



HAL
open science

La gestion de l'erreur à l'oral par l'intercorrection en cours d'anglais : comment mettre à profit l'hétérogénéité de la classe dans la gestion de l'erreur ?

Estelle De Oliveira Reis

► To cite this version:

Estelle De Oliveira Reis. La gestion de l'erreur à l'oral par l'intercorrection en cours d'anglais : comment mettre à profit l'hétérogénéité de la classe dans la gestion de l'erreur ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03890217

HAL Id: dumas-03890217

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03890217>

Submitted on 8 Dec 2022

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.

Université de Pau et des Pays de l'Adour - INSPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second degré

Parcours Anglais

La gestion de l'erreur à l'oral par l'intercorrection en cours d'anglais

Comment mettre à profit l'hétérogénéité de la classe dans la gestion de l'erreur ?

Mémoire présenté par **Estelle DE OLIVEIRA REIS**

Sous la direction de Madame Gaspari

Remerciements

Je tiens dans un premier temps à remercier toutes les différentes personnes qui m'ont suivie et aidée dans mon travail.

Tout d'abord, ma tutrice de mémoire, Mme Gaspari, qui a su me questionner sur des points stratégiques, m'accompagner et m'aider dans mon rapport. Je remercie également Mme Burgain pour m'avoir guidé dans la recherche de mon sujet. Aussi, je remercie ma tutrice de stage, Mme Maury-Liesse, qui a été d'une aide précieuse dans cette année si particulière.

Je remercie mes proches pour l'aide et le soutien qu'ils m'ont apportés durant ces deux années de master.

Je suis également reconnaissante envers toutes les personnes qui ont pris le temps de répondre à mon sondage. Enfin, je remercie mes élèves qui ont grandement contribué à ce travail.

Tables des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 3 |
| 1 L'erreur : définition et traitements | 5 |
| 1.1 Définition de l'erreur..... | 5 |
| 1.2 Évolution du concept d'erreur | 6 |
| 1.3 Les différentes possibilités de gestion de l'erreur | 7 |
| 1.3.1 Autocorrection | 8 |
| 1.3.2 Correction par l'enseignant..... | 8 |
| 1.3.3 Intercorrection | 10 |
| 1.4 L'intérêt de l'apprentissage coopératif (AC) dans la gestion de l'erreur..... | 11 |
| 1.4.1 L'AC : évolution et intérêts..... | 11 |
| 1.4.2 L'AC appliqué dans la gestion de l'erreur | 12 |
| 1.5 Programmes | 14 |
| 2 L'intercorrection à l'oral | 17 |
| 2.1 Mise en place de l'intercorrection | 17 |
| 2.1.1 Retrait du professeur | 17 |
| 2.1.2 Repérage de l'erreur | 18 |
| 2.1.2.1 Codage de l'erreur | 18 |
| 2.1.2.2 De l'autocorrection à l'intercorrection..... | 19 |
| 2.1.3 Disposition de classe | 20 |
| 2.1.4 Situations favorisant l'intercorrection | 21 |
| 2.2 L'intercorrection du point de vue des élèves..... | 21 |
| 2.3 L'intercorrection du point de vue des enseignants | 25 |
| Conclusion..... | 32 |
| Table des illustrations..... | 33 |
| Annexes..... | 34 |
| Bibliographie | 38 |
| Résumé en français et en anglais..... | 40 |

Introduction

La gestion de l'erreur faite à l'oral est une tâche très délicate mais extrêmement formatrice, c'est pourquoi elle ne doit pas être négligée. La correction doit être faite immédiatement et en plus d'être corrigée, l'erreur devrait être analysée et expliquée lorsqu'elle est systématique et lorsqu'elle interfère avec la communication. Cependant en cours de langue, lorsque le professeur vient à corriger un élève dans une situation d'expression orale, cela peut parfois risquer de braquer l'élève, de le décourager à participer, voire de le conduire au mutisme si on ne dédramatise pas l'erreur : c'est en cela que c'est une tâche délicate. C'est pour cela qu'il est pour moi intéressant de s'interroger sur la remédiation de l'erreur à l'oral par les pairs, c'est-à-dire une correction faite par, ou en partie par, les camarades, dans le cas où l'élève ne parviendrait pas à se corriger seul.

“When two forces unite, their efficiency double.” (Isaac Newton)

Cette citation illustre bien les bienfaits d'un travail réalisé en commun. En pédagogie, les bénéfices du travail d'équipe sont depuis longtemps observés et reconnus par les chercheurs et praticiens puisque celui-ci permet aux élèves, en coopérant, d'apprendre les uns des autres¹. Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sont tels que certains chercheurs définissent cette approche pédagogique comme « l'un des plus grands succès en éducation et en psychologie »². J'ai souhaité mettre à profit cette approche en analysant son impact sur la correction des erreurs entre pairs.

Je suis intimement convaincue que l'erreur reste trop peu acceptée alors qu'elle constitue un puissant levier d'action³ pour les enseignants de langue. Cette recherche m'a menée vers de nombreuses interrogations qui sont les suivantes : comment mettre à profit l'hétérogénéité de la classe dans la gestion de l'erreur dans des situations d'expressions orales ? Comment l'intercorrection peut-elle être mise en place et en quoi est-elle intéressante et pertinente ?

¹ Plante, I., L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe, p.253.

² Johnson & Johnson, An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, p.365.

³ Astolfi Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, p.100.

Je vais tenter de répondre à ces questions dans l'étude qui suit. La première partie proposera une définition de l'erreur ainsi qu'un regard sur son évolution au fil du temps pour ensuite en venir aux différentes possibilités de gestion de l'erreur. Puis, j'exposerai l'intérêt de l'apprentissage coopératif et plus particulièrement de l'intercorrection comme outil dans l'apprentissage d'une langue vivante et dans le développement de la compétence orale. Je présenterai dans la seconde partie les différents moyens que j'ai pu mettre en place pour instaurer l'intercorrection en classe. Enfin, j'analyserai les différentes expérimentations pour tenter de répondre à la problématique mentionnée précédemment.

1 L'erreur : définition et traitements

1.1 Définition de l'erreur

D'après le Larousse, l'erreur est définie comme une chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle. Dans l'enseignement, l'erreur se définit comme étant une réponse ou un comportement de l'apprenant qui ne correspond pas à la réponse ou au comportement attendu. Cette définition est universelle puisqu'en règle générale, tout le monde perçoit l'erreur comme quelque chose d'incorrect, de faux.

Pierre Astolfi⁴ dans son introduction à *L'erreur, un outil pour enseigner*, informe que l'école est un lieu où le rapport à l'erreur change : « dans la vie quotidienne elle est 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. [...] Tout change à l'école, où l'erreur est plutôt source d'angoisse et de stress ».

Aujourd'hui, l'erreur n'est plus une preuve de non connaissance qu'il faut soit ignorer, soit corriger immédiatement, mais plutôt une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir se construire. L'erreur semble être inévitable dans le processus normal d'apprentissage et elle est même souhaitable car elle est formatrice. Astolfi parle même de l'erreur en tant que matériau collectif pour la construction du savoir⁵.

Etant donné que l'erreur est largement présente dans l'apprentissage quotidien, il est précieux de comprendre la place qu'elle occupe dans la pédagogie actuelle. L'erreur a toujours fait partie de l'apprentissage. Selon Astolfi, les erreurs se présentent comme indices pour comprendre les processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves : « elles sont des indicateurs de ce à quoi se trouve affrontée la pensée des élèves ainsi que des raisonnements auxquels ils s'essaient »⁶. L'erreur est même souvent présentée comme un élément dynamisant dans l'élaboration des connaissances, qu'on pourrait définir

⁴ Astolfi, J.P, *L'erreur, un outil pour enseigner*, p.7.

⁵ Astolfi, J.P, *L'erreur, un outil pour enseigner*, p.108.

⁶ Astolfi, J.P, *L'erreur, un outil pour enseigner*, p.102.

comme un tremplin vers l'acquisition d'un nouvel élément. La diminution voire la disparition de l'erreur est un signe que l'élève maîtrise son domaine de connaissance.

La culture rentre également en jeu lorsqu'il est question de dissocier l'erreur de la faute voir de l'échec⁷. En France notamment, le système scolaire, bien qu'il ait évolué à ce sujet-là, se montre peu tolérant et entretient cette peur de faire des erreurs. En effet, l'erreur est assez mal considérée tout au long du parcours scolaire puisque tout le système fonctionne autour de notes et de récompenses attribuées à ceux qui auront bien appliqués les règles – objectif de tout apprenant. Le modèle anglo-saxon, quant à lui, semble présenter une autre perception de l'erreur, considérée comme un moyen d'avancer. Le dicton "You learn from your mistakes", souvent associé à *trial and error*, illustre bien ce principe-là.

1.2 Évolution du concept d'erreur

En France, la notion d'erreur reste souvent associée à l'idée de faute et à ses connotations négatives. En fait, nous pouvons observer deux visions de l'erreur ; la première qui considère l'erreur comme bénéfique à l'apprentissage et la seconde comme néfaste. Une vision plutôt négative de l'erreur continue malheureusement de prévaloir de nos jours ; encore associée à l'idée de faute, l'erreur est très souvent sanctionnée dans le but de la voir disparaître. De nombreuses conceptions théoriques pédagogiques existent de nos jours, avec des méthodes très diverses et variées. Je n'en présenterai que deux par souci d'ordre pratique. Nous pouvons distinguer aujourd'hui deux principales conceptions théoriques que presque tout oppose ; d'un côté, le behaviorisme, la plus ancienne, qui favorise un enseignement sans erreur par le biais d'une méthode dite inductive. Pour cela, cette pédagogie s'appuie sur la psychologie du comportement, autrement dit sur l'observation et l'analyse des actions et des interactions des individus. D'un autre côté, nous retrouvons le constructivisme (dont fait partie Piaget), plus récent, qui met en avant un "droit à l'erreur" de l'élève en se basant sur l'idée que les élèves construisent activement leurs propres connaissances grâce à leurs capacités cognitives inhérentes. Nous constatons aujourd'hui que l'erreur bénéficie de plus en plus d'un statut positif grâce à l'arrivée progressive de nouvelles conceptions théoriques

⁷ Besson & Kikuchi, « L'Erreur, l'échec, la faute : introduction », paragraphe 1.

pédagogiques au fil des décennies : on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages.

Le concept même d'erreur semble aujourd'hui oublié par les chercheurs en acquisition des langues secondes (ALS) qui préfèrent les termes de « productions » ou d'« hypothèses » non-conformes à la L2, de « non-correspondance » (*mismatch*) ou encore d'« écart » par rapport aux normes de la L2 comme l'expose Elena Coşereanu⁸. Ce choix de termes fait référence à « un système normatif extrinsèque à l'apprenant (la L2 proprement dite) qu'il lui faut s'approprier/internaliser s'il veut hériter de la compétence communicationnelle que l'usage de ce système permet. »⁹

Malgré les évolutions pédagogiques qui préconisent que les erreurs des élèves soit prises en compte par l'enseignant, et bien que la correction de l'erreur soit une tâche particulièrement délicate, il semble admis qu'elle est une étape indispensable pour apprendre et progresser. Les élèves doivent prendre conscience que les erreurs sont naturelles et fondamentales et qu'elles jouent un rôle prépondérant dans tout apprentissage : « mistakes are a natural and essential part of learning [that] must be transmitted to the students »¹⁰.

1.3 Les différentes possibilités de gestion de l'erreur

Il ne s'agit pas uniquement de signaler à l'élève que sa réponse est erronée mais plutôt d'attirer son attention sur la nature de l'erreur produite. De la même façon, nous pourrions être surpris de la nature d'un résultat correct car ce dernier pourrait être issu d'un raisonnement erroné. C'est pourquoi il convient à l'enseignant de se pencher sur la nature de l'erreur et d'analyser la démarche de l'apprenant. Dans un premier temps, il convient à l'enseignant de repérer le moment dans l'apprentissage dans lequel l'élève produit l'erreur : arrive-t-elle en cours d'apprentissage, ou bien dans la phase d'acquisition ? Toutes ces

⁸ Coşereanu, E., Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère, paragraphe 4.

⁹ Coşereanu, E., Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère, paragraphe 4.

¹⁰ Bartram, M., Walton, R., *Correction*, p.15.

analyses devraient alors permettre d'adopter un traitement adéquat de l'erreur. En effet, pour l'enseignant, exploiter et tirer profit des énoncés erronés des élèves, c'est d'abord en analyser la cause, sans quoi la correction ne pourrait être bénéfique. S'il semble acquis par la recherche en ALS que l'exposition de l'apprenant à la correction peut favoriser l'acquisition, la question se pose toutefois de déterminer quels sont les facteurs qui permettent une correction efficace pour un apprentissage solide.

1.3.1 Autocorrection

Dans le meilleur des scénarios possibles, lorsque l'erreur est détectée, par l'enseignant ou bien par un pair, l'élève prend conscience de son erreur et essaie d'y remédier. Il est important que l'enseignant, lorsque cela est possible, délivre un *feedback de contrôle*, c'est-à-dire qu'il invite l'élève à vérifier par lui-même l'exactitude de sa réponse. Ce type de *feedback* est extrêmement utile pour faire progresser l'élève puisqu'il l'incite à porter un regard critique sur ses propres énoncés. Le but de cette démarche est d'amener progressivement l'élève à se poser des questions et à réfléchir à ses propositions de réponses de manière automatique, sans qu'une personne extérieure ne lui dise de le faire. Pour cela, l'élève doit apprendre à être autonome grâce aux outils que l'enseignant met à sa disposition afin de se corriger lui-même et c'est en cela que l'autocorrection se révèle être difficile à mettre en place. En effet, la plupart du temps, quand l'élève fait une erreur, c'est qu'il pense que son énoncé est correct. C'est pour cela que la correction repose souvent sur l'intervention d'une personne extérieure.

1.3.2 Correction par l'enseignant

Traditionnellement, la correction d'un énoncé erroné revient à l'enseignant qui est considéré comme « expert » dans sa matière. Je me suis penchée sur la théorie constructiviste basée sur les travaux de Jean Piaget et Lev Vygotski où l'on assiste toutefois à une redéfinition du rôle de l'enseignant. Celui-ci devient alors un « tuteur ». L'enseignant fait alors face à de nouvelles priorités et stratégies qui prennent en compte les besoins et les motivations des

élèves et qui aident ceux-ci à conquérir leur autonomie. Car en effet, « la perspective constructiviste met l'enseignant face à de nouvelles priorités et stratégies, qui prennent en compte les besoins et les motivations des élèves et qui aident ceux-ci à conquérir leur autonomie : accompagner plutôt qu'exhorter, susciter plutôt qu'imposer, coévaluer avec l'élève plutôt que sanctionner », en favorisant notamment le dialogue entre les élèves ¹¹. Ainsi, il importerait d'aider l'élève à construire son propre savoir plutôt que de s'efforcer de le lui transmettre. Pour cela, il conviendra que l'enseignant prenne en compte la zone proximale de développement de l'élève (ZPD) – concept développé par Lev Vygotski dans son ouvrage *Pensée et langage*, paru en français en 1985. Lorsque Lev Vygotsky parle de la zone proximale de développement, il s'agit en réalité de proposer à l'élève un objet d'étude qui est à un niveau immédiatement supérieur à celui qu'il maîtrise déjà et qui permet une progression comme le montre le schéma suivant :

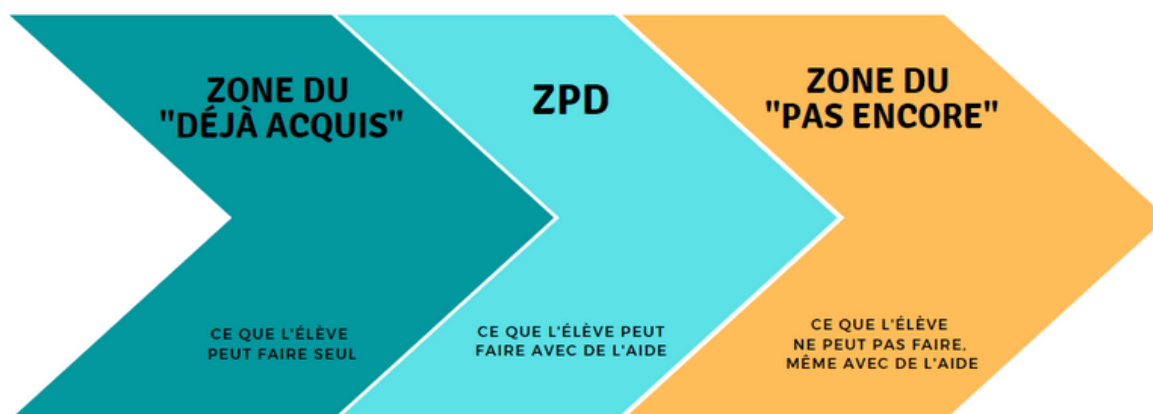


Figure 1 : Zone proximale de développement de l'élève (ZPD)

À l'intérieur de la zone du déjà acquis du sujet, il n'y a pas d'apprentissage, car il n'y a pas d'information nouvelle. L'apprentissage tutoré permet au sujet d'étendre sa ZPD, et donc d'apprendre davantage. En revanche, à l'extérieur de la ZPD, l'information resterait encore inaccessible au sujet. Ce développement est facilité par l'interaction avec un adulte ou avec

¹¹ Ristea, P-M. « Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère », p.42.

un pair. L'enfant apprend ainsi avec l'aide d'une intervention tutorale, celle-ci pouvant venir du professeur ou d'un autre élève, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

1.3.3 Intercorrection

L'intercorrection fait appel aux pairs dans le but de corriger une erreur. Comme l'expliquent Bartram, M., et Walton, R., détecter les erreurs des autres se révèle être plus simple que de trouver les nôtres : "this is undoubtedly more effective, as students, like anybody else, find it easier to see other people's mistakes than their own."¹²

Dans son dossier de l'IFE (Institut Français de l'Education), Catherine Reverdy évoque le socioconstructivisme¹³ : « 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 l'unanimité dans le monde de l'éducation.

Avec l'intercorrection, nous faisons aussi appel au concept de ZPD de Lev Vygotsky présenté précédemment grâce notamment à l'intervention d'un camarade. En effet dans le cadre du développement social de l'enfant, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit les connaissances de ses pairs en interagissant avec eux car « la réussite tient aussi à la volonté de l'enseignant de faire en sorte que sa propre liberté s'arrête là où commence l'autonomie de l'élève »¹⁴. Tout en conservant son statut de tuteur, l'enseignant doit permettre à l'élève de développer son autonomie en lui laissant une certaine liberté, dont la limite est tout de même difficile à percevoir.

Dans cette redistribution des rôles, l'élève gagne notamment en autonomie et en habileté. Il va de soi qu'un guidage du professeur est indispensable pour les conduire vers la capacité à détecter et corriger son erreur. Cependant on peut envisager de développer des techniques de correction de l'erreur à l'oral pour aider les élèves à prendre conscience de

¹² Bartram, M., Walton, R., *Correction*, p.83.

¹³ Reverdy Catherine, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », p.1.

¹⁴ Ristea, P-M, « Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère », p.42.

leurs productions erronées. Ainsi, le travail de correction qui est un travail intellectuel authentique¹⁵ pourrait être délégué par le professeur à ses élèves, afin qu'ils puissent construire leur apprentissage en évitant de se reposer uniquement sur un échange enseignant/élève et sur l'attente d'une correction par l'adulte. De cette manière, Bartram et Walton expliquent que la prise en charge du travail de correction par les élèves les rend actifs et impliqués et induit une atmosphère davantage coopérative car, souvent, les élèves appréhendent, comprennent et apprennent mieux la correction faite par leur camarade que celle de l'enseignant : « we would certainly recommend the active involvement of students in the process of dealing with mistakes, for three reasons: [...] active, involved students learn better, [...], it induces a more co-operative atmosphere in class, [...], it makes the students more independent [as it is] less focused on the teacher. ”¹⁶.

1.4 L'intérêt de l'apprentissage coopératif (AC) dans la gestion de l'erreur

1.4.1 L'AC : évolution et intérêts

Les fondateurs de l'approche coopérative ou *cooperative learning*, qui sont John Dewey, Kurt Lewin et Morton Deutsch, ont commencé à contester dès les années 30-40 les fondements de l'enseignement traditionnel qui, comme l'explique Isabelle Plante¹⁷, reposent sur une certaine passivité des élèves. À la même période, les travaux de Jean Piaget et de Lev Vygotski ont également mis en avant l'importance des expériences sociales et des interactions avec les autres pour susciter l'apprentissage à travers leur théorie constructiviste. Ces derniers ont alors assuré que l'apprentissage des élèves augmenterait dès lors qu'ils seraient actifs et dans un contexte collectif. Ce n'est finalement que dans les années 70 que les premiers travaux sur l'AC dans sa forme plus actuelle apparaissent. Pour définir l'AC, nous nous appuyerons sur la définition de Johnson et Johnson : « the instructional use of small groups so

¹⁵ Astolfi Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, p.111.

¹⁶ Bartram, M., Walton, R., *Correction*, p.81-82.

¹⁷ Plante, I., *L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe*, p.254.

that students work together to maximize their own and each other's learning"; "to achieve shared learning goals and complete jointly specific tasks and assignments»¹⁸.

Selon ces derniers, cinq conditions de base sont nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe¹⁹. Reverdy Catherine²⁰ évoque elle-aussi les interactions entre pairs et les critères à relever qui nous permettraient de favoriser un meilleur apprentissage.

La coopération entre élèves est une approche qui conduit les élèves à devenir acteurs de leur scolarité, de leur citoyenneté et de leurs apprentissages, grâce à laquelle ils produisent ou apprennent à plusieurs – autant d'objectifs en accord avec l'approche actionnelle. Elle permet de développer les valeurs qui sous-tendent la coopération, tels le partage, le respect ou l'entraide et ainsi l'exercice de la démocratie au sein de l'École.

1.4.2 L'AC appliqué dans la gestion de l'erreur

L'intérêt majeur d'une correction mutuelle réside dans les échanges et les confrontations qu'elle permet entre deux ou plusieurs élèves. On peut citer Bachelard qui parlait également d'intelligence collective en soulignant l'importance de la coopération et de la mutualisation dans la construction des apprentissages, par l'intercorrection dans ce cas précis. Selon lui, l'enseignement ne peut se contenter de la transmission de la parole du maître : « à l'école, le jeune milieu (i.e. les élèves) est plus formateur que le vieux, les camarades plus importants que les maîtres. Les maîtres [...] donnent des connaissances éphémères et désordonnées, marquées du signe de l'autorité »²¹.

L'intercorrection correspond à une situation dans laquelle une personne qui maîtrise une compétence, apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un

¹⁸ Johnson & Johnson, An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning.

¹⁹ Johnson & Johnson, An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, p.366.

²⁰ Reverdy, Catherine, La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques, p.16.

²¹ Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique*, p.244.

tiers qui en a fait la demande. L'aide du pair crée une relation asymétrique, dans laquelle ce dernier se place en tant qu'expert ayant plus de compétences que l'aidé concernant une tâche précise. Cette relation asymétrique ne pose pas problème à partir du moment où l'aide est à l'initiative de l'aidé et qu'il pourra, lui aussi, devenir aidant à son tour.

Les psychologues insistent sur l'importance des échanges pour forger la pensée et les concepts. Pour Piaget, « c'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire ». Sans la coopération, « l'individu demeure prisonnier de son point de vue qu'il considère naturellement comme absolu. [...] L'objectivité ne suppose pas seulement en effet l'accord avec l'expérience mais plutôt l'accord des esprits, ou plutôt, c'est par la critique mutuelle et la coordination des perspectives que l'esprit dépasse l'expérience immédiate dans laquelle il projette sa subjectivité »²². La correction mutuelle permet aux élèves d'ouvrir leur esprit, de ne pas rester figés sur leur production erronée et donc de dépasser leurs propres pensées et conceptions.

Par ailleurs, la correction par les pairs aide à s'éloigner de la relation professeur-élève dans laquelle les rôles sont difficilement interchangeables. « En ce qui concerne la relation pédagogique, le choix s'oriente vers un style qui promeut la coopération et évite les deux pièges bien connus de l'autoritarisme et du laisser-faire [...]. L'adulte ne se défait pas de son rôle de leader mais il autorise et aide l'auto-organisation du groupe et l'autodiscipline du jeune en particulier par la négociation des règles de vie et le partage des responsabilités. »²³ C'est dans cette optique qu'Eric Debarbieux démontre les bienfaits de l'intercorrection.

La coopération, et plus précisément le fait de s'aider, s'entraider, travailler en groupe, s'est installée dans les pratiques des enseignants qui invitent et encouragent souvent leurs élèves à échanger et à s'entraider. Mais suffit-il d'instaurer l'intercorrection en classe, pour que les élèves coopèrent « naturellement », pour que leurs relations soient cordiales, leurs interactions productrices, et leur travail plus « efficace » que s'ils avaient travaillé seuls ? Même avec la meilleure volonté, le fait de travailler collectivement n'est pas une chose simple ou spontanément efficace. Cette démarche nécessite un apprentissage cognitif relationnel et

²² Piaget J. *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*, p.48.

²³ Debarbieux, E. *Les Dix commandements contre la violence à l'école*.

social, prenant appui sur des points méthodologiques et métacognitifs concernant la façon d'apprendre et de travailler ensemble, la façon d'aider l'autre sans faire les choses à sa place...

1.5 Programmes

Quant aux programmes officiels, qu'il s'agisse de production à l'écrit ou à l'oral, aucune mention n'est faite au sein de l'ensemble de ces textes d'une ou de plusieurs attitudes qu'il serait envisageable d'adopter face à l'erreur. Cela pourrait être expliqué par la perspective actionnelle, aujourd'hui adoptée, qui accepte toutes les positions possibles face à l'erreur.

On pourrait en conclure qu'il convient à l'enseignant de choisir d'adopter telle ou telle attitude face à l'erreur. C'est à lui que revient la gestion de celle-ci sans véritable recommandation. Les programmes officiels mentionnent tout de même que l'erreur est « l'outil privilégié du maître », et quelques références à la collaboration entre les élèves sont tout de même mentionnées ; il est notamment précisé que quel que soit l'âge des élèves, l'enseignant sera amené à : « encourager l'inter-correction, la reformulation, la paraphrase [...], à recourir à de fréquentes répétitions individuelles ou collectives une fois les structures corrigées ou enrichies »²⁴.

Il est également préconisé de proposer des situations d'apprentissage, motivant la prise de parole et fédérant les composantes linguistiques culturelles et pragmatiques de la communication, un des points étant de varier les schémas de communication dans la classe en favorisant notamment l'interaction entre les élèves [...]²⁵. En effet la communication ne peut se faire uniquement entre les élèves et le professeur et c'est pour cela que l'interaction entre les élèves est vivement encouragée.

Il est dit également, s'agissant d'une langue vivante, qu'il est souhaitable de « favoriser leur entrée dans un univers linguistique et culturel différent en créant notamment un environnement sonore et spatial, vivant et accueillant, le plus proche possible de l'authenticité pour favoriser les apprentissages ». Cet environnement passe notamment par une exposition maximale à la langue cible et il est précisé, dans l'un des points, de privilégier : « le recours

²⁴ Enseigner les langues vivantes, ressources d'accompagnement pour le premier et second degrés, p.5.

²⁵ Enseigner les langues vivantes, ressources d'accompagnement pour le premier et second degrés, P.6.

aux élèves bilingues pour encourager la prise de parole par tous les élèves, y compris entre eux [...] »²⁶. L'hétérogénéité de la classe est ainsi mise à profit dans l'entraide et la coopération entre les élèves. Cet extrait parle d'élèves bilingues mais il est évident que des élèves de tout niveau sont en capacité d'intervenir dans des situations d'intercorrection à l'oral.

La coopération est une véritable philosophie de l'éducation soulignée par les textes officiels. Ainsi, l'article L. 111.1 du Code de l'Éducation indique : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. [...] Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, [le service public de l'éducation] favorise la coopération entre les élèves. »²⁷

Le guide pour l'enseignement des langues vivantes EDUSCOL, « Osons les langues », de 2019 rappelle que l'interaction est l'une des activités langagières de l'oral les plus importantes « car c'est dans les interactions, qui sont fondamentalement sociales, qu'on apprend une langue, que ce soit sa langue maternelle ou les langues étrangères. L'interaction est au cœur de la communication, car elle se réalise dans les relations interpersonnelles que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers d'échanges co-construits. [...] Les interactions orales sont ainsi des actions sociales qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires »²⁸.

La version du CECRL de 2001 ne propose pas de typologie des erreurs qu'il faudrait corriger ou non, ni n'explique la manière dont il faudrait les traiter, et se contente d'ouvrir plusieurs pistes aux enseignants telles que :

- « Toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement »,
- « les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps d'opportun »,
- « les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître »,
- « les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées »²⁹.

²⁶ Enseigner les langues vivantes, ressources d'accompagnement pour le premier et second degrés, P.2.

²⁷ Article L. 111.1 du Code de l'Éducation.

²⁸ Guide pour l'enseignement des langues vivantes, Oser les langues vivantes étrangères à l'école, p.17.

²⁹ CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER, (2001) p.118.

On peut noter la contradiction saillante au sein de ce même texte, puisqu'il suggère à la fois de corriger toutes les erreurs sans attendre mais à la fois de les accepter en tant qu'outils pour progresser, voire de les ignorer.

Par ailleurs, ces activités entre pairs sont autant de possibilités d'accroître l'apprentissage collaboratif et la coopération entre les élèves. Lorsqu'elles sont menées en groupe ou en binôme, ces dernières permettent aux élèves de proposer leurs hypothèses, de les confronter à celles de leurs camarades mais aussi de résoudre les conflits sociocognitifs qui émergent dans le dialogue avec l'autre. Ainsi, « pour l'entraînement aux trois activités langagières de l'oral, la confrontation avec autrui de ce qui est perçu ou compris, l'entraînement à la répétition, à la récitation, la recherche d'information ou les jeux sont autant d'occasions pour l'élève de profiter des rapports sociaux établis dans la classe »³⁰.

Ainsi, les documents officiels soulignent le pouvoir et l'efficacité de l'hétérogénéité d'une classe dans le sens où la contribution des « pairs » devient un levier efficace : « elle favorise les relations d'entraide et un climat de classe altruiste, [...] contribue à ce que des élèves, le plus souvent bénéficiaires de soutien, se trouvent en position de tuteurs, ce qui a un effet extrêmement positif à la fois sur l'élève qui est aidé et sur le tuteur qui renforce ses propres connaissances et gagne en confiance en soi »³¹.

³⁰ Guide pour l'enseignement des langues vivantes, Oser les langues vivantes étrangères à l'école. EDUSCOL. p.18.

³¹ Dossier Penser l'hétérogénéité, Réseau canopé, p.30.

2 L'intercorrection à l'oral

Grâce à mon statut d'étudiante alternante, j'ai la chance de pouvoir mener des études et mettre en place des expérimentations avec mes propres élèves. Les observations et expériences qui vont suivre ont été menées avec les deux classes de cinquièmes dont je suis en charge au collège Ernest Gabard ainsi qu'avec les collègues d'anglais et tutrices de stage que j'ai pu rencontrer pendant mon master.

2.1 Mise en place de l'intercorrection

2.1.1 Retrait du professeur

Afin de solliciter et d'encourager les élèves dans ce travail collaboratif de correction à l'oral, il est essentiel de s'effacer dès lors que des activités orales se mettent en place. Dans le cadre de mes observations et de mon expérience personnelle, j'ai pu constater que moins l'enseignant intervient, plus intéressant et dynamique le cours est. Dans des situations d'expression orale, lorsqu'on arrive au stade où les élèves interagissent et débattent sans que l'enseignant n'ait besoin d'intervenir, alors on peut dire que le but est atteint ; les élèves ont presque « oublié » qu'ils étaient en classe. Le fait que les élèves communiquent, échangent et se corrigent entre eux, les pousse vers toujours plus d'autonomie et de responsabilité.

Dans cette dynamique d'approche actionnelle, l'élève est acteur de son enseignement ; il sait demander de l'aide lorsqu'il en a besoin ou bien apporter la sienne à ses camarades. Pour cela, l'intervention de l'enseignant doit être minimale dans ces activités d'interaction orale. Pour en revenir à la citation de Ristea qui précise que « la réussite tient aussi à la volonté de l'enseignant de faire en sorte que sa propre liberté s'arrête là où commence l'autonomie de l'élève », il est essentiel de laisser les élèves s'exprimer afin qu'il gagne en confiance et en maturité.

Pour cela, j'ai commencé par me retirer petit à petit de certaines phases du cours telles que le rituel de début de cours. Cette phase permet aux élèves de se replonger dans le cours d'anglais grâce à un jeu de questions-réponses que nous avons mis à place dès le début de l'année. Étant donné que c'est un exercice relativement répétitif, connu et maîtrisé par les élèves, cela m'a permis de mettre en place l'intercorrection sans même avoir besoin d'intervenir. En effet, pour des questions ou des réponses concernant la date, l'heure, la météo, les goûts ou encore les absents du jour, les élèves ont rapidement pris l'initiative de se corriger entre eux. Dès qu'ils détectent une erreur sur un énoncé, les élèves lèvent le doigt afin d'essayer de la corriger et l'élève dans le besoin ou moi-même l'interrogeons. L'aide peut être à l'initiative des élèves qui ont détecté l'erreur, ou bien, elle peut être souhaitée par l'élève qui ne sait pas répondre, ou du moins, répondre correctement. Dans ce dernier cas, il peut manifester son besoin par une formulation du type : « I don't know », « I need help », « Who can help me? ». L'intercorrection se met en place assez facilement dès le début de l'année car je montre aux élèves que j'attends en priorité leur correction avant de donner la mienne. En revanche, il est nécessaire de solliciter les élèves en les interpellant de manière à ce qu'ils comprennent qu'une erreur a été faite et qu'une correction est attendue, comme je l'explique dans la partie suivante.

2.1.2 Repérage de l'erreur

2.1.2.1 Codage de l'erreur

Le repérage de l'erreur peut être fait de plusieurs manières différentes. En observant plusieurs collègues de langues, j'ai pu constater de nombreuses façons d'interpeller et d'attirer l'attention des élèves sur une erreur. Les différentes interpellations dépendent souvent du type d'erreur : conjugaison, inversion, vocabulaire. En effet, l'erreur peut être codée par un geste tel qu'un claquement de doigts, un doigt levé, un « non » avec le doigt ou la tête, par une grimace (en faisant les gros yeux ou en haussant / fronçant les sourcils), ou encore par un mot ou une phrase "who can help?", "prononciation?", "is she/he right?". Au

même titre que l'on code les erreurs sur une copie écrite, avec par exemple un C pour conjugaison ou une vague pour une inexactitude, on peut également coder les erreurs à l'oral.

Pour faire comprendre aux élèves que je n'ai pas entendu le -s de la troisième personne du singulier, j'indique le chiffre trois avec les doigts. Pour leur signaler une erreur de prononciation, je leur dis « prononciation? » en plaçant ma main derrière l'oreille. Pour signaler une inversion sujet-verbe ou nom-adjectif, je matérialise l'erreur en inversant deux doigts ou encore pour signaler à l'élève que la phrase doit être au passé ou au futur, je vais faire des mouvements en arrière ou en avant avec les mains. Tous ces codes sont propres à chaque enseignant et doivent être mis en place le plus tôt possible dans l'année afin que les élèves soient habitués et comprennent de suite là où l'on veut en venir. Ces gestes permettent également à l'enseignant de n'intervenir que très peu et d'éviter de casser la dynamique des phases d'expression orale. Pour ma part, ces gestes ont été rapidement assimilés par les élèves et cela se ressent dans la réactivité et la vitesse dont ils font preuve. Tout cela dépend bien évidemment des classes et de leur attention, de l'erreur elle-même et de plein d'autres critères liés à la situation de classe. Lorsque la classe est calme et concentrée, un regard interrogateur suffira ; autrement, un geste tel qu'un bras levé ou un questionnement à voix haute sera parfois nécessaire.

2.1.2.2 De l'autocorrection à l'intercorrection

Après avoir signalé l'erreur et après avoir laissé suffisamment de temps à l'élève pour réfléchir et essayer de proposer autre chose, plusieurs cas de figures sont possibles : l'élève peut automatiquement se corriger sans avoir besoin d'une intervention extérieure, ou alors l'élève ne parvient pas à se corriger. Dans ce dernier cas, le professeur se tourne vers les autres pour solliciter l'intercorrection au sein du groupe. De la même manière que pour repérer l'erreur, chaque enseignant a sa manière d'interpeller les autres élèves afin de corriger l'erreur. Pour ma part, je les regarde et interroge en priorité ceux qui se portent volontaires en levant la main. Après leur intervention, je reviens sur l'élève qui a commis l'erreur pour lui faire répéter la réponse correcte dans le cas d'une prononciation par exemple. En faisant cela, je donne en quelque sorte aux élèves des rôles d'évaluateur et de correcteur, ce qui leur permet de se sentir utiles et de prendre confiance en eux.

Une fois l'erreur corrigée, il est impératif de revenir à l'élève qui a commis l'erreur afin qu'il prenne en compte la correction du pair, d'être sûr qu'il ait compris et qu'il sait donner la bonne réponse. Si plusieurs élèves ont essayé d'apporter leur aide et qu'ils n'ont pas non plus réussi, il conviendra de remonter le fil de l'erreur et de revenir à chacun d'eux. Les répétitions individuelles et collectives sont également indispensables pour fixer une prononciation, un mot de vocabulaire nouveau ou une expression idiomatique par exemple, afin que cela soit profitable à l'ensemble de la classe.

2.1.3 Disposition de classe

Dans le but de favoriser l'échange entre les élèves, il est également envisageable de modifier la disposition de classe. En observant plusieurs de mes collègues, j'ai remarqué qu'ils avaient opté pour une disposition de classe particulière. Certains préfèrent une disposition en îlots, d'autres en U ou en double U et d'autres en rangées. Ce choix est principalement réservé aux professeurs qui possèdent leur propre salle sans quoi cela pourrait représenter une perte de temps et de concentration. Il semble logique que des élèves qui se font face auront sûrement plus de facilités à communiquer et à s'entraider que des élèves qui se tournent le dos comme dans la disposition des tables en rangées.

Lors d'un stage au collège Saint Amand à Bayonne, ma tutrice privilégiait une disposition de classe en U (un seul U), quel que soit le niveau ou l'activité afin de favoriser l'échange entre les élèves et éviter que la communication ne se fasse qu'entre l'enseignant et l'élève. Il est vrai que le fait qu'ils puissent se voir, se regarder et s'entendre mieux, facilite l'entraide entre les élèves.

Il est également possible de disposer la classe en îlots avec des groupes que les élèves ont créés eux-mêmes pour qu'ils puissent s'associer avec des camarades avec lesquels ils se sentent bien, à l'aise et en confiance, ce qui facilitera cette entraide et cette collaboration. De la même façon, ma tutrice du collège Ernest Gabard à Jurançon privilégie une disposition en îlots dont elle a composé elle-même les groupes ; elle a alors pu associer les élèves en fonction de leur réussite, de leur faiblesse, afin qu'ils puissent compenser les difficultés des uns et des autres et de façon à mettre en œuvre la différenciation.

Pour ma part, étant donné que je partage ma salle de classe avec une autre collègue d'anglais, nous avons dû nous mettre d'accord sur une disposition de classe qui convenait à chacune. Nous avons donc décidé de faire un grand U avec quelques rangées au centre. J'ai pu constater une réelle différence entre les rangées du début d'année et la disposition de classe que nous avons adoptée ; les élèves se trouvent face à face tout en ayant un sentiment d'espace, ce qui leur permet de dialoguer et d'échanger plus facilement.

2.1.4 Situations favorisant l'intercorrection

Il était également intéressant pour moi de m'interroger sur d'éventuelles variations en fonction des supports utilisés pour l'expression orale et des différentes phases du cours. Il est vrai que certaines activités permettent de mettre en place l'intercorrection plus facilement que d'autres. Au stade de la découverte d'un document, d'une nouvelle séquence, d'un nouveau point de grammaire, d'un jeu ou autre, j'ai pu constater qu'il y avait beaucoup moins d'intercorrection possible. En effet, il est difficile de faire appel aux camarades pour réaliser une correction dans ce genre de situation. Evidemment, ils ne sont pas encore en mesure de corriger un camarade ou même d'essayer de le corriger si eux-mêmes ne sont pas sûrs ou ne connaissent pas la réponse. En revanche, sur un domaine en cours d'acquisition ou acquis, en fin de séquence, en correction d'exercice, en récitation de leçon ou au moment du rituel de début de cours, l'intercorrection est largement plus réalisable et efficace. Dans ces dernières situations, j'ai remarqué que je pouvais leur laisser davantage la parole, qu'il y avait plus de mains levées et que la qualité, la fluidité et le dynamisme de l'intercorrection étaient rendus plus aisés par certains types de support.

2.2 L'intercorrection du point de vue des élèves

Étant donné que l'intercorrection est une méthode plutôt inconnue ou assez abstraite pour les élèves, il me paraissait intéressant d'analyser leur rapport avec celle-ci. J'ai alors créé un court questionnaire de six questions dont quatre à choix multiples et deux à réponses textuelles afin de connaître la position et le ressenti des élèves par rapport à l'intercorrection

(Cf. Annexe 1). Ce questionnaire et les réponses qui ont pu y être apportées sont anonymes. Il se divisait en trois parties. Les deux premières questions ont permis de connaître leur rapport à l'erreur. Les deux questions suivantes portaient sur leur réaction face à l'erreur. Enfin, les deux dernières questions se concentraient sur leur manière d'apporter de l'aide à un camarade et le sentiment que cela leur procurait. Le but de ce sondage était aussi de savoir s'ils se sentaient plus à l'aise lorsque la correction était apportée par un pair ou par le professeur et ainsi d'adapter mon mode de correction en fonction de leurs réponses.

Le sondage a été créé via le site internet survio.com afin de le rendre plus accessible et interactif. De cette façon, il suffisait aux élèves de cliquer sur un lien pour y avoir accès et leurs réponses s'enregistraient automatiquement. Ce procédé m'a permis de rassembler les réponses de mes deux classes de cinquième sur une seule et même plateforme. Pour collecter les réponses, j'ai déposé le lien sur le site Pronote en devoir maison. Le questionnaire était disponible du 1^{er} au 15 avril 2022. Quarante-trois élèves au total ont répondu à celui-ci.

La première question s'intéressait au rapport qu'entretiennent les élèves avec l'erreur. Vingt-six élèves sur quarante-trois avouent avoir peur de faire des erreurs et que cela les empêche de participer contre dix-sept qui disent ne pas avoir peur comme le montre le graphique suivant :

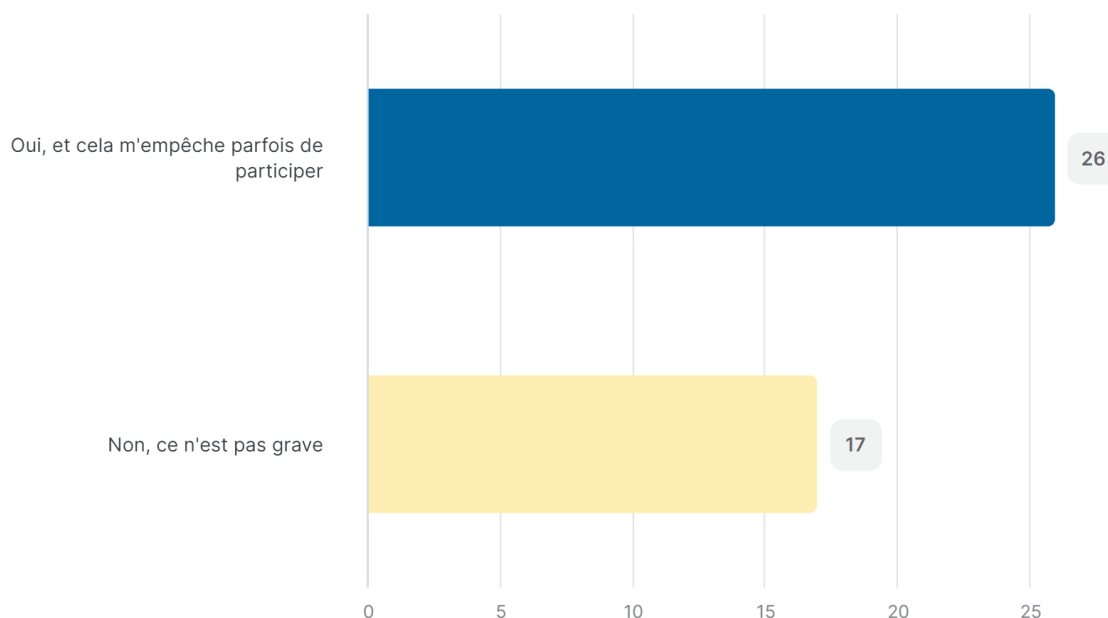


Figure 2 : As-tu peur de faire des erreurs à l'oral ?

Cela prouve que l'erreur est encore mal perçue et suscite de la peur de la part des élèves. Cette peur peut être liée aux jugements que peuvent porter les camarades ou le professeur, à des potentiels traumatismes ou bien à une pensée culturelle collective qui amène à penser que le système scolaire est peu tolérant face à l'erreur. De plus, j'ai pu distinguer les réponses des deux classes sondées dont les profils sont assez opposés. Il se trouve que les élèves qui ont en majorité répondu qu'ils n'ont pas peur de l'erreur font partie d'une classe dynamique, soudée et bienveillante, dont les élèves sont tous relativement bien intégrés, ce qui peut expliquer ce rapport moins brutal face à l'erreur. En revanche, les élèves qui ont en majorité répondu que la peur de faire des erreurs les empêchait de participer font partie d'une classe dont l'ambiance est peu encourageante. En effet, la classe est souvent sujette à des conflits relationnels et les élèves se montrent souvent moqueurs et antipathiques. Cela prouve que la mise en place de l'intercorrection et son efficacité sont étroitement liées à la cohésion, à la coopération et à l'ambiance au sein de la classe.

La question suivante permettait de connaître la préférence des élèves concernant le mode de correction. Comme l'indique le graphique suivant, dix-huit élèves préfèrent être corrigés par le professeur, seize préfèrent se corriger seuls et neuf disent préférer être corrigés par un pair.

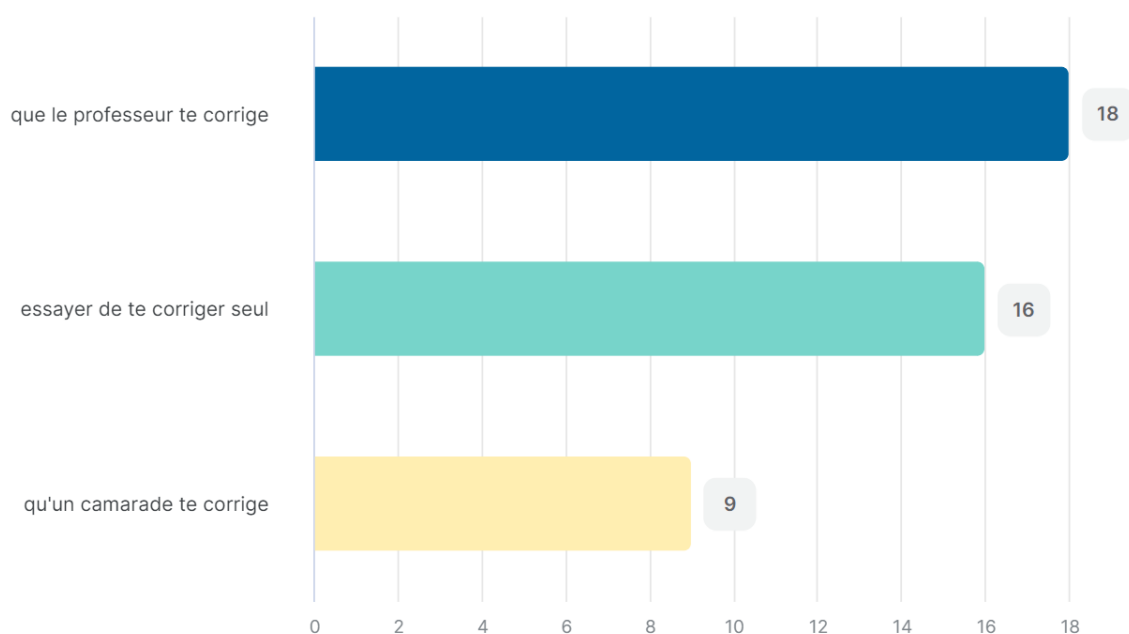


Figure 3 : Lorsque tu fais une erreur à l'oral, préfères-tu...

On peut constater qu'en règle générale les élèves préfèrent être corrigés par le professeur. Ce choix vient sûrement du fait que les élèves pensent que la connaissance vient uniquement du professeur en sa qualité de « maître du savoir ». Ils n'ont pas conscience de leurs compétences et n'ont pas suffisamment confiance en eux. Le fait que le choix d'être corrigé par un pair ait été le moins choisi peut traduire la peur du jugement et des moqueries de la part des camarades. Aussi, les résultats de cette question peuvent également être expliqués par les résultats de la question suivante, qui indiquent que les élèves préfèrent les explications du professeur : vingt-sept élèves disent mieux comprendre les explications formulées par le professeur et seize celles formulées par les camarades. Ce résultat peut paraître étonnant car on pourrait penser que les élèves utilisent le même langage, des formulations plus simples et plus accessibles à tous, et pourtant, il se trouve qu'ils apprécient davantage les explications du professeur. Cela peut également s'expliquer par leur représentation de l'enseignant comme disposant de la connaissance ultime et, par conséquent, ayant de meilleures explications à fournir.

La seconde partie du sondage interrogeait les élèves sur leurs réactions lorsqu'ils entendent un camarade faire une erreur. Vingt-cinq d'entre eux choisiraient de ne rien dire et d'attendre que le professeur intervienne tandis que vingt-trois chercheraient à aider l'élève. Aussi, il était demandé de préciser de quelle manière ils essayaient d'aider leur camarade s'ils le faisaient. Une des premières réactions mentionnée, qui est revenue à plusieurs reprises, est de réfléchir à la réponse correcte, une des solutions donnée étant de chercher dans son cahier. Cela montre que les élèves sont impliqués et que l'erreur leur a permis de mener une réflexion. Afin de proposer leur solution, certains expliquent qu'ils lèvent la main et attendent qu'on les interroge, tandis que d'autres, plus rebelles, disent souffler la réponse. Enfin, ils essaient d'expliquer ce qui ne va pas, à l'aide de leurs propres mots, et d'apporter une réponse correcte. Un élève précise qu'il demande d'abord au camarade s'il veut de l'aide car pour certains, cela peut être humiliant. En effet, le fait de faire remarquer qu'une réponse est fautive peut faire perdre confiance et empêcher un élève de participer par la suite. Cette remarque est pertinente et montre le respect et la compréhension dont les élèves peuvent faire preuve envers leurs camarades.

Enfin, la dernière question du sondage s'intéressait aux sentiments des élèves qui ont apporté leur aide lors d'une situation d'intercorrection. En majorité, les élèves sont contents et fiers d'avoir pu aider. Un élève explique que l'entraide est tout à fait normale et que c'est

à cela que sert une classe. Un autre élève précise qu'il est satisfait car il veut que la classe soit soudée. Pour finir, un autre dit se sentir soulagé de savoir que son camarade a compris, que cela l'aide personnellement et lui donne confiance en lui. Bien que les élèves disent préférer être corrigés par leur professeur et comprendre mieux ses explications, on peut constater qu'ils sont tout de même désireux d'apporter leur aide à leurs camarades et que cela les rend particulièrement fiers. De plus, l'intercorrection permet de les rapprocher, de créer du lien et d'établir une relation de confiance entre eux.

2.3 L'intercorrection du point de vue des enseignants

De la même façon que pour mes élèves, il me paraissait important d'analyser le rapport de professeurs (de langues ou d'autres matières) avec l'intercorrection. J'ai donc également créé un questionnaire comprenant dix questions afin de récolter des avis et des ressentis de mes collègues par rapport à cette méthode (Cf. Annexe 2). Ce questionnaire et les réponses qui ont pu y être apportées étaient également anonymes. Il se divisait en trois parties. Les trois premières questions permettaient d'en apprendre plus sur le profil de chaque professeur (la matière enseignée, le type d'établissement fréquenté, les niveaux d'enseignement, etc.). Les deux questions suivantes portaient sur la façon dont ils traitaient généralement l'erreur. Enfin, les dernières questions s'appuyaient sur l'intercorrection, sa mise en place, ses avantages et ses limites.

Le questionnaire a également été créé via le site internet survio.com et il m'a permis de rassembler les réponses sur une seule et même plateforme. Il était disponible du 23 janvier au 1^{er} février 2022. Pour collecter les réponses, j'ai communiqué le lien du questionnaire en expliquant le but de ma démarche à l'ensemble de la promotion de Master 2 MEEF Anglais à Pau comprenant les fonctionnaires-stagiaires, les alternants, ainsi que les étudiants stagiaires. J'ai également transmis le lien via Pronote à l'ensemble de mes collègues du Collège Ernest Gabard qui l'ont eux-mêmes repartagé sur des groupes Facebook rassemblant plusieurs professeurs de divers établissements en France. Ces différentes actions m'ont permis de collecter au total cent-sept réponses.

Le questionnaire comprenait quatre questions à choix multiples et six questions à réponses textuelles afin que les enseignants puissent apporter des réponses personnelles et nuancées. Concernant le profil des enseignants qui se précisait dans les trois premières questions, quatre-vingt-sept travaillent en collège, vingt-deux en lycée (dont cinq dans les deux) et le reste à l'université, soit trois. De plus, quasiment un enseignant sur deux enseigne une langue vivante étrangère. Le graphique suivant nous montre la répartition des enseignants en fonction de leur établissement d'exercice :

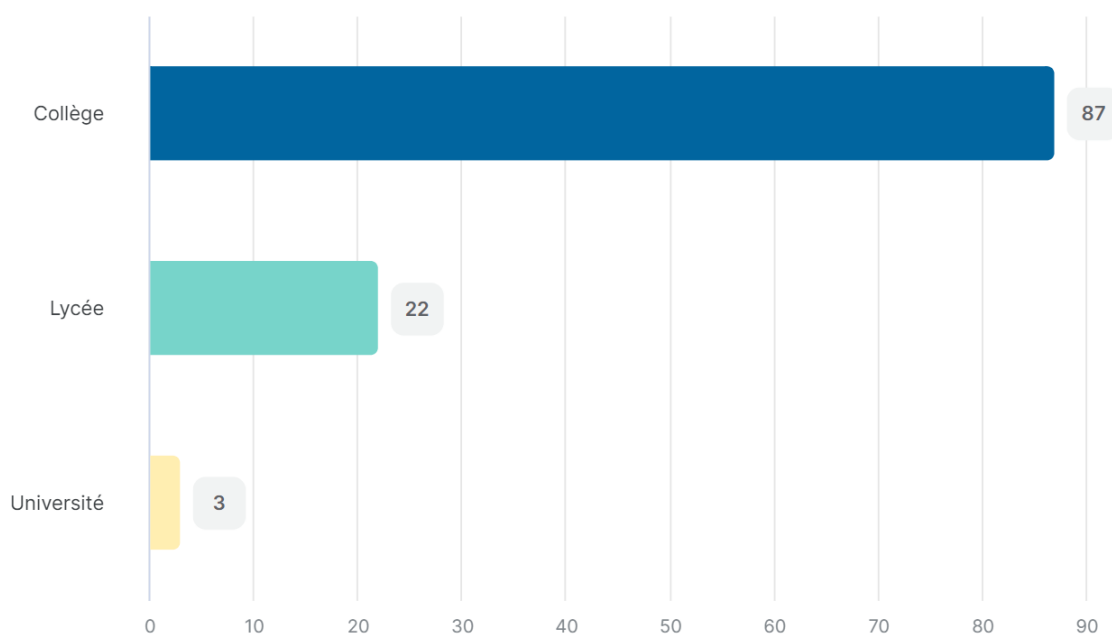


Figure 4 : Vous êtes enseignant en...

Dans les niveaux enseignés, tous ont été mentionnés, de la sixième à la terminale, en passant par les filières professionnelles, technologiques et par les niveaux d'enseignement supérieur tels que les BTS, les CAP, les CPGE, les licences et masters. De même, les profils de classe sont très variés : SEGPA, ULIS ou encore LLCE.

Concernant la deuxième partie du questionnaire sur la manière dont les enseignants réagissent et traitent une erreur, trois réponses étaient possibles : faire appel aux autres élèves, aider l'élève à se corriger seul ou bien corriger l'erreur automatiquement. L'intercorrection serait privilégiée par quarante-sept enseignants, l'autocorrection par quarante-quatre et la correction automatique par l'enseignant par dix d'entre eux, comme l'indique le graphique suivant :

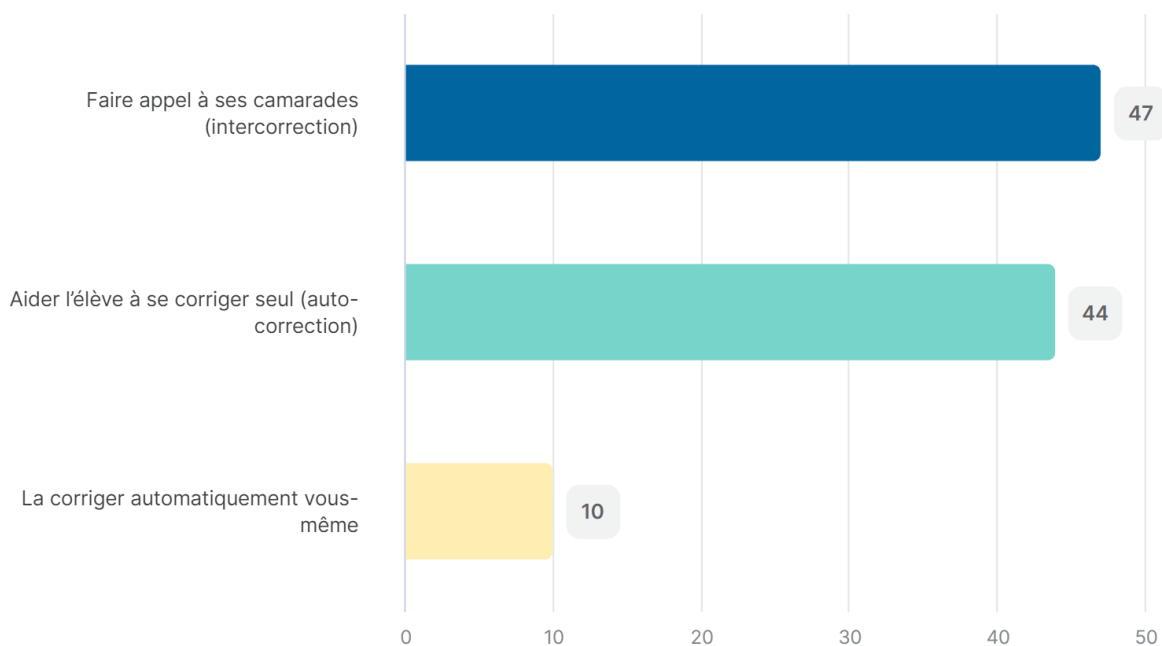


Figure 5 : Lorsqu'une erreur est faite à l'oral, vous avez plutôt tendance à :

Parmi les justifications apportées concernant ce choix, on retrouve que l'autocorrection est étroitement liée à l'intercorrection. Les enseignants passent automatiquement par l'autocorrection en invitant l'élève à justifier sa réponse, à se reposer la question avant de passer par l'intercorrection. Ils expliquent que l'élève a besoin de faire le chemin nécessaire pour se corriger afin d'être capable de le refaire lorsqu'il se retrouve seul, lors d'une évaluation ou lorsqu'il a un doute ; plus il pratiquera ce chemin, plus cela deviendra automatique. C'est pourquoi, la plupart des enseignants souhaite que l'élève ait la démarche de chercher car, souvent, lorsqu'on sollicite l'aide des autres, l'élève interrogé au départ ne cherche plus forcément. En effet, ces derniers insistent sur le fait que c'est par l'erreur qu'on apprend et que si on peut relever une erreur (la nôtre ou celle d'un camarade) et la corriger, c'est la preuve ultime que l'on a compris.

Cependant, lorsque l'élève ne parvient pas à se corriger, les pairs sont directement sollicités afin de passer à l'intercorrection. Les enseignants défendent cette méthode métacognitive comme étant plus constructive, formatrice et efficace que la correction par l'enseignant, qui peut parfois paraître brutale. Le fait de demander aux autres de l'aide permet de faire réfléchir et d'impliquer toute la classe et pas seulement l'élève interrogé, de leur faire prendre conscience de l'erreur, de mobiliser et maintenir l'attention de tous en vérifiant que les autres élèves ont compris. Cela permet également de les mettre en confiance en leur

montrant qu'ils sont capables de s'auto ou de s'intercorriger et que le savoir est partagé et non détenu seulement par l'enseignant : c'est le principe de la co-construction du cours. Ils mettent aussi en avant le fait que, selon eux, les élèves sont plus aptes à écouter la correction faite par un camarade que par le professeur car la reformulation par leurs propres mots est précieuse. De plus, cela permet d'éviter le face-à-face enseignant-élève et permet de valoriser les élèves qui ont aidé à corriger. Cela permet une correction avec interaction dans la classe et non une parole mono dirigée vers et par le professeur : de cette manière, on leur laisse retrouver le chemin du savoir.

En revanche, quelques enseignants avouent préférer corriger les erreurs eux-mêmes. Ils expliquent que cela est plus rapide et évite de rompre la progression de la séance. Aussi, ces enseignants parlent d'automatismes ; ils ne peuvent s'empêcher de corriger une erreur aussitôt qu'ils l'entendent. Leur argument principal reste tout de même le gain de temps. Ils rappellent tout de même que cela dépend de la situation et qu'ils essaient de mettre en place l'auto ou l'intercorrection lorsque cela est possible car tous, en règle générale, apprécient cette dimension collective. Ces résultats prouvent que les méthodes et habitudes des professeurs ont réellement évolué étant donné que l'enseignant n'est plus considéré comme étant le « maître du savoir », mais bien comme un tuteur qui pousse les élèves à se corriger entre eux en essayant d'intervenir le moins possible.

Le questionnaire permettait ensuite de connaître la manière dont les enseignants mettaient en place l'intercorrection. Il est revenu que soixante-dix-sept prononcent un mot ou une phrase, quarante-quatre font un geste, vingt-trois une mimique/grimace et vingt-trois utilisent le regard. Parmi les mots et phrases, on retrouve les expressions du type : « qui peut l'aider/ le guider ? », « êtes-vous d'accord ? » que l'on retrouve de la même façon en anglais « who can help him / her ? », « can someone help ? », « anyone ? », « help ? » et en espagnol « cuidado », « hay un error », « ayuda ».

Cependant, les enseignants essaient de passer le moins possible par la voix, afin de s'effacer. C'est pourquoi ils passent essentiellement par des gestes et mimiques tels qu'une main levée, un hochement de tête, un claquement de doigts. D'autres enseignants se frottent ou se tapotent l'oreille en signe de douleur et prononcent en même temps une onomatopée (aïe, ouch), froncent les sourcils, font les gros yeux ou encore font non avec le doigt tandis que quelques-uns balayent simplement la classe du regard. Finalement, le paralangage est autant

sollicité que le langage grâce à une gestuelle à laquelle les élèves s'habituent tout au long de l'année, voire de leur scolarité étant donné que beaucoup utilisent les mêmes codes.

Généralement, les enseignants expliquent que la façon dont ils mobilisent la classe pour l'intercorrection va dépendre d'un certain nombre de critères : la situation, la classe, l'attention des élèves, la nature de l'erreur ou encore le temps qu'ils souhaitent y consacrer. Dans tous les cas, le repérage de l'erreur colle avec la relation de confiance qu'ils installent avec les élèves mais aussi avec l'ambiance de classe : tout est fait pour les mettre à l'aise et les encourager.

Aussi, une des questions du sondage les menait à se demander si une situation de classe était plus propice à l'intercorrection qu'une autre. En majorité, les enseignants pensent que toutes les situations sont prétextes à l'intercorrection, autrement dit qu'il n'y a pas une situation qui appelle à l'intercorrection plus qu'une autre. En revanche, vingt-deux enseignants ont mentionné la correction d'exercices parmi les situations favorisant l'intercorrection. Certains ont également mentionné des phases de mises en commun, lors de compréhension de documents ou de travaux de groupe. Aussi, ai-je relevé d'autres situations citées par les enseignants sondés favorisant la correction entre pairs, telles que la phase de rituel de début de cours ou la mise en commun de travaux réalisés à la maison sur lesquels les élèves se sentent plus en confiance et plus sûrs de leurs réponses. Finalement, on peut en conclure que l'intercorrection peut être mise en place dans toutes les situations de cours et que, c'est davantage l'ambiance et le climat de confiance que l'on peut créer dans une classe qui favorisent l'intercorrection plutôt que les supports d'étude ou les phases du cours.

L'avant-dernière question du sondage s'intéressait aux limites possibles de l'intercorrection. En majorité, les enseignants n'en voient pas et pensent qu'elle est à utiliser sans modération. En revanche, certains expliquent que l'intercorrection peut créer plusieurs choses. Premièrement, l'élève qui s'est trompé peut avoir peur du jugement, des moqueries de ses camarades ou ne pas accepter de se faire corriger par un pair. Si l'élève n'est pas bien intégré dans sa classe, cela pourrait être un moyen pour les pairs de le rabaisser ou de se moquer. Aussi, une des limites serait la discrimination : ce sont souvent les mêmes élèves qui participent et cela pourrait encore plus inhiber les plus timides si on utilise systématiquement cette pratique. Souvent, ce sont ceux qui ont le plus confiance en eux, ceux qui osent et ceux qui savent, qui prennent la parole. Le risque est que l'élève corrigé ne fasse plus d'effort une

fois qu'on a sollicité ses camarades. Il faut veiller à mobiliser les plus en difficultés et les moins expansifs afin de faire circuler la parole. L'intercorrection dépend également du climat et de l'ambiance de la classe ; parfois, il se peut qu'ils ne soient pas propices au respect et à la bienveillance entre les élèves (moqueries, mauvaise gestion de l'erreur, mauvais esprit...). S'il n'y a pas d'écoute entre les élèves, si les élèves ne prennent pas en considération ce que disent les autres ou s'ils manquent de bienveillance, l'intercorrection se révèle être plus difficile à mettre en place.

Aussi, certains enseignants ont relevé que la complexité de l'exercice corrigé pouvait être une limite à l'intercorrection ; certaines erreurs vont être plus difficilement détectables et corrigées par les élèves eux-mêmes, le risque étant de s'enliser dans une succession de réponses erronées. Aussi, rappellent-ils le rôle indispensable du professeur dans la mise en place de l'intercorrection. Parfois, les élèves ne laissent pas suffisamment de temps aux autres pour s'autocorriger, souvent du fait de leur fort enthousiasme. Apporter son aide est vivement encouragé, mais interrompre son camarade pour montrer qu'on est meilleur, c'est "contre-productif". De même concernant la qualité des explications des élèves, notamment en classe de sixième, où leurs idées ne sont pas correctement exprimées et peuvent désorienter leurs camarades, c'est au professeur de jouer les arbitres et d'intervenir lorsque cela est nécessaire.

Enfin, il est aussi mentionné la perte de temps de cette méthode de correction. En effet, en cassant l'élan, la spontanéité du cours et en créant une possible agitation, cela peut retarder le déroulement du cours. Plusieurs enseignants sont d'avis que l'intercorrection nécessite beaucoup de temps et provoque de nombreux problèmes d'indiscipline, réduisant ainsi les effets positifs escomptés. Aussi, une autre limite de l'intercorrection concerne-t-elle la préparation qu'elle requiert. En effet, il est nécessaire de préparer adéquatement les élèves en leur enseignant des habiletés sociales et relationnelles qui leur permettront de coopérer de manière efficace. Pour cela, les enseignants doivent passer d'un rôle de transmetteur du savoir à celui de guide dans la construction du savoir. Cette préparation nécessite du temps, de la pratique répétée et de la patience.

Pour finir, le questionnaire amenait à se demander ce qu'apporte aux élèves le travail coopératif par l'intercorrection. Premièrement, les enseignants expliquent qu'il permet d'élaborer un vrai esprit d'équipe, de la collaboration, de l'entraide ainsi que de renforcer le groupe. Les élèves développent de l'empathie et se font confiance entre eux. De plus, il en

ressort que les explications sont souvent mieux comprises puisqu'ils utilisent un niveau de langue accessible à tous avec des formulations simples. Aussi l'élève ayant commis l'erreur ressent-il moins de pression puisqu'il est aidé et soutenu par ses camarades.

En mettant en place l'intercorrection, tous les élèves sont impliqués, restent concentrés et attentifs aux réponses des autres, ce qui implique un apprentissage actif : leur réflexion commune permet de nourrir la réflexion de chaque élève et met en exergue une communauté de partage de connaissances et de construction du savoir. Ainsi, les enseignants ont confiance dans les compétences des élèves. Ils leur montrent que la connaissance n'est pas que professorale en leur laissant davantage la parole et en se s'effaçant un maximum.

De cette façon, les élèves se réalisent, s'enrichissent et prennent confiance en eux et en leurs connaissances. La satisfaction, la joie et la fierté qu'ils peuvent ressentir en apportant leur aide contribuent à une meilleure estime de soi. L'intercorrection permet aussi de faire participer davantage d'élèves, dont les plus en difficultés, qui sont très fiers d'eux lorsqu'ils arrivent à apporter leur aide à un camarade. Ils prennent conscience qu'ils ont la capacité d'expliquer une notion avec leurs propres mots, ce qui est extrêmement gratifiant et contribue à un meilleur apprentissage.

Conclusion

Comme le suggère l'acronyme TEAM "Together Everyone Achieves More", le travail collaboratif permet de rassembler les élèves afin de surmonter certaines difficultés auxquelles ils peuvent faire face. L'étude des différentes lectures en première partie et les expériences menées ont permis de dresser un bilan tout à fait positif de l'intercorrection à l'oral entre pairs. En effet, en faisant appel aux camarades dans la correction d'erreurs faite à l'oral, cette méthode encourage l'ensemble de la classe à réfléchir, à participer à la co-construction du cours et favorise une approche actionnelle qui est au centre de notre pédagogie actuelle.

Pour mettre en place l'intercorrection en classe, le professeur devra donc chercher à s'effacer suffisamment pour offrir aux élèves autant d'opportunités pour repérer et réagir aux différentes erreurs qui peuvent être faites. Ainsi, ils pourront apporter leur proposition de correction tout en développant une certaine autonomie et confiance en soi. De plus, le recours à l'intercorrection induit une atmosphère de travail basée sur la confiance et la coopération, ce qui permet d'estomper la peur des élèves face à l'erreur. En effet, la détresse que peut ressentir un apprenant lorsqu'il commet une erreur doit être appréhendée de manière bienveillante afin de ne pas entraver sa participation orale. Aussi, le sentiment de joie et de surprise que ressent l'apprenant lorsque l'obstacle est dépassé crée de l'enthousiasme et une réelle source de motivation qui le poussent à dépasser ses limites.

Bien que l'intercorrection nécessite beaucoup de temps et peut provoquer des problèmes d'indiscipline, elle permet à l'enseignant de passer d'un rôle de transmetteur du savoir dans l'enseignement traditionnel, à celui d'un guide. Ce changement implique que les enseignants développent de nouveaux comportements et attitudes car, encore de nos jours, enfants comme adultes pensent que la correction doit venir forcément de l'enseignant car ce dernier disposerait de la connaissance ultime. Or, les élèves sont aussi aptes à apporter leur aide qui, de plus, se révèle être plus constructive et pertinente que celle de l'enseignant. C'est pourquoi il est essentiel de les pousser à développer des habiletés sociales et relationnelles : des compétences transférables dans toutes les matières mais aussi dans des situations de vie quotidienne. En gagnant en autonomie, en confiance et en maturité, et en apprenant à donner et recevoir de l'aide, les élèves se forment également à devenir des adultes responsables, une des finalités du projet global de formation de l'élève.

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Zone proximale de développement de l'élève (ZPD)..... | 9 |
| Figure 2 : As-tu peur de faire des erreurs à l'oral ?..... | 22 |
| Figure 3 : Lorsque tu fais une erreur à l'oral, préfères-tu..... | 23 |
| Figure 4 : Vous êtes enseignant en... .. | 26 |
| Figure 5 : Lorsqu'une erreur est faite à l'oral, vous avez plutôt tendance à : | 27 |

Annexes

Sommaire des annexes :

- Annexe 1 : Questionnaire destiné aux élèves35
- Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants36

Annexe 1 – Questionnaire destiné aux élèves : L'intercorrection

Chers élèves,

Merci de prendre quelques minutes de votre temps pour remplir le sondage suivant.

1. As-tu peur de faire des erreurs à l'oral ?

Choisissez une seule réponse

- Oui, et cela m'empêche parfois de participer
- Non, ce n'est pas grave

2. Lorsque tu fais une erreur à l'oral, préfères-tu...

Choisissez une seule réponse (selon votre première réaction !)

- que le professeur te corrige
- qu'un camarade te corrige
- essayer de te corriger seul

3. Est-ce que tu comprends mieux les explications formulées par...

Choisissez une seule réponse

- Le professeur
- Tes camarades

4. Lorsque tu entends un(e) camarade faire une erreur à l'oral, comment réagis-tu ?

Choisissez une ou plusieurs réponses

- J'entends l'erreur mais je ne dis rien. J'attends que le professeur intervienne
- Je vais chercher à l'aider

5. Si tu cherches à l'aider, de quelle manière le fais-tu ?

.....

6. Quel est ton sentiment lorsque tu as pu aider un camarade ?

.....

Annexe 2 – Questionnaire destiné aux enseignants

Chers collègues,

Merci de prendre quelques minutes de votre temps pour remplir le sondage suivant.

1. Vous êtes enseignant en...*

Choisissez une ou plusieurs réponses

- Collège
- Lycée
- Université

2. Vous enseignez

Choisissez une ou plusieurs réponses

- Une langue étrangère
- Autres matières

3. Veuillez préciser le(s) niveau(x) :

.....

4. Lorsqu'une erreur est faite à l'oral, vous avez plutôt tendance à :

Choisissez une seule réponse

- La corriger automatiquement vous-même
- Aider l'élève à se corriger seul (auto-correction)
- Faire appel à ses camarades (intercorrection)

5. Pouvez-vous expliquer votre choix ?

.....

6. Comment mettez-vous en place l'intercorrection ?

Choisissez une ou plusieurs réponses

- Par un mot / phrase
- Par le regard
- Par un geste
- Par une mimique

7. Pouvez-vous préciser cette technique ?

.....

8. Avez-vous remarqué des situations particulières à l'oral qui favorisent l'intercorrection ? (ex : lors de l'étude d'une image, lors d'une correction d'exercice etc)

.....

9. Quelles pourraient-êtré les limites de l'intercorrection selon vous ? (S'il y en a !)

.....

10. Qu'apporte le travail coopératif/collaboratif par l'intercorrection?

.....

Bibliographie

- **Livres**

Astolfi, J.P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner* (10e éd). Paris : ESF Éditeur.

Bachelard, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Bartram, M., Walton, R. (1991). *Correction*. London : Language Teaching Publications.

Debarbieux, E. (2008). *Les Dix commandements contre la violence à l'école*. Odile Jacob.

Piaget, J. (1967). *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Réédition de la traduction française revue et modifiée de Françoise Sève). Paris : La Dispute.

- **Articles**

Coşoreanu, E. (2009). « Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère ». *Cahiers de l'APLIUT* Vol. XXVIII N° 3. Repéré à <https://journals-openedition-org.rproxy.univ-pau.fr/apliut/93>

Besson Florian et Kikuchi Catherine. (2015). « L'Erreur, l'échec, la faute : introduction », *Questes*, 13-31.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning". *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5, 365–379.

Plante, I. (2012). « L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe ». *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 35(4), 252-283. Repéré à www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.252

- **Mémoires et thèses**

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

Ristea, P-M. (2006). *Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. (Mémoire de maîtrise, Université Lumière Lyon 2).

- **Programmes et textes officiels**

Code de l'Éducation. Article L. 111.1. Version en vigueur depuis le 26 août 2021.

Conseil de l'Europe. (2001). « Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer », Strasbourg : Conseil de l'Europe.

EDUSCOL. (2014). « Enseigner les langues vivantes, ressources d'accompagnement pour le premier et second degrés ». Repéré à :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

EDUSCOL. (2019). « Oser les langues vivantes étrangères à l'école ». Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Repéré à :
<https://eduscol.education.fr/document/347/download>

Réseau CANOPE. (2017). Dossier « Penser hétérogénéité ». Repéré à : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/doc_dossiers_immersifs/Education_prioritaire_Dossier_Penser_l_heterogeneite_2017.pdf

- Site internet du Dictionnaire Larousse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846>

Résumé en français

L'intercorrection est une méthode de plus en plus répandue et reconnue dans le système scolaire actuel. Ce mémoire présente les effets de l'intercorrection sur les élèves, et plus largement de l'apprentissage coopératif, dans des situations d'expression orale. Il indique également les facteurs qui peuvent en limiter l'implantation en classe. L'étude de plusieurs documents a prouvé que la coopération dans la gestion de l'erreur procure des effets positifs non seulement sur le rendement des élèves, mais également sur leurs attitudes en classe et sur leurs habiletés sociales et relationnelles. Aussi, cette méthode permet de désacraliser la correction comme étant uniquement réalisée par l'enseignant et de favoriser une posture active de l'élève. Elle permet de modifier de manière positive le rapport de l'élève à l'erreur en instaurant un climat rassurant, une ambiance de travail motivante et une satisfaction personnelle par l'implication des réponses de chacun.

Mots-clés :

Apprentissage coopératif, erreur, processus d'apprentissage, intercorrection, approche actionnelle, interaction

Abstract in English

Peer-correction is a growing method in our current educational system. This thesis shows the effects of peer-correction on students, and more generally of cooperative learning, in oral expression (situations). It also points out the factors preventing its implementation in class. The examination of several documents proved that cooperation in correction provides positive effects not only on students' performance, but also on their school attitudes and their social and relational skills. Moreover, this method enables to demystify the correction made by the teacher and to encourage students to have an active stance. It allows students to

change the way they think about making errors in a positive way, by establishing a reassuring and motivating atmosphere and a personal satisfaction thanks to their involvement and answers.

Keywords:

Cooperative learning, error, learning processes, peer-correction, task-based approach, interaction