

APPRENDRE A LIRE DES RÉCITS D'ÉLÈVES

Denis FABÉ,
Collège de Provin
MAFPEN de Lille (Réseau Apprendre)

L'article qui suit est un extrait (chapitre 5, pages 73 à 87) de l'ouvrage collectif « Apprendre le récit au collège »¹. Pour plus de clarté et de lisibilité, je dois rappeler ici quelques éléments présentés dans les chapitres précédents.

L'article évoque les déclencheurs d'écriture. Autre formulation pour « sujet de rédaction », ces déclencheurs diffèrent des sujets classiques sur deux points majeurs. Comme l'écrit J.-F. Inisan, ils essaient de « s'inscrire dans des constellations imaginaires fortes » afin de provoquer des effets d'invention chez l'élève. Ces sujets, s'ils parlent à l'imaginaire de l'adolescent, essaient aussi de laisser une place très importante à la personne qu'est l'élève, à sa culture et à sa sensibilité. Doublés de consignes narratives, ils sont le lieu d'une discussion collective dans la classe (la recherche orale collective) où chacun, avant même d'écrire, parle de l'histoire que le déclencheur lui évoque. Tout le monde, bien sûr à le droit de s'emparer de l'idée de l'autre, de garder secrètement la sienne, de changer d'avis ou de modifier son scénario en incluant dans son futur récit les trouvailles de ses camarades.

Lorsque ce travail collectif est achevé, l'élève en solitaire se met à écrire...

1. *Apprendre le récit au collège*, CRDP de Lille, 1993. J.-F. Inisan, E. Vlieghe, P. Bougeard, R. Carpentier, D. Fabé, F. Roelens, M.-P. Saillé.

Je tiens à remercier à la fois mes collègues co-auteurs de ce livre et le CRDP de Lille qui m'ont permis de publier dans *Recherches* ce chapitre sur la lecture des copies.

DÉSAPPRENDRE

Le déclencheur doublé de consignes d'écriture a conduit l'élève à écrire son récit. Seul devant sa copie, il a mis en mots son imaginaire. Il a plié son idée de départ aux exigences du sujet et a rendu, très naturellement, sa copie au professeur. Mais comment lire toutes ces productions, souvent variées quand on a laissé à chacun le droit d'inventer selon sa propre personnalité ?

Très vite en effet apparaît, pour le professeur, une première difficulté de lecture. Lors de la recherche orale collective, des récits multiples se sont dessinés. Cette « préparation », loin d'enfermer chaque élève dans un schéma où la fiction serait dirigée, a ouvert de multiples espaces narratifs. Le professeur sait donc, avant même de commencer une première correction, qu'il ne va pas découvrir trente variations, plus ou moins réussies, autour d'une histoire canonique que le sujet aurait pu induire. Ainsi la découverte des textes peut-elle provoquer un petit moment de gêne. Un seul exemple suffit à éclairer cet instant parfois déroutant.

Le sujet que nous avons donné était le suivant :

Il était minuit, quand la porte de ma chambre se mit à grincer...

La classe de cinquième qui avait eu à inventer cette histoire s'en était donné à coeur joie. Derrière cette porte, se cachaient un voleur, un extra-terrestre, un monstre, une fée bienveillante, le fantôme du professeur, un commissariat tout entier, les héros d'Astérix, un loup, une meute de chiens et même... un poste de télévision. La porte elle-même subissait quelques transformations étranges. Elle était « vraie », devenait transparente, électrique, monumentale... Le narrateur, quant à lui, pouvait avoir douze, quatre, vingt, soixante-dix ans. Il était collégien, peintre, voyageur interplanétaire, agent secret, informaticien...

Dans ce foisonnement d'idées, l'histoire qu'implicitement nous avons nous-mêmes inventée et que, peut-être, secrètement, nous nous attendions à lire, n'a jamais été écrite...

Lire, c'est d'abord désapprendre à attendre. Les fictions que nos déclencheurs provoquent sont, par nature, multiples. Mais cela ne veut pas dire que toute histoire est acceptable. Le « gore », texte d'horreur sanguinolent où tous les personnages meurent dans un flot ininterrompu d'hémoglobine ne nous plaît pas... Au professeur de définir avec les élèves les limites d'un imaginaire accepté par tous.

Mais ce désapprentissage est, somme toute, assez simple à opérer. Il en est d'autres plus complexes, puisqu'ils touchent au plus profond de notre statut de correcteur. En effet lorsque l'adulte lit un récit d'élève, il ne le découvre pas comme il découvrirait un roman de Balzac. Il lit pour corriger, pour évaluer les réussites et les dysfonctionnements de chaque texte. Rien de plus normal... Les élèves ne sont pas des écrivains, ce sont des apprenants. Leurs productions ne sont pas intouchables, et il est de notre devoir de les amender. Mais c'est dans cette évidence que réside peut-être une ambiguïté difficile à cerner. Pour l'explicitier prenons l'exemple, certes grossi, de deux professeurs au travail, chez eux, dans leur bureau.

Le premier, Monsieur H, lit les copies. Stylo rouge à la main, il est un peu grognon. Michaël C de 5^{ème} B a écrit une histoire plutôt drôle. Mais trop de problèmes gênent la lecture. La chronologie de l'histoire manque de rigueur. Les dialogues sont pauvres, les descriptions plaquées. Le récit lui-même, s'achève en queue de poisson. Aussitôt, Monsieur H annote, barre, remplit la copie de critiques certes justifiées.

Le second, Monsieur Y, lui aussi corrige. Il fait les mêmes remarques. Mais tout d'un coup il s'aperçoit que Michaël qui, lors du dernier devoir, n'avait pas écrit un seul dialogue, a essayé d'en inventer quelques lignes... Le stylo rouge se lève.

Monsieur H et Monsieur Y ne sont pas si différents. Ils lisent les copies et veulent les corriger. Tous deux ont construit, au cours de leur histoire, une définition idéale du récit et tous deux comparent cette définition au texte de Michaël qu'ils découvrent. Mais c'est là que s'arrêtent leurs ressemblances.

Monsieur H corrige et agit comme si l'élève devait produire un texte immédiatement « bon ». Monsieur H en appliquant sa grille d'analyse de récit semble soudain ignorer que tout apprentissage se fait dans le temps. Il ne peut plus s'apercevoir que l'élève a essayé des « choses ». Certes, cette expérimentation tâtonnante est parfois très limitée. Elle est toujours difficile à repérer. La raison en est simple : l'écriture d'un récit est d'une telle complexité que l'on ne peut attendre d'un élève qu'il en maîtrise, dès ses premières tentatives, toutes les opérations.

Monsieur Y, lui, est en train de désapprendre, ou plutôt il est en train de retrouver dans la copie de Michaël, la démarche que lui-même a vécue pour construire son savoir. Michaël ne savait pas écrire un dialogue, il n'en maîtrise pas encore toutes les règles, mais il a essayé...

Pour lire un récit, nous le répétons, il faut être un expert du récit. Il faut avoir en soi tous les savoirs, tous les possibles qu'implique ce type d'écriture. **Mais en même temps et dans un mouvement contradictoire, il faut, pour lire un récit d'élève, désapprendre la « logique » de l'expert et retrouver celle de l'apprenant.**

L'éditeur, lui, par souci économique, renvoie les manuscrits non-conformes. Il rejette toute pièce défectueuse. Le professeur n'a pas le même métier. Il travaille sur deux axes : il doit obtenir un objet fini (ici le récit) et prendre en compte le temps d'apprentissage. Concilier ces deux objectifs, dans le cadre scolaire, il est vrai, n'est pas une tâche facile.

Monsieur Y arrive très bien à porter un double regard sur la copie de Michaël. C'est là, pourtant, une hypothèse d'école. Personne, mis à part quelques précepteurs privilégiés, ne corrige qu'une seule copie dans sa journée... Dans une classe, trente élèves écrivent trente histoires... Quel est le professeur qui peut avoir en mémoire toutes les informations nécessaires au travail que nous proposons ? Certains élèves, par exemple, savent déjà tout sur le dialogue, d'autres « n'y comprennent rien », d'autres enfin, tâtonnent avec plus ou moins de bonheur.

On pourrait enfin nous objecter que pour l'élève « ça ne change pas grand chose... La copie sera corrigée dans les deux cas... et les erreurs apparaîtront ».

Mais revenons à Monsieur H. Au premier abord, il aimait bien l'histoire de Michaël... Mais son attitude un peu bienveillante a vite disparu. Monsieur H. s'est

laissé submerger par le foisonnement des difficultés : le récit de Michaël est trop loin de la norme. Tout à l'heure nous l'avons vu corriger, utiliser son stylo rouge.

Il serait bon de s'arrêter un instant sur cet objet hautement symbolique. Le stylo rouge dénonce l'erreur. C'est là son rôle. Il barre, écrit. En fait, il produit au moment de la lecture des effets étranges que l'on a du mal à analyser... En effet, le professeur qui lit et annote en même temps ne peut découvrir un texte d'élève dans son intégralité. Au lieu de simplement lire un récit, le correcteur produit sur ce récit un discours critique que l'on pourrait qualifier de parasite... Sa lecture en est nécessairement brouillée.

Lorsque Monsieur H, par exemple, souligne les erreurs de syntaxe, de style ou de cohérence, il ne peut plus échapper à l'effet pervers d'une lecture-sanction. Cette attitude de correction immédiate génère donc un type de lecture très particulier. En effet, en se focalisant sur les micro-dysfonctionnements du texte, l'évaluateur ne peut pas hiérarchiser ses remarques ni les organiser. En se laissant ainsi aller au marquage chronologique et systématique des erreurs, il subit, en retour, l'effet-écran de ces fautes. Pris au piège d'une lecture ligne par ligne, il ne peut cerner le texte dans sa globalité, ni même inscrire la production de l'élève dans le temps de l'apprentissage. Seul donc est évalué en dernier lieu un objet fini hybride : le récit de l'élève doublé du « discours critique » des annotations. Les tâtonnements, les expériences tentées par l'élève deviennent presque illisibles et c'est l'histoire d'un apprentissage qui ne peut plus être évalué.

Alors pourquoi, au moment de la lecture du récit, ne pas laisser le stylo rouge de côté pour faire véritablement acte de lecture... ?

LIRE VÉRITABLEMENT DES RÉCITS D'ÉLÈVE

Il est peut-être temps de rappeler quels sont les objectifs que devrait avoir toute lecture de copie.

Le premier, celui que Monsieur H partage avec Monsieur Y, est commun à tous les évaluateurs. Lire, c'est faire l'état des lieux des compétences des élèves. Le professeur analyse les réussites, les trouvailles et bien sûr les échecs dont la copie rend compte. Cette lecture peut s'intéresser aussi, dans une logique de l'apprentissage, aux procédures que l'élève a suivies lors de l'élaboration de son récit.

Le deuxième est un peu plus complexe : lire c'est observer l'élève dans le temps. La copie que le professeur a sous les yeux n'est pas solitaire. Elle s'inscrit dans une histoire, elle vient à la suite d'autres travaux et rend compte, à un moment donné, d'une évolution. C'est par cette lecture que l'on peut mesurer les progrès, les tentatives et bien sûr, les oublis ou les régressions.

Le troisième objectif est implicitement contenu dans le précédent. Si l'on inscrit la copie dans l'histoire pédagogique d'un individu, il faut aussi lui ouvrir un futur possible. Lire ne sera donc pas achever un récit, ce sera, au contraire, permettre à l'élève, à partir de sa production, de continuer son apprentissage. Au professeur de

construire des procédures pour que l'élève puisse se servir de sa copie comme d'un nouveau lieu d'acquisition.

Mais en terme de travail, comment une telle lecture peut-elle se mettre en place ? Messieurs H et Y veulent tous deux la réussite de leurs élèves. A leur lecture que l'on pourrait dire traditionnelle, il est possible d'en substituer une autre qui pourrait s'organiser autour de trois questions.

– Que sait déjà faire l'élève ?

L'élève de collège a en lui une représentation du récit. Il écrit déjà en fonction de savoirs et de savoir-faire plus ou moins maîtrisés qu'il a acquis soit à l'école, soit au fil de ses lectures. Il est bon, surtout en début d'année, de bien repérer cet état premier qui permettra de construire de véritables séquences d'apprentissage.

Mais très vite ce terrain initial va évoluer. Il va se complexifier en strates successives qui viendront corriger les premières idées que l'élève possède de l'écrit. De cours en cours, l'élève apprend des choses et les expérimente.

La deuxième question sera la suivante :

– Quels savoirs l'élève a-t-il su réutiliser ?

Cette question soulève un problème technique qu'il est aisé de corriger. Le professeur, même s'il a appris à cultiver sa mémoire, ne peut retenir toutes les informations qu'il a retirées des copies. Pour l'aider dans sa tâche, il est possible de constituer une *fiche-navette* par élève, où seront chronologiquement consignées toutes les remarques utiles à de futures corrections. D'un seul coup d'oeil, le professeur et l'élève seront à même de relire toute l'histoire d'un apprentissage. Ainsi, pourront être analysés tous les progrès et les reculs qu'un emploi du temps trop chargé fait oublier bien souvent.

Mais il est rare qu'après un premier travail sur un problème de narration par exemple, l'élève puisse tout maîtriser parfaitement. Il essaie, reproduit, se trompe. Au professeur de repérer ces tentatives plus ou moins réussies... L'enjeu est d'importance. D'abord, et ici nous revenons à la première question du diagnostic, l'analyse des tâtonnements permet de mesurer l'impact d'un apprentissage mené en classe. Ensuite seulement, le professeur est à même de construire un système de fixation de ces savoirs trop fragiles. Nous verrons plus loin de quelle façon cette activité pourra être menée.

Il reste donc la dernière question qui permettra d'ouvrir un nouveau travail sur la copie. Nous la laisserons encore ouverte.

– Quelles sont les tâches que l'élève doit faire pour réussir son récit ? Autrement dit, quels sont les apprentissages qui lui restent à mener ?

UN CAS LIMITE

Il arrive parfois qu'un texte présente tant de fautes et de maladresses graphiques qu'il est impossible en un premier temps de repérer les compétences des élèves. Même

la fiction peut être obscurcie par cet amoncellement d'erreurs. Ainsi, prenons l'exemple du texte de Djamel, élève de 6^{ème}, écrit dès les premiers jours de septembre. Nous ne pouvons malheureusement qu'observer ici la version dactylographiée mais non corrigée des fautes de surface. Le manuscrit de Djamel posait aussi de gros problèmes de décodage tant la graphie était illisible.

je te entrai de me promene dans la fore et tout d'a coup. Les nuage deviene noir. il commence à pleuvoir jest de trouve un apri et doucuncou jentan un bui de loup quifai ah ! ah ! ou je u tre pere et ge commencra à courire dans tou les sence et returnat je elle et rencontre tout a sa mere.

Certes, ce texte pose de réels problèmes de lisibilité. Ce n'est pas sans un certain découragement que l'enseignant a repéré toutes les fautes : difficultés dans la correspondance phonie/graphie, confusions des sons (sourdes/sonores), erreurs de segmentation des mots, de ponctuation, de conjugaison, etc., la liste est longue. Pourtant, toutes ces difficultés se situent uniquement du côté de la maîtrise du code écrit. Quelle attitude adopter quant au récit ? Faut-il condamner Djamel à ne travailler que la maîtrise du code écrit avant de pouvoir lui apprendre à écrire des récits ?

Si l'enseignant avait utilisé son stylo rouge, le récit de Djamel aurait été occulté. Les annotations sur les marques de surface auraient ajouté un second brouillage sur un texte par nature obscur et le professeur aurait par là-même perdu l'objet de son évaluation, c'est-à-dire le récit. Bien sûr, un effort supplémentaire pour déceler les compétences de Djamel a été demandé. Mais il a suffi de lire à voix haute le texte pour connaître l'histoire que Djamel nous a racontée.

J'étais en train de me promener dans la forêt et tout à coup les nuages devinrent noirs. Il commença à pleuvoir. J'essayai de trouver un abri et tout à coup j'entendis un bruit de loup qui faisait « Ah ! Ah ! » Ouh ! j'eus très peur et commençai à courir dans tous les sens. Je retournai chez elle et racontai tout à ma mère.

L'oralisation du texte fait apparaître un récit complet, cohérent : l'histoire comporte un début (promenade dans la forêt), une dramatisation (orage et arrivée du loup), une fin et une résolution de l'action (la fuite et le retour à la maison). De plus, elle est racontée par un narrateur qui dit « je ». Certes, ce récit n'est qu'un synopsis, mais la structure en est totalement cohérente. Le premier état du texte oralisé révèle donc des compétences du point de vue du récit.

On peut encore aller plus loin dans le diagnostic. L'élève sait ce qu'est un récit. Et c'est là que tout commence. La tâche incombe maintenant au professeur de renvoyer à l'élève cette compétence, puis de l'amener à la développer, l'enrichir, la complexifier.

Mais pour ce faire, il est nécessaire de rendre à l'élève un texte propre, débarrassé de ses fautes de surfaces. Bien sûr les problèmes de langue ne seront pas ignorés. Ils recevront un traitement particulier. Mais il semble ici nécessaire d'en limiter, voire d'en différer le marquage. C'est à cette condition que Djamel pourra travailler sur son récit. Il sera capable alors de préciser qui est ce « je » qui raconte, afin de résoudre la contradiction finale, entre « elle » et « je ».

LIRE UNE COPIE, C'EST CHOISIR UN TYPE D'INTERVENTION

Le récit de Djamel présente un cas limite. La copie de Virginie que nous allons regarder maintenant est plus proche des textes que nous lisons quotidiennement dans nos classes. Virginie est donc une petite fille sympathique de 5^{ème}. Nous sommes en début d'année et le professeur a donné le sujet suivant :

Un ordinateur n'obéit plus à son propriétaire. Il émet des messages étranges... Racontez. Le narrateur sera extérieur à l'histoire et le texte sera écrit au passé.

« Voici un homme et son ordinateur. Je me marie demain à 14 heures. Voilà qu'il se marie. Le lendemain sa femme vient le voir. J'aimerais bien taper à l'ordinateur. Elle lui pose des questions mais l'ordinateur lui répond je vais te tuer. Elle devient folle. L'ordinateur n'arrête pas de dire « je vais te tuer, je vais te tuer ». Elle devenait encore plus folle. De pire en pire elle devenait de plus en plus folle. Soudain ses mains se mirent à trembler, le reste suit. Tout son corps se mit à trembler. L'ordinateur se mit à craquer, toutes les fenêtres se mirent à casser, les rideaux s'envolent et les portes se bougent. Mais elle n'a pas vu que l'ordinateur avait une touche qui s'appelait arrêter l'ordinateur. Elle a vu la touche et appuie sur la touche. l'ordinateur est arrêté. les fenêtres, les rideaux et les portes sont redevenues normaux. Voilà, elle a compris que l'ordinateur ne l'aimait pas. »

Virginie

Les difficultés de Virginie paraissent énormes et le correcteur ne peut s'empêcher de vivre un petit moment de panique au moment de sa première lecture ! Mais essayons d'appliquer le guide de questionnement que nous avons présenté plus haut :

– Que sait faire Virginie ?

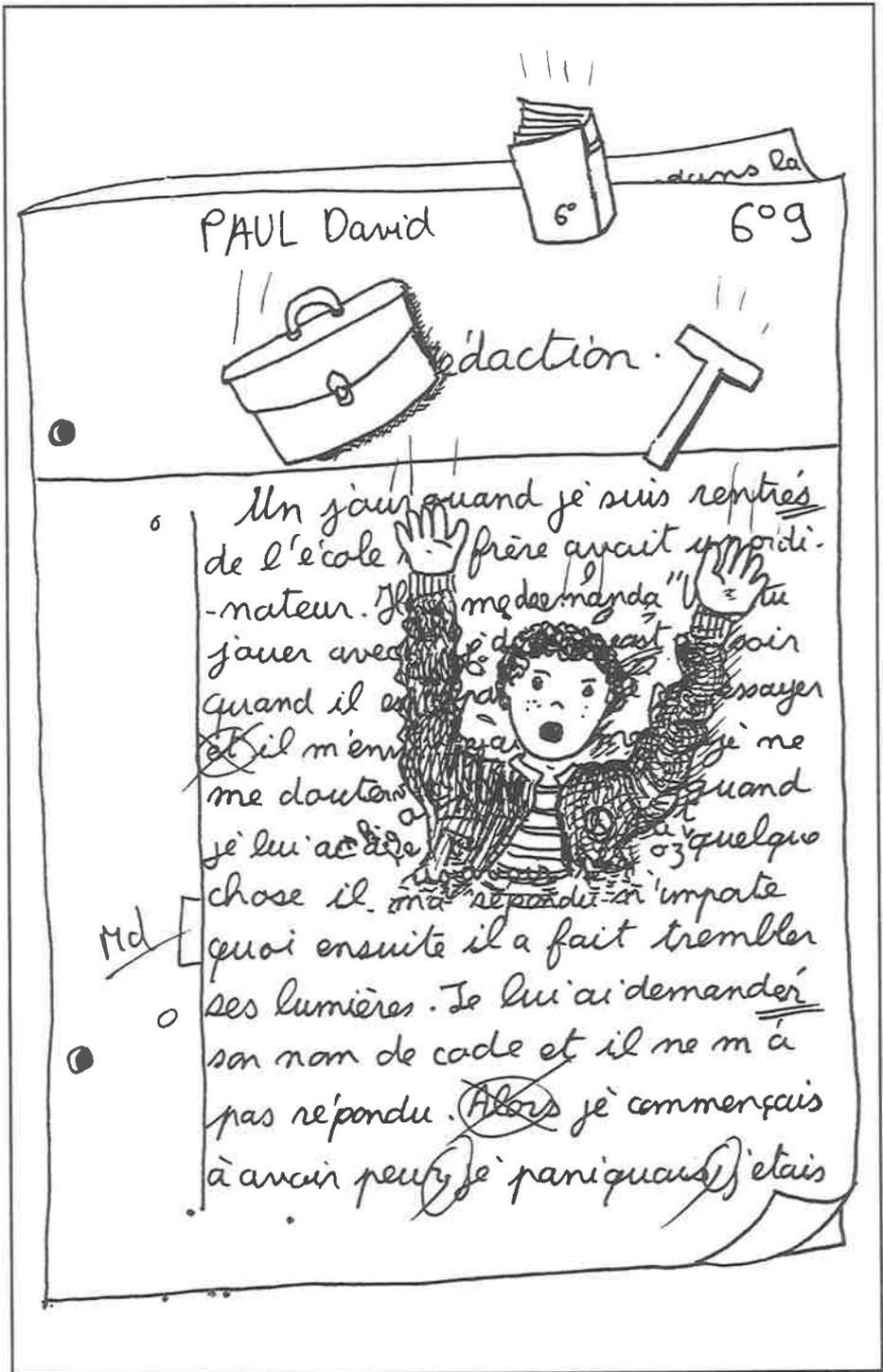
Elle sait raconter une histoire. Elle sait organiser de façon chronologique les événements de son récit. Elle met en place une situation initiale correcte et achève son récit par une chute, certes un peu trop marquée.

– Qu'a-t-elle réutilisé ?

Virginie a tenté quelques « effets littéraires ». Elle a essayé par exemple de retranscrire la peur de son personnage. Interrogée, Virginie affirme : « L'an dernier, on avait appris à dire comment on avait peur ». Elle a essayé aussi d'inscrire son histoire dans son décor.

En regard de ces réussites, Virginie a rencontré quelques problèmes dans la réutilisation de ces apprentissages. Nous avons travaillé, quelques jours auparavant, sur les problèmes d'insertion du dialogue dans le récit. Mais il est clair ici qu'elle ne maîtrise pas encore ce savoir, sauf lorsque le discours direct est précédé par le verbe « dire ».

– Que lui reste-t-il à apprendre ?



La question est déroutante et l'on a envie de répondre « tout »... Elle ne sait pas utiliser les temps du récit, expliciter les liens entre les diverses péripéties, ses phrases sont redondantes, comme si elle voulait donner à ses descriptions une puissance particulière... Et bien d'autres choses encore.

Ce premier regard que nous portons sur la copie peut vite conduire au découragement et... au stylo rouge. Mais corriger toute cette copie tient de la gageure. Il est impossible, ou alors la tâche devient prométhéenne, de faire que cette élève produise un récit canoniquement recevable.

Le professeur doit donc apprendre à choisir ce qui pourra être amélioré.

En effet, Virginie ne peut, sous peine de refus et d'abandon, reprendre tous les aspects fautifs de son texte. Lui proposer une correction type, commune à tous les élèves, ne semble pas non plus d'une grande efficacité. Ces alignements d'erreurs que l'on copie au tableau donnent à l'élève l'image d'un progrès improbable. Trop de choses sont à faire, trop de monstruosité sont accumulées. Proposer un modèle a le même effet paralysant. Que faire d'une copie parfaite sinon s'extasier et démissionner devant elle ? L'idéal serait donc de définir une correction individualisée, progressive quant aux apprentissages, et enfin susceptible d'être menée à bien par l'enfant.

La lecture diagnostique que nous venons d'illustrer ne peut se limiter à une analyse mécanique de la copie. Elle doit se doubler d'un travail d'observation de l'élève et de ses capacités à intégrer les remarques du correcteur. A quoi bon proposer un travail d'enrichissement par la description si l'enfant en est encore à aligner des péripéties sans lien logique ?

De fait, tout diagnostic n'a de sens que s'il permet au professeur de construire une véritable stratégie individuelle de remédiation. On ne le répètera pas assez, Virginie ne peut tout corriger. Au professeur donc de choisir le plus urgent des problèmes.

Pour ce faire, et si nous reprenons la forme du questionnement que nous avons déjà utilisé, plusieurs paramètres sont à respecter :

- Est-ce que l'élève est à même de repérer l'erreur que le professeur désire lui voir corriger ?
- Est-ce que l'élève est capable d'analyser cette erreur, d'en comprendre l'origine, et de la comparer à la norme ?
- Est-ce que l'élève a la possibilité de convoquer des outils ou des références déjà rencontrés pour améliorer son récit ?

En posant ces questions nous avons encore une fois retardé l'entrée en scène du stylo rouge. Le professeur n'a encore rien écrit sur la copie, mais ce n'est pas là du temps perdu. Il aurait été possible d'annoter rageusement le récit de Virginie. Qu'en aurait-elle fait ? Elle l'aurait soigneusement rangé au fond de son classeur et notre temps passé à écrire aurait été gaspillé. Paradoxalement, ce long travail de lecture-repérage que le professeur a mené peut s'avérer efficace...

Revenons à Virginie. Le professeur est toujours devant la copie accompagnée de la fiche navette. Il s'est posé toutes les questions et voici les trois interventions qu'il a décidé de proposer à son élève :

- Retravailler l'écriture du discours direct. Un cours a eu lieu et une fiche outil a été rédigée. Elle contient des exercices, des petites techniques, etc.
- Retravailler la description des sensations. Virginie n'est pas en cours d'acquisition. Il faut fixer ce savoir.
- Travailler le lien logique entre le récit et la chute. Point qui sera vu collectivement en classe à partir de nombreux exemples tirés de copies.

Sautons un épisode, l'annotation de la copie, et observons le résultat :

Un homme et son ordinateur

Un homme dit à son copain :

« Je me marie demain à 14 heures ».

Le lendemain de son mariage sa femme vient le voir dans son bureau et lui demande « J'aimerais bien taper à l'ordinateur ».

Son mari lui dit « oui ».

Elle pose des questions à l'ordinateur mais il lui répond :

« Je vais te tuer ».

Elle croit devenir folle. L'ordinateur n'arrête pas de dire « Je vais te tuer, je vais te tuer ». Dans la cuisine elle entend, « je vais te tuer, je vais te tuer ». Soudain ses mains se mettent à trembler, ses bras et tout son corps s'agitent. Elle crie mais personne ne l'entend. L'ordinateur se met alors à faire claquer toutes les fenêtres. Les vitres se cassent, les rideaux s'envolent. Mais tout à coup elle aperçoit une touche qu'elle n'avait pas vue. Elle appuie dessus et l'ordinateur s'arrête. Les rideaux et les portes redeviennent comme avant. Elle s'approche de l'ordinateur et voit qu'il est écrit « Je ne t'aime pas. Il faut t'en aller. J'aime ton mari ». Et elle a parlé avec son mari qui a jeté l'ordinateur à la poubelle.

Virginie est encore loin du récit tel qu'on l'imagine. Mais à travers les micro-corrections qu'elle a mises en place, elle a mené une analyse plus poussée de ses erreurs. Elle a réécrit le début, a corrigé certains temps verbaux, a inventé une véritable fin explicative et cohérente.

Certes la commande n'est pas entièrement satisfaite. Le récit devait être écrit au passé. Virginie l'a situé au présent. Visiblement elle est encore incapable de répondre à la commande du professeur. Elle en est à construire « son idée sur le récit », les temps du récit seront vus plus tard.

Avant de corriger, il faut donc lire la copie. Et lire, c'est mener plusieurs opérations de natures différentes.

La première, et la plus classique, passe par l'observation approfondie du récit que l'élève vient de rendre. Le professeur en effet doit mener un double diagnostic.

- Il doit bien sûr repérer les manques et les erreurs, mais ne pas se limiter à un constat purement déploratoire. Djamel et Virginie seraient submergés par l'étalage de leurs incompétences.

– Il doit aussi avoir un regard bienveillant. L'élève sait faire des choses. Il a des savoirs. Au professeur donc de les repérer pour les mettre en valeur. Il doit, tout au long d'une année scolaire, mesurer les avancées, les tentatives que l'élève essaie de mettre en place. En un mot, il doit respecter le temps de l'apprentissage.

Et, paradoxalement, cette prise en compte de l'apprentissage évite au professeur une énorme perte de temps et d'énergie. A quoi sert en effet de proposer à un élève un travail sur le point de vue s'il en est encore à construire l'idée de chronologie ? Lire une copie, c'est choisir, parmi toutes les difficultés qu'un élève rencontre, celle qu'il peut pour l'instant, résoudre.

Peut être faut-il donc que la lecture d'une copie, au-delà de la simple analyse du texte, permette de repérer quelles sont les capacités d'apprentissage que l'élève possédait au moment de sa rédaction.

A partir de cet instant le stylo rouge peut commencer à écrire.