



HAL
open science

La correction collective comme un mode d'amélioration des apprentissages

Johanna Saro

► **To cite this version:**

Johanna Saro. La correction collective comme un mode d'amélioration des apprentissages. Education. 2019. dumas-02138743

HAL Id: dumas-02138743

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138743>

Submitted on 24 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et
de la Formation »

Spécialité : Professeur des écoles

La correction collective comme un mode d'amélioration des apprentissages

**soutenu par
Johanna SARO
le 9 mai 2019**

Directrice de mémoire :
Nicole Mencacci

Remerciements

Je remercie les personnes m'ayant conseillée pour l'élaboration de ce mémoire.

Mes formateurs de l'ESPE, Mme Nicole Mencacci et M Frédéric Leterme, qui m'ont aidée dans l'élaboration de ce mémoire.

Merci à ma famille et mes proches pour leur aide et soutien dans ce travail.

Enfin, je remercie mes élèves qui ont participé à ce travail.

Table des matières

Table des matières.....	3
Introduction.....	5
1.Cadre théorique.....	6
1.1.Qu'est-ce que la correction ?.....	6
1.1.1.Définition de la correction.....	6
1.1.2.Que faut-il corriger ?.....	7
1.2.Comment corriger ? Les différents dispositifs.....	8
1.2.1. Aller-retours entre élève et enseignant.....	8
1.2.2.Travail de groupe.....	9
1.2.3. L'autocorrection.....	10
1.2.4. La co-correction.....	11
1.3. Le rôle de l'enseignant.....	11
1.3.1.La posture de l'enseignant.....	11
1.3.2.Un enseignement positif.....	13
1.3.3.Choix d'étude.....	13
1.4.La problématique et hypothèse.....	14
2.Déroulement de l'étude.....	15
2.1La méthode envisagée.....	15
2.2.Le déroulement du dispositif de co-correction.....	15
2.3.Echantillon.....	17
2.4 La démarche de recueil de données : avantages et inconvénients.....	18
3.Transcriptions et analyse.....	18
3.1.Présentation des interactions et analyse	18
3.2.Interprétation des résultats.....	24
3.2.1.Interprétation générale.....	24
3.2.2. Interprétation détaillée.....	25
3.3.3.Regroupement des résultats.....	30

3.3.4.S'investir, se concentrer dans la tâche.....	31
3.3.5 Observations et bilan sur la mise en commun.....	33
Conclusion et perspectives.....	36
Références bibliographiques.....	37
Annexes.....	39
4ème de couverture.....	46

Introduction

Les jeunes enseignants sont souvent confrontés à diverses situations complexes à gérer, notamment la gestion de la classe qui est une préoccupation essentielle. De ce fait, la mise en activité rapide des élèves est essentielle pour qu'ils entrent dans l'apprentissage. Souvent, lors du temps imparti à l'activité terminée, les élèves se détournent de la correction, estimant que le travail est terminé.

J'ai constaté, dans ma classe de CM2 d'une école située à Marseille, que la correction est source de désintérêt, de manque de respect et de moqueries. Ce climat de classe joue sur les apprentissages lesquels se trouvent aussi durant la correction. Que ce soit lors d'un rendu d'une évaluation, d'un travail de groupe ou d'une correction d'activité, ce temps est souvent générateur de bruit, désordre, désintérêt des annotations écrites ou corrections orales. On se questionne alors sur comment rendre ce temps de correction intéressant pour les élèves afin qu'ils apprennent pourquoi ils ont fait des erreurs ? Comment intéresser les élèves plus avancés qui ont déjà compris, ainsi que ceux qui n'ont pas encore compris ?

Marcelin Hamon (*Cahiers Pédagogiques n°491 - Dossier Évaluer à l'heure des compétences* 2011) affirme qu'il faudrait chez les élèves par la correction : « *soulever des questionnements et des problèmes, de susciter un débat, d'identifier des erreurs et créer une attente par rapport à la correction...* ». Pourquoi corrigeons-nous ? Pour faire plaisir ? Pour aider ? Pour apprendre ou approfondir ? Ce sont les questions que les élèves et l'enseignant devraient se poser. J'ajouterais également une remarque : suite à une étude individuelle de documents en histoire, les élèves me disent lorsqu'on corrige à l'oral : « moi j'ai mis autre chose, est-ce que c'est juste aussi ? » J'ai vingt-quatre élèves et il est difficile d'entendre et de valider les réponses de tout le monde.

Lorsqu'il y a une attente par rapport à la correction, il s'agit souvent de la part des élèves d'une validation individuelle (le besoin de savoir si c'est juste). Quel dispositif faudrait-il mettre en place pour que l'élève soit rassuré quant à sa réponse et que celle-ci soit « reconnue » ? Car j'observe régulièrement un besoin de reconnaissance de la réponse, mais aussi de validation. Or, en histoire, il faut surtout évaluer si l'élève est capable de comprendre un document et d'en extraire les bonnes informations et donc quel chemin va mener à l'information. Il y a également un travail d'enrichissement.

Tout d'abord, j'exposerai un cadre théorique permettant de définir grâce aux sources le thème de ce mémoire, à savoir la correction d'activités, ainsi qu'une réflexion sur les types de corrections et les dispositifs qui les accompagnent. Je ferai alors le choix d'un dispositif à la suite duquel j'exposerai la problématique qui se pose et l'hypothèse de travail qui l'accompagne. Puis, dans un second temps, j'expliquerai l'étude et la méthode choisie en précisant le contexte. Enfin, dans un dernier temps, j'exposerai les résultats en analysant les données recueillies en classe.

1.Cadre théorique

1.1.Qu'est-ce que la correction

1.1.1 Définition de la correction

Si nous accordons beaucoup d'importance à l'évaluation dans les textes officiels, qu'en est-il de la correction ? Ce qu'en disent les textes institutionnels : l'enseignant doit « Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis » car, selon le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la compétence 5 est « évaluer les acquis et les progrès des élèves ». Mais il faut pour l'élève à la fois une correction personnelle, comme par exemple sur son cahier, mais aussi collective afin de mieux comprendre les explications. Il est alors nécessaire de définir les termes « d'activités » et de « correction ». Le *dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition* définit l'activité « éducative » comme une « démarche qui procure un enrichissement des connaissances ou un accroissement des savoir-faire et qui favorise le développement général de l'élève [...] le principal but est l'acquisition ou le développement du savoir (connaissances, habiletés, attitudes) nécessitant de la part du sujet un effort délibéré pour y parvenir ». Le Larousse parle de « *l'action d'une personne* » pour être plus succinct. L'élève est donc celui qui agit pour apprendre. Grâce à l'activité, il met en pratique pour stabiliser des connaissances et des compétences comme le préconisent le socle commun et les programmes scolaires.

Cependant l'élève a besoin d'un retour sur son activité que l'on nomme la correction, laquelle peut prendre diverses formes : collective, individuelle et même auto-corrective. Sans correction, l'activité n'aurait pas son sens total (surtout lors d'une situation d'apprentissage d'une séance). On cite souvent l'expression « apprendre de

ses erreurs ». La signification de la correction est, selon le Larousse, « l'action de corriger un devoir, une copie d'un élève » ce qui réduit considérablement le rôle de la correction et semble donner ce rôle à l'enseignant. Mais le dictionnaire pédagogique cité ci-dessus la compare aussi à « une activité complémentaire », « un enseignement ». La correction, dans ce dernier cas, semble être tout aussi importante et nous nous intéresserons essentiellement à cette définition.

1.1.2 : Que faut-il corriger ?

La correction va se baser sur les compétences liées aux programmes scolaires, mais également en fonction de l'objectif de chaque séance. Selon le Larousse en ligne, la compétence est « la capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédés et qui donne le droit d'en juger ». Les compétences sont donc liées aux différents domaines étudiés, mais elles sont également transversales. Depuis les programmes de 2015, nous pouvons lire dans le bulletin officiel que le cycle 3 « a tout d'abord pour objectif de stabiliser et d'affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux engagés dans le cycle 2, à commencer par ceux des langages ».

Au cycle 3, nous sommes dans la consolidation des connaissances et des compétences communes, donc des fondamentaux. Nous ferons donc appel notamment au domaine 1 « les langages pour penser et communiquer » et également le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre » à travers le dispositif mis en place. Mais le premier domaine lié à la discipline est le domaine 5 « la représentation du monde et de l'activité humaine » puisque j'ai choisi de travailler sur « questionner le monde ». Ce domaine est particulièrement difficile à corriger et à évaluer. Nous expliquerons pourquoi par la suite.

Le dispositif de correction que je vais choisir pour ce mémoire fera appel à diverses compétences générales suivantes :

- « comprendre un document »
- « pratiquer les différentes langages en histoire et géographie »
- « Coopérer et mutualiser »
- « Comprendre et s'exprimer à l'oral »

Cela permet aux élèves de formuler des hypothèses, de vérifier, de justifier et de

travailler sur une correction qu'ils se seront appropriées personnellement.

1.2. Comment corriger ? Les différents dispositifs

1.2.1 : Aller-retour entre élève et enseignant

Sur Eduscol (site de l'Education Nationale, *La correction par les élèves*, 2006) est évoqué un dispositif d'aller-retour, notamment pour les activités à l'écrit: « Dans le cas des fiches de lecture, l'aller-retour entre la production de l'élève et l'évaluation par le professeur autorise une décomposition de la correction/reprise du travail par l'élève en plusieurs phases successives...» en trouvant le juste milieu des aller-retours et sans en abuser pour éviter un effet contre productif et négatif sur l'élève (impression qu'il y a sans cesse quelque chose de mauvais). De plus, les annotations sur les copies ne sont intéressantes que si l'élève prend réellement le temps de les lire et de les associer au bon élément. Mais l'élève peut ne pas se l'approprier ou le comprendre seul. Cela demande un effort de contextualiser ce qu'il doit corriger. Dans l'ouvrage *Corriger des copies. Évaluer pour former* (1992) de Odile et Jean Veslin, une liste complète est donnée sur ce que ferait un élève qui « utiliseraient à plein les annotations portées par l'enseignant » et évoque le terme d'une « pédagogie-fiction ». Car en effet, cet élève « type » semble rare et les annotations peuvent être aussi compliquées à comprendre. C'est pourquoi la phase orale n'est pas à exclure et le dialogue entre maître-élève ou d'élève à élève semble primordial et est aussi source de motivation puisque l'erreur n'est plus vue comme un échec mais plutôt comme un apprentissage.

Si l'on se questionne sur le statut de l'erreur, dans le livre de Astolfi, J. P. A. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12ème éd.), on fait le constat que cela était source « d'angoisse », de « peur de rater », de se faire interroger par l'enseignant et de ne pas savoir, et ce, même par les bons élèves. Force est de constater que l'élève apprendrait pour de mauvaises raisons et sans en comprendre le véritable sens. Astolfi cite Piaget dans son raisonnement pour insister sur le fait qu'il y ait des étapes sur lesquelles il ne faut pas passer outre. Les élèves les surmontent progressivement et cela fait partie de l'apprentissage avant qu'il y ait une généralisation ou une mise en commun de l'enseignant. Ce dernier a un rôle également important dans le traitement de l'erreur : « l'ambiguïté est permanente de savoir si le jugement

concerne l'action ou l'acteur, le résultat ou le processus dont il témoigne. De sorte qu'on bascule vite dans l'évaluation [...] avant d'avoir exploré l'apprentissage » (1997 Astolfi p101). C'est pour cela qu'il serait intéressant que l'enseignant ne soit pas le seul à contrôler les réponses des élèves.

1.2.2 : Travail de groupe

Le dispositif de travail de groupe permet aux élèves d'avoir des réponses plus riches, puisqu'ils sont plusieurs à chercher. Mais il est parfois difficile pour certains élèves de s'impliquer ou de s'imposer et de s'approprier une réponse. Le point positif serait en revanche le dialogue, la manière d'amener la réponse par la recherche. Catherine Reverdy parle d'interaction entre élèves dans le dossier *La coopération entre élèves : de la recherche aux pratiques* : « Pour les psychologues de l'éducation, ce sont les interactions qui sont au cœur du travail coopératif et qui nourrissent ou favorisent l'apprentissage ». L'auteur parle du « groupe coopératif » lorsqu'il y a entre deux et cinq élèves qui travaillent ensemble. Le travail de groupe peut parfois s'avérer difficile pour certains en terme d'implication. L'enseignant peut attribuer des rôles à chacun pour s'assurer que chacun participe. Cependant, il est parfois difficile de le contrôler en cas de refus de l'élève, si ce dernier est en retrait, si certains ont une forte influence. Former les groupes peut parfois être une tâche fastidieuse pour l'enseignant.

Nous avons donc cité quelques dispositifs qui permettent de palier à la correction collective classique qui se fait souvent au tableau. Cependant, lors de la pratique d'une activité, une correction rapide est tout de même envisageable, si l'on sélectionne quelques éléments qui pourraient encore être incompris. Mais ce retour sera bien plus bref. Il s'agira d'une mise en commun où l'interaction en groupe classe sera plus court mais efficace. Est-ce que d'autres dispositifs de correction existent ?

1.2.3.L'autocorrection

L'auto-correction se définit par le Larousse comme « *un dispositif permettant au sujet de contrôler ses réponses à une épreuve de connaissances* ». Ce dispositif exige une rigueur de la part de l'enseignant et de l'élève. L'élève doit apprendre à être

autonome grâce aux outils que l'enseignant met à sa disposition afin de se corriger lui-même. L'enseignant se doit de réaliser des critères, des étapes, une démarche à suivre devant guider les élèves vers les bons outils à consulter. Car l'élève peut rapidement se perdre et ne pas savoir où chercher. Cela demande même une capacité à prendre du recul sur son travail. Il serait intéressant de ritualiser ce temps pour un domaine par exemple, lequel par habitude ferait gagner les élèves en autonomie et en efficacité.

Cependant, ce n'est pas exactement le dispositif idéal pour ma classe, qui, comme je l'ai précisé dans l'introduction de ce mémoire, est très indisciplinée et peu autonome.

1.2.4. La co-correction

Il serait alors intéressant de travailler le dispositif de co-correction avec un camarade, grâce à un échange de cahiers par exemple pour comparer les réponses en binôme, comprendre pourquoi elles ne sont pas identiques. Chaque élève peut ainsi participer. Je vais, dans ce mémoire, développer davantage ce qu'est plus précisément la co-correction. L'élève qui a compris n'est plus dans une posture passive d'attente, il devient acteur en s'appropriant le travail s'il vient en aide à celui qui n'a pas compris. De plus, il peut donner des explications différentes avec des mots plus « accessibles » et l'élève en difficulté peut aussi être motivé par cette aide. Certains élèves se confrontent à une barrière ; « Je ne comprends rien, je n'y arrive pas donc ce n'est pas la peine de continuer ». S'il observe que son camarade est capable de lui expliquer, il serait en mesure de surpasser ce blocage. Mettre tous les élèves en « activité » durant la correction permettrait de faire acte et de rester dans l'apprentissage. Nous parlons ici d'une hétéro-régulation comme le soutien Linda Allal dans son écrit de 1979 *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. L'auteur évoque l'évaluation formative qui s'adapte à l'élève. Cette évaluation est une forme « d'ajustements successifs » selon Allal, ce qui, je pense, est aussi le cas lors d'une correction.

Ainsi, si l'élève se corrige en comparant ses réponses, il aura la correction dont il a réellement besoin et un échange verbal en exploitant son erreur ou en recherchant à nouveau. Il régule ses apprentissages. Il s'agit aussi, comme en évaluation, d'après Allal, de répondre à des exigences de formations. L'étape de co-correction est un réel travail qui représente dix minutes de concertation avec un camarade durant

chaque séance. Le temps est donc prévu à cet effet dans la fiche de préparation de l'enseignant. Cela est nécessaire puisqu'il y a des compétences à atteindre. L'auteur précise qu'en évaluation, il faut prendre en compte chez les élèves certains critères : « cogitif, affectif, social ». C'est le cas pour ce dispositif de correction puisque les élèves sont par deux. Les binômes ont été choisis au préalable en fonction aussi de l'entente des élèves car certains n'auraient pas pu travailler ensemble. Certaines tensions entre élèves jouent sur le climat de classe et il est nécessaire de réfléchir au bon fonctionnement du dispositif. Nous parlons donc de « stratégie » également pour la correction.

Ce dispositif permettrait de travailler l'apprentissage en continuité grâce à la coopération entre pairs. Dans le dossier de l'IFE *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques* écrit en 2016, Reverdy Catherine parle de socioconstructivisme : « À plusieurs, on apprend mieux » ; « Il faut développer l'intelligence collective dans les classes pour mieux faire réussir les élèves » ; « La base du socioconstructivisme, c'est l'apprentissage entre pairs » : autant de phrases qui font largement consensus dans le monde de l'éducation ... ». Elle évoque les interactions entre pairs et les critères à relever qui nous permettraient de déduire un meilleur apprentissage mais dont le facteur social est aussi à prendre en compte. Elle parle de l'entente au sein d'un groupe ou la mésentente car c'est l'enseignant qui choisit les élèves qui vont travailler ensemble. Reverdy explique qu'il s'agit « de dyades » parmi les types de coopérations existantes lorsque les élèves travaillent par deux.

C'est pourquoi le choix du dispositif en binôme au lieu du trinôme ou du groupe permet de réduire d'éventuels conflits sociaux, mais aussi idéalement d'impliquer chaque élève dans le dialogue et le travail.

Ce sont les raisons pour lesquelles je retiens le dispositif de co-correction en binôme pour la suite de ce mémoire.

1.3 Le rôle de l'enseignant

1.3.1 : La posture de l'enseignant

Mais quel serait le rôle de l'enseignant et comment corriger efficacement si l'élève se

corrige lui même ? L'enseignant repère et observe les principales difficultés lorsqu'il interroge ou écoute les élèves. Il peut expliciter les questions, le vocabulaire. L'enseignant, dans l'exemple de comparaison des cahiers, prend du recul, mais il reste présent en allant voir les élèves qui auraient des difficultés à se corriger, à comprendre leurs erreurs ou l'erreur de l'autre, de l'expliquer, d'être plutôt sur une difficulté spécifique à l'élève. Il peut différencier en guidant certains binômes dans leur recherche. L'enseignant a aussi pour but de défaire les a priori du « statut de l'erreur ». Sur Eduscol, l'erreur est évoquée notamment au sein des arts plastiques ou en mathématiques comme un tâtonnement, un **objectif** de recherche. C'est aussi le cas je pense pour les autres domaines. On cherche un moyen d'arriver à la solution. Selon le multi agenda de Dominique Bucheton, l'enseignant serait dans ce travail, dans une posture à la fois de « maintien de l'atmosphère » et « d'étayage » L'atmosphère dans le cas présent se maintient dans une ambiance de travail propice aux apprentissages. Les élèves doivent apprendre à parler doucement pour ne pas déranger les autres, être à l'écoute de l'autre et s'engager dans la tâche. La posture d'étayage se trouve pour certains groupes sous forme de questions de l'enseignant pour mener les élèves plus en difficulté vers la bonne recherche, vers ce qui est attendu. L'enseignant oriente les élèves vers les bonnes données car les élèves doivent être capables d'extraire les bonnes informations de divers documents.

Par ailleurs, des outils d'aide peuvent aussi être présents dans la classe, comme par exemple un affichage créé par l'enseignant pour guider les élèves dans la procédure du travail en binôme (voir annexe 1). Cet affichage peut être explicité à plusieurs reprises, mais aussi comme un rappel avant chaque séance d'histoire. L'enseignant doit aussi informer les rôles de chaque élève : comment s'y prendre avec un élève en difficulté ? Ne pas le mettre à l'écart et écouter ses propositions avant de le guider. Il s'agit là d'une forme de tutorat. Mais il est nécessaire aussi d'apprendre à être tuteur. Ce rôle possède également l'avantage d'approfondir ses connaissances puisque l'élève manipule le vocabulaire, remobilise ce qu'il a appris, cela lui permet donc aussi de consolider. L'enseignant apporte alors les éléments pour que chaque élève joue un rôle dans ce travail et que cela devienne spontané. L'enseignant peut donc viser à travailler sur l'autonomie des élèves et sur un meilleur climat en classe grâce à la coopération et où l'espace de dialogue des élèves est maintenu.

Pour l'enseignant, la correction est un objectif d'apprentissage, donc il est nécessaire d'y accorder du temps. Il doit faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent

aussi être acteur durant ce temps et des enjeux qui en découlent.

1.3.2. Un enseignement positif

L'enseignant doit encourager l'élève en ne soulevant pas uniquement les aspects négatifs, mais aussi les aspects positifs. Il ne doit pas montrer l'erreur comme une faute, mais comme une étape. C'est pourquoi, comprendre l'erreur durant la correction de quelqu'un d'autre est aussi un moyen de consolider ses apprentissages.

L'enseignant doit être explicite dans la procédure de correction et de recherche : dans un dictionnaire, sur le document travaillé... pour réguler son travail ou noter au fur et à mesure une réponse au tableau, pour partager avec les autres par exemple. Nous sommes donc dans une correction outillée et non modélisante, où la finalité est secondaire et où l'on s'appuie sur le cheminement pour trouver la réponse. Mais quel est l'intérêt de revenir sur un exercice, une activité ou même une évaluation ? Pour faire acquérir des compétences chez les élèves, les consolider, les réviser. Les élèves, dans le cadre de ce mémoire, ne comptent pas uniquement sur l'enseignant, mais aussi sur leurs camarades. Ils doivent apprendre de leurs erreurs : « l'erreur est dans la vie quotidienne d'une affligeante banalité et le bon sens n'hésite pas à répéter qu'il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas » (Astolfi, 1997). L'élève doit comprendre qu'en faisant des erreurs, il a fait l'effort d'entrer dans la tâche et de comprendre. En revenant sur son erreur, il approfondit son travail de recherche et améliore sa méthode. Le dispositif choisi permet également à l'élève un soutien psychologique dans le sens où l'élève va être plus motivé à revenir sur ce qu'il a fait que s'il avait été seul.

En observant les élèves, l'enseignant peut constater que certains élèves seront moins enthousiastes à se relire seul. Donc le dispositif apporte moralement du positif chez l'élève puisqu'il y a un partage avec autrui, une mutualisation des recherches qui est plus enrichissante.

1.3.3. Choix d'étude

En ce qui concerne ce mémoire, je fais le choix de travailler la correction dans le domaine de « questionner le monde », donc histoire et géographie. Car ce sont des

matières secondaires à ne pas négliger et qu'une partie des élèves a tendance « à moins prendre au sérieux ». Ces domaines suscitent soit une excitation ingérable, soit le désintérêt, ou des réactions parfois débordantes en fonction du sujet. Quels dispositifs puis-je mettre en place dans ces matières qui font souvent l'objet d'une étude de documents individuelle ou collective répondant aux compétences des programmes : « Comprendre le sens général d'un document », mais aussi « extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ». Il est donc préférable de privilégier ce types de correction au préalable : l'élève compare ses réponses, se « co-corrige », se réajuste. L'enseignant joue un rôle d'observateur, étayeur, pour repérer ce qu'il faut vraiment aborder en classe entière oralement afin de limiter la correction orale « passive pour les élèves.».

1.4 La problématique et hypothèse :

Dans une classe où il y a peu d'écoute, des rires lorsque quelqu'un s'exprime et sûrement des appréhensions lors du passage à l'oral ou au tableau, il serait alors intéressant de s'interroger sur : comment la correction collective d'une étude de documents en histoire peut-elle susciter l'intérêt des élèves et maintenir un climat d'apprentissage dans une classe hétérogène de CM2 ?

«Hétérogène» signifie ici en terme de comportement et de niveau. Il serait intéressant de pratiquer la co-correction en binôme et d'en repérer ce qui est le plus efficace : comparer avec un voisin et rechercher à nouveau ensemble, donner de l'importance à la recherche de l'autre pour compléter sa propre réponse.

J'ai pu faire le constat négatif de la correction collective orale en groupe classe. Les élèves n'écoutent plus, se désintéressent puisqu'ils ont travaillé dessus seul. De plus, cette correction classique au tableau est constamment contrôlée par l'enseignant. Je souhaiterais donc changer cela en proposant l'hypothèse suivante :

la correction collective active améliore les apprentissages par le maintien d'une activité constante des élèves.

Ceci favoriserait l'écoute et l'entraide et désacraliserait la correction comme étant uniquement réalisée et contrôlée par l'enseignant. Le climat de classe serait plus propice aux apprentissages grâce au maintien d'une correction active, donc d'une mise en activité constante.

2. Déroulement de l'étude

2. 1 La méthode envisagée

La classe de CM2 se trouve au sein d'une école avec une population variée, provenant de différents milieux, elle n'est pas située en REP et comprend plus de 250 élèves. Dans l'école, il y avait trois classes de CM1 l'année précédente qui ont été fusionnées en deux classes pour former les CM2 de cette année. D'où la difficulté de gestion de classe, car certains élèves qui avaient été volontairement séparés ont été réunis et sont perturbateurs dans les deux classes. L'implication dans les apprentissages est donc difficile, surtout lors des après-midis. J'ai donc fait le choix d'appliquer un dispositif différent après la récréation de l'après-midi, afin de trouver comment tirer profit d'un créneau peu recommandé et peu efficace dans le maintien de la tâche mais pourtant inclus dans la journée quotidienne d'un élève.

Nous utilisons donc une méthode clinique où nous testerons un dispositif de co-correction sur la classe pour voir si des effets positifs ont lieu comme : une concentration maintenue, un intérêt pour la correction, une autre façon d'apprendre pour les élèves à travers leurs erreurs.

Il sera alors nécessaire pour l'enseignant de prévoir, un temps de co-correction lors de la séance, prévu à cet effet, puis un retour bref avec les élèves sur ce qu'ils n'auraient pas trouvé. Bien entendu, si l'on fait des binômes, c'est une façon rapide de les mettre au travail avec leur voisin, sans changement de disposition de la classe, de déplacements inutiles qui pourraient interrompre ce climat de travail. Le plan de classe serait déjà prévu à cet effet. Cependant, il faudra veiller à créer quelques binômes avec d'autres élèves que leur voisin, car parfois, le binôme peut ne pas fonctionner. Un élève peut donc en rejoindre un autre, tant que cela est bien préparé à l'avance et devienne quotidien.

Il faudra aussi leur donner des critères de co-correction grâce à la préparation de l'affichage.

2.2 Le déroulement du dispositif de co-correction :

Lors des séances d'histoire, après un temps d'oral collectif, les élèves doivent répondre à environ trois questions sur le manuel. Les documents qu'ils doivent lire et

étudier pour comprendre sont de différentes natures : carte, photographie, dessin, schéma ou texte...

Tout d'abord, les élèves vont comparer leurs réponses après un temps de travail individuel. Il est important que l'élève réfléchisse seul afin de comprendre de quoi il s'agit, qu'il maîtrise un minimum le sujet afin de se préparer à l'échange qu'il aura avec son camarade. Lors de la concertation, les élèves se lisent leurs réponses dans l'ordre.

Puis si certaines réponses sont différentes, ils recherchent dans les documents des éléments pour vérifier laquelle est correcte ou si les deux sont acceptées.

Enfin l'élève complète sa réponse si elle n'est pas entière. L'enseignant peut également créer un affichage (voir annexe 1) à cet effet afin que les élèves soient guidés et gardent un visuel. Pendant que les élèves travaillent, l'enseignant circule dans la classe et serait une aide pour les binômes en difficulté. Le but de ce dispositif est que l'enseignant laisse les élèves travailler mais reste un soutien. Lors de cette co-correction, l'enseignant n'est plus celui qui corrige, cependant il reste présent en cas de nécessité : aide, questions, différenciation (comme questionner les élèves pour les guider vers la réponse attendue mais sans la leur donner). Le fait de circuler de binôme en binôme est aussi un moyen pour l'enseignant de vérifier leur travail avant la mise en commun. Cela lui permet de voir ce qui est nécessaire d'évoquer à l'oral ou ce qui est à renforcer.

Lorsque le temps de co-correction en binôme est terminé, l'enseignant procède à un retour collectif très bref. Les réponses aux questions sont données très rapidement à l'oral. L'enseignant valide et les élèves peuvent compléter et ajouter quelques éléments pour enrichir. Mais le but est d'être rapide et efficace et de limiter la phase orale en correction. La co-correction est un dispositif permettant d'éviter une correction classique orale au tableau car, je le rappelle, il s'agit d'une classe peu à l'écoute, où l'attention est très vite perturbable. La correction brève sert également d'institutionnalisation. Car les réponses sont reprises dans la leçon à recopier. Donc les élèves sont très vite en activité afin de les maintenir dans l'apprentissage. Ils n'ont pas à recopier la correction à nouveau puisqu'ils retrouveront les éléments essentiels dans leur leçon. Car copier les réponses durant une correction orale est une tâche fastidieuse. Les élèves n'ont pas leur attention focalisée sur celui qui parle et cela est contre productif. Le temps oral après le travail en binôme est en réalité une mise en commun où l'on mutualise les informations recueillies qui seront ensuite retrouvées

en leçon. Les élèves sont ensuite, pour certains, rassurés d'avoir les bons éléments de réponses (car certains étaient soucieux de ne pas avoir à les recopier). L'enseignant peut laisser une discussion s'installer si les élèves veulent compléter avec des connaissances personnelles.

Ce dispositif permet donc de rassurer les élèves, de les rendre actifs, de les maintenir dans l'apprentissage. La partie orale permet également d'amener à une discussion entre les élèves. La trace écrite permet également aux élèves d'avoir un moyen d'apprendre à la maison, de relire pour se remettre en tête le déroulé de la séance précédente.

2.3 / Échantillons

Le choix d'échantillon pour l'étude est le suivant : j'ai sélectionné six binômes. Trois d'entre eux (binômes A, B et C) comprennent un élève ayant plus de difficultés que l'autre pour répondre aux questions et pour écrire les réponses. Cela permet également d'instaurer un système d'aide (tutorat). Un des binômes (D) comprend deux élèves d'un niveau équivalent en histoire. Pour le binôme (E), les deux élèves ont un assez bon niveau ; quant au dernier binôme (le F), il s'agit de deux élèves plus en difficulté.

Les conversations ne porteront pas forcément sur les mêmes documents, mais ce n'est pas le sujet qui nous intéressera, ce sera la façon dont l'élève s'exprime, le lexique qu'il emploiera, les échanges sur les réponses qu'il aura avec son camarade qui importent. Nous analyserons les rectifications de leurs réponses représentant le but principal de ce dispositif. La compétence principale visée d'un travail en binôme est « coopérer et mutualiser »

Sur les 24 élèves, il y en aura donc 12 avec différents profils qui sont retenus en fonction de leur profil : les binômes A, B et C sont primordiaux afin de vérifier l'hypothèse d'une continuité dans l'apprentissage.

La difficulté est également de faire face aux contraintes de la fatigue car, pour des difficultés d'emploi du temps, l'histoire a lieu le lundi de 15h30 à 16h15. L'enjeu du dispositif est aussi de faire face à cette passivité que les élèves peuvent avoir en fin de journée. Le travail en binôme rend la séance plus vivante et, je l'espère, plus productive pour les élèves.

Binôme A, B et C	Élèves de très bon niveau travaillant avec des élèves en difficulté
Binôme D	Élèves de niveau correct
Binôme E	Élèves de bon niveau
Binôme F	Élèves en difficulté

Tableau récapitulatif de l'échantillon et profils des élèves

2.4 La démarche de recueil de données : avantages et inconvénients

L'utilisation de l'enregistrement audio en classe de plusieurs binômes permettrait de vérifier les échanges, l'écoute entre les élèves et la continuité de l'apprentissage grâce à la recherche et l'utilisation d'un vocabulaire historique.

L'enregistrement vocal permet de recueillir les données, malgré quelques inconvénients comme le temps très court accordé à chaque binôme, le bruit ambiant dans la classe rendant le dialogue parfois difficile et l'horaire en fin d'après-midi ayant cependant été volontairement conservé. Ce recueil de données présente aussi des avantages puisqu'il permet d'observer les comportements, l'engagement des élèves et mes propres interventions qui pourront m'aider à analyser de manière approfondie et à faire le lien avec l'hypothèse.

Grâce à l'analyse, l'hypothèse pourra être vérifiée et validée à partir de ce dispositif et de la transcription des données notées sous forme de dialogues écrits. Une analyse sera apportée pour chaque dialogue entre binôme, laquelle permettra de dégager une interprétation plus générale. Les données pourront également servir à déduire si les élèves ont atteint certaines compétences visées et s'ils sont en réussite.

3. Transcriptions et analyse

3.1 Présentation des interactions et analyse

Dans les binômes A, B et C, l'élève 1 correspond à celui ayant des facilités et l'élève 2 celui rencontrant des difficultés. Je prendrai soin, lors de l'analyse, d'expliquer rapidement le profil de chaque élève afin également de mieux comprendre chaque transcription. Je préciserai le contexte dès qu'il en sera nécessaire.

Voir l'annexe 2 qui concerne le support de chaque binôme.

Discours transcrits des binômes	Analyses
<p>Binôme A (une fille et un garçon) :</p> <p>Élève 1 : « la question 2, on va dire que c'est parce que ça va vite et pour la marchandise. Il est écrit que c'est plus rapide et moi j'écrirais pas que c'est pour les personnes. Pour la 3, j'ai pas vraiment compris.</p> <p>Élève 2 : « c'est à cause des machines, des trains, des usines que ça pollue ».</p> <p>Élève 1 : « non c'est le nombre d'habitants qui est noté sur le document. Moi j'ai rajouté aussi qu'il y a plus de machines donc les gens viennent parce que ça va devenir à la mode. Ils viennent pour les avoir ».</p>	<p>Dans cette transcription, l'élève 1 est une fille très sérieuse, constamment dans la recherche. Elle rentre facilement dans une tâche et est très soucieuse de l'avancée du travail de son camarade. Elle tente d'expliquer la réponse avec des réponses simples et brèves. Elle ne connaît pas une seule réponse, mais elle essaye d'expliquer ce qu'elle a compris. Elle réoriente l'élève 2 qui visiblement n'a pas compris la question. Ce dernier est un élève agité et peu concentré en classe. Il travaille très lentement et se laisse facilement déconcentrer par ce qui l'entoure. Nous observons, de part sa réponse, que le sens de la question posée ou du document n'est pas compris. Il tente d'interpréter avec ses connaissances par une réponse qu'il maîtrise et connaît, il reste conforté dans quelque chose qui lui est familier.</p> <p>En géographie, on a étudié l'évolution des moyens de transport et les conséquences positives. De plus, en EMC, nous avons travaillé sur l'environnement et les déchets. L'élève a fait le rapprochement en histoire avec le chapitre sur « L'âge industriel ». Cependant, il y a eu confusion dans ce qui lui était demandé. L'élève 1 lui fait remarquer qu'il n'est pas question de pollution ici. Donc j'en conclus que le travail sur la transversalité des matières peut être très intéressant à faire mais aussi fastidieux pour certains élèves qui auraient besoin de repères plus marqués entre les matières car, dans cet exemple, l'élève 2 se disperse totalement : mélange d'époques, de sujets etc. L'élève 1 explique en montrant le graphique qu'il s'agit d'une donnée et qu'il faut regarder l'évolution de la courbe. Elle redit le titre du document « nombre d'habitants ». Puis elle donne une interprétation, elle va au-delà de ce qui est écrit en supposant l'augmentation des machines grâce une époque plus moderne et l'envie de vivre dans son temps. L'élève 1 est patiente et s'assure de la compréhension du deuxième élève qui a peu parlé. La seule tentative de l'élève 1 n'est pas pertinente par rapport au document mais seulement réconfortante pour l'élève.</p>
<p>Binôme B (deux garçons) :</p>	<p>L'élève 1 tente de décrire et d'expliquer</p>

<p>Élève 1 : « on voit qu'ils utilisaient les bras les mains et les épaules »</p> <p>Élève 2 : « oui »</p> <p>Élève 1 : « Après pour le document 4, déjà il faut chercher si c'est aussi les bras les pieds et les jambes »</p> <p>Élève 2 : « C'est pareil »</p> <p>Élève 1 : « Non je barre, tu as recopié pareil et c'est pas pareil que le 3 ».</p> <p>Élève 2 : « Je sais pas moi ».</p> <p>Élève 1 : « Mais c'est juste non ? »</p> <p>Élève 2 : « Oui c'est juste parce que c'est une énergie très puissante. C'est les muscles. Et pour la question 2, laisse moi parler, y a le cheval ».</p> <p>Élève 1 : « Pour différencier ça et ça, avec ça on pousse à cheval et avec ça je pensais que c'était à pied. Mais on économise pas trop de muscle avec le cheval, mais là avec les machines c'est plus facile et là (doc 3) y a que les bras ».</p> <p>Élève 2 : Oui</p>	<p>plusieurs photographies qu'ils doivent comparer. L'élève 2 n'a, au départ, pas remarqué la différence entre les trois images. Je précise que cet élève est peu attentif et ne veut pas forcément avoir une bonne volonté pour travailler. Il dit qu'il y a la même chose sur les documents sans prendre le temps de vraiment regarder. L'élève 1 précise le numéro du document à chaque fois observé ce qui crée un repère pour le second élève. Ce dernier pense ne pas savoir au premier abord. Puis il tente de parler et d'analyser à son tour. Il fait la remarque qu'il voit aussi un cheval. Cela prouve qu'il a repéré la force animal en plus de celle de l'homme. Il semble vouloir essayer de parler une fois que la phase de découverte du document a été dépassée. L'élève 1 qui a un meilleur niveau prend cependant automatiquement le dessus car il ne semble pas satisfait de la réponse de son camarade (qui en effet était vague et imprécise mais tout-à-fait dans le thème de la question).</p> <p>Nous remarquons que, malgré le fait qu'un élève domine les réponses de l'autre, chacun tombe sur un accord commun. Ils ont pu échanger et travailler plus en profondeur les documents en revenant dessus.</p> <p>L'élève 1 est par contre assez rapide dans l'explication et aurait dû être précis lorsqu'il utilise le mot « ça » à plusieurs reprises pour aider davantage son camarade dans ses repères et la comparaison des documents. Il aurait dû utiliser un vocabulaire précis et questionner son camarade sur sa compréhension. On observe que l'élève 1 s'impose et parle beaucoup plus que l'élève 2, bien que ce dernier ait tenté de s'affirmer et d'apporter quelques éléments. L'élève semble impatient et vouloir aller vite sans s'inquiéter de savoir si ce qu'il dit est réellement compris par son camarade. L'échange est très bref.</p>
<p>Binôme C (deux garçons) :</p> <p>Élève 1 : Moi j'ai mis les ouvriers ne dorment pas sur des lits, tu comprends ou tu...</p> <p>Élève 2 : ... pas trop.</p>	<p>On observe un échange plus construit entre ces deux élèves. L'élève 1 parle toujours plus, puisqu'il semble maîtriser le sujet, mais le second s'intéresse et questionne son camarade. Ceci rend l'échange plus vivant et montre l'intérêt qu'a le second élève à écouter et comprendre. L'élève 2 écrit très peu généralement, je le précise, se contente</p>

<p>Élève 1 : Alors pour la 4. Moi j'ai marqué les ouvriers ne dorment pas dans des lits parce que je l'ai vu par rapport au texte qu'on a lu en fait.</p> <p>Élève 2 : Moi j'ai rien trouvé pour cette question et le reste.</p> <p>Élève 1 : D'accord. Moi sur la 5 j'ai mis : ceux des bourgeoises, elles peuvent se procurer ...et là j'ai pas fini, il faut que je marque, des appartements de luxe. Parce qu'ils sont riches avec les usines.</p> <p>Élève 2 : Et les ouvriers ?</p> <p>Élèves 1 : Ils restent pauvres, ils dorment dans une pièce à plusieurs. Par terre. Alors il faut écrire appartement, attention de luxe.</p> <p>Élève 2 : De luxe.</p> <p>Élève 1 : Pour la 6, comme je suis un peu nul je l'ai barré. J'ai pas lu c'est quoi ?</p> <p>Élève 2 : C'est qu'est-ce qui change...euh qu'est-ce qui a changé ?</p> <p>Élève 1 : Ah, on voit des grands magasins qui ouvrent à Mulhouse et des salons de thé qui s'ouvrent dans la ville. C'est des commerces qui se créent.</p> <p>Élève 2 : Et les gens ?</p> <p>Élève 1 : Bah c'est la ville. Ah non ils ont dû y aller avec les moyens de transport.</p>	<p>souvent d'écrire des mots au lieu de phrases entières. Il bloque souvent face aux questions et documents et se pense « mauvais ». Il peut ne pas être suffisamment motivé seul, d'où le fait qu'il ne trouve pas la réponse à la question. L'élève 1 lui donne la réponse et, comme il ne l'avait pas terminée, il la complète en même temps que l'élève 2. Ils rédigent une partie ensemble. L'élève 1 prend son rôle au sérieux puisqu'il répète et vérifie que l'autre écrive bien tous les éléments : on le voit ici, lorsqu'il insiste sur la réponse « de luxe ». L'élève 2 se met à le répéter comme pour l'intégrer et ne pas l'oublier.</p> <p>On peut remarquer, pour la question 6, qu'il y a comme une inversion des rôles momentanément, où l'élève de meilleur niveau est un peu démuni et semble ne pas avoir compris seul. C'est d'ailleurs le second élève qui relie la question et l'explique. Cela a permis à l'autre élève de directement apporter une réponse lorsqu'il en a compris le sens. On observe donc ici une complémentarité des rôles et l'élève 2 s'impose davantage, s'implique et c'est ce qui est intéressant et recherché dans ce travail. Les phases de vérification des réponses et compléments sont bien réalisées.</p> <p>Sur la fin, les questions de l'élèves 2 amènent même l'élève 1 à faire des suppositions, à aller au-delà du document. Il travaille sur l'interprétation de l'image avec des connaissances personnelles ou étudiées afin de préciser sa réponse. Il part d'une description pour en tirer une conclusion en faisant des liens et des suppositions.</p> <p>Les élèves tentent donc de s'approprier les documents. L'élève 2 a aussi apporté des éléments et de l'aide à l'élève 1 malgré ses difficultés, ce qui le met davantage en valeur. Cela peut lui apporter de la confiance puisque cet élève est souvent bloqué face aux questions et aux documents comme les textes ou photographies. Or, il est nécessaire qu'en terme de compétences, les élèves soient capables d'analyser des documents de natures diverses.</p>
<p>Binôme D (une fille et un garçon) : Élève 1 : J'ai lu le texte.</p>	<p>Nous remarquons dans l'ensemble que ces deux élèves ont des réponses à apporter. Ils ne sont pas dans l'entraide contrairement aux</p>

<p>Élève 2 : Je lis ma réponse : des opérations et des mises en œuvres de moyens beaucoup plus vastes s'effectuent dans un bâtiment unique.</p> <p>Élevé 1 : A la 2, j'ai marqué, pour transporter de grandes quantités ils ont besoin des trains.</p> <p>Élève 2 : Oui j'ai mis, ils ont besoin du transport ferroviaire pour transporter la marchandise.</p> <p>Élève 1 : D'accord, et là j'ai mis il y a beaucoup plus d'habitants, pour loger les ouvriers et ... oui les ouvriers qui travaillent dans les usines.</p> <p>Élève 2 : D'accord.</p>	<p>précédents binômes mais dans le partage. Comme leur niveau est semblable et correct, ils ont tous les deux lu leurs réponses qui variaient légèrement, mais qui dans le fond étaient équivalentes. Nous remarquons une différence de vocabulaire notamment. L'élève 1 utilise le lexique courant comme le mot « train », tandis que l'élève 2 utilise un lexique plus attendu « transport ferroviaire » qui avait déjà été employé en géographie notamment lors du chapitre sur les transports.</p> <p>Les élèves apportent donc un complément lexical et des précisions à leurs réponses individuelles mais uniquement à l'oral. Chacun semble avoir compris les documents et être d'accord avec ce que l'autre a écrit. Leur échange a été court mais efficace. (voir annexe 3 : exemple de copie)</p>
<p>Binôme E (une fille et un garçon) :</p> <p>Élève 1: Pour la 4, j'ai mis les loyers baissent, ils sont obligés de loger à côté des usines.</p> <p>Élève 2 : Moi j'ai mis plus long : les conditions des ouvriers qui se logent à Mulhouse sont pénibles. Pour les logements « deux familles sont couchées dans un coin sur la paille, jetées sur le carreau et retenues par deux planches ». Donc j'ai pris le texte, et c'est pas parce que les loyers baissent.</p> <p>Élève 1 : Je mets quoi alors ? Tout ça ?</p> <p>Élève 2 : Bah tu peux raccourcir. Tu peux mettre déjà de « ouvriers » à « pénibles ». Au moins... Après</p>	<p>Ce binôme est d'un bon niveau. Nous le voyons grâce aux réponses équivalentes qui sont plus développées et justifiées. L'élève 2 possède cependant une réponse de qualité supérieure dans le sens où elle est plus complète car elle mêle à la fois la réponse de l'élève et celle des documents. L'élève fait dialoguer sa réflexion avec celle du texte en prenant appui dessus. L'élève 1, qui a aussi raison dans sa réponse, est plus succinct. Il veut aller à l'essentiel en restant simple et efficace. Mais il a conscience que le minimum n'est pas toujours suffisant, qu'il faut davantage de précisions pour que la réponse se transforme en véritable analyse de documents et soit la plus complète possible. Les deux élèves s'appuient sur le texte ce qui demande plus de temps et d'analyse. L'élève 1 ne sait pas exactement ce qu'il doit ajouter mais l'élève 2, lui, fait une suggestion pour qu'il n'ait pas tout à recopier et propose déjà de reprendre une partie de sa réponse. L'élève 1 annonce aussi leur organisation en proposant d'abord de lire toutes leurs réponses en premier avant de décider ensuite ce qu'il faut compléter.</p>

<p>marque le après, on finit tout d'abord.</p> <p>Élève 1 : Pour la 5, j'ai mis les logements bourgeois sont très chers et luxueux comparé aux logements des ouvriers qui sont sur un tas de pierres.</p> <p>Élève 2 : Oui j'ai marqué ça. J'ai marqué les bourgeois ont des villas mais les ouvriers, une maison très pénible. Exemple : « J'ai vu à Mulhouse de misérables logements où deux familles couchaient chacune dans un coin » etc. Donc j'ai fait pareil mais j'ai un peu plus allongé avec le texte. C'est un peu plus long quoi. Du coup c'est quand même juste, je suis d'accord avec toi.</p> <p>Élève 1 : Pour la 6, j'ai mis la bourgeoisie, les grands magasins, les salons etc.</p> <p>Élève 2 : C'est quoi ta phrase ?</p> <p>Élève 1 : Bah ils se sont développés.</p> <p>Élève 2 : Moi j'ai mis, il y a plus de personnes, plus de magasins, c'est plus grand.</p> <p>Élève 1 : Tout a évolué. Voilà.</p> <p>Élève 2 : Oui voilà évolué.</p>	<p>Nous observons un vocabulaire riche qui se complète, se rejoint dans l'idée, et à la fois différent pour chaque élève. Par exemple, l'élève 1 utilise le mot « logements » et l'élève 2 rejoint ce terme mais en précisant avec « villa », « maison pénible », ce qui informe sur les conditions des logements directement. L'élève 1 complète toutefois avec les adjectifs « chers » et « luxueux ». Les deux réponses sont donc en accord, mais ce travail permet aux élèves de comprendre qu'il y a plusieurs façons d'y répondre et qu'on peut toujours améliorer cela en approfondissant les recherches. Il y a les mots « bourgeois, « ouvriers » qui reviennent dans chaque réponse. Nous remarquons également une seconde fois que l'élève 2 cite le texte pour confirmer et justifier sa réponse. Cette dernière est donc basée sur des faits et non pas uniquement sur des interprétations ou des connaissances.</p> <p>Par ailleurs, cet élève remarque que leurs réponses sont similaires et fait un véritable travail de comparaison. La conclusion débouche sur un accord commun. L'élève 2 insiste également sur la forme, notamment sur la rédaction. Ses phrases sont plus construites.</p> <p>Nous avons donc pu voir deux élèves de bons niveaux mais dont les habitudes de travail ne sont pas les mêmes, ce qui est intéressant puisque la méthode est aussi importante et non pas uniquement les réponses données</p>
<p>Binôme F (une fille et un garçon) : Absent le jour de l'enregistrement</p>	<p>La séquence ayant été terminée entre temps, je n'ai pas pu enregistrer ce binôme.</p>

3.2. Interprétation des résultats

3.2.1 : Interprétation générale

L'activité de co-correction se déroule lors de la phase 3 d'une séance d'histoire. Phase 1 : introduction de la séance avec un rappel de ce qui a été vu la fois précédente.

Phase 2 : étude des documents et réponses individuelles.

Phase 3 : co-correction en binôme.

Phase 4 : mise en commun en groupe classe pour l'institutionnalisation.

Les transcriptions sont issues d'une séquence sur « le monde industriel ». Elles ont été réalisées sur plusieurs séances. Les documents sont différents d'une transcription à l'autre : graphique, photographies, textes. Cette variable permet d'observer le dialogue des élèves différemment. Leurs réponses vont certes être différentes, mais ce n'est pas cela qui est analysé dans ce mémoire. En effet, nous travaillons ici sur la qualité des réponses en résonance avec les compétences générales citées au début de ce mémoire qui nous permet de déduire les critères suivants :

- comprendre un texte, une photographie, un graphique et l'analyser
- utiliser un lexique historique approprié
- s'engager dans une démarche coopérative pour mutualiser ses réponses

Ces trois critères permettront de déduire des résultats plus précis sur la réussite des élèves. En ce qui concerne les résultats transcrits, nous constatons de manière générale une volonté chez les élèves de partager leurs réponses et de s'entraider.

Cela apporte un résultat positif qui était attendu avec ce dispositif. Les élèves sont dans l'ensemble à l'écoute, soucieux d'apporter des éléments supplémentaires à l'autre, respectueux, et non dans la moquerie lorsqu'une réponse est fausse. Le premier élément positif concernant la classe est : le climat qui progressivement change, puisque les élèves ne travaillent pas uniquement pour eux-mêmes. Le second élément positif est : le côté frontal qui a disparu. L'élève est également moins exposé et vulnérable puisqu'il ne parle pas à la classe entière. Il peut s'exprimer et davantage oser. Le fait d'être par deux permet aussi d'obliger les élèves à s'exprimer. Les élèves qui ont des difficultés à travailler seuls au préalable savent que, s'ils ne comprennent pas dans l'immédiat, ils pourront ensuite revenir sur le travail par deux.

Le cadre est donc plus rassurant et les élèves sont désormais moins dans le refus de la tâche. Il y a un meilleur intérêt pour les documents qui parfois peuvent paraître inintéressants : notamment lorsque l'on s'appuie sur le manuel et non pas sur un support vidéo par exemple. Il s'agit donc de rendre la séance plus vivante et attractive également. Nous remarquons des réponses permanentes et des dialogues constructifs également chez les bons élèves.

Néanmoins, nous pouvons constater par ailleurs quelques points négatifs concernant certains binômes, notamment lorsque l'écart de niveau est plus important. Les bons élèves, bien qu'ils connaissent la méthodologie du travail en binôme, sont parfois dans un fort débit de parole. Ils cherchent parfois à être trop rapides et veulent trop rapidement donner la réponse. Certains tentent d'expliquer et d'autres se contentent de donner les réponses « moi j'ai mis ... ». Cela peut parfois fermer le dialogue, lorsqu'un des élèves prend le dessus. On remarque souvent qu'un bon élève parle beaucoup et veut vraiment que l'autre comprenne. Mais celui qui est à un niveau plus faible risque de se renfermer ou d'acquiescer sans faire de commentaire. C'est pourquoi l'élève qui connaît les réponses doit guider l'autre et apprendre à lui poser les bonnes questions pour le mener à ce qui est attendu. Ensuite seulement, il pourra lire ses notes.

Ces transcriptions démontrent donc un travail efficace mais qu'il faut encore améliorer dans la méthodologie pour que les élèves apprennent à guider l'autre sans précipitation. Nous parlons donc de la qualité des rôles de chacun.

3.2.2. Interprétation détaillée

Nous allons approfondir l'analyse de chaque binôme à l'aide d'interprétations basées sur le profil de chaque élève et du contexte actuel des apprentissages en classe.

Binôme A : les deux élèves sont assis constamment à côté en classe car depuis le début de l'année, l'élève 1 apporte toujours son aide à l'élève 2 qui est en difficulté. J'ai pu remarquer que cela s'est fait naturellement ; c'est pourquoi j'ai choisi de conserver ce binôme pour cette étude. L'élève 2 est souvent dans l'incompréhension car il est peu attentif ou ne prend pas le temps de bien lire les consignes, les questions etc. Il a souvent besoin de différenciation en terme d'explicitation et

d'accompagnement tout au long d'une activité. Ce dispositif est approprié pour cet élève, il lui permet de faire l'effort d'entrer dans la tâche et d'être accompagné par les explications de sa voisine. Cette dernière explique le document avant de donner la réponse. Elle prend donc le temps et joue le véritable rôle de tutrice qui est attendu. L'enseignant peut parfois avoir des difficultés pour différencier ou apporter une aide appropriée à chacun. Il peut alors compter sur le soutien de ces élèves tuteurs. Comme je l'ai précisé dans l'analyse, l'élève 1 se reconforte en donnant des réponses qu'il connaît mais sans vérifier que cela correspond à la question. Comme il ne sait pas, il se sent obligé de répondre quelque chose, comme s'il avait peur de ne rien répondre. Certains élèves ont peur de la page blanche. Cet élève voulait peut-être montrer à sa binôme qu'il pouvait répondre à partir de ce qu'il voyait. Sur l'image, il s'agit d'un train. Il n'a cependant pas pris le temps de lire le titre du document et la description. Il ne s'est donc basé que sur des connaissances qu'il a sur ce moyen de transport (étudié en géographie). La pollution est pour lui quelque chose de marquant puisque nous en avons beaucoup parlé en classe dans divers domaines. C'était le cas en histoire également lorsque nous avons étudié les mines et le charbon. En EMC, nous étions au milieu d'un projet sur les déchets et l'impact sur l'environnement. Tous ces éléments étudiés nourrissent les élèves et peuvent réellement leur apporter des liens et du sens dans les apprentissages. Cependant, pour les élèves en difficulté, les repères sont nécessaires. Comment leur apporter ? Dans la méthodologie. Cet élève doit d'abord lire les questions avant de regarder les documents. Il faut qu'il traduise ce qui est demandé avec des mots simples au préalable. Car s'il regarde la photographie en premier, il se laisse influencer par ce qu'il connaît déjà sans savoir si cela est attendu. Le fait de parcourir les questions en premier lui permet d'avoir une idée de ce qu'on lui demande et d'analyser le document en ayant déjà cette idée en tête. L'élève 2 lui redit également le titre du document 5 qui est essentiel avant de lire le reste (voir annexe 2). Lire un graphique est une compétence réelle. Il faut apprendre à le lire correctement (abscisse et ordonnée). Une photographie demande d'autres compétences (observation, description et interprétation).

Donc ce binôme fonctionne car l'élève 1 maîtrise son rôle de tutrice et apporte donc les bons éléments pour que l'élève 2 comprenne les documents. La régularité de leur travail permet une continuité de l'apprentissage suite à un premier travail individuel. L'élève 2 est maintenu dans une attention plus longue que s'il travaillait seul ou s'auto-corrigeait. Le fait que l'on s'adresse à lui directement lui permet de s'intéresser

au document. Ce binôme fonctionne et est validé en terme de compétences.

Binôme B : les deux élèves ne sont pas assis à côté en classe. Ils sont chacun à une table seule. Ils ont donc été réunis lors du temps de la co-correction. L'élève 1 a un très bon niveau et est souvent très volontaire pour aller aider les autres lorsqu'il a terminé son travail. L'élève 2 est, quant à lui, capable de travailler seul mais fait peu d'effort pour essayer de comprendre en temps normal. Il semblerait que, lors de cette étude, il essaie de s'engager dans la tâche et de s'exprimer. Il remarque principalement dans le document le cheval. Comme dans le binôme précédent, l'élève 2 est très agité en classe, peu concentré. Il accorde peu d'intérêt au document et ne lit pas vraiment les questions. Il essaie de répondre pour, semble-t-il, avoir une satisfaction personnelle. « La maîtresse demande de comparer son travail avec un autre, je dois donc dire quelque chose ». L'élève est dans l'idée de le faire parce qu'on lui a demandé, comme pour faire plaisir. L'élève 1 remarque que ce n'est pas la réponse attendue. Mais ce dernier se précipite sans prendre vraiment le temps d'expliquer. Il donne les réponses, dit ce qu'il y a sur les documents, mais n'est pas assez précis dans son vocabulaire comme nous avons pu l'analyser. Pour la continuité de l'apprentissage, il est nécessaire que la réponse soit plus structurée et que le temps nécessaire soit consacré. L'élève 1 dit seulement que c'est faux, qu'il faut barrer la réponse de l'autre parce qu'il a mis deux fois la même réponse. On voit donc bien que l'élève 2 a recopié uniquement pour avoir noté quelque chose. Cependant, le fait de barrer cette deuxième réponse semble être frustrant pour l'élève 2 (voir annexe 3). Il tente donc de s'imposer en apportant d'autres éléments de réponse oralement. Mais l'élève 1 ne rebondit pas sur ce qu'il a dit, il donne directement sa propre version. Donc le dialogue se ferme petit à petit : il n'y a pas d'échange réel. L'élève 1 aurait dû partir de la réponse de l'élève 2 pour la compléter ou l'améliorer. Donc ce binôme n'est pas encore totalement prêt concernant la méthode de co-correction (avec un élève tuteur) et n'est pas encore totalement dans la continuité de l'apprentissage (compréhension des questions, utilisation du bon vocabulaire etc). Pour que cela fonctionne, l'enseignant doit refaire un rappel du rôle de chacun et notamment pour l'élève 1 sur : comment questionner l'autre, comment le guider, l'amener vers la réponse sans lui dire directement. Ce binôme n'est donc pas encore en réussite, il faut approfondir le travail qui doit encore être orienté.

Binôme C : ces deux élèves ont des profils similaires aux deux précédents. Ils ne

sont pas assis l'un à côté de l'autre habituellement. L'élève 1 a de bonnes capacités de compréhension, tandis que l'élève 2 a généralement peu de motivation pour ce genre d'activité. Il est souvent plus dans la passivité que l'agitation. Par ailleurs, nous pouvons remarquer des questionnements et un dialogue plus construit. L'élève 1 se soucie de la compréhension de l'autre, il s'arrête lorsqu'il voit que ce n'est pas clair. J'ajoute également que ces deux élèves s'entendent bien quotidiennement. Le dialogue est donc ouvert et les élèves doivent se sentir plus en confiance. En effet, avoir confiance en l'autre est important, cela permet à chacun d'oser, d'essayer de répondre sans avoir la peur de l'erreur. Les élèves ne sont plus dans le jugement. L'erreur est donc perçue comme un réel apprentissage et non plus comme un obstacle. Comme le dirait Astolfi (1997, p23) « Il arrive même dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention ». L'élève 2 n'est plus effrayé de donner ses réponses ou d'avouer qu'il ne sait pas, qu'il n'a pas trouvé etc. Il est plus sincère. Nous le voyons bien lorsque l'élève avoue ne rien avoir trouvé. Peut-être que l'élève n'a pas correctement cherché ou n'était pas motivé à entrer seul dans cette tâche fastidieuse qu'est la compréhension de documents. Donc cette phase en binôme lui permet de ne plus être seul face au travail, et cela lui semblerait moins insurmontable. De plus, cela lui permet de voir comment l'autre travaille. En effet, l'élève 1 lui explique qu'il a trouvé une partie de la réponse dans le texte qu'il a lu. Il révèle également qu'il n'a pas eu le temps de terminer sa phrase et il insiste sur le mot « luxe » pour bien contraster avec les conditions de vie des ouvriers. La compétence de l'utilisation du bon lexique est donc bien respectée. L'élève 2 peut donc enfin noter une réponse. Il est plus confiant et finit même par aider son camarade en reformulant une question. Il progresse donc au niveau de la compréhension des questions. Ce binôme est en réussite grâce à ce dispositif, chaque élève a trouvé un juste milieu dans le rôle de chacun.

Binôme D : les deux élèves sont assis ensemble en classe en temps normal. Ils ont l'habitude de travailler ensemble et sont des élèves calmes et sérieux, d'un niveau correct. Ce binôme n'a pas ressenti le besoin de reprendre leur réponse. Comme nous l'avons observé dans l'analyse, ils ont lu et partagé sans se rectifier. Pour parfaire leur travail, nous aurions pu demander à chacun de rectifier leur lexique, d'utiliser davantage de précisions. Mais l'essentiel est qu'ils aient tous les deux compris les documents et les questions. Leur dialogue reste néanmoins minimaliste. Ils sont allés à l'essentiel et, comme ils étaient en accord, ils n'ont pas cherché à aller

plus loin dans l'analyse et la réflexion. En raison de leur niveau équivalent et acceptable, ils se sont contentés de ce qu'ils avaient trouvé. Donc le dispositif de co-correction a seulement servi ici de vérification des réponses après comparaison. La poursuite de l'apprentissage n'est donc pas continue dans leur cas. Ils ont simplement confirmé leurs réponses. Cela peut davantage les rassurer en cas d'incertitudes. Ils ont travaillé oralement et n'ont pas rectifié ce qu'ils avaient écrit. Le dispositif de co-correction est, pour ce binôme, plus une phase de vérification, voire confirmation de leur travail et non pas un apprentissage. Peut-être faudrait-il réadapter cette phase pour ce binôme en donnant une consigne supplémentaire qui est d'améliorer leur réponse en ajoutant des précisions qu'ils pourraient chercher et rédiger ensemble pour rendre ce travail plus bénéfique. Les élèves peuvent souvent parfois se contenter du minimum alors qu'il y aurait matière à approfondir pour offrir les réponses les plus complètes possibles. Les deux élèves sont cependant en bonne voie pour acquérir les compétences demandées.

Binôme E : comme pour le binôme précédent, ces deux élèves étaient assis l'un à côté de l'autre, d'un niveau équivalent et très bon. Nous savons ici que l'élève 1 a dû compléter ses réponses par rapport à l'élève 2. Ce dernier se contente uniquement de la réponse. C'est un élève sûr de lui. Mais il a conscience qu'il peut s'améliorer. Contrairement au binôme précédent, les élèves partagent leur réponses mais ils remarquent qu'il y a toujours quelque chose à rajouter ou modifier pour améliorer. Même si ces deux élèves ont un excellent niveau, ce dispositif leur permet de perfectionner la méthodologie de réponse. Nous avons analysé la capacité de l'élève 2 à avoir un schéma type pour construire ses réponses. C'est une compétence supplémentaire qui est intéressante à travailler avec les élèves. De plus, il s'agit d'une élève très consciencieuse et soucieuse de la qualité de son travail. Elle demandait constamment si ses réponses étaient justes et avait toujours peur de ne pas avoir une version officielle pour se corriger. Or, l'histoire est un domaine où il n'y a pas une seule réponse possible. Elle a pu remarquer que son travail était en accord avec celui de son camarade mais différent. L'élève 1 l'a aussi constaté et a vu la nécessité de le compléter, de faire des phrases. L'élève 2 est soucieuse de la syntaxe et fait un réel travail de rédaction. Elle est très ordonnée dans son travail et cela se ressent sur sa méthode qui lui permet d'utiliser le bon vocabulaire, avec des phrases de réponses très complètes à partir des questions posées. Elle utilise beaucoup de citations et fait raisonner sa pensée avec les documents. Elle est

réellement entrée dans l'analyse tandis que l'élève 1 s'est surtout contenté au départ des réponses attendues. Le dispositif lui permet de mettre en œuvre ses réelles capacités. L'autre élève est capable d'en faire beaucoup plus et le fait de comparer ses réponses le motive à reprendre son travail. Nous pouvons ajouter comme remarque que ces deux élèves n'ont pas spécialement d'affinité dans la vie quotidienne, ils ne jouent pas ensemble, ne se parlent pas particulièrement à la récréation, mais leur niveau d'apprentissage leur permet de se baser sur la méthode de travail et de dialoguer ensemble malgré tout. Le dispositif est donc bénéfique ici et permet aux élèves de dépasser leur zone de confort. Les élèves sont alors en réussite concernant les réponses attendues dans l'étude de documents.

3.3.3.Regroupement des résultats

Les élèves sont-ils en réussite par rapport aux compétences ? Tout d'abord, il est nécessaire de donner des critères pour positionner les élèves et savoir précisément si le dispositif a été efficace ou non. Ensuite, je vais préciser les critères à ne pas oublier et indiquer que les résultats peuvent varier en fonction d'eux. Enfin, je présenterai les résultats sous forme de tableau.

Résultats basés sur trois critères :

- en réussite : le binôme est en accord, à l'écoute et s'entraide pour améliorer ses réponses.
- en voie d'acquisition : le binôme partage ses réponses mais doit approfondir.
- à approfondir : accompagner le binôme pour l'orienter vers la méthode de travail attendue.

Critères supplémentaires à prendre en considération suite à l'interprétation des résultats :

- de l'heure : fatigue accumulée de la journée (lundi en dernière heure). Il n'est pas toujours possible de fixer les séances le matin, donc il est nécessaire de poursuivre les apprentissages même si le créneau horaire n'est pas idéal. Les élèves peuvent avoir une baisse de motivation plus importante et une plus grande fatigue qu'en temps normal. Ils peuvent facilement se désintéresser du travail.

- des filles et garçons : trois transcriptions de binômes mixtes et deux transcriptions de binômes non mixtes avec deux garçons. Nous n'entrons pas dans le stéréotype où les filles et garçons sont catégorisés. Mais il est intéressant d'observer que les filles ont pris davantage le temps de rédiger des réponses plus complètes que les garçons. Nous aurions tendance à qualifier les filles de plus scolaires et les garçons de plus actifs. Pour préciser cela, dans notre analyse, nous pourrions dire que les filles s'appliquent et prennent le temps de répondre et les garçons viseraient l'efficacité. Mais nous ne pourrions pas généraliser cela puisque le binôme D serait l'exception dans notre étude (le garçon a écrit de plus longues phrases).

Tableau : résultats de la phase des dialogues transcrits à partir des compétences attendues.

Binômes	En réussite	En voie d'acquisition	A approfondir
A	X		
B			X
C	X		
D		X	
E	X		
F			
Total	3	1	1

Les élèves sont donc plus déterminés lorsqu'ils travaillent à deux et semblent accorder plus d'intérêt à l'activité. Cet intérêt leur permet de poursuivre le travail et de rester en apprentissage puisque la correction à deux nécessite le dialogue, la relecture et donc de rester en action. Avec le cadre théorique, nous avons pu faire le lien avec la peur de l'erreur, de la prise de parole qui est ici moins importante puisque les élèves se retrouvent à deux et non pas en groupe classe. La partie de mise en commun en classe entière est ensuite plus rapide et efficace. De plus, les élèves ont davantage confiance eux lors de cette phase puisqu'ils ont bien préparé les réponses.

3.3.4.S'investir, se concentrer dans la tâche

Les transcriptions de ce mémoire représentent les moments où les élèves ont été enregistrés. Donc nous observons une bonne concentration des élèves à cet instant. Mais il est difficile de mesurer de façon véritable leur degré de concentration et

investissement, notamment en dehors de ces temps d'enregistrement. Il arrive que les élèves se mettent plus sérieusement au travail au moment où l'enseignant s'approche d'un binôme. Nous le remarquons sur l'observation physique des élèves, lorsqu'ils manifestent de l'agitation, sont en train de parler d'autre chose ou au contraire lorsqu'ils écrivent, lisent leurs réponses. Ces éléments permettent de déduire tout de même si l'élève est dans la tâche ou non.

L'enseignant doit donc circuler dans les rangs pour relancer certains élèves qui ont tendance à s'éparpiller. Il doit également interroger certains binômes afin de les aider à entrer dans la tâche et à se lancer dans la bonne méthode. C'est une forme d'orientation des élèves pour travailler la méthode de travail : « explique à X élève comment tu as fait pour trouver cette réponse et où tu l'as trouvée ». L'enseignant est aussi là pour valoriser les élèves, ce qui est aussi une forme de motivation : « c'est bien, tu as cité le texte pour prouver que ta réponse est juste ». Pour travailler le dialogue et lancer les élèves dans la tâche, l'enseignant peut dire aux élèves : « lisez chacun votre réponse à l'autre et comparez si l'un de vous doit rajouter des choses où si vous devez vérifier vos réponses », « vos réponses sont totalement différentes, que devez-vous faire ? ». L'enseignant peut donc donner des directives ou questionner pour orienter jusqu'à ce que les élèves deviennent autonomes. Au bout de quelques séances, les élèves ont de moins en moins besoin de l'enseignant. Ils savent comment procéder, ils entrent plus rapidement dans la tâche. Un élève peut vite se déconcentrer s'il ne sait pas ce qu'il doit faire et comment le faire. Il doit d'abord avoir des repères, être rassuré et se forger une méthode de travail.

Progressivement, les demandes des élèves comme « est-ce que c'est juste ? ; c'est bien ce que j'ai marqué ? » se réduisent et laissent place à l'auto-régulation comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique. Les élèves s'investissent d'eux-mêmes dans la vérification et ont moins besoin d'être rassurés et sécurisés par l'adulte puisqu'ils peuvent s'appuyer sur un autre travail fait par un camarade. Les élèves comprennent que l'erreur est permise, que cela permet d'être un support pour travailler. Les élèves se rectifient seuls et ne se sentent plus dévalorisés. Ils ont besoin d'essayer de répondre aux questions, même s'ils ne sont pas sûrs d'eux. Le fait de leur laisser cette chance leur permet d'oser, de tenter d'écrire et de ne pas ressentir de honte. Ils apprennent en pratiquant. A noter que, progressivement, les séances étaient comme ritualisées et les élèves avaient des repères pour

rapidement travailler que ce soit pour la phase individuelle, collective et orale.

3.3.5 Observations et bilan sur la mise en commun

Les élèves semblent moins se contraindre à travailler. En effet, le créneau horaire choisi était risqué mais également un moyen de tester le dispositif. Travailler en fin de journée est difficile car les élèves sont fatigués. Mais nous sommes parfois contraints d'utiliser ce créneau pour respecter l'emploi du temps et le nombre d'heures exigées par les programmes scolaires. Le dispositif est donc testé à rude épreuve, notamment avec le climat de classe qui, au départ, était bruyant et où les élèves n'entraient pas dans les activités. Certains élèves sérieux faisaient l'effort de travailler et ce n'était pas facile avec le bruit. Mais le dispositif de la phase de co-correction a permis à cette minorité de s'exprimer, de partager le fruit de leur travail. Cela a permis de susciter l'intérêt des autres élèves, de les rattacher au travail malgré une première phase dispersée. Progressivement, la volonté et le fait que quelqu'un s'intéresse à son travail a permis de susciter un enjeu, un objectif. J'ai donc constaté que la majorité des élèves, notamment ceux de l'échantillon, sont allés au bout des questions sans s'arrêter au milieu. Lorsque les élèves travaillent seul et ne comprennent pas, ils ont tendance à s'arrêter parce qu'ils sont démotivés.

Or, ce travail a permis une ambiance plus enthousiaste grâce au partage et aussi le fait que les élèves soient actifs tout au long des séances : « je suis d'accord avec toi ; on a trouvé pareil c'est super ! ». Lorsque j'interrogeais les élèves pour la mise en commun, seulement 5 minutes étaient nécessaires pour les questions car les élèves avaient déjà tous les bons éléments. Seuls quelques-uns étaient interrogés et je pouvais valider leurs réponses. Puis, très souvent, avant la leçon qui reprenait essentiellement leurs réponses, une discussion enrichissante pouvait s'en suivre. Puisque bien préparée, la discussion permettait de développer certains points supplémentaires qui dépassaient les questions posées dans le manuel. Par exemple, un débat en EMC nécessite une préparation et un travail au préalable pour qu'il soit efficace et utile. En histoire, lorsque les élèves étudient les documents par eux-mêmes, cela enrichit leurs connaissances et leur permet ensuite d'avoir de la matière pour discuter. La mise en commun se termine donc sur un échange constructif et non plus aléatoire ou chacun donnait des idées futillement. L'échange est plus réfléchi, les idées ont mûri dans la tête des élèves jusqu'à atteindre la réflexion personnelle.

La restitution orale semble se réaliser plus naturellement. Les bras sont de plus en plus nombreux à se lever pour participer et ce, même chez les élèves les plus timides. Les élèves se soutiennent davantage en se valorisant et le climat de classe prend progressivement une allure plus sereine qu'initialement lorsque l'on repasse en groupe classe.

A noter également que chaque phase doit être courte pour éviter les dispersions habituelles et que les élèves aient un repère de temps : 15 minutes pour la phase individuelle, 10 minutes pour la co-correction, 5 min de mise en commun et 10 minutes de discussion et institutionnalisation. Donner les repères aux élèves est essentiel pour aussi les faire gagner en efficacité et en qualité de travail. Si le temps est trop long, leur concentration se dissiperait, donc leur donner le temps dont ils disposent leur permet de s'organiser afin de mieux l'optimiser.

Conclusion et perspectives

Les élèves peuvent rapidement se lasser d'une activité ou se démotiver lors d'une correction qui rend l'activité redondante, peu attractive et ennuyeuse. Les élèves ont besoin de changement, de dynamisme pour accorder de l'intérêt au travail. La correction classique est, comme nous l'avons vu, fastidieuse : les élèves s'agitent, s'impatientent et ne veulent plus écouter. Toutefois, la correction s'intègre aux apprentissages des élèves. Parmi les dispositifs que nous avons cités, la co-correction en binôme est la plus efficace pour l'étude menée dans cette classe.

A travers cette conclusion, nous aborderons les limites de la recherche, les réponses de la problématique ainsi que l'hypothèse, sachant que les résultats sont discutables.

En réponse à la problématique et en fonction des compétences données, la correction collective peut susciter l'intérêt des élèves et les maintenir en apprentissage si le dispositif choisi est approprié à la classe. Le choix du dispositif a donc été réalisé en fonction de différents critères : climat de classe, autonomie des élèves, cadre ... La co-correction en binôme permet le maintien de l'élève en activité. Il réactive le vocabulaire, poursuit ou vérifie ses recherches, instaure une méthode de travail à deux qu'il pourra reprendre seul à la séance suivante. En histoire, le dialogue entre pairs permet d'apporter des compléments de réponse, d'enrichir et commencer à entrer dans un travail de développement. Grâce au dialogue, les élèves se maintiennent dans le travail et restent actifs.

L'hypothèse se vérifie donc dans le cadre de notre étude à travers cet échantillon puisqu'il y a plus de binôme en réussite ou en voie d'acquisition. Cependant, l'échantillon est très restreint sur les 25 élèves de la classe. Nous avons uniquement les résultats de 10 élèves nous permettant d'avoir une ébauche des résultats positifs vers lesquels on tend. Dès lors, ce ne sont pas pour autant des résultats significatifs. Bien des critères comme le milieu social, la différence d'âge... n'ont pas été pris en compte. Le temps d'étude a été également très court et aurait mérité d'être prolongé. Élargir l'échantillon sur la classe entière serait également une première étape pour améliorer la qualité de l'étude pour tendre ensuite vers d'autres classes afin de comparer les résultats. Il faudrait également conserver le même créneau horaire et conserver le plus de critères possibles. Il est évident que les résultats seraient

totallement différents si les séances d'histoire étaient menées en début de journée. L'état physique influence totalement le déroulé d'une séance et du comportement des élèves.

L'affinité entre les élèves est également influençable comme nous l'avons constaté. Des élèves peuvent travailler ensemble même s'ils n'ont pas l'habitude de rester ensemble en dehors de la classe et si leur niveau de communication est élevé. D'autres ont plus de difficultés à communiquer si leur méthode de travail est à revoir et si l'un des élèves s'exprime plus difficilement. Certains sont dans l'effort de communication avec des réponses pas toujours pertinentes, d'autres dans le questionnement.

Ce dispositif lors de la correction collective apporte donc des compétences différentes en fonction du profil de chaque élève. Il est adaptable aux besoins. L'enseignant peut orienter le travail en fonction de chaque binôme pour que cela soit approprié malgré les limites évoquées. Il est bien entendu nécessaire de mettre en place d'autres observations élargissant l'échantillon en classe entière et avec d'autres classes par la suite. Pour des perspectives encore plus grandes, la recherche pourrait aussi se réaliser sur d'autres types de documents comme des graphiques de natures différentes, des cartographies, des médias en audio et vidéo etc. Varier les supports permettraient d'obtenir des résultats plus différents les uns des autres et permettrait de déduire d'autres hypothèses telles que : « le type de support pour l'étude de document en histoire agit sur l'intérêt des élèves et le maintien dans l'apprentissage ».

Il faut donc susciter l'intérêt d'apprendre chez les élèves, si nous reprenons la problématique et l'hypothèse, en les maintenant actifs et maîtres de leur correction grâce au partage des réponses et au dialogue. Instaurer le social permet d'agir sur la qualité de l'échange entre élèves et d'expérimenter diverses compétences. Quant à l'enseignant, cela met en valeur les différentes postures à adopter et permet d'expérimenter toute la complexité de son métier.

Références bibliographiques

Sites officiels : (BO, programmes ...) :

BO : Ministère de l'Education Nationale (2015)

Education national, E. N. (s.d.). Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Récupéré 28 février, 2019, de http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Education Nationale, E. N. (2006, 10 février). *La correction par les élèves*. Récupéré 17 janvier, 2019, de

http://eduscol.education.fr/ses/usages/ent/correction_de_travail/la-correction-par-les-eleves

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/24/0/RA16_C2_C3_AP_erreur_en_AP_743240.pdf

Sites :Marcelin Hamon, M. H. (2011). Corriger au quotidien - Les Cahiers pédagogiques. Récupéré 17 janvier, 2019, de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Corriger-au-quotidien>

Autocorrection. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autocorrection/6642>

Mémoire :

Alexandre, A. & Vagneck, N. (2004). *Comment rendre la correction des devoirs profitable aux élèves ?* (Professeur stagiaire, IUFM de l'académie de Montpellier). https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA16213.pdf

Revues : Delforce, B. (1986). Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? *Études de communication*, 7, 91-116. Repéré à <https://edc.revues.org/3250>

Ouvrages en ligne : Terraza, J. (1997) *A propos de la pratique de l'autocorrection*.
Extrait de CPE N° 283-284 de nov-décembre 1997.

Ouvrages :

Nimmo, C. (2015). *Le Petit Larousse illustré: 2016 : 90000 articles, 5000 illustrations, 355 cartes, 160 planches, chronologie universelle* (13ème éd.). Paris: Larousse.

Le dictionnaire actuel de l'éducation 2ème édition Guerin.

Astofi, J. P. A. (2015a). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12ème éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.

Veslin, O., Veslin, J., & Cardinet, J. (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former* Hachette.

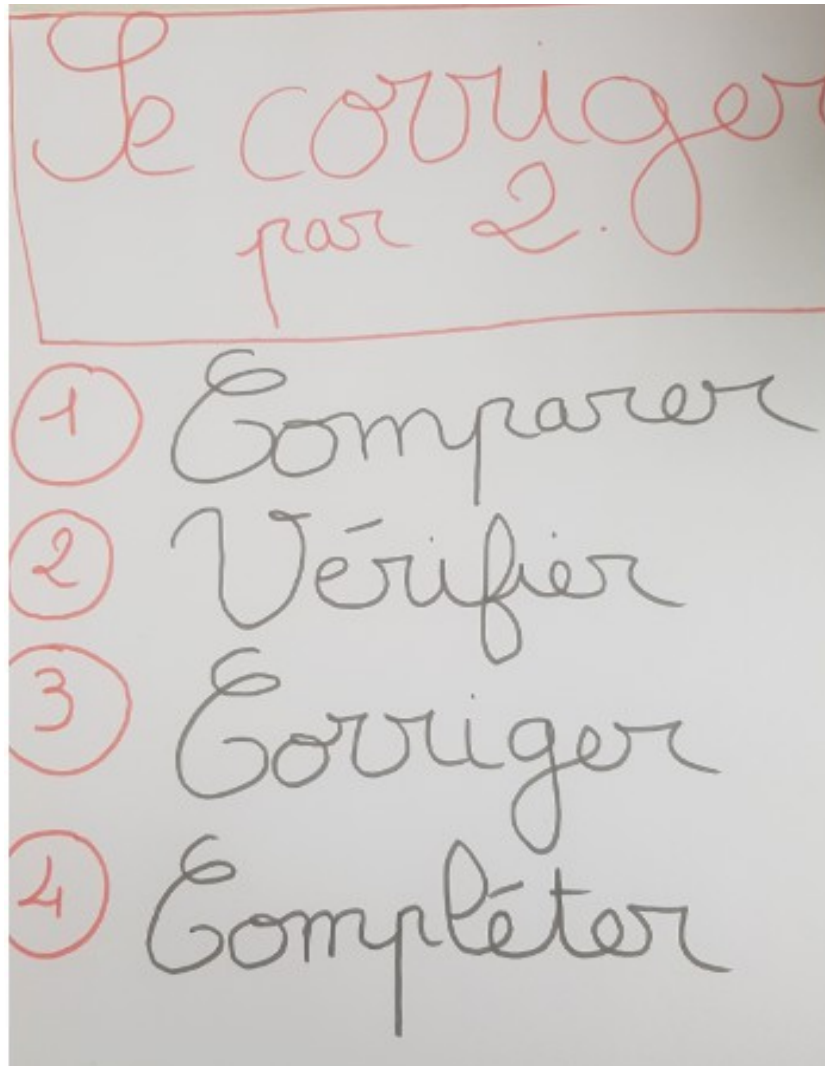
Linda Allal, Jean Cardinet et Philippe Perrenoud (dir.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Lang 1979, 6^e éd. 1991

Bucheton, D. B. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France: Retz.

Dossier : Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Annexes

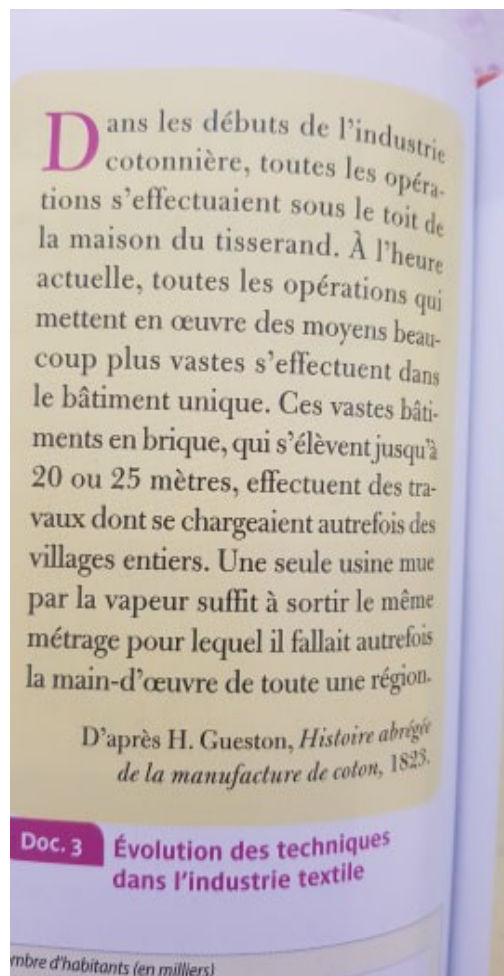
Annexe 1 : Affichage des étapes principales de la co-correction en binôme

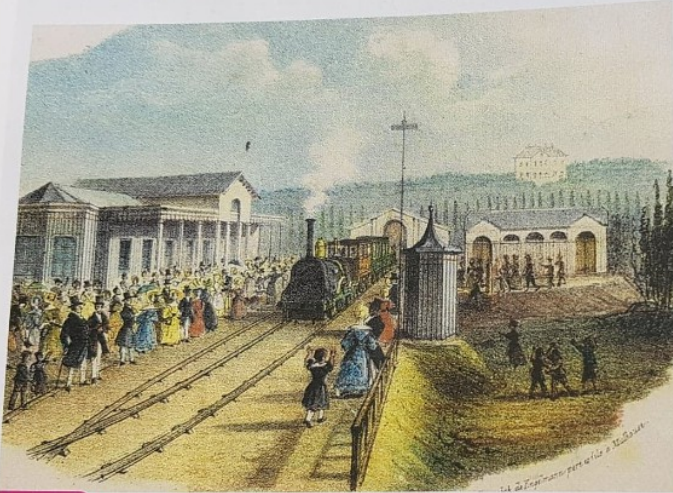


Annexe 2 : documents étudiés sur le manuel d'histoire par les élèves.

I/ Binôme A et D

Documents du manuel : texte, lithographie et graphique

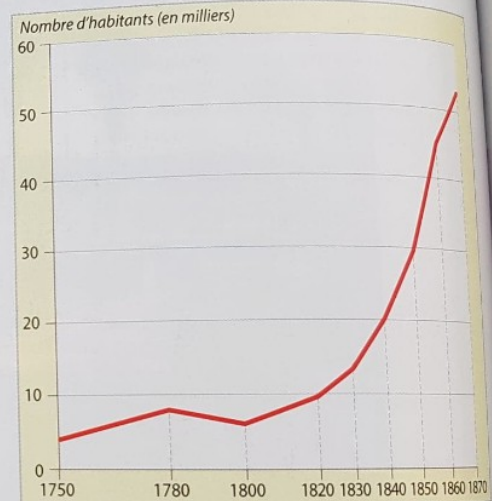




Doc. 4 La voie ferrée de Mulhouse à Thann

Lithographie d'Engelmann, vers 1840, reproduction G. Bischoff.

La première voie ferrée d'Alsace est inaugurée en 1840. Construite par des industriels, elle relie Mulhouse à Thann. Le chemin de fer permet de transporter très rapidement et à faible coût de grandes quantités de marchandises.



Doc. 5 Évolution de la population de Mulhouse (1850-1870)

Questions liées aux documents :

- 1 Quelles transformations apporte l'invention de la machine à vapeur dans l'industrie textile (doc. 1) ?
- 2 Pourquoi les industriels ont-ils besoin des transports ferroviaires (doc. 4) ?
- 3 Comment évolue la population de Mulhouse entre 1850 et 1870 (doc. 5) ?
Donne les raisons de cette évolution.

II/ Binôme B

Documents et questions :



Doc. 3 Battage du blé au fléau

Carte postale, début XX^e siècle,
Cornouailles, Bretagne.

Les hommes abattaient le fléau sur les épis pour séparer le grain de la tige. C'était un travail harassant : chaque batteur frappait 20 000 coups pendant la journée. Cette pratique a duré jusqu'au milieu de XX^e siècle.



Doc. 4 Une batteuse utilisant la force animale, 1881

Dictionnaire des arts industriels.

Cette machine sépare le grain de la tige. Les chevaux, attelés à un nœud entrainent, dans leur mouvement circulaire, un mécanisme qui permet d'actionner la batteuse.



Doc. 5 Une batteuse et sa chaudière à vapeur

La chaudière à vapeur actionne la batteuse. Ces nouvelles machines apparaissent dans le milieu du XIX^e siècle.

1 Les docs 3, 4 et 5 représentent une activité agricole : le battage. Dis quelle force est utilisée dans chacune des situations.

2 Quelles sont les conséquences de l'utilisation des machines pour le travail des hommes (docs 4 et 5) ?

III/ Binôme C et E

Documents : texte, photographies et questions

Mulhouse s'accroît très vite ; mais les manufactures se développant plus rapidement encore, elle ne peut recevoir tous ceux qu'attire sans cesse dans ses murs le besoin de travail. De là, la nécessité pour les plus pauvres, qui ne pourraient d'ailleurs payer les loyers au taux élevé où ils sont, d'aller se loger loin de la ville, à une lieue, une lieue et demie, ou même plus loin. Ainsi à la fatigue d'une journée déjà démesurément longue, puisqu'elle est au moins de quinze heures, vient se joindre pour ces malheureux, celle de ces allées et retours si fréquents, si pénibles. On conçoit que pour éviter de parcourir deux fois chaque jour un chemin aussi long, ils s'entassent, si l'on peut parler ainsi, dans des chambres ou petites pièces, malsaines, mais situées à proximité de leur lieu de travail. J'ai vu à Mulhouse... de ces misérables logements où deux familles couchaient chacune dans un coin, sur de la paille jetée sur le carreau et retenue par deux planches. Du reste, un mauvais et unique grabat pour toute la famille, un petit poêle qui sert à la cuisine comme au chauffage, une caisse ou grande boîte qui sert d'armoire, une table, deux ou trois chaises, un banc, quelques poteries, composent communément tout le mobilier qui garnit la chambre des ouvriers.

Louis-René Villermé, *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie* (1840).

Doc. 6 La condition des ouvriers au XIX^e siècle



Doc. 7 Villa Vaucher-Lacroix, 1860 et 1868

Les bourgeois de Mulhouse, enrichis par le développement industriel, se font construire de magnifiques demeures. Cette villa est celle d'Édouard Vaucher, commissionnaire en filature et tissage.



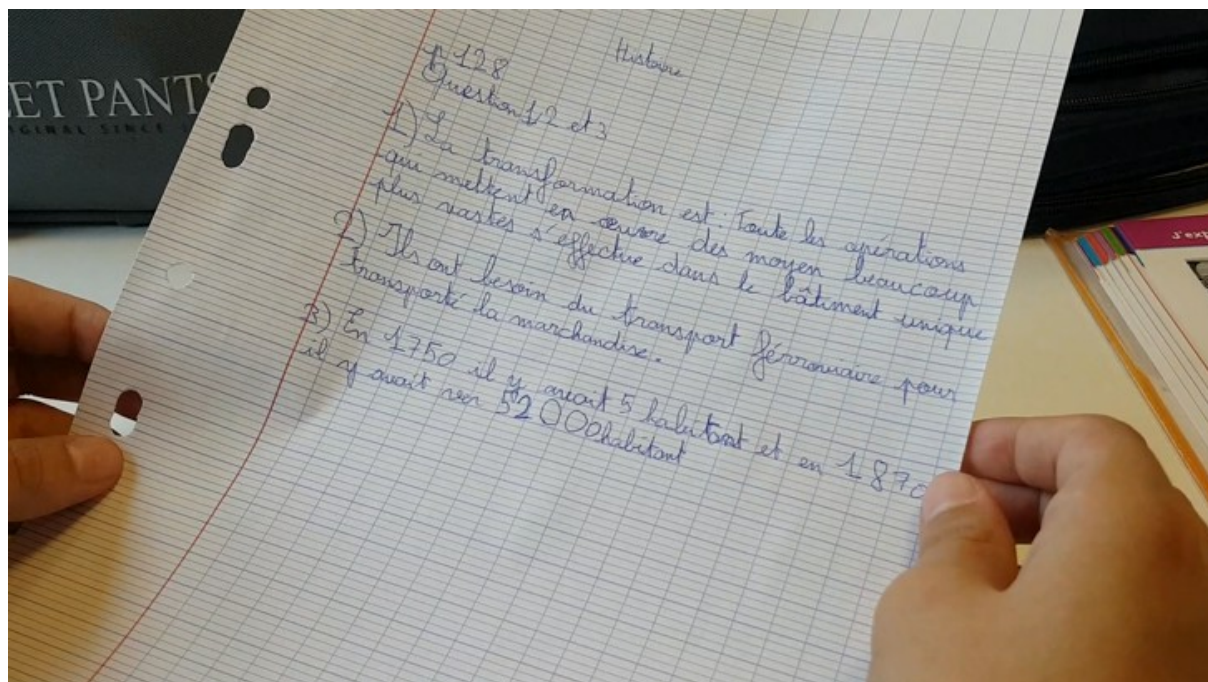
Doc. 8 Les grands magasins du Louvre à Mulhouse

La bourgeoisie fréquente les grands magasins et les salons de thé qui s'ouvrent dans la ville.

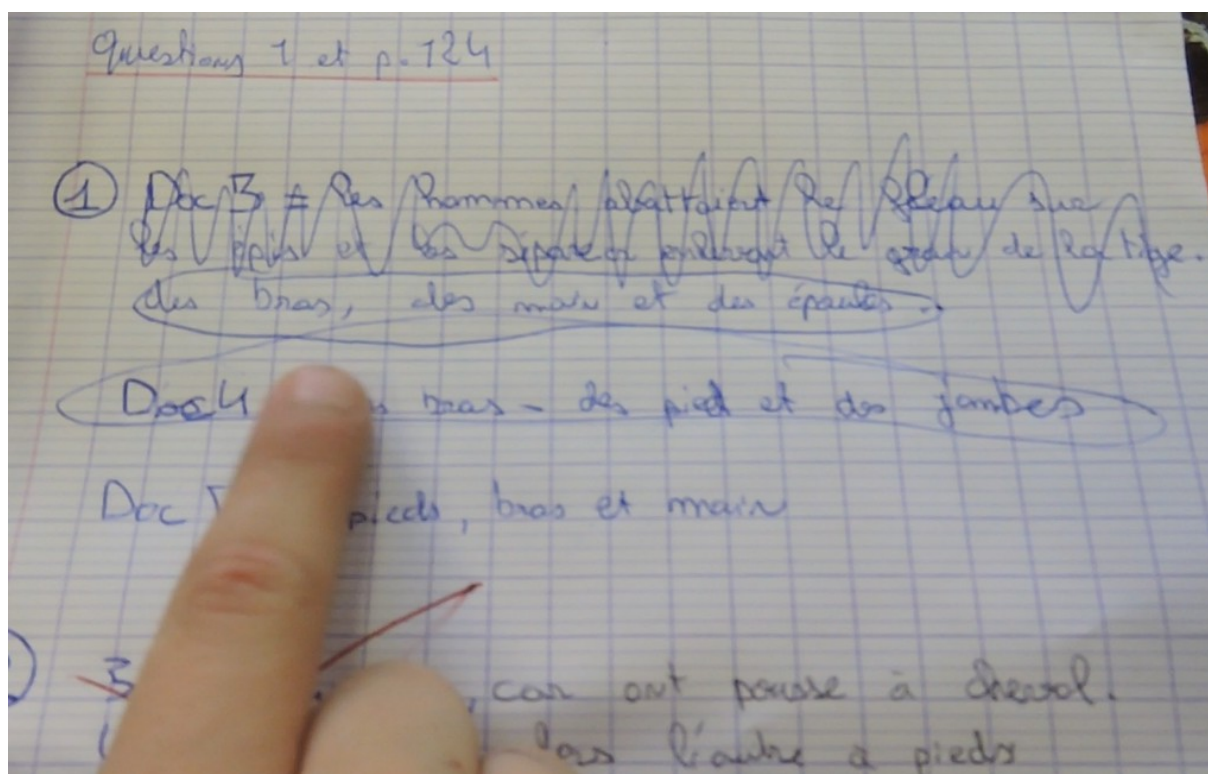
- 4 Quelle est la situation des ouvriers qui se logent à Mulhouse ou dans ses environs (doc. 6) ?
- 5 Compare le logement des ouvriers avec celui des familles bourgeoises de la ville de Mulhouse (docs 6 et 7).
- 6 Quelles transformations des villes notes-tu (doc. 8) ?

Annexe 3 : exemple de copies d'élèves

Travail d'une élève de niveau correct (binôme D)



Travail d'une correction faite par un élève (binôme B).



4ème de couverture

La correction collective fait partie intégrante des apprentissages de l'élève. Pour répondre aux compétences liées aux programmes de l'Education Nationale, la correction collective peut être exploitée à travers différents dispositifs pédagogiques qui permettent de susciter l'intérêt des élèves et la continuité de l'apprentissage. L'étude bibliographique a permis de conduire mon étude vers la co-correction en binôme. A travers cinq binômes, j'ai pu déduire des résultats un effet positif sur le maintien des élèves dans l'apprentissage, mais également un intérêt pour les documents étudiés. L'apport social est un point essentiel de cette étude puisqu'il permet l'interaction entre les élèves et de désacraliser la correction comme étant uniquement réalisée par l'enseignant. Ce dispositif a permis à l'enseignant de s'impliquer et intervenir différemment en veillant le cadre de classe et la méthode de travail des élèves. Ainsi, la correction entre pairs favorise la posture active de l'élève. Elle permet d'estomper l'idée négative que l'élève a de l'erreur pour tendre vers un climat rassurant, une ambiance de travail motivante et une satisfaction personnelle par l'implication des réponses de chacun.

Mots clés : correction, apprentissage, intérêt, dispositif, erreur, interaction, méthode.

The collective correction is an crucial element in students' learning. To acknowledge skills linked to the National Education's programs, the collective correction can be employed as different educational devices that can attract student's interest in learning and in the progression of learning. The bibliographic study has oriented my study to the « co-correction » as a duo. Through five binomials, I could make deductions about results which has a positive effect on maintaining students in learning, but also brings an interest in the studied documents. The social contribution is a crucial point in this study because it makes interactions possible between students and removing the idea of the correction as an element reserved to teachers. This device gives the teacher the ability to be involved and to make different interventions by taking every precaution in the classroom and assist in students' working methods. Thus, having two students correct their own work promotes their active posture. That allows to blur the negative idea that students have about making mistakes in order to tend to a reassuring climate, a motivating working environment and a personal satisfaction through each student's involvement.

Key words : correction, learning, interest, device, error, interaction, method.