

Toujours dans le cadre de la recherche sur l'écriture et la raison graphique (voir nos numéros précédents et notamment les n°106 de juin et 108 de décembre 2009), Christiane BERRUTO et Mireille TEPPA, enseignantes à l'école maternelle Édouard Vaillant à Marseille convient régulièrement leurs élèves à observer le processus d'écriture à propos de leurs propres écrits.

COMMENT NOUS AVONS MIS EN ŒUVRE LE TABLEAU À 9 CASES

Christiane BERRUTO
& Mireille TEPPA

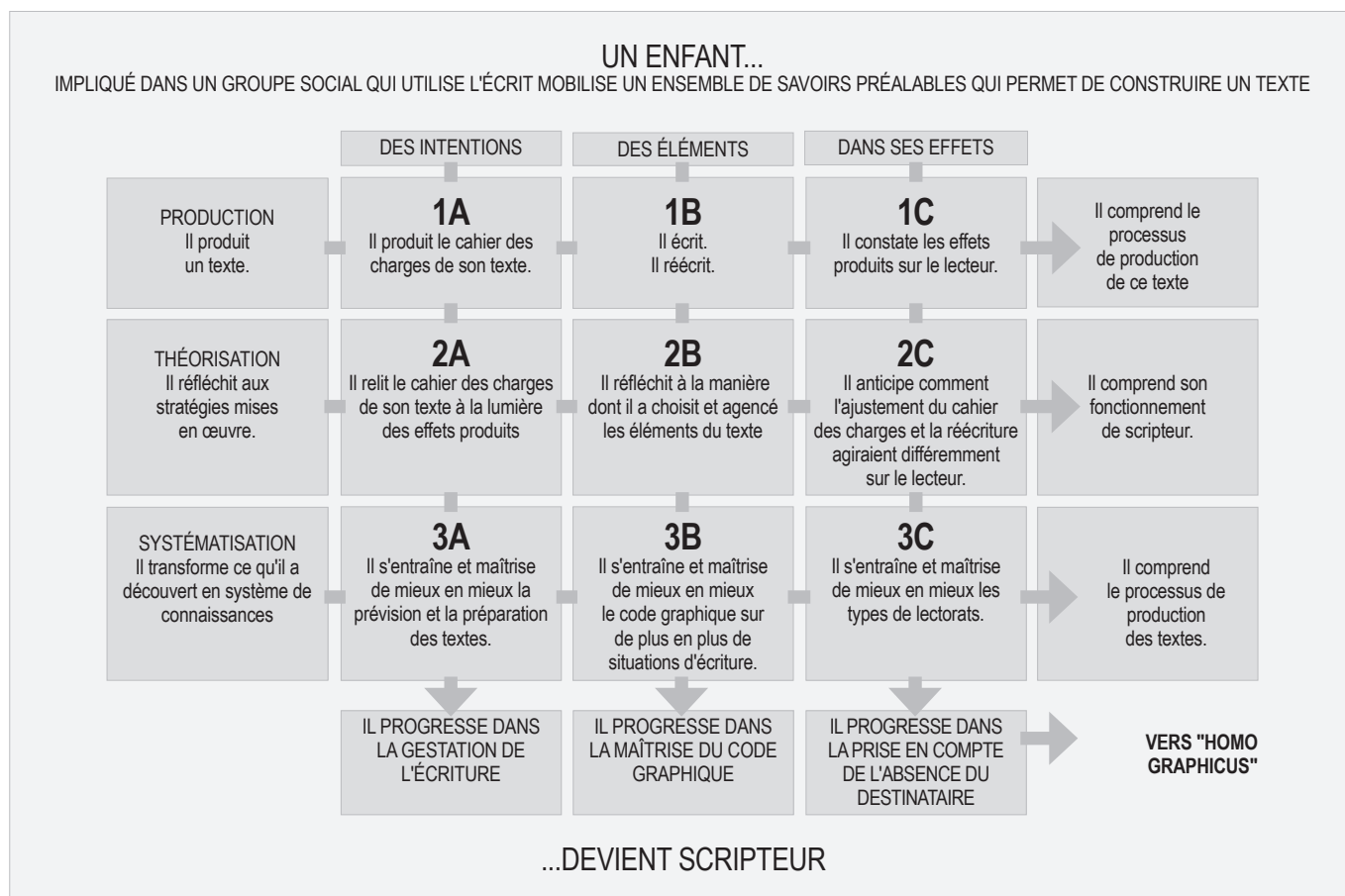
COMMENT NOUS AVONS MIS EN ŒUVRE LE TABLEAU À 9 CASES À MARSEILLE

Parmi tous les écrits que les élèves produisent, régulièrement, l'un d'entre eux fait objet d'étude, d'une leçon d'écriture. Il s'agit de tenter de décomposer ce qui se passe quand on écrit, de décrire le cheminement entre le moment où l'on tient un projet d'écriture et l'instant où l'on met le point final au texte. « *On n'écrit jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention.* »¹

1. Claude SIMON, extrait du Discours de Stockholm lors de la cérémonie de remise du Prix Nobel de Littérature en 1985.

Le cadre d'observation est le tableau à 9 cases. La mise à distance de nos pratiques de lecture avait donné naissance au tableau à 9 cases qui représente et « synthétise » la manière dont on apprend à lire. Il est le résultat d'une longue expérience de l'enseignement de la lecture. Ce modèle s'avère généralisable à d'autres apprentissages. Peut-on l'appliquer tel quel à l'apprentissage de l'écriture ? L'objectif de la leçon de lecture-écriture est de ne pas condamner les élèves à faire de la transcription de l'oral. On ne sait si le tableau à 9 cases a pour ambition de décrire l'apprentissage ou l'enseignement de l'écriture. Néanmoins, l'idée qu'on a de l'apprentissage va certainement guider notre enseignement. Dans ce contexte, la forme de tableau, quoique périlleuse, apparaît comme une idée rassurante. Ce tableau, d'une apparence statique,

est complexe dans son fonctionnement. Il va falloir le rendre dynamique car, même découpé en cases, voire en lignes et colonnes, il ne peut se lire de manière linéaire. Le processus n'est pas aussi compartimenté que le cadre pourrait le sous entendre. Lorsque l'on focalise sur une activité bien précise, le reste du tableau doit rester éclairé. Les cases nous aident à y voir plus clair dans la complexité de l'acte d'écrire. C'est arbitrairement que nous nous forçons à penser que lorsque nous sommes dans la production, c'est la ligne 1 qui est activée. Ce parti pris aide à y voir plus clair lorsque nous animons une séance. Cela permet de choisir le type de relances, de consignes à donner aux enfants pour les aider dans leur apprentissage. Il en est de même sur les temps qui suivent : théorisation et systématisation.



Dans l'école, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux articles produits dans le cadre de l'atelier Écritures pour notre journal bimensuel.



Ces articles relatent généralement ce qui nous arrive au quotidien, permettent de nous interroger sur ce qui mérite d'être communiqué à d'autres et d'être débattu. Ils s'adressent à d'autres enfants (ceux du groupe scolaire) ou à des adultes proches (familles et tissu associatif du quartier) qui sont concernés par les mêmes sujets provoquant ainsi des réactions de lecteurs.

Pour décrire la démarche mise en œuvre, nous avons choisi deux productions qui encadrent le regroupement de la recherche Écritures des 26 et 27 octobre 2009 à Montpellier : ■ 2) Une sortie aux Baux de Provence a eu lieu le 29 septembre 2009. Il s'agissait pour 45 élèves (des moyens

et des grands) issus des 7 classes de l'école, accompagnés d'adultes (enseignants et parents) de visiter l'exposition Picasso à la Cathédrale d'Images. Ce groupe était en quelque sorte mandaté par le collectif soit les 175 élèves et la trentaine d'adultes qui constitue l'équipe éducative élargie.

■ 1) Peu après le retour des vacances d'automne, 30 autres enfants ont été invités à découvrir un jardin pas comme les autres. Il est situé sur le toit de la Maison pour Tous et les plantes poussent dans des meubles.

Au retour, dans un cas comme dans l'autre, deux groupes de 15 élèves sont chargés de rendre compte de ces visites dans le journal de l'école. L'écrit permet de penser le monde et l'expérience humaine de ce monde. Il est l'outil de compréhension qui correspond à l'expérience d'un collectif qui est à l'origine du lire et de l'écrire. Au travers de ces deux événements, il s'agit de porter un regard sur le réel, de faire le récit d'expériences qui mettent en avant notre point de vue.

PROBLÉMATISER LES SITUATIONS D'ÉCRITURE (ligne 1 du tableau à 9 cases)

Les articles doivent rendre compte de ce que nous avons vécu, de ce que nous voudrions communiquer aux autres. Ils disposent d'un espace clairement défini, la double page intérieure de notre journal. Ce sont les premières contraintes d'écriture.

Dans ce cadre, les élèves ont à formuler leur propre point de vue sur un objet en le mettant en regard d'un lecteur potentiel identifié. Parler à propos de quelque chose qui n'est pas présent est une situation exigeante : il faut à la fois contrôler son rapport aux événements (libérer l'écrit de sa fonction narrative), son rapport à l'auditoire (être capable de se représenter ce que les autres ne connaissent pas, expliciter le «pacte de création» passé avec le lecteur, en d'autres termes prendre en compte ce que l'on attend que le lecteur fasse tout seul, faire travailler le lecteur) mais aussi le rapport à la langue (vocabulaire, relations organisées entre ce que l'on doit dire, créer de l'implicite). Pour aider le groupe, il paraît nécessaire de conscientiser ce qui nous pousse à écrire (qu'est-ce qui mérite d'être communiqué ? d'être débattu ?) puis de le problématiser

sous la forme d'une question de recherche. De ce fait, le texte narratif répondra difficilement à la commande.

La seule chose dont on est sûr quand le projet est lancé c'est que nous allons écrire autour de Picasso ou (et) du jardin mais personne ne peut imaginer quelle sera la forme finale. Ce qui compte, c'est de comprendre que ce qu'on a dans la tête et qu'on réussit à exprimer oralement, ne peut pas s'écrire tel quel. L'intention, même bien formulée, ne peut se retrouver telle quelle dans le texte. On peut se dire « *je vais écrire sur Picasso ou sur le jardin* », c'est la seule chose qui ne pourra pas être écrite !

Les premières prises de notes montrent dans quel état d'ébullition se trouve notre cerveau. Tout ce qui nous vient à l'esprit lorsqu'on évoque Picasso ou le jardin est noté. Un vrac prend forme et, c'est autour de ce vrac, dans cet espace que, peu à peu, les éléments s'organisent, que la contrainte d'écriture voit le jour et s'affine. Ce sont finalement les enfants qui donnent le ton.

PICASSO. *Ce recueil d'informations, de ressentis à partir d'expériences donne naissance à un listage de mots qui nous viennent à l'esprit quand on pense à Picasso. Pour réduire le champ des possibles, nous ne gardons que le lexique dont l'initiale n'est autre qu'une des 6 lettres qui composent le nom du peintre. La contrainte d'écriture prend ainsi forme.*

Ce vrac se matérialise sur une nappe (en papier) tendue sur le tableau où les 7 lettres PICASSO sont inscrites en grand sur toute la largeur. Les mots sont notés sur des étiquettes fixées autour, on entoure les initiales, on associe après des recherches en BCD... des illustrations pour chaque mot.

LE JARDIN EXTRAORDINAIRE. *Après avoir listé les premières réactions, il s'est avéré que le projet d'écriture pourrait s'articuler autour de la question suivante : en quoi ce jardin est-il extraordinaire ?*

Il s'agit de cibler une intention : que veut-on faire passer aux lecteurs du journal ? Regard sur le réel, cette activité s'organise autour d'un point de vue. En quoi cette visite suscite-t-elle un intérêt et nécessite-t-elle qu'on lui consacre un article ? En parallèle, du matériel est accumulé : photos prises lors de la sortie, ouvrages portant sur des jardins quelque peu « extra-ordinaires », chansons (Trenet, Dutronc). Il est important que chaque élève raccroche ce futur texte à un univers connu qui demande à être enrichi. Des listes de mots

s'organisent autour de « meuble » et « plante », donnant naissance à des calligrammes. C'est ainsi que prend forme le cahier des charges. De la première prise de notes nous avons glissé sur une nouvelle où les propos des enfants laissaient entrevoir une structure du texte possible : il y a... et là... C'est cette structure suggérée par les élèves que les adultes vont choisir.

Pendant le temps de production, en collectif, on discute du texte dont on a besoin. Des remarques fusent, des échanges se construisent. Il faut tenter d'en garder une trace fidèle sous la forme de prises de notes qui permettent de retrouver le cheminement parcouru. Il existe ainsi des prises de notes, des prises de notes sur des prises de notes, des listes qui sont autant de témoins de nos intentions de communication (les effets que l'on veut produire), des attentes présumées ainsi que les caractéristiques du lecteur visé. Ce sont les matériaux qui permettront de conscientiser comment le texte final a été produit, de rendre visible notre cheminement, d'autopsier le texte. Une commande d'Écritures est passée à l'adulte. Sa production sera le texte publié car les conditions ne permettent pas, faute de temps, de proposer aux élèves de la retoucher.

THÉORISER LES CONDITIONS D'ÉCRITURES (ligne 2 du tableau à 9 cases)

Avant la diffusion du journal, une amorce de théorisation est engagée avec le groupe des « producteurs ».

En s'appuyant sur les prises de notes mais en conscientisant comment l'on passe de l'une à l'autre, on essaie de retrouver la genèse de l'écriture et on s'interroge sur comment s'y est-on pris pour dire ce que l'on avait à dire.

Il s'agit tout d'abord de comprendre que le texte « écrit » par l'adulte et lu aux enfants est bien le résultat du travail engagé sur l'atelier Écritures. Les élèves retrouvent lors de lectures réitérées, les éléments souhaités (mots, idées, enchaînements...). Les prises de notes servent de grilles de lecture. Concrètement, le texte est agrandi sous forme d'affiche grâce au logiciel Idéographix. Les élèves mettent en relation le texte maqueté, le texte agrandi et les prises de notes. Les éléments repérés dans l'article jour-

nal sont découpés dans le texte agrandi et recollés sur les prises de notes.

Comment est-on passé de l'intention au résultat ? Quelles sont les spécificités du texte produit ? Quelle réflexion sur le fonctionnement de la langue peut-on entreprendre ? Tout cela ne peut se faire que lorsque le texte existe et non tant que le texte est en devenir.

Il faudrait, dans un deuxième temps, conscientiser les moyens qu'on s'est donnés pour faire aboutir notre texte : quel a été notre parti pris d'écriture ? Mettre à jour la structure choisie apparaît assez simple, retrouver le cheminement de pensée qui a poussé à ce choix est beaucoup plus ardu. **Entre l'intention et le résultat, il y a eu un maniement qui nous permet de penser tout autre chose que ce que l'on pensait mettre dans le texte.** Le travail que permet l'action nous entraîne vers tout autre chose que ce que l'on présupposait au départ. Il y a un déplacement. Ce qui nous semble important dans l'écriture, c'est de mettre en place un dispositif qui délègue une part au travail de lecteur, qui oblige ce dernier à se questionner et à réagir. Il faut expliciter le pacte passé avec le lecteur qui est un pacte de création, être capable de prendre en compte ce que l'on attend qu'il fasse tout seul.

Ces prises de notes exemplifient ce qui se passe quand on écrit : c'est toujours dans le même espace, c'est à l'intérieur de cet espace que l'on ajoute, déplace, supprime, remplace, un peu comme si nous disposions d'une boule de terre de glaise que l'on modèlerait et remodelerait.

La démarche décrite ci-dessus prend appui sur celle explicitée dans le Théo Prat' « La commande à l'adulte »². Les élèves discutent entre eux, avec l'adulte, du texte dont ils ont besoin. En discuter, c'est s'interroger sur la raison d'écrire à propos de cet événement et, donc, de définir les paramètres de la situation de production. Tout cela a lieu à l'oral et l'adulte prend des notes. Dans le cadre proposé ci-dessus, il ne les organise pas en termes de contraintes, contrairement à ce qui est proposé dans le Théo Prat'. C'est dans l'accumulation des mots, des idées mais aussi de leurs agencements sur les nappes (mots soulignés ou raturés, flèches, notes, mises

en tableau, répétitions...) que l'adulte verra émerger des contraintes d'écriture pour sa production. Il ne s'agit pas d'abandonner ce qu'on a déjà expérimenté et qui s'est révélé efficace dans nos pratiques de classe pour produire des textes mais de se questionner sur la place du dispositif « Commande à l'adulte », dans la démarche de leçon d'écriture, à la lumière du tableau à 9 cases.

■ **Christiane BERRUTO, Mireille TEPPA.**

2. Collectif AFL, *La commande à l'adulte, Théo-Prat' n°7*, AFL 2001.

Les braves gens ne savent pas ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire. J'ai travaillé à cela quatre-vingts ans et je ne peux pas dire encore que j'y suis arrivé.
GOETHE (*Conversations*)