

Enrichir les textes en 5-8 au moyen des bulles de sens

*Sébastien Dhont et Jeanne Delhaise,
instituteur et institutrice en 5/8
Ecole communale Clair-Vivre (Evere)*

*avec l'aide de Soledad Ferreira Fernandez,
Maitre-assistante en français
département pédagogique de la Haute École Bruxelles-Brabant*

Dans les classes de 5/8 (composées d'élèves de 3ème maternelle, 1ère et 2ème primaire) en pédagogie Freinet s'organise un travail coopératif autour de l'enrichissement (Dominique Bucheton parle d'épaississement du texte) de textes produits par les élèves en « textes libres ». Ce travail prend appui sur les « bulles de sens » (voir l'encart p. 32 dans ce numéro) que les élèves, qu'ils soient scripteurs ou pas, utilisent pour raconter une histoire en réception ou en production.

Épaississement du texte

Le travail de réécriture d'un texte amène son auteur à multiplier, complexifier les significations de celui-ci. Pour autant, le texte ne s'allonge pas forcément. Il peut même parfois être plus dense et plus court. Ce travail d'épaississement des significations s'accompagne d'une complexification importante des usages du langage devenant plus souple et polysémique.

*Dominique Bucheton (2014).
Refonder l'enseignement de l'écriture. Retz.*

Après sa sélection, un texte libre, qui deviendra ensuite le support des apprentissages en ce compris de la lecture, est soumis à l'ensemble du groupe pour amélioration. Dans la classe de Sébastien, cinq groupes constitués d'élèves d'âges différents se voient proposer de l'enrichir.

Texte n°3 : Perdu

Il était une fois
un petit garçon
qui s'est perdu
dans la forêt.
Un loup
l'a mangé.

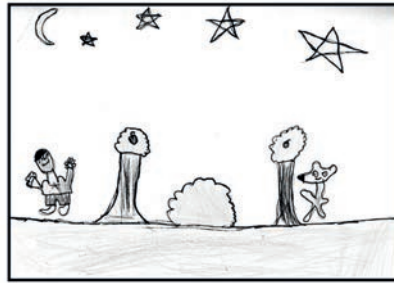


Figure 1. Texte libre n°3 avec son illustration (Nisrine)

En effet, si le texte de Nisrine propose bien une histoire avec des personnages, un début et une fin, il gagnerait à être amplifié, ce que chacun des cinq groupes va prendre en charge en repartant, non pas du propos mis en texte, mais des éléments qui composent la narration. C'est ici qu'interviennent les bulles de sens qui permettent aux élèves, lecteurs ou non lecteurs, de représenter le récit à travers ses constituants et, à partir de ce support illustré et organisé, de prendre une part active aux réflexions.

Ainsi, dans un premier temps, chaque groupe transcrit le texte source, sous la « dictée » d'un élève, en bulles de sens. Ce travail est l'objet de négociations au sein du collectif : de quoi parle-t-on et qu'en dit-on ? Quels sont les liens entre les éléments ?

Le projet est que les élèves, lors de la construction de certaines bulles qu'ils identifient comme supports (sur les figures 2, les bulles choisies comme supports par les enfants sont entourées en rose), leur ajoutent des informations supplémentaires et articulent ces apports aux supports issus du texte-source.



Figure 2. Trois propositions en bulles de sens issues de la négociation de trois groupes d'enfants

Une fois le panneau de chaque groupe achevé, les propositions enrichies sont affichées et restent disponibles pour une prise de connaissance et des échanges informels entre les élèves au cours de la semaine. Chaque groupe récupère ensuite son panneau et passe à la mise en texte de sa proposition d'enrichissement. Cette étape de codage est prise en charge par les élèves scripteurs du groupe ou est réalisée en dictée à l'adulte.

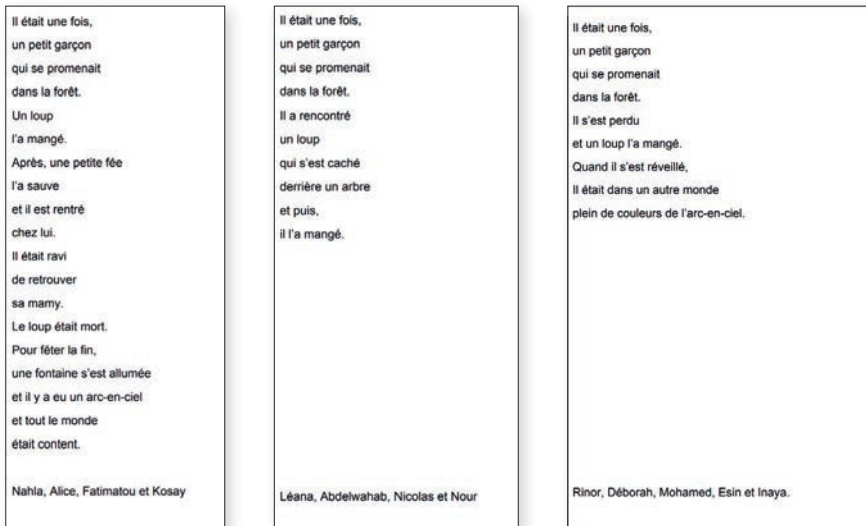


Figure 3. Trois propositions de texte libre enrichi

Si les textes proposés constituent à n'en pas douter des amplifications du texte source (on y retrouve la formulette classique « Il était une fois », le petit garçon, la forêt, le loup et la dévoration), on note la présence d'éléments que l'on peut croire issus des connaissances littéraires des élèves : « la petite fée » comme personnage du domaine merveilleux et « la mamy », peut-être une appellation moderne de la mère-grand du PCR. On note surtout la volonté des groupes de ne pas terminer le texte sur « il l'a mangé » : deux des trois nouvelles versions développent la situation finale en lui apportant une tonalité aux couleurs de « l'arc-en-ciel ». Enfin, on peut observer que les groupes ajoutent tous des connecteurs, mettant ainsi en mots les relations concrétisées par les liens entre les bulles symbolisant les étapes du récit.

Mais, si le travail d'enrichissement visé ici porte ses fruits, il se concentre sur les éléments de la narration sans s'intéresser réellement aux supports eux-mêmes. Aucun des groupes ne propose de donner davantage d'informations sur l'enfant ou le

loup, comme si leur rôle dans le récit suffisait à la compréhension du lecteur. On peut faire l'hypothèse que le cadre de référence choisi, par sa proximité avec des histoires connues des enfants (ce que confirment les choix d'amplification posés par certains groupes a posteriori) se suffit à lui-même. Le loup y est connu des lecteurs et, si l'enfant n'est pas nommé, on devine aisément qu'il sera, comme d'autres, sa victime. Cette première activité met donc en lumière les références littéraires des élèves, leur capacité à les intégrer à leur écrit avec leurs caractéristiques prototypiques. Mais elle ne permet pas aux élèves, dans l'étape des bulles de sens, de sortir de la structure proche du storyboard.

Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que la quantité d'informations que renferme chacune de ces bulles, à travers le médium du dessin, pourrait expliquer que les élèves ne ressentent pas le besoin d'en dire plus sur les personnages. Ainsi, le petit garçon, outre son caractère prototypique évoqué plus haut, est illustré de façon à porter en lui une série d'informations lisibles par les enfants. Il ne leur semble dès lors pas utile de le caractériser davantage.



Figure 4. Bulle support « petit garçon »

Comment faire alors pour que les enfants conscientisent la charge informative de ces bulles et extraient une partie des apports du support, ce qui leur permettrait alors de ne pas se contenter de relations exclusivement narratives ? La piste envisagée par les enseignant·e·s est celle du détour par la structure descriptive puisque celle-ci organise une série d'apports d'informations autour d'un support principal.

Dans la classe de Sébastien, un premier travail est mené collectivement autour de la grenouille. En effet, un partage lors duquel un enfant présente une grenouille en origami provoque une réaction : ça ne ressemble pas à une vraie grenouille ! Le travail s'oriente alors vers la description de l'animal par les élèves : ce qu'ils peuvent en dire est repris par l'enseignant autour de la bulle « grenouille ». Ce travail fera dire à la fin de la séance à une élève de M3 : « Eh bien on sait beaucoup de choses sur la grenouille, le tableau est rempli ! ».

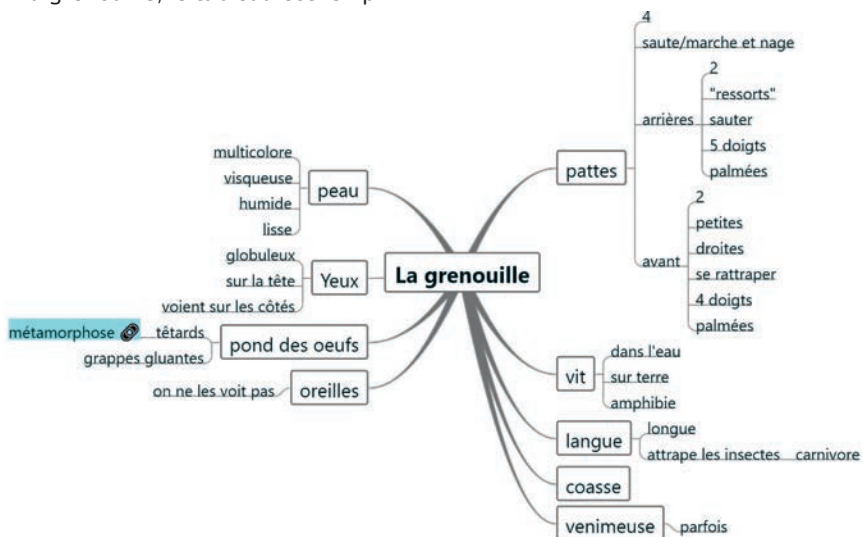


Figure 5. Bulles "grenouille"

A partir du même constat - la difficulté à caractériser les personnages des histoires en planification en bulles de sens - se développe chez Jeanne, à la demande des élèves, un projet de description de chaque membre du groupe. Du côté de l'enseignante, l'effet attendu de ce travail concerne la gestion autonome des bulles de planification et d'enrichissement. Elle propose ainsi une séance de jeu *Concept kids animaux* pour faire émerger l'importance de caractériser pour décrire, et reconnaître en réception.

La classe se donne ensuite pour objectif de travail la création de portraits qui permettent que chaque enfant soit reconnu par le groupe. Avant de se lancer individuellement dans leur autoportrait, ils ciblent collectivement des éléments qui leur paraissent nécessaires pour les distinguer les uns des autres. Sur la base de ces critères, chacun-e se lance dans sa carte d'identité en bulles de sens, avec une contrainte : dans chaque bulle, on ne met qu'un seul élément, une seule information...

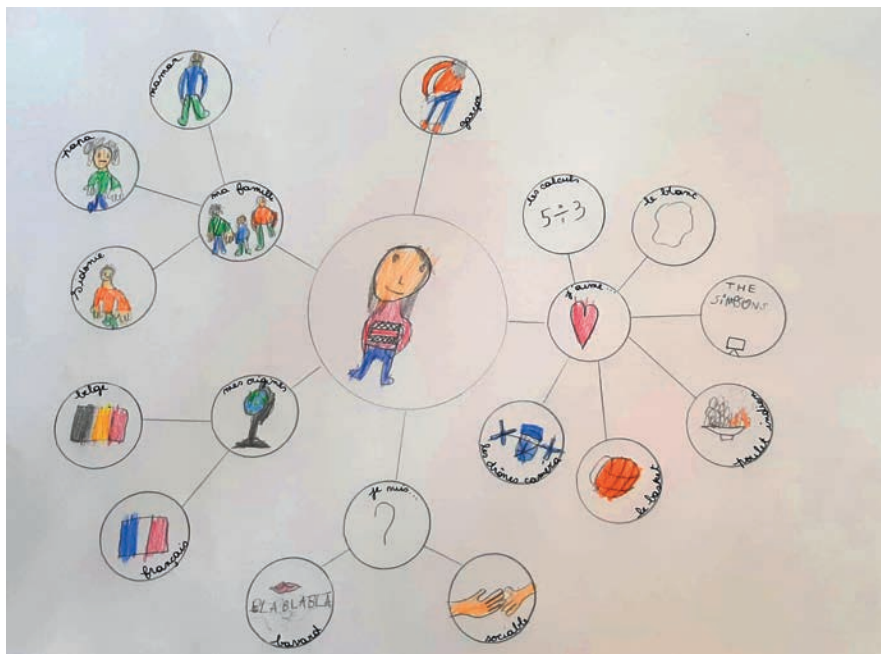


Figure 6. une représentation descriptive d'élève en apport-support

Les cartes d'identité sont ensuite exploitées lors d'un *Qui est-ce ?* géant, dont le débriefing permet aux élèves de revenir sur les informations à ajouter pour permettre la reconnaissance de chacun·e·s.

On voit ici qu'à partir d'une activité proposée par le collectif, l'objectif communicationnel (être reconnu) et la contrainte (un élément par bulle) amènent les enfants producteurs à sortir du dessin chargé en informations pour s'orienter vers un réseau de bulles en apport-support.

Du côté de la classe de Sébastien, ce même type de réflexion est actuellement mené dans le cadre d'une lecture en réseau autour d'un personnage prototypique de la littérature enfantine. Les échanges après lectures permettront de caractériser le personnage, de cibler ses spécificités d'un texte à l'autre.

Ainsi, la découverte par les élèves de l'utilité d'apporter des informations à un support dont on parle, afin de le reconnaître, de le distinguer ..., pourra être réinvestie dans les textes produits. C'est du moins le pari que font Jeanne et Sébastien.