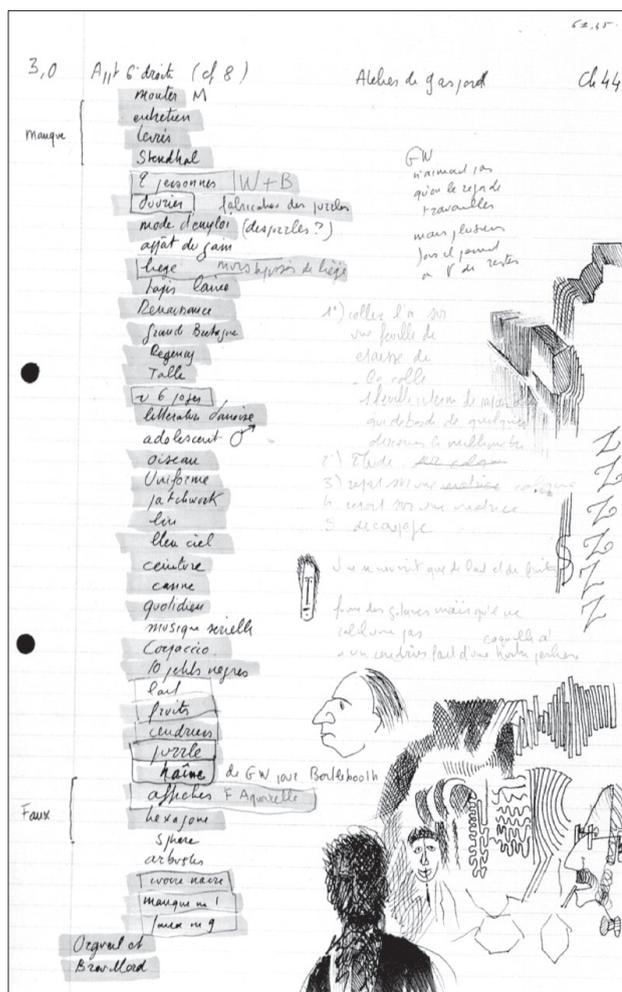


DESSINE-MOI UN MOUTON, ÉCRIS-MOI UN TEXTE, APPRENDS-MOI, QUOI !

Yvonne CHENOUF



Dans une classe de moyenne et grande section, on apprend à écrire en réécrivant. Des enfants pensent à un texte qu'ils aimeraient lire et, comme ils ne sont pas encore en mesure de l'écrire seuls, ils passent commande à des plus experts qu'eux : ils dressent un cahier des charges (thème du texte, nombre et qualité des personnages, lieux, temps, actions, effets sur quels destinataires, etc.) L'enseignante de cette classe fait partie de la recherche INRP « Les Usages experts de l'écrit » et, à ce titre, elle est inscrite sur une liste de discussion échangeant régulièrement sur Internet avec 80 de ses collègues. C'est là qu'elle trouve 'ses' écrivains qui, dès qu'elle passe une commande sur la liste, réagissent : en effet, quelques-uns répondent, offrant à la classe plusieurs visages du même texte celui que les élèves ne peuvent écrire mais qu'ils ont envisagé. Ensuite, à partir des versions disponibles, ils trient, reconnaissent ce qui leur appartient, refusent ce qui ne leur convient pas ou plus, acceptent l'impensé quand il les réjouisse... et, peu à peu, piochant dans quatre ou cinq textes et guidés par leur cahier des charges, ils finissent par obtenir un texte fait de multiples entassements, entrelacements... Ce long travail est décrit dans le futur Théo-Prat'.¹ Le dispositif, plutôt satisfaisant, pose un problème à certains enseignants : les enfants passent directement de la commande de textes à leur réception. À aucun moment, disent-ils, ils ne sont confrontés à la lente machination de l'écriture, à ses mystères. Ils imaginent, alors, de faire évoluer ce dispositif ? Et c'est à une synthèse de leurs entretiens électroniques que nous vous convions ici : le logiciel genèse du texte est aux creux des propos de Sophie, l'enseignante de la classe, Gilles et Jo, enseignants à Auxerre, Annie, de Charleville Mézières, Thierry de Caen, Christine d'Épinay sur Seine et de Jean Foucambert, responsable de la recherche.

● Ne pas se fossiliser

Ce dispositif sert à produire des textes pour une classe mais aussi de terrain d'échanges pour les maîtres : « Je sollicite cet 'intellectuel collectif' qui me semble être notre meilleur atout, écrit Sophie, je rêve de poursuivre ces réunions en petits groupes où l'on partage nos expériences, nos questions, repartant avec un nouveau cahier des charges pour expérimenter de nouvelles commandes. »

C'est un dispositif qui, comme l'écrit Gilles, sous prétexte d'être rassurant, « ne doit pas se calcifier en apparaissant comme un idéal de pratique, un dogme contraire à un esprit

¹ « La commande à l'adulte », Théo-Prat' n°7, AFL, parution juin 2001

de recherche. Pour le moment, on ne voit surgir qu'une modalité qui a l'air de faire l'unanimité et c'est là que ça m'inquiète. On peut penser que notre 'intellectuel collectif' n'est pas dans la capacité de trouver des variantes et qu'en conséquence, tout le monde s'engouffre dans un modèle et fait l'économie de chercher un autrement et encore moins une autre chose. Et la crainte, c'est que tout ça se fossilise au lieu de s'enrichir. On a déjà vu ça, me semble-t-il. »

● Avoir de la visibilité

On voit bien où se situent les points sensibles : d'une part, dans l'absence de visibilité, pour les enfants, entre le moment où ils commandent un texte en réalisant un cahier des charges et celui où ils reçoivent des textes venus d'ailleurs, et d'autre part, dans le fait qu'on puisse faire croire à des apprentis que n'importe qui peut écrire sur n'importe quelles émotions, même celles qu'il n'a pas pu ressentir. « *C'est la question d'un apprentissage qui est posée ici, commente Gilles. Il me semble qu'on ne devrait pas oublier ce qu'on a toujours dit, à savoir qu'apprendre c'est apprendre à faire quelque chose, en faisant avec quelqu'un qui sait le faire. Être commanditaire/acteur/témoin/contrôleur de l'acte d'écriture est une condition indispensable à l'apprentissage.* » D'où sa proposition, celle de Jo, de Christine, de passer du cahier des charges produit *en classe* à une réalisation de ce cahier des charges en classe, les enfants assistant, participant, parce qu'ils ne savent pas encore faire seuls, à ce que Jo nomme « le mystère de l'écriture », le passage d'un 'vague magmatique', ce qu'on a confusément envie d'écrire, à un texte efficace, provoquant chez des lecteurs imaginés des effets bien réels. « *Qui, mieux que les enfants, peut 'parler' de leurs émotions, renchérit Christine. Dans certains cas, on pourrait donc s'y prendre autrement.* » « *Mais, précise Annie, d'une part, il faut resituer ce dispositif de commande à l'adulte dans une pédagogie générale de l'écriture où on vit d'autres situations, et, d'autre part, pourquoi nier que, dans la commande à l'adulte, les élèves réfléchissent sur la démarche d'écrivain ? On passe trop sous silence la phase où ils 'prennent la plume', où ils donnent le clavier à Sophie pour veiller à leur propre version du texte.* » En effet, convient Sophie, que les réactions stimulent, « *cette écriture en direct est une étape essentielle et je la pratique, en dernier lieu, lorsqu'on se met devant l'ordinateur, ensemble à la tâche : on écrit, on efface, on déplace, on remet... Et je suis d'accord avec Jo sur l'atout que représente le fait d'avoir partagé l'expérience avec les enfants. D'ailleurs, l'enseignant de la classe doit forcément être un des 'écrivains'. Il connaît, en*

plus de la commande explicite, beaucoup des implicites du vécu commun. Toutefois, dans cette situation de commande à l'adulte qui provoque ipso facto des produits finis dont aucun enfant ne soupçonne l'envers - la lente machination - il y a quelque chose d'exceptionnel, de remarquable, sans doute encore maladroitement exploité. Les enfants ressentent un effet de surprise lorsqu'ils se trouvent devant le fait accompli : ils avaient une vague envie de lire un texte encore flou sur des émotions incertaines malhabilement cernées avec des mots imprécis, des idées plus ou moins partagées et puis trois ou quatre textes, là, sur le tableau, disent que l'expérience a trouvé formes, que les émotions ont été circonscrites, que des mots ont été mis sur des idées qui, maintenant, sont là, visibles, à la fois détachées et liées. Avant de se débarrasser de ce choc, en avons-nous bien épuisé toutes les richesses ? Comment aller au bout de cette proposition, ne pas l'étouffer avant son entière exploitation ? »

● Et si le mystère portait des fruits ?

C'est vrai qu'ils sont devant un mystère, les enfants. On n'a pas officié en leur présence, on a procédé à une occulte création : la cérémonie a eu lieu sans eux, sciemment tenus à l'écart. Ce rôle de lecteurs qui leur est conféré ressemble à celui du devin qu'évoque Anne-Marie Christin : « *Ce n'est pas sur la matière des choses qu'il opère et il est hors de question qu'il en modifie la nature. Il est celui qui toujours se tient en retrait et à distance : ses objets sont des apparences et des surfaces, non le réel proprement dit.* »² Privés - provisoirement - du pouvoir d'agir sur la matière écrite, les enfants ne se trouvent-ils pas devant une des caractéristiques du texte : « *une surface, une apparence, non le réel proprement dit* » ? Et, dans ce cas, ne saisissent-ils pas immédiatement (sans médiation) le pouvoir de l'écriture qui consiste non pas à rendre compte fidèlement du réel mais à le traiter avec point de vue et parti pris ? Placés devant le mystère qui a fait subir de tels sorts à leur expérience tout en essayant de la respecter, ils soupçonnent un envers du décor auquel ils peuvent avoir envie d'accéder : « *comment ils ont fait pour écrire ça ?* ». Envers de l'écriture (enfer, dit Barthes) et confrontation directe avec un produit qui, parce qu'il intrigue, peut déclencher l'envie de passer de l'autre côté du mirage, d'être devin en même temps que magicien, roi et sorcier, enchanteur de rêves et d'espoirs secrètement flairés chez un public

² DURAND J.-M., *Archives épistolaires de Mari I /1*, Editions Recherche sur les civilisations, 1988, p. 61, cité par A.-M. CHRISTIN, *L'image écrite ou la déraison graphique*, Flammarion, Idées et recherches, p. 102

envisagé. Voir là, dans l'entrelacement des lignes d'auteurs inconnus, ses vagues sensations, ses désirs confus 'sonner' même si on ne les entend plus de la même façon, être face à une dissimulation en même temps qu'à une révélation, c'est être confronté aux énigmes de l'écriture, celles pour quoi elle a été inventée, celles qui fait qu'on aime infiniment les textes.

● Trois abstractions pour une même réalité

La commande à l'adulte privilégie le produit plutôt que le processus, puis l'action sur ce produit : « *ce qui va être intéressant, c'est que les apprentis vont d'emblée entrer dans la lecture avec esprit critique. Si l'écriture a ce pouvoir de cacher autant qu'elle révèle, l'astuce, ici,* explique Jean Foucambert, *c'est que les enfants sont déjà au courant de ce qui pourrait être caché puisque ce sont eux les commanditaires.* » Eux, les mijoteurs, les cachottiers, les placeurs d'appâts et déposeurs de secrets, munis de leur cahier des charges, ils entrent dans la lecture en vérifiant l'efficacité d'une écriture, par l'implicite, par l'idée qu'ils se font des pouvoirs d'un texte ; lorsque, par chance, ils peuvent comparer trois textes, « *trois visions d'une même commande,* précise Sophie, *les voilà initiés aux aventures de l'écriture.* » « *Lorsque le Petit Prince demande qu'on lui dessine un mouton,* ajoute Jean Foucambert, *il se trouve d'un seul coup devant trois moutons. Il ne s'agit plus d'un mouton mais d'une idée de mouton. Il n'est pas devant la réalité mais devant le dessin d'un mouton, une abstraction. Maintenant à lui de dire, face au dessin, non celui-là est déjà très malade, fais-en un autre ou alors celui-là est trop vieux. Je veux un mouton qui vive longtemps ou encore tu vois bien. Ce n'est pas un mouton, c'est un bélier. Il a des cornes ! Bref, l'atout majeur de ce dispositif c'est de montrer aux enfants qu'un texte c'est une abstraction sur laquelle on peut toujours agir, quelque chose qui n'a pas mission de dire le vrai.* »

Artifice pédagogique, la commande à l'adulte met en présence d'un double étonnement : non seulement ce qu'on a dans la tête ne peut pas s'écrire comme ça, mais en plus ça peut s'écrire de mille et une façons. La carte maîtresse de ce dispositif c'est la co-existence, au même moment et sur un même lieu (le tableau), de trois écritures de la même commande, co-existence qui donne toute sa force à chaque écriture puisque chaque auteur va au bout de sa propre version et ça, c'est parfaitement lisible. Une commande, trois factures : pouvoir dissocier écriture et histoire c'est difficile : c'est la grande force de la commande à l'adulte.

● Cristallisation

Gilles évoque clairement ce passage de l'inter-psychique (ce qu'on sait faire avec les autres) à l'intra-psychique (ce qu'en même temps on apprend à savoir un jour faire tout seul), autant d'exercices socialisés de la raison graphique pour reprendre une expression de Jean Foucambert. Mais avec la commande à l'adulte, un vide, un trou blanc, s'installe entre le flou désir du texte et son subit exaucement, quelque chose qui prive momentanément les enfants d'une compréhension mais qui, peut-être, en glisse d'autres : « *Au moment de la rédaction du cahier des charges,* précise Sophie, *Jo a raison de dire que les enfants sont, comme l'écrivain, face à un trouble magma d'émotions, de souvenirs et d'images qui se trouvent en eux. Ils les expriment à l'oral mais la difficulté c'est de les écrire, de les cristalliser au sens stendhalien de « réunir des éléments pour former un sentiment ».* Les textes des adultes sont justement plusieurs images possibles de cette cristallisation. À partir de là, les enfants vont sculpter leur propre cristal, vont tenter d'atteindre transparence et sonorité. La réécriture est alors une véritable écriture. En fait, au début du projet, ils ont beaucoup de mal à prendre du recul par rapport à des émotions envahissantes qu'ils n'identifient pas. Ils n'ont pas, à la différence de l'écrivain, l'écriture comme outil de discernement. Au fur et à mesure qu'il écrit, celui-ci cerne mieux ses émotions et en crée de nouvelles. Plus il avance dans son texte et mieux il sait ce qu'il ressent et ce qu'il veut en faire. Les enfants n'en sont pas là, comme le dit Jo, par manque de bagages et d'entraînement. » C'est pourquoi, précise Annie, qui pointe aussi le court passé littéraire et linguistique des enfants, « *avec les textes des adultes on leur apporte sur un plateau des expériences confirmées : ils disposent d'un échantillon de possibles : à eux de se les approprier et de les confronter avec ce qu'ils peuvent exprimer de leur projet.* » Ils ne s'en privent pas, les élèves qui flottent énormément entre leurs désirs, ce qu'ils croient qu'on attend d'eux, ce qu'ils savent et peuvent dire, ce dont ils se souviennent réellement. Ils profitent de ce travail d'auteur d'ailleurs pour trier ce qui est à eux, ce qui leur est étranger et qu'ils refusent ou qu'ils s'approprient parce que c'est rigolo ou tout simplement parce ça fait bien ou alors parce que ça rejoint des envies insoupçonnées et déclenche d'autres rêveries : « *C'est tout à fait comme ça que je le voulais !* » dit le Petit Prince devant la caisse où est censé être, non plus un mouton, mais son mouton. Tiens ! Il s'est endormi.

● Les rôles du maître d'écriture

On écrit donc à partir d'une base de textes, on pioche, on croise, on mixte, on travestit on apprend à écrire des secrets,³ on déconstruit pour reconstruire. Saine désacralisation des textes. Si l'on voit bien l'intérêt de ce travail, plusieurs points restent à travailler :

- le cahier des charges
- le rôle des textes reçus
- le rapport à l'interlocuteur
- le rôle des enfants

- Le cahier des charges

Quand le cahier des charges se contente de transcrire des idées et aligne des intentions de manière linéaire, les enfants ont tendance à le considérer comme un texte à part entière, au même titre que les autres. Il faut donc veiller à ce qu'il ressemble le moins possible à un texte et organiser les idées en liste, tableau... « *C'est au moment du cahier des charges, explique Jean Foucambert, qu'il faut ouvrir des colonnes, tracer des flèches, former des cadres pour établir des liens entre la peur qu'on veut exprimer et des peurs qu'on aurait pu rencontrer dans des livres ; c'est à ce moment qu'on précise si on veut écrire comme Claude Boujon ou comme Arnold Lobel ; c'est encore là qu'on liste les mots, les expressions qu'on voudrait retrouver ; c'est exactement à cet endroit qu'on relie quatre objectifs : le projet d'écriture, la spécification du destinataire, les effets qu'on veut lui faire ressentir et les moyens auxquels on pense sans être, pour l'instant, capable de les organiser. À la réception des textes, c'est le cahier des charges qui va servir de grille de lecture, c'est lui qui va faire en sorte que la lecture experte alimente la réécriture.* » On accuse réception, bordereau de commande en main, même si on doit ouvrir une nouvelle colonne pour ce à quoi on n'aurait pas pensé et qu'on est surpris, heureux de découvrir et de prendre. « *On doit aussi penser, au moment de l'envoi du cahier des charges, conseille Sophie, à commenter ce que les enfants ont dit pour que les 'scripteurs' aient les atouts nécessaires à l'écriture de textes 'justes'. La réaction de Jo me fait penser que, la prochaine fois, je joindrai au cahier des charges, la liste des livres travaillés en classe, pour aider les lointains écrivains à insérer les textes dans une culture commune et bien présente.* »

- Le rôle des textes reçus

Au moment où il rédige son texte, c'est important que l'adulte songe à questionner indirectement le cahier des charges. À la lecture des textes d'adultes, les élèves scrutent où l'auteur a déposé ce qu'ils souhaitent retrouver : ils le repèrent, ça et là, différemment intégré, étrangement transformé ou

bien alors étonnamment absent. Ils discernent les entassements dont sont faits les textes, les stratifications qu'ils exhibent, les emprunts et les ajouts, l'interminable réécriture à laquelle tous les écrivains se livrent car « *l'écriture n'est pas terminale, elle n'est pas la transcription d'une prononciation, elle ne concerne pas le dire ; elle est plutôt le faire de la main, elle est exercice, métier, lenteur, artisanat d'ébéniste, volonté de se graver dans le support non pas de s'évader dans le dialogue (...) de là, le caractère tragique et monumental de l'écriture : son impossible réconciliation avec le présent, son absence coupable, sa fière éternité.* »⁴

- Le rapport à l'interlocuteur

Les auteurs, à distance, oublient parfois le véritable destinataire de leur travail, se fixant spontanément vers les enfants commanditaires. Pour les élèves, c'est un peu comme lorsqu'ils analysent les textes reçus ils ont tendance à se focaliser sur la fidélité ou la trahison des auteurs qui les ont mis en texte et ils déplacent leur intérêt sur l'auteur, leur double, plutôt que sur leurs récepteurs, leurs autres.

- Le rôle des enfants

Dans la commande à l'adulte, les interventions des enfants sont multiples et éclatées, ils rêvent, commandent, reçoivent, expertisent, renvoient à l'expéditeur : de véritables conseillers éditoriaux selon une expression d'Annie qui ajoute : « *Quand un groupe a écrit, un autre groupe intervient sur ce qui a été produit. Un autre regard. En grandissant, un enfant apprendra à adopter tous les rôles à lui tout seul : écrivain, lecteur, écrivain, lecteur...* »

Voilà quelques intentions contenues dans la commande à l'adulte : une participation au développement de l'acte global d'écrire qui exige, pour son accomplissement, bien d'autres interventions pédagogiques. Elle a son utilité dans un système qui reste à décrire peut-être plus précisément. Gilles, que cet unique intérêt pour ce dispositif avait inquiété, faisait cette proposition pour tenter de le compléter : « *la confrontation des textes produits et du cahier des charges permet*

³ « *Mais enfin, quand j'y repense, il n'en reste pas moins que j'avais commencé d'écrire, et cela pour fixer les « secrets » que j'aurais pu oublier. Et même plus que pour les fixer, pour les susciter, pour provoquer des secrets à écrire. Bien sûr, je ne me formulais pas la chose tout à fait comme cela, et c'est bien plus tard que je le compris... mais alors en tout cas je me persuadais que j'avais commencé de le comprendre dès l'âge le plus tendre, si bien qu'aujourd'hui même je le crois.* » ARAGON L., Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit, Skira/Flammarion, 1969

⁴ OSSOLA C., Préface aux Variations de l'écriture, in *Le Plaisir du texte* de Roland Barthes, Seuil, 2000, pp. 10-11

une activité réflexive sur la langue, pas sur la genèse des textes. D'une certaine manière, les brouillons seraient plus intéressants que les textes. » Et c'est là que Genèse du texte se montre nécessaire. En même temps que les textes, les enfants pourraient visionner sur l'écran le long travail des adultes, les multiples métamorphoses du texte, son méthodique avènement. Ils reconnaîtraient au passage, l'insertion de leurs propositions, leurs transformations, par quelles associations d'idées l'auteur est arrivé à telle ou telle imagination.

Ils accéderaient ainsi à la voie d'une compréhension de l'écriture, d'une résolution du processus jusque-là souvent

inaccessible au lecteur de la manière dont cet objet s'est construit, fabriqué, ciselé. Une manière de lever un peu du mystère de l'écriture, une manière d'ouvrir une voie passionnante, tout autrement sidérante, du travail de l'auteur, artisan façonneur.

Yvonne CHENOUF

