

La Halte

Revue virtuelle des équipes en
pédagogie Freinet

Numéro 24
23 janvier 2015

Sommaire de ce numéro

Quoi de neuf ?...

Apprentissages : Comment vos
enfants ont appris à parler ?

Page 2

Orthographe et simplicité

Page 4

Pour conclure...

Page 6

Quoi de neuf ?...

L'atelier Freinet 101 est une structure propre à nos deux équipes de Québec, Yves-Prévost et Des Loutres. Il accueille les "nouveaux" enseignants, les stagiaires, les suppléants qui y ont affaire. Il existe depuis quelques années, pour mettre en commun nos questions, nos préoccupations.

Nous n'avons pas de plan défini préalable; la plupart du temps, nous démarrons nos rencontres sur une préoccupation qui est apportée par l'un/l'une des participants/tes, et nous échangeons sur le sujet.

Nos rencontres sont maintenant tenues en fin de journée, approximativement une fois par mois, dans la

classe de l'un/l'une d'entre nous; s'il n'y a pas de thème prévu et que personne n'en propose au démarrage, la personne qui nous invite nous présente sa classe et on part la dessus.

Il est question que la formule se modifie et permette aux "expérimentés" de venir y participer; c'est en discussion.

La dernière fois, nous sommes partis sur l'écriture; c'est un sujet récurrent. Ce qui est souvent en question dans l'affaire, c'est le "faire" : comment on provoque, accompagne et traite l'écriture libre. Ce qu'on met en place en classe pour soutenir la création écrite, et ce qu'on fait avec sur le plan pédagogique.

Personnellement, j'agis (...un peu) comme animateur, et pour l'écriture libre je suis un peu "titillé" par les problèmes de correction et "d'usage didactique" qu'on a accolé à la chose. La dernière fois, j'ai réagi un peu émotivement, mais sans bien expliquer ce qui me portait à réagir. On achevait la rencontre!

J'ai promis d'écrire; je le fais aujourd'hui. Et comme notre prochaine rencontre s'en vient, d'une part, et que d'autre part, c'est certainement une problématique qui se rencontre fréquemment dans nos classes, j'ai pensé qu'il pouvait être utile de publier dans La Halte. Vous prendrez donc les textes qui suivent pour ce qu'ils sont : des incitatifs à discuter

entre vous, à réfléchir à tous les "Comment je fais" autour de la question de l'Écriture libre.

Je commence par vous proposer deux textes, tirés du blog de Bernard Collot, un collègue de chez nos cousins et un retraité encore très actif. Bernard a été et reste défenseur de ce qu'on appelle en pédagogie Freinet "la méthode naturelle". Je me suis commis plus d'une fois sur le sujet, mais Bernard sait bien mieux que moi encore présenter les choses. Je conclurai après ses textes avec des affirmations à moi sur le quotidien de l'expression libre.

Apprentissages : Comment vos enfants ont appris à parler ?

« Si je suis sage, je pourrai avoir des bonbons ? »



Les langages sociétaux découlent tous de deux langages initiaux, le langage oral (informations symbolisées dans des sons) et le langage graphique (informations symbolisées dans des traces sur un papier, le sable, les murs d'une grotte...). Ce dernier est peut-être la seule particularité qui distingue l'espèce humaine des autres espèces animales. Si les abeilles par exemple peuvent fort bien symboliser mathématiquement (mais ce n'est pas notre langue mathématique) des informations concernant le lieu, l'importance d'un champ mellifère par une représentation graphique sur la planche de vol (danse des abeilles), celle-ci ne laisse pas une trace fixée qui devient alors un objet avec lequel on peut créer d'autres représentations dans des syntaxes de plus en plus complexes et sophistiquées. Les constructions de réseaux neuronaux s'arrêtent alors à ce stade... mais un cerveau d'abeille a moins d'un million de neurones, le nôtre une centaine de milliards ! Bien qu'il semble avéré que les abeilles mettent en commun leurs neurones (communication), mais elles n'ont pas de mains ! **[1]**

Lorsque l'on demande à des parents ou à des enseignants « comment et pourquoi leurs enfants ont appris à parler », tous peuvent répondre. Même le « tâtonnement expérimental » semble naturel à tous. Les conditions nécessaires et favorables sont toutes perçues.

Cependant, très peu se rendent compte de l'extraordinaire complexité des phrases que les enfants arrivent à comprendre très rapidement (dès bébés) puis à produire dès deux ans. Complexité dans leur construction mais aussi extraordinaire complexité dans ce qu'elles représentent, dans ce qu'elles créent. Penchez-vous simplement sur cette phrase « Si je suis

sage, je pourrai avoir des bonbons ? » et vous ne pourrez qu'être stupéfaits de tout ce qu'il a fallu qu'un enfant intègre et crée pour exprimer cela. Et encore, quand vous, vous la lisez, vous pouvez la décomposer. Lorsqu'on l'entend, ce n'est qu'un bruit continu, non séquencé. L'apprentissage réalisé et le pouvoir qu'il donne sont fabuleux... à deux ou trois ans !

Tout le monde s'accorde aussi sur le rôle social du langage oral dans l'entité famille puisque c'est lui qui permet son fonctionnement. Tout le monde comprend aussi comment et pourquoi sa construction se poursuit dans les entités crèches par exemple, sans que les enfants y soient dans ce but précis.

Mais, lorsque l'on passe à la construction des autres langages, en particulier des langages écrits et mathématiques, alors tout se gâte, tout s'oublie, tout devient « ce n'est plus pareil ! ». Qu'est-ce qui ne serait plus pareil ? Les processus des constructions neuronales deviendraient-ils différents, les conditions pour qu'ils s'enclenchent et se développent ne seraient-elles plus les mêmes ? Ces nouveaux apprentissages seraient-ils plus complexes que le premier qui s'est effectué en deux ou trois ans à partir de l'état initial ?

Sans être sorti d'une haute école de pédagogie, sans avoir fait de longues études qui confèrent une expertise souvent usurpée, cela est pourtant simple, découle d'une observation courante, juste un peu attentive.

Alors, qu'est-ce qui n'est pas simple, qui devient brutalement compliqué ?

Probablement d'abord le fait que nous ayons tous été à l'école non pas pour y vivre mais pour apprendre, en pensant que ce que nous savons a été ainsi greffé par l'école et par ses spécialistes et des méthodes. Nous pensons qu'apprendre n'est pas naturel. Il ne l'est pas d'ailleurs quand les conditions qui incitent et nécessitent d'apprendre n'existent pas.

Comme nos enfants ont appris à parler sans que nous ayons fait apparemment quelque chose, on place cet apprentissage dans la catégorie des phénomènes naturels comme apprendre à marcher, tous les autres devenant des apprentissages nécessairement artificiels et contraints. Or ces deux apprentissages ne sont pas plus « naturels » que les autres. **Ce sont les environnements et les entités sociales dans lesquels ils s'effectuent qui sont naturels.** Victor de l'Aveyron, supposé avoir vécu chez les loups, a appris à parler loup et presque à marcher loup (tout au moins à marcher singe). Avec ses circuits neuronaux ainsi construits, il a eu ensuite beaucoup de mal à rentrer dans notre langage oral. Les travaux de DUBROVNA que je cite souvent ont montré que dans des orphelinats organisés un peu comme une école les enfants avaient des déficiences du langage oral pouvant être très importantes.

Et puis si nous acceptons comme normal que l'apprentissage de la parole s'effectue dans des rythmes singuliers, sans évaluation, par contre les retards, les différences paraissent handicapantes dans des apprentissages dont la bonne issue va conférer d'éventuelles positions sociales. Nous acceptons la chaîne éducative tayloriste en espérant que notre enfant tirera son épingle du jeu en arrivant au bout, et puis nous nous disons qu'il faut bien qu'il s'habitue à ce qui l'attend !

Et puis nous avons le sentiment d'impuissance quant à la transformation de l'énorme machine éducative. « *À quoi bon ! J'y suis passé moi aussi... et je n'en suis pas mort !* »

Pourtant il serait simple que l'école soit simplement une nouvelle entité sociale (entité où l'on vit) mais **dont l'environnement incite à la poursuite de la construction de nouveaux langages et dont le fonctionnement de ce nouveau système vivant dépende aussi de l'usage de ces langages.** Lorsque Freinet et Daniel introduisent la correspondance, c'est naturellement que

l'usage de l'écrit fait vivre leur classe ! On n'apprend plus à lire et écrire parce qu'il faut apprendre à lire et à écrire, mais parce qu'on en a besoin, parce qu'on y a du plaisir, parce que cela fait vivre le groupe auquel on appartient... comme la parole dans la famille. L'apprentissage devient une conséquence de la vie dans une entité, une conséquence de la vie de cette entité.

C'est simple mais cela permet toute la complexité et la variété des processus d'apprentissages qui nous échappent. À quoi cette simplicité se heurte ? D'abord à nos représentations.

[1] Vous me direz, mais alors, les singes ? On peut faire l'hypothèse que les singes n'ont pas eu besoin dans leur mode de vie, leurs relations sociales, de créer et de fixer des traces symboliques d'informations. Après tout, il semble bien que notre écriture mathématique soit née de l'invention de la propriété, du partage, des échanges (voir les travaux de Clarisse HERRENDSCHMIDT, anthropologue et antiquisante)

Bernard Collot

Orthographe et simplicité

Revenons à un peu de pratique.

Le point qui suscite le plus d'interrogations, parfois le plus d'énergie en ce qui concerne l'écrit (dissocié alors de la lecture), c'est encore et toujours l'orthographe.

« *D'où vient qu'une partie des élèves qui ont achevé leurs études, bien loin d'être habiles dans leur langue maternelle, ne peuvent même pas en écrire correctement l'orthographe ?* ». 2014 ? Non, 1835 !

La polémique est bien connue, les raisons culturelles et sociologiques de l'attachement à l'orthographe en France aussi, inutile d'en rajouter.

Il n'empêche que l'orthographe pose toujours un problème aux enseignants (même si ces enseignants sont les parents) qui s'évertuent à trouver des méthodes, des pratiques...

Soyons pragmatiques, quel est l'intérêt de l'orthographe ? Il en a un seul, **faire comprendre ce que vous écrivez !** Mais tout dépend aussi de ceux qui vous lisent : si leur cerveau a besoin de traduire en sons (d'oraliser) les signes que vous avez couchés sur un papier pour en faire émerger du sens, l'orthographe n'a aucune espèce d'importance ! Prononcez *les enfant mange, lé zenfan manje*, aucun problème, tout le monde comprend. D'ailleurs c'est généralement comme cela qu'on a forcé votre cerveau à procéder pour lire (méthode syllabique) [1]. S'il en est resté à ce seul stade, ce qui se passe si vous lisez peu et n'écrivez jamais, il y a des chances pour que vous soyez à peu près illettré.

Heureusement, la plupart des cerveaux font ce qu'ils veulent et comme ils veulent et ne **se servent pas que** de ce qu'on leur a imposé, traduire du son pour donner du sens à des signes qui ne s'entendent pas mais **se voient**. Lorsque notre cerveau **voit** *lé zenfan manje*, les mécanismes opératoires qu'il s'est construits, bien plus rapides que de faire du décodage et de l'interprétation de sons, sont bien embarrassés. Un bon et rapide cerveau est même

embarrassé par *les enfant* : quelque chose ne colle pas. Autrement dit, une mauvaise orthographe va gêner les bons lecteurs, la rapidité et la fluidité de leur lecture.

Donc, d'accord, l'orthographe est important, **parce que l'écrit n'est pas de l'oral**, son entrée dans notre cerveau ne sont pas les oreilles mais les yeux. Il y a la langue française orale, la langue française écrite, la langue française SMS (aussi écrite) [2], la langue française argot, verlan... etc. Les langues SMS, argot, verlan... ont, elles aussi des grammaires, une syntaxe... et sont aussi riches de finesses. Chacune s'utilise dans d'autres contextes, sur d'autres supports, créent d'autres espaces de communauté.

Je ne reviendrai pas sur « comment vos enfants ont appris à parler ». Les structures de la langue orale ne s'apprennent pas mais s'intègrent. Or elles sont extraordinairement complexes.

L'enfant qui parle les ignore, mais les applique.

C'est identique pour les structures des langues écrites, l'orthographe faisant partie de cette structure (l'orthographe est visuel et pas auditif). Dans les deux cas, pour les intégrer il ne suffit pas d'écouter et de comprendre ou de lire et comprendre, il s'agit de **parler et d'écrire**.

L'intégration se fait donc de la même façon. Je parle, on m'écoute, on essaie de comprendre, on me fait répéter correctement pour comprendre et être compris. J'écris, on essaie de me comprendre, on me fait barrer et on me fait réécrire les groupèmes [3] qui ne sont pas compréhensibles **pour que les autres comprennent**, et au bout d'un certain nombre de fois mon cerveau a fait le reste... [4] Une structure est intégrée et devient opérationnelle pour tous les cas similaires. Et je n'ai rien eu à « apprendre »,... mais j'ai écrit, écrit,... !

Évidemment, **il faut écrire, même quand on ne sait pas écrire !** Avoir moult occasions, envies, besoins, plaisirs, rires... d'écrire pour faire lire à d'autres. **Le seul vrai problème pédagogique, c'est créer un environnement, on peut même dire une ambiance, qui incite à écrire, à s'amuser à écrire... L'adulte n'a plus, lui, qu'à aider en ne transformant pas son aide en corvée pour l'enfant qui s'est essayé, qui a osé [5].**

Bien sûr cela n'empêche pas de **tenter** de glisser de temps en temps une règle de la mécanique de l'écrit, de nommer certaines catégories de termes (*c'est un nom, quand il y en a plusieurs c'est le pluriel, la marque du pluriel c'est le s...*) certains cerveaux s'en serviront **peut-être**, mais comme la caractéristique de l'écrit français c'est qu'il n'y a pas l'application systématique de ses innombrables règles, vouloir les faire apprendre (au cerveau) pour ensuite les utiliser pour écrire, c'est comme apprendre à nager en répétant les mouvements de la brasse à plat ventre sur un tabouret au milieu du désert [6] ! Il n'y a que lorsque l'enfant barbote où il n'a pas pied, avec d'autres qui nagent, qu'on peut l'aider à mieux nager.

Toutes les tentatives plus formelles et artificielles que peuvent faire enseignants ou parents pour que leurs élèves et enfants apprennent à écrire avec l'orthographe ne sont pas à jeter au feu tant que ces derniers ne se lancent pas à écrire beaucoup de leur propre chef : la principale utilité, c'est de rassurer... les appreneurs [7] ! Mais une longue expérience montre qu'il faut en relativiser l'efficacité, en connaître le côté contreproductif de l'ennui, savoir qu'il faudra vite les abandonner. **L'essentiel est de provoquer, l'envie et le plaisir d'écrire, d'écrire pour des milliers de raisons.** « On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif » disait Célestin Freinet, mais on peut lui donner soif.

C'est simple de déclencher la complexité !

J'oubliais de dire : ça marche... dans une école du 3^{ème} type !

[1] Il est absurde de demander à un enfant qui a écrit quelque chose de le lire aux autres. Quoiqu'il aura écrit, il le **dira**, parfois même sans avoir à regarder sa feuille. On écrit pour que les autres le lisent ! Ce sont eux lorsqu'ils ne comprennent pas qui interpellent l'enfant. Parmi les autres, l'adulte a une place prépondérante.

[2] On peut supposer que la langue SMS n'en est qu'à ses débuts et qu'elle va se complexifier encore en étendant ses registres. Mais on n'écrit SMS que sur son portable !

[3] Un empan de phrase correspond au plus grand nombre de mots que le sujet est capable de se rappeler pour les restituer immédiatement, généralement en respectant l'ordre de présentation. La lecture normale procède par empan. Un groupème est un ensemble de mots orthographiquement indissociables : « un empan » (et non pas empan), « en respectant » (et non pas respectant), « pour les restituer » (et non pas restituer), etc. Faire copier des mots isolés comme il est fréquemment fait est stupide. "l'enfant" et "les enfants" symbolisent dans le cerveau deux représentations différentes, enfant seul n'a pas de sens.

[4] Il y a un avantage constaté (en ce qui concerne l'orthographe) à l'écriture manuelle pendant l'apprentissage : à la mémoire visuelle s'ajoute la mémoire corporelle (gestuelle). Faire barrer à la main un groupème erroné pourrait contribuer à l'effacer de la mémoire pour lui substituer celui réécrit en dessous. « les enfantS » induiront « les chienS », « les chatS »... jusqu'au moment où tomberont « les chouX » ! Alors votre savoir leur fera écrire « les chouX, les caillouX »... Aïe ! Zut ! À un moment il y aura « les fouS » ! Heureusement, le cerveau aura de la place pour emmagasiner tellement il sera habitué !

[5] Si, par exemple, écrire une lettre résulte en la correction par l'enfant de toutes ses fautes avec explications en attendant de la mettre à la poste, prudemment il ne s'engagera pas dans l'écriture d'une seconde lettre ! Et tout le travail qu'on lui aura demandé n'aura servi à rien. Chaque fois c'est seulement sur un type d'erreur qu'on va lui demander de barrer des groupèmes et les réécrire... pas plus d'une minute ! Le reste, c'est l'adulte qui corrige, l'enfant réécrit le tout et la lettre est expédiée ! Quand dans les écrits suivant un type d'erreur n'existe plus, on passe à un autre !

[6] Pourquoi autrefois c'étaient les mouvements de la brasse (une grammaire) qui étaient utilisés ? Parce que, à plat ventre sur un tabouret, on ne pouvait pas faire répéter les mouvements de la grammaire du crawl !

[7] Dans la relation d'apprentissage, les plus fragiles et les plus inquiets sont... les appreneurs !

Bernard Collot

Pour conclure...

Dans la pratique, ça veut dire quoi tout ça ?

Le "français", ce n'est pas d'abord un programme, mais un langage

Un langage, ça ne s'enseigne pas, ça se pratique ! Encore faut-il qu'on ait créé un milieu de vie où le langage véritable puisse s'exercer, c'est-à-dire pour une communication réelle, et en ce qui concerne l'écriture, pour de vrais lecteurs. On écrit pour des personnes à qui on

veut dire quelque chose, mais qui sont momentanément absentes. C'est une parole différée. Le but ultime de l'écrit de l'enfant, ce n'est pas de s'exercer à écrire, mais bien de communiquer.

Il faut se le rappeler lorsqu'on installe l'écriture "libre" dans sa classe !

Commander l'écriture ?

L'écriture libre n'est pas commandée, planifiée au plan de travail. Il ne s'agit pas de déterminer une sorte de règle du genre "je veux un texte par semaine ou pour la quinzaine". Instituer une ou des périodes d'écriture libre en classe, ça veut dire mettre à la disposition des enfants du temps pour qu'ils se consacrent à la création. Un point c'est tout ! Sans autre contrainte que celle d'avoir la paix. Cette condition est facile à négocier avec les enfants; ils constatent vite que le calme est nécessaire pour produire, pour seulement être inspiré.

C'est aussi valable pour le prof ! La circulation, la sienne comme celles des enfants, est dérangeante (sans compter qu'on ne prêche pas par l'exemple ! Pourquoi ne pas avoir pour soi aussi sa période d'écriture ? N'avons-nous pas nous aussi biens de choses à écrire, sinon à créer ?). C'est pourquoi une période d'écriture est un moment idéal lors de la rentrée du matin : on s'installe tranquillement et on a assez de temps (une bonne période) pour se replonger efficacement dans ce qu'on avait commencé, ou encore de laisser venir l'inspiration pour une nouvelle expression.

L'écriture personnelle est un processus continu. Un texte ne commence pas nécessairement avec le lundi matin, en classe. L'enfant y a déjà peut-être travaillé avant et ailleurs, la période d'écriture n'est là que pour lui donner du temps pour poursuivre son travail de production. Et le texte ne sera pas nécessairement terminé en un temps qui nous convient; seulement au moment où sera allé au bout de son inspiration.

Bref, rien à voir, jusqu'ici, avec la planification. Sauf pour l'enfant lui-même qui a peut-être déjà d'autres idées de textes à produire et qui les note quelque part (dans son cahier d'écriture, dans son plan - section "projets personnels" -), en attendant de pouvoir s'y engager.

L'écriture libre n'est pas un prétexte à apprentissage

Quand on institue l'écriture en classe, les enfants ne se doutent pas bien souvent encore que ce n'est pas là un ersatz d'exercice scolaire. Parce que ce n'en n'est pas un !

On est bien ici dans le domaine de l'expression. S'il y a la moindre chance que les enfants assimilent la production de leur texte à une demande du prof pour avoir automatiquement un bel exercice de grammaire ou d'orthographe à leur faire faire ensuite, vous pouvez être certain que ça risque de foirer ! Alors, le texte, on le travaille ou pas ? On en fait de la correction ?

Oui ! Non ! Mon principe à moi, c'est que le cahier d'écriture de l'enfant, c'est son domaine personnel ! Je n'ai rien à y faire qu'il ne me demandera. Mon autre principe à moi, c'est qu'on a à corriger (lui ou moi - voir plus loin) que ce qui est publié pour les yeux des autres. Ce serait bien prétentieux de croire qu'on peut tout corriger, qu'on doit tout corriger, ce qui est écrit. On devrait alors corriger les petits mots qu'ils se glissent sous la table quand

ils trouvent emmerdante l'activité que la classe fait, ou ceux qu'on colle sur le frigo à la maison. C'est tout simplement impossible.

La chose dont je suis certain, c'est que c'est une mauvaise idée de faire de la correction systématique de tout ce qui s'écrit, et pas seulement parce qu'on aurait déjà la langue à terre. Ça ne ferait que consacrer l'idée, aux yeux des enfants, que nous leur proposons de n'écrire que pour avoir de la matière à exercice. Et c'est surtout une mauvaise idée de le faire pendant la période d'écriture. D'abord parce que c'est un moment d'expression, un point c'est tout. Et aussi parce que c'est dérangeant pour le climat.

La correction, la mise au point, y compris ce qu'on y apprend et ce qu'on y enseigne, c'est un travail académique, et selon son organisation de travail, son organisation de classe, ça doit prendre place dans des moments de travail académique. Ce qu'on appelle des "capsules", des ateliers, des démonstrations, ou bien quand on s'est résolument inscrit dans une démarche d'individualisation, dans ce que moi j'appelle "les ateliers".

On peut bien utiliser le matériel produit par les enfants volontaires pour faire nos capsules, mais il faut absolument détacher ça des périodes d'écriture.

Pour ma part, je pense que l'écriture qui sera publiée (voir paragraphe suivant) est la seule à corriger, que ce soit le petit mot qu'un enfant à la tâche de mettre au tableau, la consigne qui est mise sur affiche, ou un texte qui ira au journal. Ça devient alors un travail individuel qui a à prendre sa place au plan de travail, dans les moments prévus pour tous les travaux à réaliser.

Mes ateliers servaient à tous ces travaux, fiches à faire, projets à poursuivre, tâches prises par un enfant au nom de tous, mais aussi la mise au point et au propre des textes pour le journal. C'est le seul moment où j'intervenais dans le cahier d'écriture des enfants..., s'ils me demandaient de l'aide. La consigne, c'est "tu utilises tous les outils que tu as pour corriger ton écrit; je suis aussi un de ces outils! Tu m'appelles si tu as besoin."

Les ateliers, pour moi, c'était le moment où j'étais le plus prof : m'installer avec un enfant et travailler avec lui, en l'occurrence sur son texte, pour lui aider à se corriger, lui montrer ce qu'il ne sait pas encore, et que son texte soit à point pour publication.

Des lecteurs...

Ça me brûlait de vous dire ça déjà au début de mon écrit : pour que cette expression ait une chance de devenir réalité, il faut des lecteurs. C'est la caractéristique nécessaire du langage : j'écris pour être lu ! Ça veut dire, en pratique, que l'institution de l'écriture libre en classe va de pair avec une technique permettant aux lecteurs éventuels d'avoir accès à cette expression.

Et ça doit être rapide; si le texte produit n'est pas suivi rapidement de communication, il perd non seulement de son intérêt, mais le producteur perd aussi l'intérêt de produire du texte, comme si ça ne valait plus la peine.

Ça veut dire aussi qu'on doit proposer aux enfants de choisir parmi tout ce qu'ils écrivent ce qu'ils veulent communiquer aux autres. Parce que généralement, ils produisent bien plus que ce qui sera communiqué. Au moins, une fois que l'habitude sera prise, et que l'expression écrite sera passée à la tradition dans la classe !

On peut afficher les textes destinés aux lecteurs, mais il faudra accorder du temps aux lecteurs pour aller voir ce qui est affiché. C'est bien plus simple de publier, créer une sorte de recueil, qu'on sort souvent, à intervalle régulier, photocopié, que les enfants reçoivent, par exemple, au début d'un plan de travail, dans une période prévue pour lire. Dans ma classe, on l'appelait "La Papotte".

(pour plus de détails, voir :

<http://www.bqpf.info/dossierplan/02textespratique/05Tecrilire/09ecrilire.html>).

L'important, c'est de garder son caractère d'écriture au texte. S'il est oralisé (présenté en lecture au collectif), on le brûle et l'enfant n'y retravaillera plus qu'à reculons.

"J'ai pas d'idée!"

Quand on démarre les périodes d'écriture en classe, ça risque de ne pas être bien productif pour certains enfants. On peut palier à la chose en faisant avec eux en un autre temps le petit exercice de noter sur leur cahier d'écriture, ou ailleurs, toutes les idées desquelles on peut s'inspirer pour écrire : mes activités préférées, les personnes qui m'inspirent, les lieux que j'ai visités, les événements qui m'ont marqué, les passe-temps, les questions que j'ai pour les autres, les commentaires que j'aurais à faire, sur tel sujet ou tel autre, les connaissances particulières... Il peut être bien utile aussi de répéter que cette liste de notes peut être complétée en tout temps; il me vient une idée, je la note pour plus tard.

J'observe souvent que des enfants auteurs s'efforcent de créer une histoire; écrire pour eux, c'est inventer une histoire. C'est bien intéressant, mais ça finit par avoir ses limites. Avoir pris la peine de faire sa liste comme je l'ai écrit plus haut, ça peut inciter à s'engager sur d'autres types d'écriture, qui sont peut-être plus en lien avec la communication. On finit par avoir une publication régulière où chacun répond à ce que l'autre a écrit, comme un dialogue qui s'engage.

Chose certaine, quand l'écriture libre est engagée en classe, et que la communication de ces écrits est organisée, rapide et systématique, le "bain" d'expression que ça provoque soutient le désir de s'y mettre pour chaque enfant, et même les plus récalcitrants finissent par embarquer.

Marc Audet

Petit rappel : vous pouvez retrouver les numéros précédemment sortis de La Halte à l'adresse suivante :

<http://www.yvesprevost.csdps.qc.ca/informations-utiles/la-halte>

À la prochaine !