

## ***Enfantines, la littérature des enfants-auteurs***

*Suite à l'article sur la Méthode naturelle de lecture libre, Juliette Go, membre du LRC, présente sa Méthode naturelle d'écriture libre dans sa classe de CE1-CE2 puis de CE2-CM1 (école Per-Jakez Hélias) à Pouldreuzic (Finistère).*

Participant aux travaux du Laboratoire de Recherche de l'ICEM (LRC-ICEM), je me suis intéressée à cette idée des *pratiques sociales de référence* : pour chaque pratique de classe, le professeur peut utiliser les pratiques adultes, voire « expertes », comme guide efficace de son action, de ses propositions de transformations des créations enfantines. En l'occurrence, il y a de nombreux experts en écriture, du journaliste au poète, de l'imprimeur à l'éditeur, du romancier de séries noires à l'auteur d'albums... Une fois mis à part les métiers du livre, qui s'éloignent trop du statut d'auteur/créateur de textes, restent les métiers de l'écriture au sens propre. Le choix de l'écrivain en général, qu'il soit poète ou philosophe, romancier ou nouvelliste, et pas celui du journaliste, s'est imposé à la suite d'une réflexion critique, guidée par le compagnonnage de Nicolas Go : la posture de création langagière littéraire m'apparaît plus à même de soutenir une pensée naissante que la posture de communication/transmission d'informations, tout au moins celle dont témoignent les journaux les plus commerciaux. Je ne souhaite pas favoriser l'idée que la communication a une valeur en soi, une valeur intrinsèque ; il faut d'abord répondre à cette question : qu'est-ce qui vaut d'être communiqué ?

L'activité libre de production d'une œuvre est émancipatrice en ce sens qu'elle contribue non seulement à la création de la pensée libre de celui qui produit cette œuvre, mais aussi et surtout à la création de celui qui crée. Comment enseigner aux enfants à penser, comment accompagner un enfant dans son appropriation de la langue par la pensée et de la pensée par l'étude de la langue ? Comment organiser le milieu qu'est la classe pour que s'épanouisse le désir de penser en écrivant, d'écrire en pensant ?

Pour dessiner un horizon prometteur aux textes créés par mes élèves et pour concrétiser le lien de l'écriture avec la lecture, j'ai commencé par publier, avec le plus grand soin dont j'ai été capable, une collection littéraire que mes premiers élèves ont baptisée « L'écriture s'invente ». Chaque recueil collectif est intitulé *Enfantines*, par référence aux publications de Freinet<sup>1</sup>. Un volume paraît quand chaque enfant de la classe a produit au moins un texte à publier, ce qui fait en moyenne 4 volumes d'*Enfantines* par année scolaire. Ces recueils ne visent pas à l'édification des enfants ou du professeur à l'extérieur de la classe : les textes publiés témoignent du mieux que chaque enfant est capable d'écrire à ce moment précis, et sont toujours accompagnés d'une préface que je rédige à l'intention des adultes, les engageant à une attention bienveillante éloignée de toute recherche de la performance, et de toute mise en compétition des textes entre eux.

---

<sup>1</sup> Les éditions d'*Enfantines* ont duré de 1927 à 1954, près de 30 ans. On peut les consulter à l'adresse suivante : <http://www.freinet.org/icem/archives/enfantines/index.htm>

## Exemples de préfaces :

Ce premier livre de la collection « L'écriture s'invente » présente un recueil de textes écrits par les élèves de la classe de CE1-CE2 au cours du mois de septembre 2007. Il augure bien de la suite de cette collection, qui publiera toute l'année les textes écrits librement par les enfants chaque jour.

L'écriture enfantine mérite un regard attentif et bienveillant pour s'épanouir, et aussi un support pour être diffusée. En lisant, gardez présent à l'esprit que ces productions ne sont qu'un reflet de ce dont les enfants sont capables quand ils s'expriment dans leur langue, tout en se l'appropriant.

Bonne lecture !

Juliette Go, professeure des écoles, CE1-CE2 (7- 8 ans)

Ce qui caractérise ces textes enfantins, ce n'est pas la performance littéraire qu'ils représentent : ils sont modestes. C'est le fait que les élèves en sont les seuls auteurs, et les auteurs libres. Ils sont écrits quotidiennement en classe.

Chaque enfant a son rythme singulier, et une manière toute personnelle d'entrer dans l'écriture. Vous pourrez constater que les textes résonnent souvent entre eux, ce qui est le signe d'un travail coopératif réussi : les enfants s'inspirent les uns des autres, et font ainsi de grands progrès.

Vous trouverez en illustration des peintures à la gouache libres réalisées par les élèves : elles sont visibles à l'école, dans notre musée improvisé, où vous êtes les bienvenus : votre enfant vous guidera !

Bonne lecture !

Ces publications sont faites en format A5 (sur des feuilles A4 pliées en deux imprimées recto-verso, 6-7 feuilles donc 24-28 pages à chaque recueil), assemblées à l'aide d'une agrafeuse à long bras, lors de séances courtes pour que les enfants puissent vivre ces moments de fabrication d'un produit fini (plus longues pour moi afin de ne pas trop empiéter sur nos 24 heures hebdomadaires). Les couvertures, en bristol blanc (500 g), sont imprimées en couleurs<sup>2</sup> pour assurer une belle présentation. Chaque enfant de la classe en reçoit un exemplaire, qu'il peut montrer chez lui mais doit conserver disponible en classe, et chaque classe de l'école en reçoit un, qui lui est dédié après une courte séance de présentation des textes par des petits groupes d'enfants. Je conseille d'en prévoir quelques exemplaires pour soi : je fais des tirages de 40 exemplaires, ce qui représente environ une journée de travail (mise en page, tirage des couvertures, photocopie et assemblage/agrafage) par volume. Je précise que la saisie des textes à l'ordinateur est réalisée par les enfants, au cours du travail individuel. La correction des épreuves (premier tirage avant la reprographie) est l'occasion d'une lecture fine, la pêche aux « coquilles » bat alors son plein. Je me réserve le droit de choisir l'œuvre graphique qui sera sur la couverture, et qui permet de mettre en valeur, par la couleur, une œuvre plastique d'enfant significative pour la classe, autre pierre ajoutée à cette constitution du « patrimoine de proximité de la classe »<sup>3</sup>. Quant au choix des textes, il se fait en concertation avec chaque enfant-auteur, et plusieurs textes du même auteur peuvent être publiés (un texte au minimum).

À la façon de Jeannette Le Bohec, qui raconte<sup>4</sup> qu'elle déclenchait des processus dans une nouvelle classe en présentant des productions de ses classes précédentes, je me sers de ces publications pour démarrer l'écriture de textes avec les nouveaux élèves en début d'année, en les invitant à

<sup>2</sup> J'intègre dans mon budget de fournitures scolaires deux jeux complets de cartouches couleurs par an.

<sup>3</sup> Cf. article de Danielle Thorel, « La pédagogie Freinet et l'institution », dans *Le Nouvel Éducateur* n°199.

<sup>4</sup> Cf. article de Jeannette Le Bohec dans *art enfantin et créations* n°72, juin 1974, reproduit sur le site [www.amisdefreinet.org](http://www.amisdefreinet.org), dans la rubrique expos : genèse des peintures sur toile de jute.

consulter les volumes précédents. Rien de tel qu'une pensée enfantine pour ne pas forcer la pensée enfantine hors de ses murs. On pourrait dire : pour ne pas désapproprier les enfants de leurs processus, de leurs créations. En effet, devenir auteur de textes, écrivain, est un processus délicat, qui nécessite de « s'autoriser »<sup>5</sup> (au sens d'Ardoïno) : se rendre et se considérer soi-même auteur.

Tous les matins, après le quart d'heure de « devoirs et bibliothèque »<sup>6</sup> vient le moment de travail personnel, qui porte sur tous les domaines du français : d'après leur plan de travail et leur état d'esprit, les élèves décident de leur travail dans un éventail de possibilités. Il est important que ce moment soit ritualisé, que l'emploi du temps soit quotidien, afin que les enfants soient sûrs de pouvoir continuer le lendemain la création d'un texte qu'ils n'ont pas terminé, qu'ils puissent s'installer dans cette posture de créativité qui leur permet occasionnellement, mais de manière déterminante, de « rencontrer leur solitude », c'est-à-dire d'éprouver leur propre émancipation par la création. Parmi les possibilités de travail, l'écriture de texte libre est toujours prioritaire sur tout autre choix – sauf cas exceptionnel.

Un texte libre est donc rédigé sur le cahier de brouillon (en sautant une ligne pour pouvoir corriger confortablement), la plupart du temps par un enfant seul, au maximum à deux. Il est ensuite relu avec moi, à mon bureau ou à sa table : c'est la première transformation. En fonction du niveau de l'enfant, du moment de l'année, la relecture porte sur les aspects orthographiques et stylistiques, et donne des pistes à l'auteur pour corriger son texte de ce double point de vue. Ces discussions sont les moments de préceptorat les plus précieux et les plus délicats qui soient. Nous réglons oralement les erreurs d'orthographe, que je souligne, et que j'invite à corriger ultérieurement : l'enfant me donne oralement la graphie correcte, et la corrigera à l'écrit une fois revenu à sa table. Il y aura un deuxième moment de validation de ces corrections formelles, au cours duquel je demanderai à l'enfant de formuler les justifications des corrections à partir du CMI, pour assurer une imprégnation des règles d'usage qui le concernent. Les questions d'orthographe ne doivent pas mobiliser toute l'énergie, et il m'arrive de corriger la fin d'un texte en la recopiant pour avoir le temps de parler du contenu. En effet, ce temps réservé à la correction des textes en préceptorat ne dure qu'une petite heure quotidienne, et j'essaie de travailler un texte par enfant par semaine.

Les dialogues qui s'engagent alors doivent mobiliser toute l'attention du professeur, qui doit pouvoir ménager l'apparition de tous les possibles, ne pas brusquer l'enfant ni le laisser trop en deçà de ses possibilités de progresser : il faut écouter et suggérer, regarder et questionner... proposer et renoncer à ses propositions, et se fier à la lumière qui s'allume sur le visage à telle ou telle idée. Quant à préserver l'*authenticité* de l'écriture, c'est une affaire d'intuition, qui elle-même est affaire d'expérience. Mais l'expérience peut être accélérée par cette attention : le professeur qui guette l'*authenticité* exercera une *écoute* fine, qui lui permettra d'observer les réactions des auteurs à ses remarques, et ainsi adopter la posture la plus juste, informé par les réactions des enfants. Voici par exemple ce que j'ai appris de Marion : elle avait écrit un texte qui contenait à un moment

---

<sup>5</sup> D. Thorel, *op. cit.*

<sup>6</sup> Cf. mon article précédent « Méthode naturelle de bibliothèque de classe », dans Le Nouvel Éducateur n°199, p. 27.

l'expression « très très très seul » en parlant d'un sapin. Je lui ai alors proposé, pleine de bonnes intentions, de remplacer ce que je jugeais comme une maladresse de style, par un adverbe élaboré : extrêmement. Mais c'était extrêmement raté : Marion n'a plus eu envie de continuer son texte ensuite, elle l'a abandonné et en a commencé un autre. Je l'avais désappropriée de son œuvre, elle l'avait désinvesti de son désir expressif. Comme je l'ai compris à sa réaction, je lui ai ensuite proposé de remettre dans son texte, pour le copier au propre, ce « très très très » qui seul était capable d'exprimer – je suppose - son sentiment d'isolement de fille unique. Elle s'est alors ressaisie du texte, pour le terminer avec grande joie, elle a malicieusement insisté sur cette répétition lors de la lecture oralisée de ce texte à la classe : je crois que cette répétition était le cœur du texte, sa solution langagière et expressive au sentiment de solitude qu'elle éprouvait.

Mes propositions de style, de transformation, n'hésitent pas à être loufoques ou drolatiques, pour engager l'enfant sur les chemins de l'intempestif, de la créativité émancipée, de sa propre « ligne de vie » joyeuse et sensible : le rire joyeux est un bon moyen d' « entrer en créativité ». Les textes produits ont parfois un enjeu d'ordre *thérapeutique*, comme c'était le cas pour Marion, alors l'enjeu symbolique est caché dans des mots-chargés qu'il faut s'abstenir d'altérer. D'autres fois, ou plus tard, parfois en même temps, les textes ont une visée *esthétique* : on peut, alors seulement « prodiguer nos bons conseils » stylistiques : utiliser l'anagramme pour inventer un nom propre, utiliser des synonymes, antéposer un adjectif pour rendre compte de l'élégance d'une princesse, souligner une création enfantine réussie, réfléchir aux effets d'une répétition élégante, d'une expression créée pas toujours volontairement – presque une maladresse qui devient un effet de style si on prend le temps de l'explicitier.

Ce moment de travail individualisé est suivi d'une phase collective de présentation oralisée des textes, présentation qui intervient une fois que les textes ont été corrigés et recopiés par l'auteur sans erreur sur son cahier (d'auteur comme il se doit). Les enfants prêts à lire leurs textes à la classe s'inscrivent au tableau et passent en suivant l'ordre d'inscription. L'enfant-auteur lit son texte à un public rendu attentif par une phrase rituelle « Rien sur les tables ! », et puis il distribue la parole à ses copains, en dernier à moi si je lève aussi le doigt. Les remarques durent 3 minutes, chronométrées par l'enfant responsable du sablier. Elles portent sur tous les aspects du texte : ce qu'il déclenche comme émotion, ce qu'il provoque comme réaction, ce à quoi il fait allusion, ce dont il est inspiré, ce qui pourrait être amélioré... En début d'année, c'est au professeur de jouer le guide, afin que les enfants parviennent à une attention à la fois sensible, critique et ouverte, posture qui caractérise le lecteur de littérature. Ce peut être l'occasion d'une seconde transformation du texte, si l'auteur le souhaite, car je prends note pour lui sur une feuille des remarques et des propositions légitimes d'amélioration (précisions, enrichissements...), feuille que je lui donne à la fin des présentations. C'est un moment de jubilation socialisée<sup>7</sup>, pour peu qu'on permette aux enfants d'éprouver l'importance de la qualité de l'écoute : cette reconnaissance par le groupe, eux aussi en bénéficieront à un moment ; le groupe accompagne ainsi les processus de chacun.

---

<sup>5</sup>D. Thorel, *op. cit.*

Enfin, le plus souvent possible, vient le moment du texte choisi : dans ma classe de cycle 3, je suis contente quand je réussis à le faire deux fois par semaine : un jour pour le travail collectif oral au tableau, un jour pour la recopie sans erreur sur les cahiers d'auteur (une fois le texte mis au point, on peut le recopier sur une affiche type tableau de conférence, ou alors une belle affiche de couleur pour le garder affiché sous le plafond parce qu'il est remarquable). Je choisis un texte (déjà corrigé et recopié au propre par l'auteur), pour sa valeur propre ou pour valoriser l'auteur, texte que je copie au tableau. Il y a alors un troisième moment de transformation, en suivant les propositions de la classe, dont je fais partie. On essaye de tendre vers le maximum de littérarité, le beau et le joyeux sont nos critères, mais on prend soin de ne pas désapproprier l'auteur, qui doit cependant accepter le travail de transformation. Ce texte travaillé est la plupart du temps publié – mais tous les textes publiés ne sont pas des textes choisis. À la fin de ce moment de travail de transformation du texte, j'organise et j'anime la « chasse aux mots », l'occasion d'exercer la vigilance formelle des enfants. Les enfants signalent les syntagmes (groupes de mots signifiants) qui se ressemblent, ou qui leur font penser à ... Les syntagmes du texte s'enrichissent de ceux auxquels on peut les rapporter, de ceux auxquels on pense... J'écris au tableau leurs remarques sous forme de listes, du type : il était, il se baladait, il rencontrait, elle aimait / des animaux, des chevaux, des oiseaux / la terre, atterrir, déterrer, enterrer, la terrasse, le terrier, le terrien. Je prends soin de verbaliser toutes leurs trouvailles avec les termes attendus à l'école (la 3<sup>ème</sup> personne de l'imparfait, le pluriel de certains mots qui finissent par – al au singulier, les mots de la famille de terre, terr- est le radical, le préfixe, le suffixe...). Ces remarques régulièrement faites oralement assurent une imprégnation efficace qui laisse ainsi le temps de faire des textes libres tous les jours, mais ces remarques n'apparaissent pas à l'écrit : ce serait de la scolarisation ! Tous les élèves de la classe doivent ensuite recopier soigneusement le texte (ou un morceau s'il est trop long) et la chasse aux mots sur leur cahier d'auteur, sans erreur (le jour même ou plus tard).

Enfin, au moment de la publication dans *Enfantines*, les textes peuvent être modifiés – grâce aux logiciels de traitement de texte - pour des raisons diverses : ils ont été prolongés, complétés, imités, améliorés d'après des idées qui sont venues plus tard... Il arrive que le choix de publier un texte soit l'occasion de l'améliorer une dernière fois au cours d'un dialogue que j'ai avec l'auteur, pour que son texte lui donne une image favorable de lui-même : il faut absolument que la publication soit une occasion *d'accroissement de puissance*. En effet, la publication, dans son sens premier, est une façon de rendre public, et garantit à l'auteur le fait d'être lu : cet horizon de lecture publique doit se dérouler dans une sécurité affective maximale, et le professeur doit veiller à ce que le plus petit texte soit le mieux réussi possible.

Ces exemplaires d'*Enfantines* ont beaucoup d'effets au-delà de la joie ponctuelle et légitime des auteurs et de leurs lecteurs lors de la sortie de chaque volume. Ils représentent un réservoir significatif de graphies correctes et d'expressions riches, marquées par les souvenirs affectifs de moments de classe réussis. Par exemple, certains enfants se servaient encore de numéros vieux de deux ans pour vérifier la graphie du mot « anniversaire », parce qu'elle était dans le texte de Loïc, qui était allé à l'anniversaire de Damien, et que ce texte-là était important dans l'histoire de cette bande d'enfants, le moment de sa lecture avait été jubilatoire pour toute la classe : la *mémoire*

*affective* avait fonctionné. C'est une œuvre coopérative qui nourrit la coopération, et c'est une source d'inspiration pour combler les angoisses de ceux qui voudraient bien mais qui ne savent pas quoi écrire... « Tu n'as qu'à choisir un texte du dernier *Enfantines* pour t'en inspirer ! » Les pensées en acte que constituent ces textes se tiennent toujours disponibles pour soutenir des actes de pensée lents ou douloureux : le rapport au savoir est dédramatisé, et le texte n'est pas considéré comme « propriété » de son auteur : au contraire, un texte dont on s'inspire gagne de la valeur symbolique, parce qu'il suscite du désir : les enfants comprennent très bien la logique de la création qui enrichit à proportion aussi de ce qu'elle donne aux autres, comme émotion, comme source d'inspiration, comme réflexion.

Et au bout, la joie de voir, entre autres, Maël découvrir que Michel Tournier a « inventé les mêmes idées » que lui, a fait la même expérience de pensée que lui pour écrire son *Vendredi ou la vie sauvage*. La reconnaissance de sa production première, puis sa publication, l'ont rendu disponible pour la découverte du patrimoine littéraire, et il a ainsi directement et effectivement favorisé un accès à la culture pour tous les CM1 de la classe qui ont lu *Vendredi*<sup>8</sup>, et à tous les CE2 qui l'ont entendu... La culture littéraire ne se transmet pas par héritage, elle se crée : elle se pratique, se produit, se vit et ainsi se rencontre. Une autre fois, je vous raconterai comment Jack London, Claude Roy, Prévert et d'autres sont venus à la rencontre des enfants de la classe, depuis la bibliothèque du fond de la classe où sont précieusement disposés tous les exemplaires d'*Enfantines*.

### Le pêcheur disparu

Par un beau matin ensoleillé, un pêcheur part pêcher avec sa petite barque comme à son habitude. Dans sa barque il met un grand filet et de l'essence pour le moteur de sa barque. Il part. Arrivé à son coin de pêche, il lance son filet pour prendre des poissons. Mais il avait entendu dire qu'à cet endroit il y avait des requins, les requins les plus carnivores. Pourtant le pêcheur voulait pêcher là.

Soudain il croit voir un requin, prend ses jumelles pour mieux voir : un énorme banc de requins fonce sur lui. Le pêcheur panique, il tente de démarrer son moteur, mais il n'a plus du tout d'essence, même dans le bidon. Les requins se rapprochent de plus en plus vite. Alors il saute dans la mer pour échapper aux requins. Ces derniers foncent sur la barque, fracassent la coque, et la barque coule. Le pêcheur s'évanouit de frayeur. Deux heures plus tard, il ouvre les yeux et il voit des mouettes voler au dessus de lui.

- S'il y a des mouettes, il y a une île !

Alors il nage, nage jusqu'à la plage. C'est une île inconnue dans le monde.

Soulagé et exténué, il tombe et il s'endort sur le sable. À son réveil, il réfléchit, pense à sa famille et à sa situation.

- Si je ne peux pas retourner en France, alors je ferai ma vie sur cette île.

Il se met au travail : il prend des branches, et même des troncs d'arbres qui étaient tombés au cours d'une tempête. Il trouve un arbre très grand, avec vue sur la mer, il utilise des lianes pour faire monter les branches et les troncs. Il se fait tout seul une cabane pour lui seul. Pour se nourrir, il trouve des noix de coco et des bananes.

Quelques jours plus tard, il a fini sa cabane dans le grand arbre, et aussi il a une nouvelle amie, c'est une otarie. Tous les soirs, il fait un feu avec des cailloux. Il est bien sur cette île.

Maël

---

<sup>8</sup> Je précise que la lecture de ce livre est au programme de français de la classe de 5<sup>ème</sup>.