

Si l'expert en écriture semble pouvoir mener simultanément la projection sur son espace d'écriture du matériau linguistique qu'il a déjà travaillé intérieurement et son travail de la relecture/réécriture, il paraît nécessaire, pour les enfants de mettre provisoirement en place un dispositif pédagogique qui va découpler la création de l'avant-texte et du texte. Une sorte d'exemplification, de théâtralisation.

En ce début d'année scolaire 2009-2010, les enseignants de la recherche écriture semblent s'être plus particulièrement penchés sur cette activité du processus d'écriture qui consiste à se doter de matériau sur lequel, à partir duquel, l'écriture, le travail par la pensée scripturale, va s'opérer. L'objectif est de faire prendre conscience aux enfants qu'écrire ce n'est pas poser-ce-qu'on-aurait-pu-dire. Il convient ensuite le plus vite possible d'abandonner l'artificialité du dispositif et entrer directement dans l'écriture.

Diverses manières de construction d'un "avant-texte" sont possibles. L'idée qui s'est dégagée de nos travaux est de réduire le plus possible le temps passé à cette construction afin de ne pas y "épuisier" les élèves. Les textes qui suivent illustrent deux de ces dispositifs ; par la prise de notes très rapide de remarques des enfants en Grande Section pour le texte de Danièle Lecardonnel et à partir du dictionnaire des mots d'un album avec des CE1 pour le texte de Séverine Lacourthiade.

L'idée est bien de faire entrer immédiatement ou le plus rapidement possible, sans prérequis et sans passer par une longue phase accumulative préalable, dans ce qui fait la caractéristique de l'écriture : une rumination intellectuelle où la pensée soumet le langage à la situation spécifique de la communication écrite, et réciproquement où les contraintes de cette situation permettent le déploiement de combinaisons langagières encore inouïes car non produites pour être écoutées.

À la lecture de ces deux textes, on mesure la distance qui sépare l'activité de ces enfants d'une laborieuse recherche de lettres susceptibles, aux yeux effondrés de la maîtresse, de transcrire ce qu'ils auraient dit.

Danièle Lecardonnel produit avec des élèves de Grande Section de son école un journal dont les parents sont les destinataires. Elle montre ici comment, à partir du traitement que font les élèves du matériau linguistique, naît un texte à travers l'établissement du cahier des charges d'un article.

L'ÉCRITURE D'UN CAHIER DES CHARGES, EST-CE DE L'ÉCRITURE ?

Danièle LECARDONNEL

Quand on ne sait pas écrire seul mais qu'on sait ce qu'on voudrait écrire, qu'on est capable de mettre en mots ses intentions, son point de vue, capable d'exprimer les actions à effectuer sur un grand nombre de paramètres du texte, qu'on sait quel est le destinataire et l'effet qu'on voudrait produire sur lui, on est donc capable de passer une commande à l'adulte, de construire un cahier des charges qui en fera la présentation la plus détaillée possible. Continuer ensuite le travail sur le nouveau texte proposé par l'enseignant, jusqu'à en être satisfait et dire enfin « C'est bon, j'arrête, je n'ai plus rien à ajouter, c'est ce texte que je voulais ».

Avec des Grandes Sections de maternelle, il paraît indispensable de partir d'un événement concret, moteur d'un débat sur le projet d'écriture. L'objectif à ne pas perdre de vue est plutôt celui de faire émerger une problématique que de raconter l'évènement ! Pari pas facile à tenir sur une longue distance !

Les ajouts obligent les enfants à développer, préciser leur pensée, avec pour seul ancrage les premiers mots jetés sur le papier : Bartholomé explique d'un ton fataliste, que « *trop de choses sont jetées, on n'a plus de place sur terre, alors on ira dans l'espace* », développant ainsi le sens caché derrière « *les poubelles et les ordures par terre* ». Ce constat pessimiste entraîne la réaction de Malo, jusque-là distant : « *On veut pas que notre planète moure !* ». Se précise alors le message, enrichi de toute une récolte d'informations. S'adressant à leurs parents, ces enfants doivent leur « apprendre des choses » et c'est bien ce qui oriente leur réflexion, leur mettant une « pression intellectuelle », les obligeant à trouver les mots pour le dire et à écrire pour trouver leurs mots. Ces récentes découvertes leur ont ouvert l'horizon d'un monde loin d'être parfait, mais dans lequel une logique se construit, peu à peu, les débats, les albums et les visites aidant.

Par exemple, ces premières notes, « *Produits mauvais, chimiques* », prise de conscience de cette toute petite partie du monde qui leur est livrée « *il faut reparler des abeilles et de ce qu'on a appris* »... « *Et puis c'est mieux de dire, produits chimiques, produits mauvais, comme ça on l'entend 2 fois !* » Peut-être la réminiscence d'un album lu en classe avec des répétitions volontaires, mémorisées.

De même, ces trois mots de « *La glace fond* » cachent tout un cheminement : « *ben oui, il faut expliquer que les ours polaires vont mourir si toute la glace fond... Il faut aussi dire aux parents qu'on a vu les photos de Y.A. Bertrand.* » Eh oui, besoin de recontextualiser... remettre le raisonnement en cohérence ! Quelques-uns parlent aussi de la nécessité à cet endroit de mettre la photocopie de la couverture d'un album approprié : l'ensemble du texte fini se visualise d'une certaine manière dans leur esprit, et ils ont déjà en tête des représentations (ce journal est produit depuis un an).

Les suppressions, elles, sont très visibles : tous les mots abandonnés en chemin, ayant perdu toute importance dans cette trame de texte, seront barrés.

les animaux meurent
poubelles
par terre
elle tombe

Les marques graphiques, que les jeunes enfants identifient rapidement sur un texte, apparaissent, références aux textes travaillés précédemment qui font office de mémoire : « *Il faut aussi des '?' et des '!'* » Je propose alors de formuler différemment leurs propos :

« *On partira vivre dans l'espace !* » ou
« *Sera-t-on obligé de partir dans l'espace ?* » (retenue).
« *Pourquoi la glace fond-elle ?* » ou
« *La glace fond !* » (retenue)

Certains mots, parce qu'ils sont importants, parce qu'ils doivent accrocher le regard, seront écrits en gras :

pollution
produits mauvais, produits chimiques
la glace fond
le titre

Un déplacement sera opéré, quand, pour le titre, les enfants hésitent entre la phrase de Malo (*On veut pas que notre planète moure*) et la *pollution*. La phrase de Malo est retenue. Une grande flèche, propulsant en tête de texte cette nouvelle proposition, marque ce déplacement.

La difficulté réside, avec des enfants de 5 ans, dans la possibilité de justifier les raisons d'un tel choix : sont-elles graphiques ? Affectives ? Ou est-ce la conscience que l'essentiel se situerait dans CE choix précis ?

Le cahier des charges est une performance intellectuelle pour des jeunes enfants : mener de front la compréhension que pourrait avoir le destinataire, la cohérence du contenu, tout en cherchant une formulation compréhensible par les autres, sans perdre de vue la problématique en jeu, avancer en prenant en compte la parole et les formulations des autres, savoir écouter, savoir rebondir sur une intervention... toutes choses qui ne peuvent qu'être portées par le groupe, par un apprentissage du fonctionnement en intellectuel collectif, en vue de pouvoir de plus en plus assumer seul la complexité de la tâche d'écriture.

Moment intense de rumination intellectuelle, où se palpe la pensée en mouvement. L'écriture serait-elle autre chose ?