

NOTES DE LECTURE

L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre Pierre Clanché - Païdos/le Centurion, Mars 1988.

Marylène CONSTANT
Collège de la Bassée.

La présentation de l'ouvrage ne se veut pas exhaustive. Il s'agit au contraire, dans le cadre particulier de ce numéro, de centrer ce qu'écrit P. Clanché autour de la problématique du stéréotype dans les écrits scolaires réalisés par des enfants de 6 à 12 ans dans 20 classes coopératives. J'ajouterai que les conclusions intéressent un public plus large que celui des adeptes de la pédagogie Freinet même si cette étude est d'abord une analyse de 7619 textes libres écrit durant une année. De plus, Pierre Clanché précise bien que le texte libre constitue un outil de dédramatisation et d'appropriation du texte en tant que texte mais qu'en aucun cas, il ne peut résoudre à lui seul tous les problèmes d'apprentissage. Ceci dit, nous nous sommes intéressés aux premiers chapitres du livre.

– Texte libre, pédagogie Freinet et Littérature.

1) Le texte libre est la pratique la plus connue mais aussi la plus dévoyée de la pédagogie Freinet.

2) Depuis toujours, les enseignants se sont évertués à faire entrer la littérature (mais pas n'importe laquelle) dans l'école, le texte libre va permettre à l'école (en tant que lieu de production) d'entrer dans la littérature !

3) L'hypothèse d'un parallélisme entre progrès cognitif et progrès créatif est excessive : Si progrès ou perte il y a, c'est le fait exclusif de la richesse ou de la pauvreté du milieu pédagogique sans nier cependant l'influence du milieu socio-culturel sur les pratiques discursives ; force est de constater que cette influence n'est pas décisive dans un certain type de rapport pédagogique.

Le milieu socio-culturel aurait une influence maximale lorsque la tâche à accomplir est une tâche d'adaptation à une attente implicite de l'enseignant et une influence minimale lorsque la tâche est définie dans un cadre institutionnel explicite.

4) Certains théoriciens contestent le droit aux enfants d'écrire de la " littérature " : c'est le cas de J. Ricardou in revue *Pratiques* n° 20 " Le présent article s'applique, non point à l'enseignement du geste graphique propre aux classes élémentaires,

mais bien à l'apprentissage de certaines opérations scripturales, praticables dans les classes suivantes, une fois que l'acquit du geste graphique permet l'écrit... ! ”

L'erreur de Ricardou reposerait sur le fait que s'alignant sur le modèle de l'écrivain adulte légitimé, il considère le texte comme un travail sur l'écrit alors que comme Weinrich, Clanché le considère comme un instrument de communication. “ Un texte est une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de communication. Le texte n'est pas un pur alignement de signes repliés sur eux-mêmes ; c'est au contraire, à partir du réseau de leurs déterminations mutuelles, qu'il peut se constituer ”. (Weinrich, *Le temps*).

Il est donc impossible d'envisager un texte hors du contexte communicationnel dans lequel il fonctionne.

— Aborder les productions littéraires des enfants.

1) Lire les textes comme des textes comme les autres.

2) Se garder d'appliquer a priori des grilles ou des modèles de textes empruntés à telle ou telle théorie : il n'y a pas de modèle du texte en tant que texte ; le texte “ sidérant ” étant celui qui prend le contrepied de ce qui paraît être son modèle. De surcroît, on peut dire qu'un texte est littéraire par excès ou par défaut.

3) Se débarrasser des a-priori scolaires et psychologues qui sont idéologues et/ou préscolaires. P. Clanché rapporte l'expérience de P. Constant qui dans un article de “ l'éducateur ” rapporte qu'au cours d'un stage, les stagiaires ont amélioré un texte de L. Pergaud et un autre de C. Rochefort, les prenant pour des textes d'enfants.

Peut-on en effet fixer des critères discriminant les textes littéraires et ceux qui ne le seraient pas ? Pas facile ! Nombre de théoriciens de la littérature assument en effet le paradoxe qui consiste d'un côté à tenir de savants discours sur le littéraire et le non littéraire tout en refusant avec véhémence de se risquer à donner des critères, voire des marges, légiférant sur le statut littéraire de ce dont ils discutent. On peut énoncer donc plusieurs principes :

- Il n'existe pas de règles de la littérature.
- Ce qui préexiste à l'acte d'écrire de la littérature, ce sont les oeuvres littéraires déjà existantes.
- Le fait pour une personne d'avoir vécu une expérience limite ou de grandes aventures ne garantit pas la littérarité de ce qu'elle peut en faire.

- On ne peut pas superposer le statut de l'enfant écrivain à celui de l'écrivain adulte : les horizons culturels, cela va sans dire sont bien trop différents. L'enfant ne possède en effet pas par devers lui l'univers culturel auquel se réfère consciemment ou non l'adulte.

- Ce que nous connaissons de la production de l'écrivain est ce qui est donné à l'édition, dans le cas du texte libre on a toute la production.

Ces principes semblent pouvoir permettre aux élèves le droit à la banalité et au stéréotype.

Ajouter à cela que pour accéder à une pratique littéraire, il faut démythifier l'écriture en tuant le texte comme fétiche (ex : travailler sur les brouillons des écrivains reconnus peut être une entrée intéressante) ; Il est évident que la pratique du texte libre (pratique quotidienne de l'écriture peut avoir ce mérite là).

Pour reprendre la terminologie de R. Barthes, on pourrait en incitant l'enfant à l'écriture, lui permettre d'accéder à l'écriture.

Comment s'opère le passage de l'écriture à l'écriture ? Il s'opère **par rupture passagère ou définitive avec le stéréotype.**

Les textes stéréotypés sont le plus souvent les textes domestiques (textes dont le référent est la vie quotidienne de l'enfant), cependant on ne peut pas conclure que la banalité des mots ou des situations induisent fatalement le stéréotype et inversement l'originalité n'induit pas fatalement l'ÉCRITURE. Le caractère non stéréotypé n'est pas tributaire du contexte référentiel ; Il provient de divers procédés de rupture.

A) Rupture (passagère) de l'arbitraire du signe.

1) forme de rupture : le signifiant devient provisoirement et subrepticement le signifié : les mots sont alors utilisés pour leur valeur sonore.

2) forme de rupture au niveau du signifiant avec le nom propre : cf. R. Barthes et son article " Proust et les noms " ou le travail des formalistes russes qui avaient remarqué les choix de Gogol quant aux noms propres (souvent à valeur de calembour). On retrouve dans certains textes libres la tendance à motiver le choix des noms propres de leurs héros.

B) Rupture du flux du récit : la phrase, l'ellipse.

Ecrire, c'est couper, se résigner à ne pouvoir tout dire et faire de ce ne-pas-tout-dire l'objet même du texte. " l'acte d'écriture est une pratique assumée de la perte " (Barthes). Dans les textes stéréotypés, l'ellipse est refusée alors que dans l'écriture, c'est l'assomption de l'ellipse. Il est évident que l'apprentissage de l'ellipse est compliqué par l'existence d'une règle implicite de non-omission.

C) Rupture du flux énonciatif, du dire et du dit.

Il est fréquent qu'à l'intérieur d'un texte littéraire il soit question de la production même du texte : on peut y voir à la manière de R. Barthes une marque repérable de l'écriture (in *Le plaisir du texte*).

P. Clanché conclut en indiquant que la masse des productions s'oriente davantage vers l'écriture mais que l'accumulation quantitative peut conduire à l'écriture.

Il ajoute à la fin de son ouvrage que l'institution pense à tort qu'il faut savoir comment écrire avant de se demander pourquoi... Une fois que les élèves savent pourquoi ils écrivent, on peut alors analyser, décortiquer les structures micro-textuelles et macro-textuelles... Ils en redemanderont.