

LE BROUILLON QUI TUE

Francine Darras
Pensionnée
Inscrite au Grand Livre de la dette publique

Jessica en septembre 1990 commence son CE2 : elle a un an de retard, elle n'a pas été « maintenue », mais elle a fréquenté après la GS une CLAD¹ pendant un an, pour ensuite aller en CP. Elle a des difficultés avec les comptines, leur rythme, leur mémorisation ; avec aussi les phonèmes et les graphèmes ; avec le graphisme. Ses maîtres en conseil de cycle soulignent sa vivacité, sa curiosité et son aisance à prendre la parole, mais ils parlent aussi de son étourderie, du désordre de son cartable et de sa case, ainsi que de sa surprenante maladresse dans les déplacements moteurs en EPS. C'est une fillette enjouée qui adore l'école. Qui, plus que tout, adore les histoires, les contes, et qui a toujours plein de choses à raconter.

Quelques jours après la rentrée, ce sont les évaluations nationales² et le jeudi matin, c'est la production écrite, une suite de texte.

-
1. Classe d'Adaptation : après la GS, sorte de classe tampon où se retrouvaient soit des élèves jugés immatures (souvent ceux qui sont nés en fin d'année civile) soit des élèves jugés inaptes à suivre un CP et pour lesquels les maîtres en conseil de cycle estimaient que le maintien en GS serait peu profitable. Dans l'esprit du législateur, après une CLAD le retour en cycle ordinaire devait se faire en CE1. Mais la réalité des situations scolaires faisait que la CLAD conduisait au CP, ce qui équivalait de fait à un doublement. La même année, en 1990 (pure coïncidence), sont créés les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté dont la vocation est de maintenir autant que faire se peut l'élève dans son école et dans sa classe, le principe en étant le maillage des aides spécialisées dans la circonscription et la mobilité en conséquence des enseignants spécialisés attachés au RASED.
 2. Les premières datent de 1989.

Écris la suite et la fin de cette histoire :

Il était une fois un jeune lapin qui s'appelait Lapinou. Il vivait avec ses parents, ses frères et ses sœurs dans un terrier très profond. Il était très heureux mais il n'avait pas le droit de sortir à cause des chasseurs.

Un jour, il en eut assez et, pendant que ses parents dormaient, il décida d'aller faire une petite promenade...

Voici ce qu'écrivit Jessica. Son écrit est mis aux normes linguistiques : ponctuation, orthographe, avec quelques ajustements syntaxiques. Ces corrections de surface aident à apprécier le vouloir écrire de l'élève, et ainsi à évaluer ses compétences à répondre à la consigne d'écriture.

Le lendemain matin, la mère s'aperçoit que les Lapinou n'avaient pas écouté leur mère. Tout d'un coup un chasseur arrive. Il tua la sœur et le frère. Le troisième demanda à une grenouille qu'elle réveille sa petite sœur et son petit frère et les trois enfants rentrèrent à la maison et se firent rouspéter par leur père et par leur mère. Tout d'un coup un méchant chasseur tua la famille Lapinou, mais la sœur Lapinou demanda à une gentille grenouille de réveiller la mère, le père et toute la famille. Et un soir un méchant loup a tué le chasseur et les petits Lapinou se promenaient et allaient cueillir des cerises, des pommes et ramasser des fleurs. Ils se promenaient et ils chantaient : la, la, la, la, et ils disaient : « le chasseur est mort ». Un oiseau tomba du ciel. Ils le soignèrent et ils rigolaient : ah ! ah ! ah ! ah ! ah ! Et c'est pour ça qu'ils étaient au bout des bois. Ils rencontrèrent un renard qui voulait les manger. Mais il ne les a pas mangés. Il les accompagna chez eux, à leur maison et ils l'invitèrent ! Mais leur ami le loup était jaloux parce qu'il n'était pas invité à manger du rôti de veau. Mais c'était son plat préféré. Alors il rentra dans la maison et il a mangé le renard. Il mangea avec eux et il rigola avec ses amis : ah ! ah ! ah ! Et ils se marraient et le loup sautait en courant. Les Lapinou rigolaient et ils faisaient que rire, mais que rire. Ils étaient en train de boire du vin et de l'eau, et le loup mangeait aussi de l'herbe verte.

Et ils étaient souls, très, très, très très souls et ils étaient souls !

En 20 minutes (le temps attribué à cette épreuve), elle boucle l'histoire du désobéissant Lapinou : les méchants (les chasseurs) sont dans leur rôle ; de mythiques méchants, comme le loup et le renard, deviennent des alliés. Un animal de légende (la grenouille, cousine en quelque sorte du maléfique crapaud) est doté de pouvoirs magiques³. Ces personnages sont explicitement nommés gentils ou méchants. Le récit comporte complications et résolutions, jusqu'à conduire le lecteur à une fin dans un monde où sont définitivement exterminés les habituels prédateurs des lapins que sont les chasseurs et les renards. Quant au loup, il se voit transformé

3. Elle sort toute la famille Lapinou de ce grand sommeil léthal où est plongé chacun de ses membres.

en herbivore, végétarien et inoffensif en quelque sorte. Le tout s'achève en une grande fête : l'idéal d'un nouvel équilibre. La cohérence est respectée : la situation, les personnages. Les cinq lignes à prolonger avaient posé des contraintes : une famille lapins où il fait bon vivre, une interdiction qui ne pouvait qu'être enfreinte, un danger qui ne pouvait que survenir. Le seul manque de cohésion du texte de Jessica est de poursuivre la narration avec la fugue des trois petits lapins (Lapinou devient le troisième de la fratrie) alors que le texte de départ posait la seule fugue du petit Lapinou.

D'un point de vue morphosyntaxique, si Jessica commence avec un présent qui a toute l'allure d'un présent de narration (comme en atteste le plus que parfait de la complétive qui suit), le récit se poursuit aux temps du passé : passé simple, imparfait à valeur d'arrière plan, et passé composé (avec deux occurrences qui soulignent ainsi le caractère définitif des faits rapportés avec une projection dans un présent intemporel, à savoir la mort du chasseur et la décision du renard de ne pas manger les petits lapins).

Tel est l'effet produit par la lecture coopérante d'un texte écrit par une fillette de 9 ans : on ne peut qu'apprécier la culture littéraire de Jessica ; elle connaît l'univers du conte et elle sait les pouvoirs du narrateur. Jessica fréquentait une école de Roubaix en ZEP dont le projet était d'offrir beaucoup de lectures aux élèves et il est sûr que cette culture littéraire, c'est l'école qui la lui a donnée.

Mais si Jessica a acquis cette grande aisance avec les mots et les contraintes d'un genre littéraire, son écrit manuscrit est néanmoins très difficile à lire. À essayer de le déchiffrer, même un lecteur plein d'empathie risque de se lasser et de perdre le fil du récit.

Le lan de matin la mère rapressi que les lapins
qu'il ne se pas égare la mère tout son cou un
chasseur arrive, et tua le père et le frère
le 3^{ciem} demande dans a un crenouille elle
revella sa petite sœur et son petit frère
et les trois petit enfant ren tra a la maison
et se fera rassuré par son père et pas
sa mère et toutin cou un médan chasseur
et tua le jani Lapinou ne la sœur Lapinou
de man da à un gant crenouille de réviser

la mère le père tute sa fami et un soir
un me chant pour a tue le darere
et les petit Papiou se pose me et alle
que ire se des se rre et des pomme et rana
des fleur ? et se promene et ils et elle
chant a b b b et se ils dire le darere et moure
et un asslaue donba tu ceil et se ronia.
et rigoh a a a o o o ! et ses face sa que il
et oubou des dois et ranguon tra un ronia
e il vout les manche me il les sa pas manch
ils les ranguonpa jeter maison et le saute !?
mai bre ami le bay et e gale pas se que ils
ne se pas avote a mange du rotide
reasse me se se sont rapa préféré
alors il rana tra dans la maison et ils a
mangé le ronia ils mange avec que et ils
rigoh avec se ami o o o ! o o o ! et les ronia
et le bay se se d'un couran les Papiou rigoh
me de ronia me ronia et ils ete ans tra ne
de boire du vin et de l'eau et le bay
manche au se de l'etre rone
et ils se se saule tra tra tra tra saule
e ils et se saule !?

Sa graphie brouille la lecture ; mais c'est surtout son orthographe qui rebute : les mots sont mal segmentés (*des se rie, ils se te*), il y a parfois perte de la dernière syllabe du mot (*ils les raquonpa*), elle confond classiquement les sourdes et les sonores (*aubou des dois*), les syllabes écrites de la forme consonne-consonne-voyelle ou de la forme consonne-voyelle-consonne ou de la forme voyelle-consonne-consonne présentent des inversions (*lebre*) ; le plus étonnant étant ce x qu'elle ajoute à la troisième personne du passé simple du verbe demander (*demandax*). La majuscule n'existe que pour transcrire le rire de plus en plus sonore des petits lapins. Le point d'exclamation suivi parfois du point d'interrogation sert à donner le ton. En gros la ponctuation ne vaut guère comme marqueur syntaxique : deux points apparaissent en bout de ligne ; un point précède un point d'exclamation. Ce qui semble être une virgule judicieusement placée se voit à la seizième ligne. C'est seulement à la troisième ligne que le point est conforme à son usage syntaxique. Tendanciellement, signes de ponctuation et majuscules servent de marqueurs sémantiques⁴, à l'image de leur emploi dans les bulles des bandes dessinées.

Mais pour le malheur de Jessica et des frères Lapinou, le jeudi après-midi qui suit, le maître est invité par les consignes des évaluations nationales à redonner aux élèves leur cahier d'évaluation avec les écrits produits par chacun le matin. S'ensuit alors un temps individuel de relecture, de corrections, voire de réécriture qui conduit au deuxième jet. Seul ce deuxième jet sera corrigé et soumis à cotation. Le livret de passation conseille certes aux maîtres de lire le premier jet pour juger de la pertinence du travail de révision engagé dans la réécriture⁵, mais ce conseil paraît très formel (ou maltraitant pour le maître) dans ce qui est la réalité du travail de la classe, et d'autant plus formel (ou maltraitant pour le maître et l'élève) que l'élève a beaucoup écrit, qui plus est avec graphie et orthographe chaotiques ; ce qui est le cas de Jessica.

Ce temps de réécriture (dont la durée est de 20 minutes) est accompagné d'un guide de relecture.

4. Cette analyse s'appuie sur les travaux de Michel Fayol. Voir, entre autres, Fayol M. (1994), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Delachaux et Niestlé.

5. On peut lire dans le livret à destination des enseignants : « Afin d'éviter une excessive lourdeur de codage, la production finale est seule codée. Il est cependant évident que la comparaison entre les deux productions renseignera le maître sur les difficultés de chaque élève et de ses stratégies. »

Guide de relecture

Je viens d'écrire un texte.

Je souhaite que mon histoire soit comprise ; pour cela, je relis mon texte et je vérifie que :

- mon histoire est bien la suite du texte proposé ;
- mon histoire a une fin.

En réécrivant, je pense à :

- écrire lisiblement ;
- mettre les majuscules et les points nécessaires pour délimiter les phrases ;
- respecter les accords (masculin/féminin, singulier/pluriel).

Quand j'ai fini de réécrire, je relis une dernière fois mon texte.

Guide de relecture que Jessica prend au pied de la lettre.

Le loup de matin la mère. Saperce que
le père qui il ne se pas écarte la mère.
L'ancien cou un chasseur assura et tua la
dore et le frère de 3 eun demanda
a un chat creuille elle seveille le secret le
frère et les trois petits enfants ramena a la
maison fire tape par la mère et le père
et tout en cou, un un méchant chasseur
tua la femme l'impie mena petite ser de man
da a un gant creuille si elle pour sevier

la femme l'apaise avec un sourcil d'anti-buff qui
avec tu et le chasseur. Et les petit l'empire
se forme rose et elle regarde rose que de rose que
de rose et ça des pommes et ramas des
Pleurs. Et se promenna et il et elle
chantas glada glada. Il chante de moatise
et un oiseau tomba tu ceil. Et le soigne
et rigde. Stot et et. Et ses pas ce que il
et oubrun tu bois et rengontra. Une ramasse
c' il veut les les manche me il le se pas manche
il les raquonpagne. j'elbr maison et le savote.
elle le bois ete galai pas se que il
et me il eme le reavoti de vleur me se
et sont repa pichere.

Son nouveau texte s'ouvre sur une majuscule ; sa deuxième phrase débute avec un *t* majuscule superbement graphié ; la phrase suivante avec un *l* lui aussi superbement graphié. Ces belles majuscules anglaises sont précédées de points qui signifient de façon pertinente fin d'une phrase. Par la suite, l'usage du point est plus aléatoire : il redevient marqueur sémantique comme le point de la première ligne. Mais qu'il soit marqueur syntaxique ou marqueur sémantique, le point sera toujours suivi d'une belle majuscule anglaise, même pour le *e* (dont chacun sait qu'elle est le résultat d'une prouesse graphique). Ces corrections de surface, si elles conduisent à quelques améliorations, génèrent en fait de nouvelles erreurs plus nombreuses. C'est un peu comme si Jessica se posait à tout moment la question de la nécessité d'un point ; sachant que chaque point mis provoque juste après une transformation de minuscule en majuscule. Les savoirs grammaticaux de Jessica sont trop fragiles ou trop récents pour lui permettre d'opérer une comparaison stable entre ce qui était sa

première écriture et ce qui serait la projection de la norme syntaxique et de ses marqueurs. Du coup, dans cette confusion, elle régresse dans ses performances. Jusqu'à en perdre l'usage du point d'exclamation, puisque le guide de relecture ne mentionne comme objet d'attention que le point.

Jessica corrige aussi l'orthographe. Ou du moins réfléchit beaucoup à l'orthographe des mots et les modifie en conséquence : *le lan de maitin* devient *le lan de matin* (le lendemain matin), *tout ten cou* devient *toutin cou* (tout d'un coup), *ren tra* devient *rendra* (rentra), *ranquon tra* devient *renontra* (rencontra)... Pour quelle plus-value ? Au total Jessica fait **70 corrections** tout en recopiant son texte initial. Quelques-unes améliorent, beaucoup d'autres surajoutent des erreurs. En tout cas, toutes ces micro-corrrections mobilisent temps et énergie. Et Jessica n'a plus le temps (les 20 minutes imparties à cette épreuve sont écoulées) ni peut-être la force d'aller au-delà du moment où le loup qui aime beaucoup le rôti de veau, est jaloux du renard que les petits lapins ont invité à déjeuner. Son récit s'achève sur une nouvelle complication : que va faire le loup ? Que vont devenir le renard, les petits lapins ? Il donne un sentiment de confusion et le lecteur, fût-il coopérant, aurait envie de conseiller à Jessica de faire des histoires moins longues, avec moins de personnages, moins d'événements, le tout rédigé avec de belles petites phrases simples. Sans compter que dans cette activité de copie et de corrections multiples, elle oublie des mots ou se perd dans le retour à la ligne. Alors que Jessica montre encore dans ce deuxième jet sa maîtrise de ce genre textuel qu'est le conte : elle qualifie ici la grenouille de gentille et le loup qualifié de méchant dans le premier jet devient à juste titre gentil.

Voici son écrit.

Le lendemain matin, la mère s'aperçoit que Lapinou n'avait pas écouté sa mère. Tout d'un coup un chasseur arriva et tua sa sœur et son frère. Le troisième demanda à une gentille grenouille qu'elle réveille sa sœur et son frère et les trois enfants rentrèrent à la maison et se firent taper par la mère et par le père. Tout d'un coup un méchant chasseur tua la famille Lapinou, mais la petite sœur demanda à une gentille grenouille si elle pouvait réveiller la famille Lapinou. Et un soir un gentil loup avait tué le chasseur. Et les petits Lapinou se promenaient et ils rigolaient et ils faisaient que rire, que rire, que rire. Et ils cueillaient des pommes et ramassaient des fleurs. Ils se promenaient et ils chantaient : la, la, la, la, ils chantaient de mourir et un oiseau tomba du ciel. Ils le soignèrent et ils rigolaient : ah ! ah ! ah ! ah ! ah ! Et c'est pour ça qu'ils étaient au bout des bois. Ils rencontrèrent un renard qui voulait les manger. Mais il ne les a pas mangés. Il les accompagna chez eux, à leur maison et ils l'invitèrent. Mais le loup était jaloux parce qu'il n'était pas mais il aimait le rôti de veau. Mais c'était son plat préféré.

Ce temps de relecture et de réécriture a été nocif pour Jessica : son texte y perd grandement en cohérence, les corrections orthographiques n'apportent pas de bénéfices. Le deuxième jet témoigne seulement de l'énorme travail fourni par cette élève, en pure perte. Le danger est alors le découragement et l'incompréhension de la fillette face aux attentes de l'école. On ne peut pourtant lui reprocher ni étourderie ni manque de sérieux. Faire faire un brouillon aux élèves, le leur faire corriger avec (ou sans) grille de relecture, c'est courir le risque de passer à côté du vouloir écrire

de l'élève. Or c'est justement la prise en compte de ce vouloir écrire qui est bien le levier de l'apprentissage de la production de texte. De même que c'est la prise en compte du vouloir parler du petit enfant par son entourage qui lui permet de construire son langage. Sauf à imaginer que l'analyse du brouillon de l'élève et son évaluation aient importance égale avec l'analyse et l'évaluation du deuxième jet. Mais déjà que la correction des productions écrites est lourde tâche ! Alors faisons que ce que l'on appelle le premier jet soit la production finale. Laissons aux écrivains les brouillons, laissons aux experts la relecture de ce qu'ils ont écrit : les uns et les autres ont l'outillage cognitif qui leur permet de faire comparaison entre le texte déjà produit et le texte virtuellement attendu, et d'opérer en conséquence, le cas échéant, sur le texte produit les corrections pertinentes.

Cette analyse des procédures cognitives à l'œuvre dans les opérations de révision de texte s'inspire des travaux conduits autour du modèle « Comparer, Diagnostiquer, Opérer » dans la composition, d'après M. Scardamalia et C. Bereiter (1983), cité par Brassart D. (1989), « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches* n° 11. Dit de manière commune, c'est un peu comme lorsque l'on hésite entre deux graphies pour écrire un mot : sur un bout de papier, on gribouille les deux orthographes (par exemple, apercevoir avec un P ou 2 P) : cette stratégie ordinaire a pour fonction de provoquer et de faciliter ce travail de comparaison. Et parfois, l'on tranche en masquant le doute par une sorte de *gribouillis*, superposant les deux graphies objet de l'hésitation, laissant au lecteur (ou au correcteur) le soin de choisir. Ce que fait Jessica dans son premier jet quand elle écrit *fesa* (pour fit), en superposant le *v* et le *f*, soit la sonore et la sourde dont elle sait qu'elles sont pour elle toujours litigieuses.

Il faut aussi préciser que ce travail de comparaison, de diagnostic et de correction éventuelle nécessité par relecture et révision porte sur toutes les tâches et sous tâches à l'œuvre dans l'activité de production écrite. Évoquer virtuellement ce qui est attendu (ou ce que l'on croit être attendu) pour au besoin ajuster ce qui est là sous les yeux du scripteur est à effectuer au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelle, au niveau de la morphosyntaxe et de la ponctuation, au niveau du lexique, au niveau de l'orthographe et au niveau de la graphie : Jessica retouche chacun de ces niveaux, puisque elle transforme même le mot *rouspéter* en *taper*, jugeant sûrement le premier trop familier ou encore estimant la punition insuffisante. Tout cela a un grand coût cognitif et le résultat ne peut être que hasardeux puisque rien ne garantit la pertinence du modèle convoqué dans ce travail de comparaison, pas plus que la pertinence de la décision prise. Surtout quand on a 9 ans et que l'on est un apprenti débutant en matière de production écrite. Un guide de relecture peut faciliter la tâche, mais peut aussi passer à côté des représentations mentales en cours de construction chez un élève : ainsi Jessica, dans le deuxième jet, fait disparaître point d'exclamation, point d'interrogation et virgule, invitée qu'elle est par le guide de relecture à s'occuper du point. Un guide de relecture, comme toute aide méthodologique, peut scléroser un apprentissage, en tombant dans le formalisme.

D'autant que par ailleurs, nous avons dans nos classes des élèves comme Jessica : ils pourraient être bons en français si ce n'était pas le français ; dit autrement si la langue française n'avait pas l'opacité qui la caractérise. 20 ans après, à relire les écrits de Jessica, ses productions évoquent fortement compétences et difficultés d'une élève dyslexique, avec prédominance dysorthographique :

d'évidence elle aime les mots et leur pouvoir, elle excelle dans leur manipulation ; c'est seulement les écrire qui est l'obstacle.

N'oublions pas non plus le pouvoir modélisant qu'exercent sur les pratiques professionnelles évaluations et tests. Cette épreuve de production écrite avec sa relecture et sa réécriture a été reprise à l'identique dans les évaluations CE2 de 1992. D'ailleurs, en commentaire de cette épreuve⁶, il est écrit : « La phase de réécriture a pour objet une amélioration du premier jet, à l'aide d'un guide de relecture. Dans les classes où cette pratique de réécriture fondée sur un outil méthodologique n'est pas habituelle, les différences constatées entre les deux phases peuvent être peu probantes. C'est qu'il convient de développer cette pratique en élaborant avec les élèves un outil qui leur soit propre et qui doit être spécifique aux différents types de production. ». L'injonction est claire et le deuxième jet ne peut être que meilleur. Mais c'était il y a 20 ans...

Faisons en sorte d'éviter à Jessica et aux autres de se décourager, de perdre confiance en l'école et en leur capacité à apprendre. Faisons en sorte d'éviter qu'ils se taisent.

Jessica a été orientée en Segpa. Aujourd'hui, elle doit avoir des enfants qu'elle conduit à l'école et à qui elle lit plein d'histoires.

6. Toujours dans le livret à destination des enseignants.