

« POURQUOI FAIRE SIMPLE... etc... » - 1. L'étude de la langue Jean-marc Guerrien

J'ai « commis » il y a quelques années un écrit sur le texte libre et l'étude de la langue publié aux éditions ICEM. Depuis, ma pratique a – je le crois, je l'espère – pas mal évolué, et en relisant il y a peu cet opuscule, je me suis demandé si je n'avais pas engagé des collègues débutants sur des pistes trop touffues, et j'ai éprouvé le besoin de produire à nouveau un écrit sur ce sujet.

Je pense que ce texte pêchait par un rapport insatisfaisant entre la question primordiale du sens et la complexité de certaines des techniques proposées. Pour aller au bout de l'autocritique, j'ai souvent entendu Sylvain affirmer que « plus c'est simple, plus c'est per-formant », et j'avoue avoir souvent cédé à la séduction intellectuelle de la complexité, ce qui constitue, à bien y réfléchir, une grave perte de sens. Ayant pris conscience de cette déviation, et cherchant par ailleurs à résoudre au maximum les problèmes posés par la question du temps (toujours manquant, bien sûr), je me suis mis en quête de ce que j'appellerais faute de mieux le « squelette » de chaque activité, revisitant mes pratiques dans les domaines de l'étude de la langue, des mathématiques et de l'étude du milieu, en m'efforçant de concevoir les procédures les plus simples possibles, faciles et rapides à mettre en oeuvre, aisément « lisibles » par les élèves et « collant » au maximum à l'expression et à la création. J'ai l'air d'enfoncer des portes ouvertes... Pas si sûr ! Le présent article a donc pour but de présenter une pratique (et seulement une pratique) « minimaliste », en ce sens que pour l'instant, je ne vois plus trop comment l'élaguer encore... Elle est l'aboutissement d'un travail de simplification, de libération de certains outils (d'autocorrection entre autres exemples) ou toute « dé-contextualisation » par rapport aux écrits d'enfants.

J'ajoute que la re-lecture de l'« Essai de psychologie sensible » ainsi que des pages consacrées à l'étude de la langue dans la classe de Freinet donne une sorte de vertige, de deux ordres :

- à un premier niveau par l'extrême simplicité de ce qui est techniquement proposé en comparaison à ce que nous pratiquons ;
 - à un second niveau par la manière dont cet aspect technique « colle » aux principes qui le sous-tend.
- A cet égard, la « leçon » qui figure dans le numéro précédent du CH'TI QUI est richissime de pistes de

réflexion. Quant à moi, il me semble que je m'étais un peu égaré et que cela renforce mon envie d'entendre les témoignages des camarades qui ont travaillé, si j'ose dire, « entre » Freinet et nous, pour revenir à ce que j'appellerais faute de mieux un « plus juste »... peut-être illusoire, mais c'est d'être en mouvement qui me paraît le plus important.

Dans cet esprit de simplification, j'écrirai peut-être d'autres articles sur les math' et sur l'étude du milieu, d'où le « 1. » du titre...

Enfin, puisque c'est d'un « squelette » dont il est question, il n'y a volontairement aucune photo de cahier, de fiche... A chacun de remettre à sa guise la chair sur les os !

*

En français, la base du travail reste la production de textes. Il ne semble pas inutile de le préciser, puisqu'on peut aussi faire le choix, qui a ses justifications, de séparer la production de textes libres du travail d'étude de la langue en faisant porter celle-ci sur d'autres types d'écrits.

Dans l'opuscule pré-cité, j'avais détaillé tout ce qui concerne la production, notamment les *invariants* du texte libre définis par Pierre Clanché (« L'enfant écrivain » coll. Païdos – Le Centurion). Je les rappelle :

1. Le texte libre ne doit pas être isolé d'autres pratiques d'expression (dessin, musique, expression corporelle, sculpture...) qui interagissent les unes sur les autres : *"C'est en enlevant à l'écriture son statut de moyen privilégié, voire exclusif, de l'expression, qu'en fait on la libère."*

2. Le texte libre est tributaire d'outils, lesquels se situent beaucoup moins en amont (papier et crayon) qu'en aval : le devenir du texte, son "avenir communicatif". Garantissent ainsi son "horizon communicatif" des moyens techniques (l'imprimerie, le traitement de texte) et sociaux (correspondance, albums, journal scolaire).

3. Le texte libre doit échapper à toute tentation "scolastique". *"Avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue, le texte libre est une pratique de communication. La pédagogie Freinet, en faisant s'exprimer AVANT les apprentissages du vocabulaire et de la syntaxe, renverse l'ordre d'apprentissage traditionnel."* Le texte peut être qualifié de **libre** parce qu'il repose sur un certain nombre de libertés réelles : choix de la taille du texte, de son

rythme de production, choix du thème, absence de pression sur les erreurs orthographiques et les incorrections syntaxiques.

4. Le texte libre n'est ni évalué ni jugé. Il ne s'adresse d'ailleurs pas expressément au maître, mais à un ensemble de lecteurs potentiels dont, avant tout, l'ensemble de la classe qui a tout loisir de questionner l'auteur.

5. Le texte libre ne saurait en aucun cas constituer la seule pratique d'écriture de la classe Freinet. Les élèves doivent avoir des occasions multiples de produire une grande variété de types d'écrits. Le texte libre ne peut à lui seul permettre une exploration suffisante de tous les usages du texte. En revanche, il prend dans l'ensemble des pratiques d'écriture une spécificité *littéraire*.

Horaires...

Donc, dans la classe, il y a chaque jour une demi-heure exclusivement dévolue à l'écrit, essentiellement au texte libre, en concurrence avec la production de documents d'étude du milieu et la frappe au traitement de texte pour nos publications (recueils de textes libres, journal d'école). Cette demi-heure est placée juste après l'entretien, de 9h00 à 9h30, et se trouve immédiatement suivie d'un quart de lectures de textes à la classe (qui prend le nom de « choix de texte » le lundi). L'entretien, l'écriture et la présentation des textes constituent de manière immuable le premier quart de la journée, de l'accueil à la récréation de matin (9h45 – 10h 00). Après la récréation suivent les « 3 minutes d'orthographe » et une présentation de livre de bibliothèque (voir chapitre « Lecture »), avant une plage de 30 / 40 minutes consacrée au travail collectif d'étude de la langue. On a ainsi un « bloc » identifié, dont les éléments sont fortement interdépendants, et, je l'espère, cohérents dans l'esprit des élèves (c'est en tout cas ce que semble révéler leur aisance à expliciter leurs procédures de travail lors des « présentations aux parents »).

Matériel...

- un « cahier d'œuvre » dans lequel sont regroupés les productions personnelles (textes libres, photographies des réalisations en arts plastiques, « inventions » mathématiques) ainsi que mes réponses ;
- un cahier d'étude de la langue dont je détaillerai plus loin l'organisation, dans lequel est encarté un livret d'accumulation d'exemples en grammaire et conjugaison ;
- les fichiers d'orthographe des PEMF ;
- mon stock de réponses classées dans des bacs à dossiers suspendus ;

- des dictionnaires.

C'est tout !

L'ensemble des activités s'articule en trois types de travaux qui relèvent :

- du personnel (la production),
- du collectif (l'étude de la langue à partir d'un texte exploité ensemble),
- du programmé (sur fiches d'entraînement construites en liaison directe avec le travail collectif).

TRAVAIL PERSONNEL

La production de textes libres...

Procédure : dès premiers jours de l'année sont mises en places les « bonnes habitudes » concernant la présentation des travaux et leur « circuit », soit, pour les textes libres, s'assurer de l'autonomie complète de TOUS les élèves quant à :

- l'emplacement où sont disponibles les feuilles pour les brouillons ;
- la présentation du brouillon : date, prénom, numéro du texte ; passer systématiquement une ligne afin de faciliter la correction ;
- la place du « bac à corriger » où déposer le brouillon ;
- la présentation de la recopie sur le cahier d'œuvre : porter dans la marge la date, le numéro du texte et les mentions « recopie » et « lecture » (pour la « couleur », celle de recopie étant apposée par le maître, celle de qualité de la lecture par vote de la classe ; vert = très bien - bleu = moyen - orange = illisible / incompréhensible) ; passer des lignes pour faciliter la lecture ; une recopie impeccable est exigée, en termes de qualité de la graphie et d'absence d'erreurs ;
- la procédure d'acceptation ou de refus de l'éventuelle « réponse », place de celle-ci dans le cahier ;
- le système d'inscription pour les présentations à la classe (une partie des deux volets du tableau dévolus à l'organisation du travail).

Dans le livre, j'avais également décrit la manière de mettre toute la classe à l'écriture dès la première heure de classe de l'année, selon une procédure héritée de Marcel et toujours efficace, pour obtenir immédiatement, sans stress et sans exception, un texte par enfant pour lancer la production, clairement affichée comme activité centrale et emblématique de la classe. Je n'ai rien modifié à ce propos depuis une dizaine d'années, je n'y reviens donc pas ici.

Ma correction et le travail que je demande sur les textes varient au cours de l'année, de manière évidemment différenciée selon le niveau et les possi-

bilités de chaque élève.

Jusqu'à la Toussaint, je ne me pose aucune question : je corrige tout, je propose le plus souvent possible une réponse avec un statut d'approbation (« Tu vois, un autre auteur, enfant ou adulte, a eu la même idée que toi ; t'engager sur ce type de sujet est donc légitime. »), et je n'exige qu'une recopie méticuleusement soignée.

Après la Toussaint, les choses se différencient ; je continue à faire de même pour ceux que je juge encore trop peu « installés » dans l'écriture, tandis que je commence à « charger » pour ceux dont je pense que plus rien ne peut les dissuader d'écrire, c'est à dire que je leur demande de corriger eux-mêmes un certain nombre d'erreurs. Puis viennent progressivement les travaux consécutifs à la correction des erreurs, sur les fichiers PEMF. Parallèlement évolue la « réponse », devenant de moins en moins un outil visant à conforter, de plus en plus une proposition d'ouverture culturelle (part croissante de texte d'auteur, de l'oeuvre d'art de la culture adulte).

Concrètement...

Un élève écrit un texte sur un brouillon en respectant les consignes de présentations visant à faciliter la correction. S'il en est satisfait, il le dépose dans la « bac à corriger » sur mon bureau. J'essaie de le lire immédiatement, afin de pouvoir le cas échéant reprendre avec son auteur tel ou tel passage mal formulé, peu compréhensible. S'il n'en est pas satisfait, je suis durant cette demi-heure d'écriture disponible pour recevoir au bureau. La procédure est expliquée dès les premiers jours : me faire un petit signe, je note les noms sur une « liste d'attente », j'appelle dans l'ordre des inscriptions, on se déplace sans bruit, nous dialoguons en chuchotant ; s'il faut attendre, on s'occupe (graphisme, fiche d'entraînement de français, fiche de lecture qui prennent en ce cas un statut de « bouche-trou »).

Je précise que je n'hésite pas à intervenir fortement sur un texte, et je pense qu'il existe une fausse attitude assez largement répandue consistant, au nom d'un respect mal compris de l'enfant (trouvant peut-être son origine dans une réflexion insuffisante sur la place respective, selon les situations, justement, de *l'enfant* et de *l'élève*) à renoncer à une part importante de notre tâche d'éducateur. Freinet nous met lui-même en garde contre ce qu'il considère comme une dérive :

« Nous avons entre les mains le texte brut. Qu'allons-nous faire de ce texte ? Les mêmes qui, au début de notre expérience, ironisaient sur la valeur psychologique et la portée pédagogique du texte libre, et prônaient l'éternelle fidélité à la pensée

adulte imposée comme modèle et comme guide, auraient tendance à critiquer aujourd'hui notre timidité et à dire : le texte libre, la pensée et même la syntaxe de l'enfant doivent être intégralement respectés, sinon il y a déformation, abus d'autorité. Copiez donc au tableau le texte choisi sans rien y changer. Tout juste corrigerez-vous les fautes d'orthographe, et encore !

Telle n'a jamais été notre conception du texte libre. Nous pensons certes que le respect de la pensée de l'enfant est, en l'occurrence, une chose essentielle, mais nous savons aussi qu'il ne saurait y avoir éducation sans influence, directe ou indirecte, des enfants par les éducateurs. L'enfant n'apprend à parler sa langue maternelle que parce qu'il a autour de lui des gens qui parlent, qui vivent cette langue. Et il apprend d'autant plus parfaitement que les modèles sont parfaits.

Il en est de même pour l'expression écrite. L'enfant n'apprendra pas à écrire correctement s'il n'a pas en permanence sous les yeux la perfection des textes écrits ou imprimés.

Nous nous garderons donc d'offrir en exemple dans nos journaux scolaires des textes qui auraient pour seule originalité d'être évidemment écrits par des enfants, mais qui n'en constitueraient pas moins, sous une forme éminemment suggestive, de déplorables exemples.

Alors, ce texte, nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain, et qui soit cependant présentée sous une forme, avec une plénitude d'expression qui aident les enfants à monter, par tâtonnement expérimental, dans la connaissance et le maniement de la langue. »

Cahier « d'oeuvre » et stockage des brouillons :

Depuis plusieurs années, je fonctionnais avec un ensemble de cinq cahiers : écrivain, français, mathématique, étude du milieu, correspondance. S'y ajoute le porte-vues de la « valise outils ». Deux choses m'ont peu à peu amené à reconsidérer cette organisation :

- il existe des travaux, des documents, qui n'entrent nulle part, par exemple une « réponse » en art. Où conserver, juxtaposées, la photo de la dernière craie grasse et l'écho que je lui donne ?

- J'étais gêné par la « dilution » de la production d'un élève entre trois cahiers différents : les textes dans le cahier d'écrivain ; les résumés d'inventions/recherches mathématiques dans le cahier de math' ; les photocopies des panneaux de conférence dans le cahier d'étude du milieu.

Après réflexion, j'ai modifié l'organisation des

cahiers. J'ai supprimé le cahier d'écrivain au profit d'un "cahier d'oeuvre" destiné à recevoir l'ensemble de la production d'un élève ainsi que mes réponses.

Pourquoi "oeuvre" ? Le mot est en l'occurrence à entendre au masculin, c'est à dire comme synonyme d'ouvrage, l'ensemble de ce qui se réalise au jour le jour dans l'expression, la création, le tâtonnement. Il ne s'agit pas de l'oeuvre au féminin, qui prend le statut d'objet achevé. C'est de l'acception masculine que peut émerger le « chef d'oeuvre » ; un ami disait un jour que « le chef d'oeuvre est à l'oeuvre ce que le champignon est au mycélium ». De quoi repenser l'ensemble de la production, selon l'articulation entre l'essai, le bricolage, le repentir, l'échec, l'exploration, et... le chef d'oeuvre (voir Elise Freinet, « Brevets et chefs d'oeuvre », un ancien « BEM »).

J'espère que cela peut donner à un enfant une conscience supérieure de ce qu'il bâtit durant l'année scolaire.

Les textes sont donc recopiés dans ce « cahier d'oeuvre » à couverture personnalisée, selon la même disposition que sur les brouillons : date de la recopie, mention « recopie » et « lecture » pour recevoir les « couleurs » ; passer systématiquement une ligne pour faciliter la lecture et la frappe à l'ordinateur des textes choisis pour la publication dans nos albums « Ecoutez deux minutes ! ».

Je ne demande pas d'illustration des textes ; au cycle III tout au moins, je trouve que cela « dilue » trop le travail et induit une entrée dans les arts plastiques trop « étroite », trop peu libre...

Et que faire des brouillons ? Surtout : comment en rendre la consultation facile et utile ? J'ai opté pour la constitution d'« accordéons » de papier ; les déplier rend compte de manière saisissante de l'évolution de l'écriture comme des vrais progrès en orthographe. Les accordéons (car il en existe d'autres que celui des brouillons de textes) sont rangés dans des boîtes nominatives, ce qui évite d'encombrer les cases.

Le travail personnel sur les textes :

Donc, au fur et à mesure que l'année avance, je « charge » progressivement un travail personnel qui s'intercale entre brouillon et recopie. Il s'agit, dans l'« ordre d'entrée en scène » :

- de l'apprentissage « par coeur » de mots et d'expressions fautifs dans le brouillon. Ils sont notés au dos de la feuille ; quand l'élève récupère son brouillon, il les recopie sur son « petit cahier jaune », suivis verticalement de dix tirets ; ce sera le support des « Trois minutes d'orthographe ». Comme son nom l'indique, il s'agit d'une toute petite

plage qui ouvre la seconde partie de la matinée, assurant du même coup un retour au travail après la récréation. C'est une vieille technique initiée, sauf erreur de ma part, par Jean Le Gall, plusieurs fois explicitée dans « Le Nouvel Educateur ». Pour aller vite, le « gardien du temps » se lève avec son sablier, s'assure que tout le monde est prêt (cahier ouvert, stylo en main) et annonce : « C'est parti ! » Suivent trois minutes de grand silence et de concentration. Les consignes sont bien sûr données et répétées autant que nécessaire en début d'année ; il s'agit de copier chaque mot ou expression cinq fois par séquence, deux fois en regardant, trois fois en cachant le modèle à l'aide d'un carton. A l'expérience, c'est d'un rapport simplicité / efficacité stupéfiant. Cibler les formulations qui reviennent souvent dans les textes d'enfants permet de « nettoyer » rapidement les brouillons d'erreurs sur des choses très basiques.

- d'un travail sur fiche à propos d'une erreur récurrente. J'utilise les fichiers PEMF (C, D, formes verbales) ainsi qu'un complément modestement intitulé « G », sur le même modèle (ou plutôt sur celui des fichiers d'orthographe Odilon pour le cycle II, qui jouent à fond le jeu de l'analogie). Je me suis fabriqué une grille qui me permet de mettre en relation une erreur avec une fiche très rapidement. La fiche est faite au dos du brouillon ; elle est autocorrigée puis m'est présentée afin que je puisse tenir à jour mon plan de travail.

- d'une autocorrection partielle puis totale du brouillon. J'utilisais auparavant un outil d'autocorrection (le Colortho), mais il m'est apparu que d'une part les élèves, très vite, « passaient par-dessus l'outil » (par exemple, si un mot était souligné en bleu avec le numéro 1, ils ne se référaient plus à la liste d'analogie mais corrigeaient directement, sachant qu'il y avait en l'occurrence une erreur de pluriel d'un GN) et que d'autre part, la lourdeur du travail de mise en place du code d'autocorrection pour le maître ne débouchait pas sur une « rentabilité » suffisante. Donc je n'utilise plus de code ; sur tout ce que les élèves sont sensés savoir consécutivement aux travaux collectifs, je me contente de surligner les erreurs, et je constate que les autocorrections sont tout aussi pertinentes.

Au total, vers janvier / février, on en arrive à des brouillons constitués comme suit :

- recto : brouillon du texte, erreurs surlignées et autocorrection ;

- verso : mots et expressions à recopier sur le « petit cahier jaune » pour les « trois minutes d'orthographe » ; fiche auto-corrigée.

TRAVAIL COLLECTIF / COOPERATIF

Collectif en ce sens que c'est tous ensemble... Co-opératif en ce sens que c'est une mutualisation de savoirs, sur la base d'un texte d'enfant pris en charge par le groupe...

Etude de la langue, une organisation sur quatre jours :

J'ai donc fait le choix de faire porter toute l'étude de la langue sur la production de textes. Les temps collectifs concernent donc quatre tranches horaires de 45 minutes situées après la récréation du matin, juste à la suite des « 3 minutes d'orthographe » - qui assurent en même temps un « retour au travail » - et une présentation de livre de bibliothèque. Le travail est réparti comme suit :

Lundi : les lectures de textes à la classe sont transformées en « choix de texte » (on n'y lit que des brouillons) puis mise au point collective du texte élu en dictée coopérative.

Mardi : travail sur la « feuille des remarques » reprenant les principales difficultés rencontrées lors de la dictée coopérative.

Jeudi : lecture d'une éventuelle « réponse collective » puis dictée de « phrases d'entraînement ».

Vendredi : contrôle (dictée de la feuille de devoirs/leçons, soit le texte mis au point et étudié la semaine précédente et des mots de vocabulaire issus de l'entretien et de l'étude du milieu).

Y a-t-il à un moment « dé-contextualisation » ? Ma réponse actuelle est clairement non. Sachant qu'au collège, il n'y aura plus que ça, assumons un rôle d'accumulation d'expériences. Il sera bien temps ensuite de se retourner pour analyser, compléter, diverger... Enfin... Ce serait un idéal ! Si ce n'est pas fait, ce n'est pas la faute de l'école primaire !

Je reprends...

Mise au point collective en dictée coopérative :

Après la séance d'écriture (9h00 – 9h30), nous avons le lundi un « choix de texte ». Les enfants qui s'y inscrivent sont ceux qui viennent d'écrire un brouillon... et qui le veulent bien, soit parce qu'ils sont contents de ce qu'ils ont produit, soit parce que justement, ils sont insatisfaits et pensent que l'aide de la classe serait la bienvenue. Le maître de la parole dirige comme d'habitude l'opération ; pour entendre le plus de textes possibles, les questions et remarques sont limitées à trois. Le lecteur inscrit ensuite son prénom et le titre de son texte au tableau. Le maître de la parole procède

ensuite au vote, à deux tours. Premier tour, on a droit à deux votes. Deuxième tour, on a droit à un seul vote entre les deux textes arrivés en tête du premier tour.

La question de l'équité ne s'est jamais posée. Lorsque je l'ai moi-même évoquée, les enfants ont été très surpris et ont rétorqué que l'important était de travailler sur les textes qui plaisaient au plus grand nombre et/ou qui avaient le plus besoin d'être améliorés. Il arrive donc que les élèves soient au fond plus matures que le maître !

Donc, un texte est élu. Après la récréation, les « trois minutes d'orthographe » et une présentation de livre de bibliothèque, nous consacrons quarante ou quarante-cinq minutes à la mise au point.

Dans un premier temps, le texte est relu par son auteur pour juger de sa cohérence, du bon ordre des phrases, des éléments manquants, etc. Je peux éventuellement noter quelques repères au tableau. Quand nous sommes d'accord sur la forme que le texte va prendre, nous démarrons le travail d'écriture sur le cahier d'étude de la langue.

La technique de dictée coopérative que j'utilise est celle naguère exposée par Sylvain.

La procédure est la suivante : nous reprenons le texte phrase par phrase, et chacune d'elle implique quatre étapes :

- recherche de la meilleure formulation, du terme exact, de synonymes afin d'éviter les répétitions ; toute formulation différente de l'original doit recevoir l'approbation de l'auteur, qui peut aussi choisir entre plusieurs propositions ;

- une fois la formulation arrêtée, je dicte la phrase ; les élèves ont pour consigne stricte de n'écrire que ce dont ils sont sûrs du point de vue orthographique et de laisser des trous pour ce qui suscite un doute ; il faut bien sûr passer systématiquement une ligne pour la correction ;

- une fois la phrase écrite, je pose la question rituelle « Y a-t-il des trous ? », ce qui signifie également qu'il faut avoir le stylo rouge en main pour écrire dans lesdits trous ; j'interroge ceux qui ont besoin d'aide ; d'autres lèvent la main pour signaler qu'ils ont la réponse ; je leur donne à leur tour la parole. Il existe trois types d'aide : épeler pour un mot d'usage ; donner le type de mot, le genre et le nombre pour un accord ; donner l'infinitif, le temps de conjugaison et le sujet s'il s'agit d'un accord de verbe ;

- une fois les demandes d'aide épuisées, j'envoie un élève au tableau ; il écrit la phrase ; nous nous interrogeons sur la justesse de sa transcription ; il reste à corriger, selon les règles habituelles : utiliser le stylo vert, souligner et réécrire sur la ligne libre.

Le but explicité est d'avoir un maximum de trous comblés en rouge et un minimum de correction en vert, ce qui manifeste une qualité satisfaisante du doute !

Puis nous passons à la phrase suivante. Il arrive que nous ne mettions pas au point l'intégralité du texte, à charge alors pour son auteur de continuer l'amélioration lors de la séance d'écriture suivante. Dans tous les cas, la mise au point est suivie d'une relecture et de la demande d'approbation de l'auteur (« Est-ce conforme à ce que tu désirais obtenir ? ») et la mise au point est recopiée dans le cahier d'oeuvre au même titre que n'importe quel brouillon.

La « feuille des remarques » :

Au fur et à mesure de la dictée coopérative, j'ai noté tout ce qui semblait poser en général problème. Ceci me sert à établir la « feuille des remarques » ; elle comprend le plus souvent trois parties :

- une partie « grammaire » : analyse de deux ou trois phrases du texte afin de « rabâcher » la nomenclature minimale d'un langage grammatical commun (sujet / verbe ; D, N, A ; genre et nombre ; COD et COI et leur pronominalisation ; CC temps et lieu) ;
- une partie conjugaison sur les verbes un peu « difficiles » du texte ;
- une partie usage / accords consistant en accumulations d'exemples avec de petits cadres réservés aux régularités remarquées (« lois », « règles »... comme on voudra).

La feuille est matériellement une photocopie qui est collée sur le cahier. Nous la complétons ensemble lors d'une séance « intense » le mardi. Rien n'est écrit au tableau ; je donne la parole aux propositions des élèves ; tout est dicté et systématiquement épilé. Ce qui doit focaliser l'attention est entouré en rouge et colorié et jaune ; c'est également le cas des petites cases des « lois » ou « règles »...

Il va sans dire, désormais, que c'est le jeu de l'analogie qui est joué à fond, et que tout rapprochement de « ce qu'il ne faut pas confondre » (les fameux homophones grammaticaux) est totalement écarté. Mon travail consécutif consiste à construire une « fiche d'entraînement » (pour la semaine suivante) reprenant ces mêmes difficultés.

La « réponse collective » :

C'est tout simplement un « écho » (texte ou image, d'auteur) au texte mis au point, que nous collons dans le cahier, que nous lisons et commentons librement. Elle sert à apporter un élément culturel

(cas le plus fréquent) ou à dédramatiser une situation rare comme pour le texte de Justine.

Exemples :

Texte mis au point (John) :

A la mer

J'aime me promener sur la digue ou sur la plage, face au vent pour que les rafales me fouettent le visage. Je marche courbé pour lutter contre la bourrasque, le sable pique et gratte ma peau. J'aime que le ciel soit plombé de lourds nuages gris, que les vagues opaques et couleur de terre soient déchaînées et couvertes d'écume. J'aime marcher dans l'eau fraîche qui me fait frissonner, sentir le sable mou sous mes pieds. J'aime respirer l'odeur iodée et entendre le grondement de la houle.

Réponse :

Hokusai : « La grande vague de Kanagawa ». Discussion : qui était Hokusai ? Quelle technique a-t-il utilisée pour produire cette oeuvre ? Comment a-t-il composé son tableau (imbrication en symétrie centrale ciel/mer ; section dorée pour le placement du sommet du Fuji ; « jeu d'image » entre les vagues et le Fuji-Yama...) ?

Texte mis au point (Justine) :

La mort de mon voisin

Mon voisin s'en est allé le 29 janvier 2011. Il s'appelait André, il avait quatre-vingt-deux ans. Quand je suis rentré de la présentation du travail à l'école, ma maman m'a dit : « Chut les enfants ! Monsieur Lemaire est mort ! Je me suis mise à pleurer de tristesse car je l'aimais beaucoup. Ma voisine a dit : « Voyez cette camionnette, ce sont les Pompes Funèbres », alors j'ai pleuré de plus belle. J'aimais beaucoup cet homme car il était très gentil : il me renvoyait toujours les ballons que je lançais dans sa cour, il me donnait souvent des bonbons. Je suis malheureuse qu'il nous ait quittés.

Réponse :

« Au revoir Blaireau » de Susan Varley (Folio Benjamin).

Les phrases d'entraînement :

Il s'agit d'exercisation. Je sélectionne deux ou trois difficultés sur la feuille des remarques et je dicte des phrases (une dizaine à chaque séance) mettant en oeuvre ce que nous avons dégagé comme « lois ». Les phrases sont corrigées une à une au

tableau par un élève, avec l'obligation de justifier l'orthographe de certains mots d'usages obéissants à des régularités, accords et conjugaisons. Toujours l'idée de répéter, répéter, répéter sans en avoir l'air, et d'installer les choses dans les esprits sans avoir à faire apprendre aucune leçon d'orthographe...

Le « livret de français » :

C'est un livret « à part » pour une raison purement pratique : la difficulté qu'il y a à partager un cahier en trois. J'ai fait par le passé une tentative de réserver le début du cahier à des pages d'accumulations réservées à la grammaire et à la conjugaison, mais si on change de cahier en cours d'année, c'est embêtant ; d'où l'idée d'un outil indépendant. Il comporte une page par point à travailler, soit en grammaire :

- types de phrases,
- sujet / verbe,
- le GN et ses éléments,
- genre et nombre, accords dans le GN,
- compléments d'objet,
- pronominalisation des compléments d'objet,
- compléments circonstanciels (lieu et temps).

En conjugaison :

- infinitifs et groupes,
- temps simples / temps composés,
- une page par temps (présent, futur simple, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, passé simple, conditionnel).

Nous le remplissons au fur et à mesure des exemples rencontrés dans les textes mis au point. J'annonce par exemple : « Prenez le livret à la page des COD et recopiez telle ou telle phrase »... Quand le moment est venu, nous regardons l'accumulation de manière approfondie, nous la complétons et nous en tirons une loi, une règle, un résumé, un « truc », que nous notons dans un cadre réservé à cet effet en bas de page (colorié en jaune, bien sûr !).

LE TRAVAIL PROGRAMMÉ

Dans la semaine, il y a deux plages de travail programmé de quarante-cinq minutes, en début d'après-midi. J'utilise ce mot pour bien signifier que l'on est plus sur quelque chose de personnel ayant trait à la production, mais sur de l'entraînement consécutif à des activités collectives. Il y a quatre supports possibles :

- fiche d'entraînement de français reprenant ce qui a été travaillé sur la « feuille des remarques » la semaine précédente ; délai : une semaine ; correction collective ; attribution d'une couleur selon le

taux de réussite ;

- fiche d'entraînement de math' ;
- fiche de lecture ;
- fiches de calcul rapide.

Si l'on veut reprendre la distinction de Marcel, il ne s'agit plus ici de *travail*, mais de *boulot*, ce dernier étant d'autant mieux assumé que sa part est drastiquement réduite et que son statut et sa place dans un enchaînement logique sont clairs dans l'esprit de chacun !

La fiche, une fois corrigée et dotée de sa « couleur », est collée au verso du cahier de français.

LA LECTURE

Je suis en cycle III et j'ai la chance de travailler avec des élèves systématiquement lecteurs. Je n'écris donc ici que dans la perspective d'un tel contexte, et je mets de côté la lecture documentaire que suppose le travail préparatoire de nos dossiers d'étude du milieu.

Donc, en gros, il existe deux pôles :

- le lecture de livres de bibliothèque,
- le travail des compétences de lecteur.

La classe est divisée en trois ou quatre groupes (selon les effectifs et donc selon les années) et chacun d'eux à sa semaine de présentation. Les élèves choisissent librement un livre à la bibliothèque de l'école (mais certains d'entre eux utilisent aussi ceux empruntés à la médiathèque de Rosendaël) ; je ne porte pas de jugement sur leur choix (sauf cas extrême), l'essentiel à mes yeux étant qu'ils lisent et qu'ils y prennent de plus en plus plaisir. Dans le même objectif, je demande peu de travail sur le livre ; simplement : le lire (ce n'est pas évident pour certains ; il est donc nécessaire de bien mettre les choses au point avec les parents), compléter une fiche où sont portés titre, auteur et la recopie d'une page ou deux qui sera/seront lue(s) à la classe lors de la présentation. A chaque conseil, le vendredi, nous remplissons sur le tableau d'organisation la partie dédiée aux passages.

Chaque jour deux élèves présentent leur livre à la classe, selon un rituel immuable :

- annoncer : « J'ai lu tel livre de tel auteur » ;
- montrer la couverture ;
- résumer oralement l'histoire, dans un temps limité (il est parfois nécessaire d'avoir recours au sablier, afin que le résumé ne soit pas plus long que le livre !) ;
- lire une ou deux pages qui ont particulièrement plu, lecture bien entendue soigneusement préparée, qui doit être fluide et expressive ;

- répondre aux questions de la classe, la parole étant bien entendu réglée par l'élève titulaire du métier.

Les élèves changent leur livre sitôt le précédent présenté. Ils disposent donc d'un délai assez long pour préparer le suivant.

A l'usage, il semblerait que cette « légèreté » des exigences soit payante, puisque les parents me disent régulièrement que leurs enfants ont ainsi trouvé le goût de la lecture.

Le travail des compétences de lecteur se fait sur fiches, lors des séances de « travail programmé ».

J'ai longtemps utilisé les fichiers des PEMF... non pas parce que c'était « maison », mais parce que c'étaient de bons exercices ! Mais le fait qu'ils ne prenaient pas sens dans la cohérence que je souhaitais pour l'ensemble du travail de la classe m'a conduit à les abandonner voici deux ans, au profit de fiche que je fabrique moi-même.

Cela me permet de faire d'une pierre deux coup. D'une part, je connecte la fabrication de ces fiches à la vie de la classe, puisqu'elles prennent toujours appui à nos « dossiers de semaine » (supports d'étude du milieu, réunion de conférences d'enfants sur un même sujet voté en conseil à partir des ressources de l'entretien du matin) ; elles ont donc un sens immédiatement perceptible. D'autre part, cela permet de revenir sur ce qui a été étudié et ainsi de favoriser la mémorisation d'éléments supplémentaires.

Le plan en est toujours le même : une section portant sur les documents dont les enfants disposent dans leur porte-vue d'étude du milieu ; un document (texte, tableau statistique, carte, etc.) ; une section d'exercices se rapportant à ce document. Je varie bien sûr le type d'exercice en fonction de la compétence de lecteur que je me propose de faire travailler.

Comme nous traitons un dossier chaque semaine (en principe !), une nouvelle fiche de lecture est donnée en début de semaine suivante. Le délai alloué est également d'une semaine, puis elle est corrigée collectivement, pour l'attribution d'une « couleur ». Mais durant les séances de travail programmé, je suis bien entendu disponible pour apporter l'aide nécessaire à qui en a besoin.

Les élèves s'y attachent avec plaisir, bénéfice espéré de la mise en cohérence de ce « boulot » avec du « Travail » !

Il existe enfin un dispositif fortement motivant pour le travail d'une lecture orale de qualité : la présentation de livre à la classe des tout-petits / petits de l'école maternelle Victor Hugo (classe de

Nathalie), concernant trois enfants chaque semaine.

...ET PUIS ?

Quittons un peu le plancher des vaches... Qu'est-ce que progresser, en tant que « freinetiste » ? Il me semble qu'« entrer en pédagogie Freinet » (ça fait un peu mystique !), c'est mettre le doigt dans un système complexe d'engrenages qui ne nous laissera plus jamais en paix, mais induira au contraire une suite ininterrompue de remises en causes, de questionnements. Ce qui m'a plu et me plaît toujours énormément, c'est l'aspect très « ouvert » de ce questionnement... pourvu qu'on n'essaie pas de figer les choses dans une perspective de conformité (mais à quoi ?) ou par une théorisation excessive.

Ce qui est à y gagner, ce n'est rien moins à mon sens qu'une formidable liberté, car les questionnements évoqués ci-dessus conduisent à s'interroger, finalement, sur nos conditionnements, comme ex-élève, comme produit d'une institution, et peut-être aussi comme membre d'un mouvement pédagogique !

C'est dans cette dynamique que prend place la recherche évoquée au début de cet article d'une sorte de « noyau irréductible » ; c'est aussi par elle que peut survenir le sentiment de cette liberté : je ne fais plus que ce qui entre dans ma propre cohérence, en gagnant peu à peu une forte indifférence aux modes, aux regards extérieurs, à l'air ambiant, fussent-ils ceux du mouvement lui-même ! Et il est à peine paradoxale de constater que ce faisant, il est tout à fait possible de remplir ses obligations par rapport aux programmes et donner satisfaction à sa hiérarchie. Comme quoi c'est plus cette cohérence qui donne poids au son travail et force à l'argumentation qui le justifie le cas échéant, que la « mise en conformité » à quelque injonction que ce soit.

Mais attention : la cohérence que j'invoque ne vient pour nous, me semble-t-il, que dans la fidélité – ou plutôt la profonde adhésion – à des principes de base qu'il faut aller chercher surtout en relisant Freinet lui-même (notamment les fondations que constituent « L'éducation du travail » et l'« Essai de psychologie sensible »), et en réfléchissant non pas en termes de techniques mais en termes de finalités, dont découlent logiquement les techniques que l'on va utiliser.

Comme dans d'autres domaines, avancer, c'est simplifier ; c'est se livrer à un travail d'élagage, en soi comme dans la classe ; c'est « voyager léger ».

Tout ça peut paraître contradictoire, puisque dans

les pages qui précèdent, je n'ai parlé, précisément, que de techniques... Oui... Mais...

Mais c'est que la simplicité conquise permet de dégager du temps, de l'énergie, de l'attention, pour autre chose d'autrement essentiel : le « centre », le « noyau » dont tout émane. Revenons-en à la base de départ : les *enfants* produisent des textes et c'est sur cette base qu'ils sont ensuite des *élèves*. Et comme enseignant, on peut facilement oublier les premiers au profit exclusif des seconds, en oubliant qu'il s'agit de la même personne. Et ce serait oublier les finalités, et donc se « couper » de ce qui peut faire – entre autres – que la classe devient un lieu de vie paisible où l'on court chaque matin parce qu'on y existe comme personne, qu'on soit enfant ou adulte. Par l'expression et la création, les enfants se construisent, « viennent à eux-mêmes », et c'est là qu'est l'essentiel. La partie la plus fécon-

de, la plus passionnante, la plus difficile aussi, de notre travail – en tout cas celle que j'interroge le plus actuellement – réside dans l'attention à tous les « signaux faibles » qu'il faut accueillir et accompagner pour que les personnes et les productions grandissent. Ce n'est plus alors qu'affaire de sensibilité, d'intervention minimaliste à la limite (jamais franchie !) d'un « non-agir », d'un simple mot bien choisi, d'une question anodine mais bien aiguisée, d'un simple regard parfois, pour que le maximum de tout ce qui peut arriver... arrive. C'est pour être pleinement disponible à cette sensibilité-là qu'il me paraît nécessaire de « régler son compte » à l'aspect matériel des choses, qui ne doit plus constituer un fardeau, qui ne doit plus focaliser l'essentiel des questions...

J.M. Guerrien, mai 2011.