

J'AI ENCORE MES CAHIERS À CORRIGER

Patrice Heems
École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

À TROIS CARREAUX DE LA MARGE : INTRODUCTION

Ça a commencé comme ça : le 16 août 1892 au tribunal de Pontoise, Jean-Alexandre Seyès dépose le brevet de ce qui va devenir la réglure caractéristique de la papeterie scolaire française : un carré de 0,8 cm de côté découpé horizontalement en quatre espaces de 0,2 cm de haut¹. Il ne restera plus qu'à ajouter cette ligne verticale rouge qui séparera solennellement l'espace réservé au « Maître » de celui assigné aux élèves et délimitera la marge. Le cahier à « grands carreaux » est né.

Ce cahier est sans doute l'objet le plus résistant de l'histoire de l'école républicaine. La plume et l'encre ont disparu, la frise à colorier également. L'ardoise à craie est majoritairement remplacée par l'ardoise blanche pour « feutre effaçable à sec ». Le « Bon-point » n'est plus incontournable. Et même le tableau commence à être remis en question depuis l'apparition dans

1. Lire à ce sujet l'article très documenté de Brigitte Dancel, « Le cahier d'élève : approche historique », *Repères* n° 22, 2000.

certaines classes des TBI (Tableau Blanc Interactif) et autres ENI (Écran Numérique Interactif)². Mais le cahier est toujours là. Il n'est plus forcément là de la même manière qu'en 1960 : il sert parfois de simple support pour coller des exercices photocopiés. Il a un peu changé d'habillage : la couverture en carton où s'étaient sur la quatrième de couverture les tables de multiplications a largement été remplacée par celle en plastique. Les écoles ont beau de plus en plus souvent demander, sous la pression de l'institution, la labellisation EDD (Éducation au Développement Durable), le choix de rajouter encore un peu de plastique dans les poubelles se fait sans trop d'états d'âme. Il faut que le cahier, qui trainera dans le fond des cartables, qui sera rangé plus ou moins en force dans des casiers trop pleins, qui vivra des heures périlleuses sur des tables de cuisine entre le bol de céréales du petit frère, le pot de confiture et la tasse de café, il faut que ce cahier soit solide.

Le cahier fait parfois l'objet de discussions animées à propos du nombre de pages (peu de pages, cela suppose qu'on réactive plus souvent chez l'élève le plaisir ineffable du cahier tout neuf, tout propre, qui sent bon et qui donne envie de s'appliquer, mais beaucoup de pages, c'est moins d'en-tête à refaire). On discute également de la taille de la réglure : Seyès 2 millimètres ? 3 millimètres ? Quand faut-il passer de l'un à l'autre ?

Bref on discute parfois, surtout au moment des commandes de fournitures scolaires, de petits détails d'apparence, mais la place centrale du cahier n'est jamais remise en cause.

À TROIS CARREAUX DE LA MARGE : ÉCRITURE

La première fonction de ce cahier à réglure Seyès, c'est d'aider les élèves à maîtriser les normes de l'écriture. Elle aidera notamment au respect de la sacrosainte hauteur des lettres : si le « l » et le « b » montent jusqu'à la troisième ligne bleue claire, le « d » et le « t » ne doivent pas dépasser la deuxième ligne bleue claire. C'est très important. Enfin il paraît. Parce que si l'on y réfléchit bien, cette histoire de hauteur des lettres, une fois que la réglure Seyès n'est plus utilisée pour être remplacée par la simple feuille blanche, cette obligation du respect de la hauteur des lettres, si essentiel dans l'apprentissage de l'écriture, elle est ma foi bien vite jetée par-dessus les moulins.

2. Même si la propension de ces objets à tomber en panne laisse supposer que le tableau a encore quelques belles années devant lui.

Il n'y a qu'à observer l'écriture d'Émile Zola³,

ou celle de Balzac,

celle de Clémenceau,

ou encore celle de Marcel Proust,

pour comprendre que la nécessité de la maîtrise du geste de l'écriture et surtout de sa norme est importante au cours de l'apprentissage, mais qu'elle n'est pas une fin en soi.

J'ai d'ailleurs le sentiment que l'école se calme un peu là-dessus. Malheureusement nos derniers ministres insistent sur la nécessité de « revenir aux fondamentaux » que sont lire, compter et... écrire. En mélangeant d'ailleurs un peu tout puisque comme on le voit dans les LSU (les Livrets Scolaires Universels qui remplacent les anciens bulletins), on

3. Les exemples reproduits ici viennent du site gallica.bnf.fr

considère que maîtriser les normes de l'écriture et produire un texte c'est la même chose. On devrait ainsi noter dans le LSU du petit Marcel Proust que, pour lui, la compétence « écrire » est « en cours d'acquisition » puisqu'il peut produire un texte long en respectant les règles de grammaire et d'orthographe mais qu'il écrit comme un cochon.

J'ai personnellement appris à écrire à la plume, comme tous les gens de mon âge ou presque (oui, je suis né au siècle dernier !). La bonne vieille plume Sergent Major et l'encre violette, le buvard publicitaire pour le chocolat Delespaul ou les gommes Mallat, tout cela n'est pas si vieux. En 1970, le stylo Bic était encore très mal vu dans les écoles. J'ai vécu cette période comme une grande souffrance. Dans la marge de mes cahiers, un laconique « Mal ! » écrit à l'encre rouge récompensait en général mes malheureux efforts. Et encore, je n'étais pas à plaindre : mon père, né en 1936, m'a raconté cent fois que la punition suprême lorsqu'il était en 7^è et qui tombait des lèvres du « Maître » comme un couperet était : « Mon ami, vous me ferez une ligne d'écriture ! » Il fallait recommencer et recommencer encore, parfois des dizaines de fois avant que les pleins, les déliés, ne soient enfin validés. L'apprentissage de l'écriture était clairement vu comme une punition.



Une norme donc. Une norme qu'il faut d'abord modéliser. Préparer les cahiers d'écriture, « faire les modèles » comme on dit, prend un temps considérable. C'est un acte qui fait partie de ces gestes quotidiens du métier de professeur·e des écoles, du métier d'instit⁵... C'est un geste fastidieux, qui demande de l'application. C'est un geste qui, pour certains, caractérise

-
4. Et oui, pendant très longtemps la 6^e et la 5^e venaient très logiquement après la 8^e et le 7^e...
 5. Devenir un jour professeur des écoles a certes modifié un peu mon salaire mais n'a strictement rien changé à mon métier. Qu'on me pardonne de rester attaché à cette ancienne appellation : je n'arrive pas à parler de mon travail sans utiliser le mot « instit »...

même la profession : on parle « d'écriture d'instit ». Et c'est vrai que mon « écriture d'instit » n'a rien à voir avec mon écriture ordinaire, celle qui me sert à prendre des notes, celle qui me servait, autrefois, à écrire mon courrier (aujourd'hui, comme tout le monde, j'envoie des mails.) Certains collègues prennent plaisir à accomplir ce geste. Pas moi ! Je ne peux pas préparer des modèles d'écriture sans imaginer un « Mal ! » à l'encre rouge qui viendrait sanctionner mon travail. Une fois les modèles faits, il convient de corriger le travail des élèves.

À TROIS CARREAUX DE LA MARGE : CORRECTION

Le panier de cahiers

Si vous passez le soir vers 17 heures, aux abords d'une école élémentaire, vous reconnaîtrez facilement une « Maitresse ». C'est facile, elle porte un panier ou bien un grand cabas avec les cahiers, soit à corriger, soit à préparer. Assez étonnamment à priori, cette pratique me semble moins répandue chez les « Maitres ». Bien sûr, il n'est jamais bon de tirer une règle générale de l'observation des quelques cas particuliers, mais dans les écoles que je connais, il me semble que les hommes repartent avec moins de travail à faire à la maison que les femmes. Sans doute parce qu'ils arrivent plus tôt ou repartent plus tard. Ils sont moins pressés par cette urgence de rentrer à cause des enfants et de tout ce qui constitue ce deuxième métier de « ménagère », de « mère de famille » (peu importe comment on l'appelle, tous ces termes ramènent à cette réalité sociologique : le travail des femmes ne se limite généralement pas qu'à la vie professionnelle). Les hommes semblent accomplir une plus grande part de ce travail qui n'est pas à faire devant les élèves au sein des locaux de l'école. Même si je me trompe et que je suis induit en erreur par mon environnement professionnel immédiat, il y aurait toute une étude sociologique passionnante à faire sur ce que rapportent les enseignants chez eux selon leur âge, leur sexe, leur ancienneté dans le métier. Pour ma part, par principe et ceci depuis des années (depuis que je suis devenu directeur très exactement), je ne fais mon travail qu'à l'école, quitte à rentrer tard ou à venir à l'école hors temps scolaire et je sépare ainsi strictement ma vie professionnelle et ma vie privée. Ce n'est pas possible pour tout le monde.

Il faut donc corriger les cahiers. Qu'on le fasse chez soi ou à l'école, il faut bien y passer. C'est sans doute une des phrases qui revient le plus souvent dans les conversations d'instits : « J'ai mes cahiers à corriger ! » Notons au passage que le maitre ou la maitresse ne parle pas des cahiers de ses élèves, mais bien de ses cahiers.

Fixer la norme

Il y a une évidence : on ne peut pas donner du travail aux élèves sans prendre la peine de regarder ce qu'ils ont fait. Et il y a une pratique moins évidente, c'est qu'il faut absolument montrer que l'on a regardé ce travail. Un conseiller pédagogique m'a, un jour, asséné cette sentence : « L'élève écrit et le Maître fixe la norme ». Sans doute parce qu'il trouvait, à tort ou à raison, que mes interventions dans les cahiers étaient par trop succinctes. Il est vrai que je me contente en général de valider par un coup de tampon vert lorsque je trouve que l'enfant a fait de son mieux et s'est appliqué. Le conseiller en question semblait attendre que je reprenne chacune des propositions des élèves et que je les valide une par une.

J'ai exercé les fonctions d'instituteur spécialisé (pardon, de professeur des écoles spécialisé) pendant presque les deux tiers de ma carrière. Et s'il y a bien une chose qu'un instituteur spécialisé chargé d'aider les élèves en grandes difficultés doit faire, c'est bien, à mon avis, d'éviter à tout prix de se focaliser sur la norme de l'écriture. Mes élèves, à l'époque, avaient certes des cahiers mais jamais il ne me serait venu à l'idée de prendre un stylo rouge pour barrer, devant eux (ou pire encore, en dehors de leur présence.) Cela leur serait évidemment apparu, une fois encore, comme toujours, comme du « mauvais travail. » Mon principe était plutôt, et il l'est toujours : « l'élève écrit et le Maître discute avec lui de ce qu'il a écrit, de ce qui est correct, de ce qui est acceptable ou de ce qui peut être amélioré. » En tous cas, jamais ce qu'aura écrit l'élève ne pourra être considéré comme « Mal ! »

Alors évidemment, j'ai eu envie de savoir comment ça se passait ailleurs. J'ai fait à mes collègues cette proposition : « Confiez-moi, si vous le voulez bien, deux ou trois cahiers d'élèves. Je les regarderai et on discutera ensemble de ce que vous écrivez dedans. » Le marché était clair. J'avais l'intention d'écrire pour *Recherches* un article sur ce que les enseignants écrivent dans les cahiers. Il n'était pas question de porter un quelconque jugement sur ces interventions mais juste d'interroger ensemble nos pratiques. Il existe dans notre temps de travail hors temps scolaire obligatoire (ce que l'on appelle dans notre jargon les « 108 heures »⁶), un temps consacré aux « conseils de cycle ». Sans rentrer dans les détails (on

6. Depuis que les élèves ne travaillent plus le samedi matin, les professeur·e·s des écoles ont l'obligation de consacrer 108 heures par an soit à la formation (18 heures), soit à l'accompagnement des élèves en difficulté au cours des APC (activités pédagogiques complémentaires) soit à des temps de concertations (conseils d'école, conseils des maitres, conseils de cycle.) Ces 108 heures, notons-le en passant sont une usine à gaz, une sorte de fourretout aux contours indéfinis et au contenu très flou.

s'y perdrait), le conseil de cycle est entre autres choses, un temps où les enseignants échangent autour de leurs gestes professionnels et réfléchissent à la manière de les améliorer. Je proposais que l'on consacre un jour un de ces conseils à : « Qu'est-ce qu'on écrit dans les cahiers et pourquoi ? » J'ai également pris l'engagement ferme que rien ne serait publié sans leur aval. Si on peut lire cet article aujourd'hui, c'est que tous les collègues auxquels je fais allusion ont relu l'article et l'ont validé.

Corriger, oui, mais comment ?

Tout le monde a joué le jeu. J'apprécie vraiment cette marque de confiance. J'avais prévenu que si quelque chose me semblait « critiquable », je n'en parlerai qu'en tête à tête avec l'intéressé. Je savais que je n'aurais pas à le faire et je n'ai pas eu à le faire. Par contre, j'ai beaucoup discuté avec mes collègues sur ce qui motivait leurs interventions écrites. Cela a donné lieu à des échanges passionnants et j'ai hâte de vivre ce moment collectif qui aura lieu après la rentrée.

Un premier étonnement, c'est que presque tous m'ont donné les cahiers en affirmant que ce n'était pas bien intéressant. Cette affirmation interroge : un instit n'arrive plus à considérer que son travail, son travail quotidien, celui auquel il consacre des heures et qui ne quitte pas ses pensées, est un travail intéressant. Pour être intéressant, il faudrait que ce travail soit original, innovant, qu'il mérite, pourquoi pas, une diffusion sur les réseaux sociaux. Une correction de cahiers, c'est banal, sans valeur, sans enjeux. Beaucoup m'ont d'ailleurs précisé que je ne trouverai pas beaucoup de trace d'écriture de l'adulte puisque dans les petites classes, la majorité de la correction se fait à l'oral. C'est logique, dans le cahier d'un enfant non lecteur ou lecteur débutant, il n'y a pas d'intérêt à écrire de longs commentaires. Mais je sentais derrière cette précision comme une forme d'excuse : « Ne va pas croire que je n'ai pas travaillé ! » Ainsi donc, même en montrant leur travail à quelqu'un qui exerce dans le même niveau de classe, et dont ils savent par ailleurs qu'il est totalement bienveillant (du moins je l'espère), certains collègues n'arrivent pas à se débarrasser de cette angoisse du jugement négatif.

Et pourtant, et ce n'est pas du tout un étonnement, il y a un point commun dans tous les cahiers, c'est la bienveillance. Pas de commentaire définitif (« Mal ! »), pas de propositions barrées, très peu de traces de stylo rouge en fait. On repère même, dans plus de la moitié des classes, une pratique que je me suis aussitôt appropriée : dans une ligne d'écriture, la seule proposition d'élèves qui soit signalée, c'est celle qui est la plus conforme à la norme. En clair, on pointe ce qui est bon. Chacun le pointe à sa façon, et cette façon est très révélatrice de la personnalité du correcteur ou de la correctrice : cela va du petit point au-dessus de la lettre bien formée

jusqu'au petit cœur au stylo rose. On souligne, on entoure, mais toujours on s'évertue à faire remarquer que, là, c'est bon. C'est bien, c'est comme ça qu'il faut faire.

La troisième constatation, c'est la grande disparité dans la quantité d'interventions. Chez l'un, on se limite à signaler la meilleure proposition, chez l'autre, toutes les propositions non conformes à la norme sont corrigées une à une par surlignage. La « barre » du « d » n'atteint pas le deuxième interligne, elle est prolongée, la boucle du « e » est mal fermée, elle est continuée. Dans certains cahiers, les trois quarts des lettres sont repassées, reformées, complétées. J'en discute avec ma collègue :

« Mais en gros, tu refais tout le travail d'écriture après l'élève ?

– Oui, je corrige toutes les erreurs.

– Mais ça doit être long !

– Oh oui, ça me prends un temps fou !

– Mais pourquoi tu fais ça ?

– Au moins on ne pourra rien me reprocher... »

Il y a un abîme derrière cette phrase.

Corriger, oui, mais pour qui ?

Parce que la réponse de ma collègue soulève un point crucial : ce n'est pas vraiment pour l'élève que l'enseignant corrige. Et d'ailleurs, qu'est-ce que l'élève pourrait bien faire de cette correction qu'il découvre au mieux le lendemain de son travail ? Il voit qu'il a bien formé certaines lettres, que d'autres n'ont pas été validées ou ont été refaites, selon les cas... Et après ? Après rien. On ne lui demande même pas de refaire une tentative en tenant compte de la correction. La prochaine leçon d'écriture, la prochaine page portera sur une autre lettre. L'enfant n'a pas trop réussi sa ligne de « f », on lui montre, mais le lendemain il s'essayera à tracer des « j ». Et c'est comme ça dans toutes les écoles. C'est comme ça dans les cahiers d'écriture vendus dans le commerce que beaucoup d'enseignants rêvent d'acheter parce qu'ils permettent d'éviter la corvée des « modèles »⁷. C'est comme ça dans les exercices que l'on trouve à foison sur Internet. C'est comme ça que c'est prévu dans les progressions d'écriture recommandées par l'Éducation Nationale : une lettre par leçon, chaque fois différente.

Alors à quoi bon ? Puisque la correction n'est pas un conseil donné à l'élève pour qu'il améliore son travail, quelle est donc sa fonction ?

7. Personne ne les achète d'ailleurs, les écoles n'ont pas les moyens de les financer.

Si l'on creuse un peu, la correction n'est pas réellement destinée à l'élève. Elle est à destination de ceux qui vont regarder, scruter d'un œil critique le travail de l'institut. L'Inspecteur ou le conseiller pédagogique qui pourrait, pour une raison ou pour une autre, être amené à examiner les cahiers, mais surtout les parents. Chez certains collègues, il y a le vague espoir que les familles vont tenir compte des corrections pour retravailler les points défailants. Mais pour la majorité, on tourne autour de l'idée qu'on ne pourra pas leur reprocher de ne pas avoir fait leur travail. Ils n'ont pas forcément tort : nous avons tous trouvé un jour dans le cahier de correspondance ou directement dans le cahier de l'élève un petit mot plus ou moins agressif nous faisant remarquer que nous avons oublié une faute. Nous avons tous entendu un jour à la sortie une petite remarque assassine du genre : « Vous étiez distrait hier, Kévin n'a pas bien recopié la date et vous ne l'avez pas vu. » Mais je pense surtout que cette hantise de la critique, du reproche révèle un malaise profond et très largement répandu chez les enseignants : le sentiment d'être mal considéré. Et ce sentiment est entretenu par l'institution elle-même. Ils sont nombreux les signes qui donnent à penser qu'elle fait assez peu confiance à ses agents. Il y a les inspections, les évaluations d'école, les audits pour « aider à la mise en place des nouveaux dispositifs », les évaluations nationales qui sont conçues et présentées de telle façon qu'elles montrent que, sans aide, un enseignant n'est pas capable de repérer les besoins de ses élèves. Tiens, parlons un peu des évaluations justement.

À TROIS CARREAUX DE LA MARGE : ÉVALUATIONS

Cahiers du soir

Un cahier d'élève ne sert pas qu'à apprendre les normes de l'écriture manuscrite. Et d'ailleurs les élèves ont plusieurs cahiers qui ont plusieurs fonctions. Il y en a dans lesquels ils écrivent peu ou pas (en tous cas dans les petites classes) comme le cahier de poésie, où les instituts préfèrent en général un document photocopie lisibile par les parents plutôt qu'une version recopiée bourrée d'erreurs et de ratures. Sans compter que la copie d'un texte long est particulièrement chronophage. Même chose pour le cahier de liaison : si on veut que les informations parviennent aux familles, il vaut mieux éviter la copie, surtout chez certains élèves qui ont parfois de tels problèmes de graphisme que seuls un œil expert et des années de pratique permettent de la déchiffrer.

Cahiers du jour

Il y a des cahiers dans lesquels les élèves écrivent beaucoup, comme le cahier du jour ou celui de production écrite. Ces cahiers sont ceux dans lesquels les enseignants sont à priori les plus appelés à intervenir. En fait ce n'est pas vraiment le cas. En début de CP, on fait surtout des exercices d'encodage. On colle dans le cahier une image représentant par exemple une moto et on demande à l'élève de mobiliser ses compétences en phonologie pour écrire le mot « moto » à côté. Soit il sait, et il n'y a qu'à valider, soit il oublie des lettres et on se met d'accord avec lui sur un code qui signale les oublis. On fait par exemple une petite croix là où la lettre a été oubliée. L'élève fait alors un deuxième essai que l'on valide... ou pas. Soit il a confondu des lettres (il a écrit « modo » par exemple) et, là encore, on pointe et on demande un deuxième essai. Soit enfin, il n'a pas su faire du tout (il n'a rien écrit ou il a fait une proposition très éloignée : « llprt » pour moto par exemple) voire un simulacre d'écriture mais dans ce cas, on est en présence d'un élève en très grande difficulté et cela n'a pas de sens de lui proposer ce type d'exercice, aussi lui propose-t-on en général un travail adapté.

Dans le cahier du jour on demande régulièrement à l'élève d'écrire sous dictée. Des lettres en début d'année, puis des syllabes puis des mots simples et enfin des petites phrases. Là encore l'utilité d'une correction importante, surtout si elle est différée, n'est pas évidente. À quoi peut bien servir de montrer à l'élève que, la veille, il n'a pas donné la bonne réponse quand on lui a demandé d'écrire, par exemple, la syllabe « mi » ? Si l'élève n'a pas répondu et que l'institut écrit « mi » dans le cahier, cela ne peut pas vraiment aider l'élève puisqu'il est évident qu'il ne peut pas se souvenir de la demande. C'est pourquoi un certain nombre de mes collègues préfèrent simplement pointer les bonnes réponses. D'autres par contre prennent le temps de compléter tous les oublis et de modifier toutes les réponses erronées. Quand je les interroge sur l'utilité de ce travail fastidieux, ils me répondent, une fois encore, que ce travail est surtout une réponse au regard des parents.

Cahiers institutionnels

Et puis il y a les cahiers d'évaluation. Dans mon école, et je suppose que c'est le cas dans la majorité des écoles, les élèves passent deux types d'évaluations : les évaluations nationales (en CP il y en a une en septembre et une en janvier) et les évaluations conçues par l'équipe.

Commençons par les nationales. Je ne vais pas tourner autour du pot : je déteste les évaluations nationales. Et les motifs de détestation sont nombreux.

D'abord il faut questionner leur utilité. Dans les évaluations nationales, les élèves ont, en gros, deux tâches à accomplir : essentiellement ils doivent entourer des choses et plus rarement ils doivent remplir des cases. Elle est composée d'une dictée de lettres et une dictée de nombres et pour le reste ils entourent ce qui leur paraît être la bonne réponse à la question dans un choix de 4 ou 5 propositions. L'enseignant rentre ensuite les réponses de l'élève dans le site dédié qui calcule savamment les compétences de celui-ci. L'enseignant apprend alors si l'enfant maîtrise les compétences ou s'il est fragile ou encore s'il a des besoins particuliers. Il pourra alors proposer à l'élève une « prise en charge adaptée ».

C'est aussi fiable et aussi utile que ces tests que l'on trouve dans les magazines dans les salles d'attente du dentiste. Des choses comme :

Lorsque vous avez du temps de libre vous préférez :

- a) Faire du jogging
- b) Lire un livre
- c) Jardiner

À la télévision, votre émission préférée est :

- a) Téléfoot
- b) La grande librairie
- c) Silence ça pousse

Si vous avez une majorité de A, vous êtes plutôt sportif. Si vous avez une majorité de B...

À mon sens, les évaluations nationales nous en apprennent à peu près autant sur nos élèves que ce que ces fameux tests nous révèlent sur notre personnalité.

Mais ce qui m'agace le plus c'est que, justement, on ne nous demande pas de les corriger (une correction humaine fausserait sans doute les résultats !). Au contraire, notre rôle est de rentrer mécaniquement, sans réfléchir, les réponses des élèves et d'attendre que la machine, forcément plus performante que nous, nous explique ce que nous savons déjà. Tel élève est en difficulté : sans blague ? Tel autre maîtrise les compétences attendues : quelle surprise !

Il y a encore un tas d'autres choses qui me hérissent (le fait que d'une année sur l'autre les mêmes erreurs n'aboutissent pas au même diagnostic par exemple) mais je ne m'attarderai pas plus longtemps sur ce traitement

humiliant que m'inflige l'institution⁸. On me demande de travailler bêtement, j'en prends mon parti : je remplis bêtement, j'imprime le résultat que me donne l'ordinateur (un joli graphique en forme de toile d'araignée) que je transmets aux parents en leur disant que s'ils ont envie de me poser des questions je suis à leur disposition. En général, personne ne vient.

C'est pourquoi j'ai été très surpris de voir une enseignante s'appliquer à corriger manuellement chacun des livrets d'évaluation de ses élèves. Évidemment nous en avons parlé. Elle justifie ce travail que je trouve particulièrement fastidieux en m'expliquant que, justement, elle n'arrive pas à se contenter d'une réponse informatique. Elle souhaite absolument savoir quelles erreurs ont été commises. Parce que savoir que l'élève eu « bon » ou « faux » ne lui apprend rien. Et elle a raison. Il y a par exemple un des exercices où l'on demande à l'élève d'entourer le clou dans une série de 4 dessins représentant une vis, un clou, un clown et un marteau. Et évidemment ce n'est pas le même problème si l'enfant entoure la vis (il connaît vaguement la forme du clou, il sait que c'est un bazar pointu) que s'il entoure le clown (un rendez-vous chez l'ORL est peut-être nécessaire). Elle veut donc pouvoir expliquer aux parents autre chose que : « L'ordinateur a repéré une fragilité en vocabulaire. »

Je n'ai pas assez de patience pour dépasser mon agacement et chercher à rendre utile un travail idiot. Mais je dois bien saluer cette conscience professionnelle aigüe.

Restent les évaluations conçues par l'école. Ce sont sans doute celles où les enseignants annotent le plus. C'est normal, puisqu'elles sont clairement destinées à montrer aux parents les compétences de l'élève. Il faut donc qu'apparaissent tout aussi clairement les attentes du maître ou de la maîtresse. Mais là encore, la posture du correcteur n'est pas toujours claire et le destinataire de la correction n'est pas toujours évident : à qui parle-t-on ? C'est avec son autorisation que je reproduis ici le travail de correction d'un de mes collègues de CE1. Dans cet extrait, le maître s'adresse aux parents de S... dans une phrase et directement à S... dans l'autre. Et cette deuxième phrase est quand même une adresse aux parents pour expliquer que l'enfant ne mobilise pas ses connaissances. Voilà qui montre à quel point le travail de correction n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser.

8. Les évaluations nationales, quelle que soit leur forme, ont déjà fait l'objet de plusieurs articles dans la revue *Recherches*. Voir, par exemple, *Recherches* n° 63, *L'évaluation*, 2015.

Prénom : _____

Date: / /

Evaluation :
Le futur d'avoir et être

Français

Conjugaison

1) Je conjugue le verbe être au futur.

- 1
- 2
- 3
- 4

Nous ~~serons~~ ^{serons} à la piscine.
 Vous ~~êtes~~ ^{serez} gentils.
 Tu ~~seras~~ ^{seras} premier.
 Ma mère ~~est~~ ^{sera} à la porte d'entrée.
 Je ~~serai~~ ^{serai} toujours là !
 Il ~~est~~ ^{sera} en forme demain.
 Les enfants ~~seront~~ ^{seront} dans le bus !

Il y a des connaissances mais Socha panique, mélange tout. A la fin, il n'y a plus de cohérence dans son travail.

2) Je conjugue le verbe avoir au futur. Quel dommage!

- 1
- 2
- 3
- 4



J' ~~aurai~~ ^{aurai} un bon gâteau.
 Vous ~~avez~~ ^{aurez} de la chance.
 Tu ~~as~~ ^{auras} une belle robe.
 Les poules ~~ont~~ ^{auront} des dents.
 Il ~~est~~ ^{aura} froid !
 Mon chat ~~a~~ ^{aura} des croquettes.
 Nous ~~avons~~ ^{aurons} un diplôme !

10
 Sers-toi de ce que tu connais, puis relis-toi.

À TROIS CARREAUX DE LA MARGE : CONCLUSION

Pour toute l'école, et c'est ce que je retiendrai, il y aura une réaction en deux temps. D'abord un étonnement : pourquoi s'intéresser à ce que l'on

écrit dans les cahiers, ce n'est pas bien passionnant ? Et puis, justement parce que cela m'intriguait de voir comment ça se passait, chacun de mes collègues en est venu au même constat : on écrit dans les cahiers tous les jours et c'est un geste professionnel que l'on n'interroge plus. On pourrait même, d'après certains, aller jusqu'à dire que ce geste n'a jamais été interrogé. C'est un geste qui va de soi. Un peu comme vont de soi le fait d'être adhérent à la MGEN ou d'avoir un sifflet dans sa poche. Et forcément, pour le coup, le geste a été interrogé. Avec souvent ce constat : ce n'est pas vraiment à l'élève que l'enseignant s'adresse. En tous cas pas toujours.

La nécessité de la correction comme « preuve » que l'enseignant a vérifié la qualité du travail de l'élève se retrouve dans le discours de chacun de mes collègues. Mais tous constatent qu'ils ne corrigent pas forcément avec pour objectif d'aider l'élève à améliorer son travail. La correction n'est donc pas vraiment un acte pédagogique. En tous cas pas toujours...

Dès lors, il y a une question qui se pose et qui sera joyeusement débattue : comment faire pour cela le devienne ?