

La Halte

Revue virtuelle des équipes en
pédagogie Freinet

Numéro 16
Mai 2013

Sommaire de ce numéro

Quoi de neuf ?...

**On corrige ou on
corrige pas ?**

**Qu'est-ce qu'on
corrige ?**

Tout le numéro !

Quoi de neuf ?...

Le dernier est récent ! Mais cette fois, il y a quelque chose qui colle plus au quotidien d'une partie d'entre vous.

Il y a eu récemment rencontre de l'équipe de Yves-Prévoist sur la "correction", et il en aura une prochaine très bientôt, toujours sur le thème. De même que ce que nous appelons chez nous "Freinet 101", qui a touché les mêmes choses. Je me suis permis un texte sur le sujet, question d'essayer de formuler plus heureusement qu'à cette occasion ce que je comprends de la question.

Et j'ai pensé que cette question ne touchait pas que nous d'Yves-Prévoist. C'est une affaire dont on entend parler régulièrement, partout où se pratique la production de matériel qui peut éventuellement être corrigé.

Voilà pourquoi je vous le soumetts ici et maintenant.

Je serais bien heureux qu'il y ait des réactions, même et surtout si elles sont critiques. Parce qu'il y a là une quantité de matériel d'échange inépuisable.

Bonne lecture!

On corrige ou on corrige pas ?

Qu'est-ce qu'on corrige ?

Coup sur coup, à Yves-Prévoist, on a eu comme sujet de discussion "**la correction**". D'abord en PM Freinet (en équipe-école), où on tentait de définir ce qu'on doit corriger, ce qu'il faut corriger et même (peut-être) s'il faut corriger, ou mieux, comment on fait le choix et pourquoi. Puis, ensuite, quand on a rencontré "les jeunes" du Freinet 101 (les "jeunes", ces ont les apprentis, ou ceux qui suppléent un peu ou beaucoup, ou les profs qui en sont à leurs premières armes dans leur classe), on s'est posé la question au sujet des textes des enfants.

On pourrait clore l'affaire, en faisant une réponse courte : on corrige tout, point barre! À chacun de s'organiser! Parce que c'est comme ça que la question est sortie d'abord : on croule sous la correction! Ou bien, on n'a pas le temps de voir tout le monde...

La question n'est pas si simple qu'elle paraît. Parce qu'elle touche tellement d'aspects de l'organisation de la classe et du travail. Et aussi parce qu'elle met en question toute l'approche de l'apprentissage, les exigences de programmes, et nos principes de méthode naturelle.

D'autant que dans la littérature (...notre littérature, s'entend!), il n'y a guère de textes sur cette question. Elle est traitée, ou soulignée, quand on parle de d'autres choses de bien plus large envergure!

Moi, au départ, j'ai un peu bégayé sur la chose; j'ai essayé de donner un point de vue sur la question, j'ai négocié avec mon mal de tête pour me faufiler... Finalement, je choisis de m'y mettre vraiment en reprenant la question plus en amont : la correction n'est qu'un geste, un aspect du quotidien qui touche bien plus large qu'il n'y paraît. On parle de conception de l'apprentissage, du sens qu'on donne à l'approche naturelle, de structure de la classe et du travail.

Et comme cela semble être une préoccupation de bien du monde, une question qui n'a pas trouvé de réponse définitive encore (...en trouvera-t-elle une un jour?), j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant de publier ici, dans La Halte, parce que, qui sait, c'est peut-être bien une question qui vous taraude aussi.

Alors, voici un point de vue...

On pourrait continuer de prendre la chose par le petit bout de la lorgnette. Si on parle de travaux académiques, on devrait faire ceci; si on parle des écritures des enfants, on pourrait faire cela... Quand je réponds quelque chose du genre, je reste sur ma faim : j'ai l'impression que je n'ai rien dit de valable ou de constructif. Le problème, ce n'est pas de savoir si on doit faire de la correction, mais plutôt pourquoi et comment, et surtout, **dans le cadre de quel ensemble.**

Je précise "le cadre"... On est en pédagogie Freinet ! C'est évident qu'on préconise une autre approche de l'apprentissage que celle de l'école traditionnelle, où on donne une leçon, puis des exercices, puis on évalue, et on passe à la leçon suivante. À moins qu'on n'ait pas saisi que la pédagogie Freinet parle essentiellement, à ce chapitre, de permettre la découverte et la constitution du savoir (et du savoir-faire) par essais tâtonnés, autant que possible dans le réel et les vraies expériences.

Cela implique qu'on doive penser sa classe comme un lieu où on vit avant de la considérer comme un lieu où on apprend (j'ai bien dit "avant!"). Chacun y apporte ce qu'il est, ce qu'il a, ce qu'il veut savoir, et ses expériences de vie. La mise en commun de tout ça provoque la communication, parce qu'on est ensemble et que la différence qui nous caractérise chacun est provocatrice. Quand je pense ma classe, je pense d'abord à permettre l'expression de chacun, sous les formes les plus diverses possibles. Puis ensuite son pendant, la communication.

En fait, l'idée c'est d'organiser la classe et les activités comme si les apprentissages devaient être des conséquences et pas des objectifs. C'est parce qu'on s'active à communiquer, connaître, échanger, chercher, vivre en quelque sorte, que l'on en vient à apprendre de nouvelles choses, à développer de nouvelles manières de communiquer, ...à apprendre ce que les programmes nous demandent de "montrer".

Il n'est pas là question de programme, ni d'exercice! On ne fera pas de la lecture-exercice parce que le programme la recommande et qu'il faut apprendre à lire; on ne fera pas l'écriture-exercice parce que le programme l'a décidé et qu'il faut apprendre à écrire. On communique! C'est le message qui compte. On va apprendre doucement et dans le feu de l'action réelle à mieux dire, à mieux lire et à mieux écrire, parce qu'on a des interlocuteurs à qui on a des choses à dire ou à faire lire, et de qui on reçoit des choses à entendre, à lire. Le message est l'objectif, sa communication. Et c'est ce qui justifie qu'on apprenne le code, parce qu'il est chargé d'un message, d'une communication réelle. Et

on y a intérêt, parce qu'on veut se faire entendre, comme on veut entendre les autres, et pas parce qu'un programme l'a décidé en dehors de nous.

Alors quid du programme ? Est-ce à dire qu'il n'existe plus, ou qu'il n'a pas sa raison d'être ? S'il est bien construit (?!), il devrait nous dire ce qu'il est coutumier qu'un enfant de tel âge sait comprendre, apprendre, et savoir utiliser. Il est guide, donc, pour nous enseignants (il nous appartient, à nous, pas aux enfants; il est notre préoccupation, pas celle des enfants), outil nous permettant d'évaluer la portée de nos gestes, de décider ce qu'il faudrait renforcer, diversifier, encadrer, organiser.

J'entends parler de "progression des apprentissages". Ça me fait rigoler un peu ! Les apprentissages à faire, ce sont ceux que chaque enfant a besoin de faire (corollaire inévitable : l'organisation de la classe doit provoquer le besoin et le désir!). On sait bien que quelle que soit la manière avec laquelle on a classé les enfants, il n'y a pas d'égalité; tous n'en sont pas au même niveau, ni n'ont les mêmes besoins. Il y en a qui nous arrivent "à point"; d'autres sont en-deça ou au-delà des "attentes des programmes". C'est un peu ridicule de croire qu'un programme ou qu'une progression des apprentissages décide des leçons à donner et des exercices à faire. Comme il est tout aussi ridicule de donner à tous un menu standard, comme l'a fait si longtemps l'école traditionnelle (...et qu'elle fait peut-être bien encore!).

Le code, il est de tout temps; il a si peu changé, et de façon si dérisoire, qu'on pourrait le qualifier de presque immuable (... je sais bien qu'il n'est pas immuable! Mais c'est dans la rue qu'il évolue). Savoir lire, de mon temps, c'est encore aujourd'hui savoir lire ! Pareil pour savoir écrire ! On aura beau appeler les choses autrement, ça reste du changement "cosmétique"!

Est-ce que cet enfant sait lire, ou mieux, est-ce qu'il sait lire mieux et plus qu'il lisait ? Est-ce qu'il sait mieux comprendre le message des autres (j'entends par les autres, son entourage immédiat bien sûr, mais aussi l'entourage plus "étendu", celui des auteurs auxquels il se confronte, et pour de multiples raisons - plaisir, recherche de savoir...) ? Est-ce qu'il sait plus écrire, sait-il mieux se faire comprendre dans le message qu'il adresse aux autres (qui que soient ces "autres") ? C'est la-dessus que mon évaluation doit porter, et pas sur les explications logiques de la grammaire, de la syntaxe et touti quanti.

Mais où veut-il en venir, là ? (...vous direz vous!)

Ben!... à l'organisation de la classe!

On parlait de "correction", au départ ! J'imagine que l'essentiel de ces corrections dont on parlait était lié à l'écriture. Il faut bien savoir de quoi on parle. Se pose-t-on la question au sujet de travaux individuels, de type académique, qu'on donne aux enfants, ou qu'ils se donnent eux-mêmes, quand ils sont assez habiles et efficaces pour planifier leurs propres apprentissages ? Ou bien parle-t-on des productions des enfants, faites dans le cadre de travaux à présenter, d'expression écrite (textes divers, écriture libre,...), d'affichages divers, de recherches, d'enquêtes, etc... ?

Dans un cas comme dans l'autre, il y a une structure générale qui devrait être présente, de toute manière, dans la classe, et qui prédispose à la production d'écriture. Je parle de la mise en place d'une habitude de traiter l'écrit comme ce qu'il doit être, une communication réelle, une sorte de parole différée, pour toutes sortes de communications.

L'approche traditionnelle de l'écriture, qui est de la considérer et de la traiter d'abord comme une matière scolaire, un élément de programme, est une erreur. On n'apprend pas à écrire parce que le programme le commande; on apprend à utiliser un langage! Et c'est dans le cadre de communication réelle qu'elle s'apprend le mieux et qu'on la maîtrise le plus efficacement, parce qu'il y a là un besoin réel de s'approprier le code et la forme : l'objectif est de rendre sa communication efficace. Cela suppose donc non pas un exercice de l'écrit, mais bien plus, une atmosphère de travail où le langage

écrit est utile et nécessaire pour communiquer avec de vraies personnes, des lecteurs réels qui ont un intérêt pour le message, et pas parce qu'ils font l'exercice de lire, comme celui qui écrit fait l'exercice d'écrire.

Il y a donc un préalable à tout travail sur la langue : établir des routines de communication. Le travail technique sur la langue écrite qui s'en suit prend une autre dimension, et dès lors, les questions qu'on se pose sur l'aspect académique de l'écrit (...comme par exemple, la correction!) trouvent une réponse naturelle bien plus évidente.

Il convient donc de proposer en classe de multiples formes d'écrits qui seront communiqués. La place qu'on leur accordera devra être importante, régulière et massive.

L'imprimerie - un petit bout d'histoire! ...Pour en finir!

Dans une des rencontres à laquelle je faisais allusion au début, on a parlé d'imprimerie. Aujourd'hui, en pédagogie Freinet, on n'en parle plus vraiment, sinon par nostalgie. Il y a des gens qui considèrent sa disparition de nos classes comme une perte. Mais il faut bien se rappeler le contexte dans lequel sa création et son utilisation se faisait. À l'époque, l'idée était de magnifier l'écrit enfantin par sa publication : créer une œuvre.

Et les moyens techniques de le faire, c'était l'imprimerie, mais l'imprimerie comme dans le temps: une casse de caractères de même grandeur, des composteurs (porte-lignes), des plaques à encre avec les rouleaux, les encres et la presse. Le tout, manipulé à la "mitaine". C'était un travail ardu, long, minutieux, qui n'était pas réussi du premier coup ni à tout coup. Au point qu'il était vraiment bien plus efficace d'y travailler en équipe; c'était un formidable entraînement pour ça d'ailleurs. La coopération dans sa pure définition !

Il n'existait pas à ce moment de photocopieur, et encore moins tout ce qu'on a aujourd'hui pour diffuser l'écrit.

Mais imprimer un texte d'enfant avec le matériel d'imprimerie demandait tellement de temps et d'espace qu'il n'était pas possible de sortir des textes longs et élaborés (ce qui a eu pour résultat, souvent, de cantonner l'utilisation de l'imprimerie aux classes des petits). Et encore moins d'imprimer tous les textes produits. C'est de là qu'est venue l'idée de faire un choix de texte, d'élire un des textes de la classe, qu'on allait mettre au point (on parlait alors de faire le "toilettage") et imprimer pour tous. Les autres, les pas choisis, ils retournaient aux cahiers individuels. On en faisait bien parfois une mise en page dans un "journal de vie" de la classe.

Je dois avoir l'air, pour vous, de dénigrer l'imprimerie, non ? Eh bien, non! Sachez que j'ai été un imprimeur engagé, et longtemps! J'ai eu en classe jusqu'à 4 presses avec toute leur quincaillerie, et on imprimait vraiment beaucoup. Justement parce qu'on n'était pas ou plus à l'aise avec cette habitude de choisir un et quelques textes. Et qu'on avait tendance à trouver ennuyeux les mises au points collectives.

Et non, tout au long de ma prestation dans ma classe, je n'en suis pas resté à l'imprimerie! Mes malaises et ceux de mes enfants nous ont conduits à autre chose!

Le phénomène écriture libre

Beaucoup de temps devrait être accordé à l'écriture libre, et on devrait aussi mettre en place aussitôt que possible une technique de communication qui privilégie l'écrit.

Qu'est-ce à dire ? Non seulement faut-il inciter les enfants à produire de l'écriture, librement (...et dans le sujet, et dans la forme, et dans le temps), mais encore accorder en classe, dans l'organisation du temps collectif, des périodes régulières et nombreuses à cette activité de création. Dans ma classe, on avait au minimum deux ou trois périodes d'écriture par semaine. On avait choisi de les placer à l'horaire du matin, parce qu'en arrivant, on est disposé à être calme et que ça prend

une atmosphère de calme pour être productif. Peut-être aussi que moi, comme certains enfants, on n'est pas très réveillés encore à huit heures le matin! Mais c'est selon : le plan de travail, c'est ensemble qu'on le fait, et c'est avec ses propres priorités qu'on décide.

Et surtout pas de correction pendant cette période privilégiée de tranquillité individuelle! Ni rien d'autre d'ailleurs! On écrit, point barre! T'as pas d'inspiration ? Dors! Tourne-toi les pouces! Syndrome de page blanche ? Pas tant que ça, finalement. Parce qu'une fois qu'on a un peu baigné dans cette atmosphère de communication, et surtout qu'on a eu l'occasion de lire ce que d'autres ont écrit et que ça nous a provoqué, on arrive assez vite à avoir envie de prendre part à la conversation.

Mais quand on écrit, on écrit pour un lecteur éventuel, mieux, pour plusieurs. Il faut penser diffusion donc. C'était l'idée de l'imprimerie en classe d'ailleurs, mais avec toutes les limitations dont je parlais plus haut.

Vous pensez que je me suis tranquillement éloigné de mon sujet de départ, la correction, n'est-ce pas? Eh bien non! Parce que c'est avant la diffusion qu'on pense correction, qu'elle soit faite par nous enseignants, ou par l'enfant. Parce qu'après, c'est trop tard! Revenons donc un peu en arrière avec un peu d'histoire...

On a beaucoup parlé en pédagogie Freinet de présentation de texte par la lecture en collectif. À mon avis, ça "brûle" le textel! Les enfants ne sont pas autant intéressés, une fois qu'il a été lu, d'y revenir et de le travailler. Pour eux la communication est faite. Quel intérêt alors de le corriger et de le transcrire? Il ne servira plus alors de communication, ce qui doit être le destin de l'écriture; personne n'y reviendra. Ça devient alors un exercice sans motivation.

L'affichage n'est pas productif non plus; il suppose du temps et des déplacements qui ne sont pas faciles à organiser.

Dans un cas comme dans l'autre, la mise au point collective se fait alors traditionnellement en aval, après la présentation. Et le choix de texte pour ce travail collectif privilégie un texte au dépens des autres. On n'accorde donc pas à tous les écrits le statut de communication.

Mon truc à moi, ce fut La Papotte. C'était la publication à l'interne de tous les écrits que tous les enfants voulaient communiquer (je pourrais vous en causer longtemps, mais là n'est pas le propos!). La consigne : transcrire au propre un texte corrigé. Ma part, c'était de publier (à la photocopie) régulièrement et souvent tout ce que les enfants me donnaient. La régularité et les courts délais entretenaient le désir de produire, et la multiplication des contenus entraînaient les réactions. De la communication réelle, à 100%.

Faire vite, pour que ça roule, et que ça reste "provoquant", ça implique d'utiliser l'écrit manuel. Pas d'affaire de recopie sur l'ordi : c'est long, pas toujours disponible, et puis, la calligraphie manuelle, ça reste important, quoiqu'en disent les mordus futuristes qui prévoient la fin prochaine du crayon et de l'imprimé!

D'autre part, il y a toutes sortes d'autres occasions de privilégier l'écrit et de lui donner son rôle de communication. L'enfant qui prépare une présentation, le résultat d'une enquête, une recherche, devrait être encouragé à laisser des traces de son travail de manière à ce que ça puisse être conservé et éventuellement réutilisé. L'écriture sous forme de résumés, un affichage, des croquis développés, avec commentaires et explications, mais aussi des propositions d'actions, des communications pour les autres classes, les commentaires d'évaluation qu'ils me faisaient sur le plan de travail, à la fin d'une quinzaine (auxquels je répondais par écrit!)... autant d'occasions pour multiplier l'écriture-communication.

Il n'y a plus dans tout ça d'occasions de travail collectif sur la langue, pensez-vous. Alors, comment "enseigner" à tous ce qu'ils doivent apprendre en grammaire et compagnie ? Rassurez-vous, ça

n'empêche rien ! Le partage des écritures, les nombreux retours sur ce qui est diffusé, tout ça, ça provoque des interrogations; on se rend compte que des problèmes sont communs et doivent être éclaircis. On a un plan de travail pour ça : on peut se programmer un atelier collectif (...appelez ça un "cours", si ça vous rassure) sur le participe passé ou sur les homophones !

Pour les problèmes individuels, c'est une autre affaire. Les temps d'atelier, dans le plan de travail, c'est fait pour ça. Rencontrer un enfant avec son texte, pour l'aider à la mise au point avant qu'il publie, c'est la meilleure occasion, non seulement de l'aider à surmonter une difficulté (la sienne, la vraie, pas celle prévue dans la progression des apprentissages!), mais peut-être bien "d'enseigner" là, alors que le truc est utile, à point, et en relation duelle, et que l'interaction directe va t'obliger à ajuster l'explication et à choisir la bonne manière de faire avec cet enfant.

Est-ce que c'est long de faire comme ça ? Est-ce qu'on est débordé de correction ? Bien sûr! Mais c'est ça le travail à faire! Ce qui veut dire qu'on en est toujours à la structure de la classe, à son organisation. Le plan de travail doit prévoir des temps d'atelier, où chacun vaque à ses occupations, travaille sur ses projets, seul ou avec d'autres; c'est là que je me sens le plus "prof", moi. Je peux être appelé à travailler avec un enfant sur sa recherche, le scénario d'un sketch avec une petite équipe, un problème math avec celui-ci, la lettre aux correspondants de celui-là,... et le texte pour La Papotte que Pierrot est en train de mettre au propre!

Les temps d'atelier, ce sont des moments privilégiés de rapports individuels; c'est le temps là d'épauler celui qui en a besoin. Chez moi, on avait des numéros, comme chez le boucher; chacun sont tour, et surtout, quand Marc est avec un, on lui fiche la paix! À moins d'urgence! Parce qu'il y a d'autres "aidants naturels" et connus, en classe!

Tout ce qui est communiqué doit être corrigé!

C'était ma règle, et ça devrait à mon avis être celle de tout le monde. L'imprégnation d'un savoir-faire à l'écrit et la compréhension de la syntaxe, de la morphologie, de la grammaire, ça se fait certainement par la pratique personnelle, mais c'est aussi une affaire qui passe par les yeux. J'ai la certitude qu'il est important que ce que les enfants voient soit correct. La première impression reste souvent plus que les corrections qu'on pourra faire après!

Mais il faut aussi être réaliste. On ne peut avoir la prétention de contrôler tout ce que chaque enfant écrit et qui ne nous est pas communiqué. Mes enfants avaient un cahier d'écriture personnelle. C'est là qu'ils puisaient ce qu'ils voulaient mettre à La Papotte, mais il y avait là bien plus que ce qu'ils communiquaient. Je me rappelle avoir fouillé l'affaire pour me rendre compte qu'ils produisaient généralement cinq à dix fois ce qu'ils communiquaient!

C'est ce qu'un lecteur éventuel aura sous les yeux qui doit être corrigé, que ce lecteur soit un autre enfant, les autres enfants, le prof, les corres, les parents...

Et là, on touche encore à l'organisation du travail, au temps, à l'organisation de la classe. Comme je le disais plus haut, il doit y avoir du temps qui est accordé aux enfants non seulement pour qu'ils puissent produire de l'écriture, mais qu'ils aient la possibilité de la travailler, de la mettre au point,... et d'apprendre ce qu'ils doivent apprendre de la grammaire, de la syntaxe...!

Ça implique aussi un type d'intervention du prof. Donner des leçons de grammaire, "faire du français" en collectif, ça peut être utile, quand comme je le disais, d'un commun accord, on se questionne sur un problème que tout le monde rencontre, quand on a convenu que ça pourrait être utile à une majorité sinon à tous de savoir s'y prendre avec un problème de l'écrit. Mais autrement, j'ai des doutes! Il y a des enfants qui savent intuitivement comment faire, d'autres moins. C'est donc plutôt une affaire d'individus.

Ça n'empêche absolument pas de discuter "écriture" ensemble (comme après la lecture du dernier numéro publié de La Papotte), d'apprendre ensemble, de développer sa maîtrise avec les autres,

parce qu'il y a aussi bien de occasions où le collectif a à produire des écritures communication: on prépare une lettre collective pour les correspondants, on a une exposition à préparer et des textes à faire pour les visiteurs, on fait un montage sur la classe (accompagné de textes explicatifs), on veut présenter un compte-rendu de la classe-nature aux parents... Belles occasions pour jaser du beau côté de la langue : s'amuser à trouver des synonymes, développer son vocabulaire, se trouver de nouvelles tournures, s'initier à la poésie, ...

C'est donc pourquoi, je trouve plus efficace de pouvoir intervenir avec un enfant en particulier, pendant ses temps de travail personnel, au moment où il travaille sur ses écrits, pour les mettre au point et les corriger avant la communication. Des temps d'atelier où je suis guide, conseiller, prof. À l'un j'expliquerai la règle, à l'autre je donnerai le truc, je suggérerai une tournure... ce qui convient à celui avec qui je travaille à ce moment.

Des enfants auront pigé d'un coup, sans plus; pas besoin d'exercer à vide. D'autres auront besoin d'exercer peut-être. Voilà pourquoi il sera alors utile d'avoir en classe des fichiers de travail autocorrectifs, où on pourra puiser l'exercitation nécessaire pour ceux-là. Pas plus, pas moins! Chacun son menu! Et on rejoint là encore le plan de travail (...et l'organisation du temps).

Voilà pourquoi je dis que tout est lié à l'organisation du temps et du travail.

Et l'exercitation... et sa correction ?

Revenons enfin un peu sur l'exercitation. Le seul intérêt de l'exercitation est de provoquer l'apparition de "réflexe". On n'apprend pas en s'exerçant; on développe des automatismes. C'est une sorte de conditionnement. Tout le monde n'en a pas besoin. C'est pourquoi il est utile de disposer de fichiers, dans lesquels on peut choisir ce qui est utile, ...si quelque chose est utile. Parce que si des enfants en auront besoin, d'autres peuvent s'en passer aisément parce qu'ils ont une compréhension intuitive de la logique de la langue écrite, et l'utilisent d'emblée.

Et c'est suffisant! Est-il utile de connaître la définition du déterminant ? Est-ce que parce qu'un enfant la connaît, il écrit mieux ? Vous connaissez tous la réponse. L'objectif de l'enseignement de la langue écrite, ce n'est pas de devenir grammairien; c'est d'utiliser l'écrit selon le code pour communiquer. Quand nos petits apprennent à parler, doit-on leur donner des cours sur le code ? Ils tâtonnent plutôt et parce qu'il y a des interactions avec l'entourage, ils perfectionnent leur communication.

Et autocorrectifs, les fichiers! Parce que c'est du travail personnel, et qu'on doit privilégier au maximum la responsabilisation des enfants. Si notre matériel est bien bâti, les enfants pourront y cheminer de manière autonome, et le fait de se corriger eux-mêmes les amènent plus loin dans la compréhension de ce qu'ils font. Le matériel doit me ménager une supervision périodique avec des tests de synthèse. Pour ces derniers, c'est moi qui corrige, et je corrige! Mais c'est là un travail d'évaluation qui me permettra de corriger la trajectoire, de comprendre comment intervenir autrement si l'enfant ne s'en tire pas bien.

Et pour compléter, chaque enfant doit être outillé pour pouvoir se corriger lui-même, autant que possible. Il doit savoir se servir d'un dictionnaire et d'un Bescherelle par exemple; si on s'en est servi un peu ensemble, lors des retours collectifs déjà cités, il devrait pouvoir transférer ce savoir-faire pour lui-même. Sinon, c'est une intervention individualisée en atelier qui s'en vient! Et puis, il doit avoir un outil qui consigne à mesure, ce qu'il apprend et qui peut lui être utile à lui. Dans ma classe, on avait "Orthogram", une sorte de cahier portable et individuel donné à chaque enfant qui arrivait dans le groupe, et qu'on révisait chaque début d'année, pour que les nouveaux le mettent à jour.

Orthogram contenait les trucs de base de l'écrit utile, par exemple, comment faire la différence entre une finale participe et un infinitif; pas d'explication. Des exemples pigés dans des textes

d'enfants qui montraient la différence et permettaient l'analogie avec son propre texte. Puis on y ajoutait ce qu'on découvrait ensemble, à mesure que ça se présentait : un vocabulaire propre à nos activités de classe, celui de chacun dans son exemplaire à lui sur les versos vierges prévu pour ça; nos trucs explicatifs, issus de nos débats sur la langue... bref, tout ce qui peut permettre à un enfant de faire à lui seul une correction efficace de ses écritures, dans la mesure de son habileté (à compléter par la mienne, si nécessaire... en atelier).

Voilà pourquoi cette longue dissertation sur la correction, que vous voudrez bien excuser! Je suis conscient qu'il y aurait encore beaucoup à dire, plein de choses à préciser, pour le besoin ou pour l'histoire, mais c'est déjà bien assez pour cette fois.

Mais ce que je tentais de faire, c'est de bien faire comprendre que je ne peux pas dissocier le "petit geste de correction" du contexte dans lequel il est inséré.

Marc Audet, mai 2013.

Réactions ?

Communiquez-les à malahalte@gmail.com