.

Apport-support

La notion d'apport-support (Van Raemdonck, 2011) est utilisée pour l'apprentissage de savoirs langagiers et prend sens auprès des enfants par la nécessité de communiquer. La mise en pratique dès la première année du primaire s'instaure par la réalisation, par les enfants, de bulles de sens.

La mise en dessin puis en mots au sein d'une bulle d'un sujet dont on veut parler constitue le support. Avec le temps, l'enfant apprend à constituer une bulle avec la stricte nécessité de ne présenter dans cette bulle support que ce dont on parle. Ainsi, va se créer le couple apport-support.

De ce sujet dont on parle, on dit des choses, on lui apporte des informations que l'on présentera dans d'autres bulles, les bulles apports, reliées à la bulle support. Les apports permettent ainsi de développer le sujet dont on parle.

Cette organisation en bulles questionne le sens de ce qu'on communique. En effet, les bulles de sens, en reliant tout en distinguant support et apport, font émerger la relation qu'ils entretiennent. Une relation de sens qui, lors du passage à l'écrit-phrase, va soulever des questionnements grammaticaux.

Dans cette réutilisation des bulles de sens, il est nécessaire par exemple d'utiliser des connecteurs ou d'organiser la structure du récit. L'enfant pèse ses propres idées (pertinence, logique, etc.), souvent sur la base de son désir ou du public-cible (bien que cela semble difficile dans ma classe d'enfants de 3e/4e primaire), pesée que peaufinera ensuite le collectif lors de la mise au point.

En fin de premier jet, l'enfant, dans cet enjeu de communication, doit effectuer une relecture de son texte et utilise ce que nous appelons des « vigilances » (fig. 3). Ce sont des points d'attention que la classe a fait ressortir lors de précédentes mises au point collectives. Les vigilances visent tout savoir d'écriture construit par la classe (orthographe, structure du récit, répétitions, conjugaison, etc). Cette relecture permet à l'enfant d'investir activement des savoirs et des stratégies d'écriture.

Vigilances (vert = vigilance effectuée, rouge = vigilance pas effectuée)				
1. On met une majuscule au début.				
2. On met un point à la fin d'une phrase.				
3. On met un <u>l</u> sou. Quand il y en a plusieurs.				
7	17/1/23	●	●	●
8	24/3/23	●	●	●
9	6/3/23	●	●	●
10	14/3/23	●	●	●

Figure 3. Extrait des premières vigilances formulées par les enfants. En dessous, un enfant a veillé à vérifier leur utilisation dans ses textes.

La mise au point collective

Des premiers jets ont été écrits et relus. La classe a voté pour diffuser l'un d'entre eux. Avant diffusion, la mise au point collective du texte élu retrace un parcours similaire à celui que l'enfant a mené individuellement. Durant la mise au point, le groupe se questionne et enrichit le texte après que l'auteur a exprimé son intention initiale. Il s'agit de respecter celle-ci pour ne pas dénaturer le texte.

Sur la base de cette intention et de l'avis d'autrui, un travail en binôme permet de soulever des incohérences ou des manques que l'auteur, plongé dans sa logique

interne, n'aurait pas perçus. Ce regard permet aussi de trouver des accroches importantes dans le texte : un personnage dont il faut parler davantage, un moment que nous voudrions détailler, un déroulement de l'histoire à revoir, une partie qui nous passionne... (fig. 4) Les enfants se montrent dès la première mise au point très critiques et expriment de nombreux avis sur ce texte qui les intéresse.

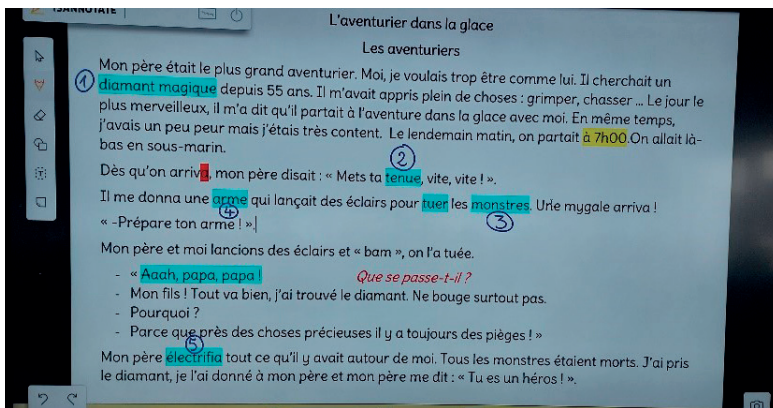


Figure 4. Au TBI, on fait apparaître des points d'attention (en bleu ici).

Cinq groupes d'élèves vont travailler sur ces supports à enrichir : par exemple, le groupe 1 décide de parler du diamant magique. La prise en compte de la remarque en rouge, plus complexe à traiter, permettra d'éclaircir ce passage du texte que des enfants ne comprenaient pas.

Ces enrichissements du texte passent par l'utilisation de bulles de sens qui facilitent l'inventaire des idées sans la lourdeur de la mise en phrases de toutes les propositions, même celles qui ne seront pas conservées (fig. 5).

Les binômes présentent leurs bulles de sens dont certaines seront acceptées et mises en phrases avec l'accord de l'enfant-auteur. Cette rédaction et ces insertions demandent là encore de travailler la logique globale du texte et les relations entre apports et supports.

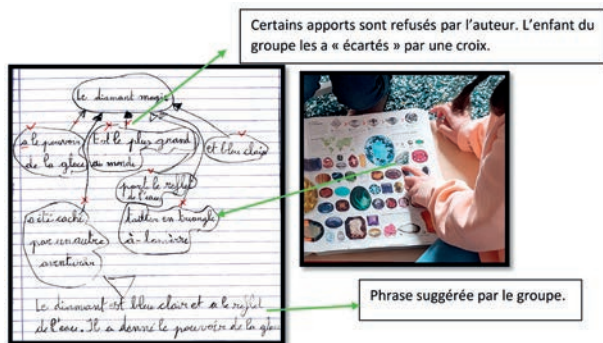


Figure 5. Quand le temps et la curiosité le permettent, les enfants se mettent en recherche. Ils ont ici voulu rechercher des informations sur le diamant dans un livre. L'orthographe fera l'objet d'un autre travail. Certains points seront revus avec le groupe avant intégration de la proposition de la phrase dans le texte.

Le texte mis au point sera relu en toute fin de travail pour validation par l'enfant-auteur, avant de rejoindre le journal de la classe. De ces discussions autour des insertions peuvent naître de nouvelles vigilances...

L'écriture coopérative et les remarques

Le texte mis au point fera l'objet d'une écriture coopérative ou dictée négociée. Ce moment plus classique et formel consiste en la dictée par l'enseignant du texte mis au point. Par petits groupes, les enfants se mettent d'accord sur l'orthographe. Il est attendu d'eux qu'ils justifient l'écriture des mots et explicitent leurs stratégies. Une mise en commun est ensuite réalisée. Nous y relevons des remarques, nées des erreurs les plus récurrentes au sein des petits groupes.

Les enfants ont remarqué que tels mots ou telles relations d'apport-support constituaient une difficulté lors de l'écriture coopérative. Ces remarques sont alors l'objet d'apprentissages.

En premier lieu, les phrases dictées sont retravaillées au travers d'une séance collective. Tout d'abord nous transformons et manipulons les phrases : changement du temps dans la phrase, du genre ou du nombre d'un mot ou variation de supports ou d'apports. Cela permet de constituer des collections (corpus de mots et d'expressions) et de créer des « machines » (quand je fais ceci dans la phrase, il se passe cela). Enfin, nous partons à la chasse aux mots, dans notre imaginaire et dans d'autres

écrits, pour compléter les collections et découvrir du nouveau vocabulaire lié au thème du texte (fig. 6).

ar « Ma super histoire de sorcier »								4e—T.L. 4
suis	un	sorcier,	j'	ai	des	cheveux	bleus	○
.....	.....	.....	tu	...as...	un	cheveu	bleu	
.....	.....	.....	il	...a...	une	frange	bleue	
...est...	...une...	...sorcier...	elle	...a...	des	franges	bleues	
.....	.....	.....	nous	...avons...				

Figure 6. Extrait de remarques sur la forme plurielle de « cheveux » et la relation de ce support avec l'apport « bleu ».

A partir de ces collections observées et des « machines » se construisent des règles et des mécanismes (le m avant le b et p ; quand le support est mis au pluriel, l'apport-verbe change aussi, etc.). Ces règles et ces mécanismes constituent les nouveaux savoirs langagiers qui entrent dans le bagage commun de la classe et que nous formulons en termes de vigilances. Ils sont directement opérables et mettent en avant un mécanisme grammatical.

En second lieu, ces machines et ces règles font l'objet d'exercitation individuelle au sein du plan de travail, où l'enfant refait tout seul ce que le groupe avait construit collectivement, et via l'écriture d'un prochain texte auquel l'enfant doit appliquer les vigilances.

Discussion

Au travers de ces étapes dont les raisons d'être proviennent de l'exigence de qualité et du désir d'écrire et de partager, les enfants construisent des savoirs langagiers grâce à un vécu personnel qui prend vie et sens dans le collectif et la communication. S'exprimant à l'oral et à l'écrit au sein d'une classe coopérative, l'enfant trouve en lui et chez les autres des leviers pour apprendre : ce que nous sommes ensemble nous fait tous grandir. Ce collectif devient le garant des savoirs établis et en construction.

Les savoirs langagiers trouvent donc leur sens dans le partage et la communication des idées des enfants. Diffusant au sein du journal un texte produit collectivement, le groupe possède un droit de regard et d'écriture dont les questionnements font inévitablement naître de nouveaux savoirs langagiers. En effet, les nouvelles idées ont ceci de précieux qu'à la rencontre d'un texte, elles y provoquent des bouleversements : changez un « je » par un « nous », un « sorcier » par une « sorcière » et les engrenages de la machine grammaticale se mettent en marche.

La succession d'articulations - manipulations - enrichissements entre questionnements et écriture fait émerger les savoirs langagiers mais c'est par la vie de l'enfant et ses désirs d'écrire et de participer au texte, que ceux-ci trouvent leur plein sens. Dans la classe, chaque savoir est alors rattaché à des propos ou des phrases écrites d'enfants. Le dispositif présenté dans cette proposition est un cadre flexible qui a trouvé sa structure et son sens au sein d'un groupe classe qui évolue avec lui. Notre travail d'enseignant est ici de faire vivre cette dynamique de l'écrit, libre mais rigoureuse, au travers du cours naturel de la classe. Autant que possible, tout vient de ce que les enfants ont perçu, questionné et apporté.

Conclusion

L'enfant est riche de savoirs et devient très tôt à l'école un lecteur-auteur critique et prolifique pour peu que nous lui laissions la parole et le temps de vivre et d'écrire ce qu'il désire. De ses rencontres, parfois fortuites, avec l'écrit et des vécus de la classe, se constitue un champ de savoirs langagiers à cultiver. Ainsi, Freinet (1937) disait que « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire » et que par le passage au collectif, au coopératif, la grammaire se veut vivante. Si la grammaire est un pays clairement établi, c'est sûrement par des chemins insoupçonnés que les enfants doivent l'explorer.

Bibliographie

Freinet, C.(1937). *La grammaire en quatre pages par l'imprimerie à l'école*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire n° 2.

Freinet, C. (1963). *La méthode naturelle de Grammaire*. Bibliothèque de l'école moderne n° 17.

Meinertzhagen, L. & Van Raemdonck, D. (2015). *Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*. Université Libre de Bruxelles. Trouvé le 25 février 2023 à <https://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/cadre-theorique-pour-lenseignant-systeme-grammatical/>

Van Raemdonck D., avec Detaille M. & Meinertzhagen L. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Peter Lang.

Vergnioux, A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Presses universitaires de Caen.