



HAL
open science

L'enseignement explicite permet-il de réduire le niveau de stress lors de l'évaluation ?

Sabrina Flaire

► **To cite this version:**

Sabrina Flaire. L'enseignement explicite permet-il de réduire le niveau de stress lors de l'évaluation ?. Education. 2018. dumas-02354477

HAL Id: dumas-02354477

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02354477>

Submitted on 7 Nov 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.

Sabrina FLAIRE

MÉMOIRE

L'enseignement explicite permet-il de réduire le niveau de stress lors de l'évaluation ?

Directeur de mémoire : Didier BOU

Année universitaire 2017 –2018

MASTER 2 MEEF

ESPE – La Roche-sur-Yon

Table des matières

Remerciements	3
Introduction.....	3
1- Cadre théorique.....	4
I- Le stress à l'évaluation.....	4
II- L'enseignement explicite	4
a) Définition.....	4
b) Mise en place de l'enseignement explicite	5
c) Les bénéfices de l'enseignement explicite.....	17
2- Présentation et analyse de la séquence avec l'enseignement explicite.....	17
I- Séquence : présentation globale.....	17
II - Analyse de la séquence avec l'enseignement explicite	17
a) Séance 1 : Déterminer la différence périmètre / aire.....	18
b) Séance 2 : Déterminer l'aire avec pavage.....	20
c) Séance 3 : Comparaison d'aire sans pavage.....	21
d) Séance 4 : Découverte et application des formules d'aire (carré et rectangle).....	23
e) Séance 5 : Révision des apprentissages.....	25
f) Évaluation sommative	26
III- Bilan de l'analyse de la séquence avec l'enseignement explicite.....	27
a) Le climat de classe.....	27
b) Mon ressenti	27
3- Recueil de données.....	28
I - Présentation du recueil de données.....	28
II- L'évaluation sans la mise en place de l'enseignement explicite.....	29
a) Observations lors du film.....	29
b) Réponses au questionnaire en fin d'évaluation.....	29
c) Résultats de l'évaluation.....	30
III- L'évaluation avec la mise en place de l'enseignement explicite.....	30
a) Observations lors du film.....	30
b) Réponses au questionnaire en fin d'évaluation.....	31
c) Résultats de l'évaluation.....	32
d) Réponses des entretiens réalisés pour connaître les effets de l'enseignement explicite	32
4- Étude des données et discussion.....	34
I- Analyse des données recueillies lors des évaluations.....	34
a) Comparaison des observations lors des deux films.....	34
b) Étude des réponses obtenues lors des questionnaires.....	35
c) Analyse des réponses apportées lors des entretiens	36
d) Comparaison de la réussite entre les deux évaluations.....	38
II- Discussion sur les intérêts et limites du travail.....	39
a) Les intérêts	39
b) Les limites.....	40
Conclusion.....	41
Bibliographie/ sitographie.....	42
Annexes.....	43

Remerciements

En préambule, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, leurs conseils et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma Maître d'Accueil Temporaire (MAT), Sophie GUÉDON, pour sa disponibilité et son implication à m'aider et me guider. Je la remercie pour son accompagnement dans la construction de ma séquence, pour ses remarques après mes différentes séances et son aide bienveillante tout au long de l'écriture de mon mémoire.

Je remercie également les élèves pour leur participation ainsi que ma binôme de stage Romane LABBÉ pour ses remarques et son analyse durant ma séquence.

En outre, j'exprime mes remerciements à mon directeur de mémoire au sein de l'ESPE, Monsieur Didier BOU, pour son accompagnement et le suivi accompli.

Introduction

L'évaluation est au cœur des apprentissages. Elle représente un outil important pour favoriser les apprentissages et répondre au mieux aux besoins des élèves. Elle peut prendre différentes formes, notamment diagnostique ou sommative. Dans ce mémoire, j'ai fait le choix de m'intéresser à l'évaluation sommative car, selon moi, elle occasionne davantage d'inquiétude chez les élèves que les autres évaluations.

Le Ministère de l'Éducation Nationale préconise de mettre en place une évaluation positive, permettant ainsi aux élèves de les valoriser et de prendre confiance en eux. En effet, l'évaluation peut se révéler être une source de stress et de perte de confiance, notamment pour les élèves en difficulté. L'évaluation peut être perçue chez certains élèves comme un moyen de classement ou une sanction et peut engendrer beaucoup de stress. Celui-ci peut conduire à un manque de confiance de l'élève, l'empêchant de réussir son évaluation. Mon objectif est donc d'essayer de diminuer ce stress trop important qui peut paralyser certains élèves lors de l'évaluation. Pour cela, j'ai décidé d'utiliser un outil : l'enseignement explicite. La nécessité d'explicitier les apprentissages est mise en avant dans les programmes. Il m'apparaît intéressant de mesurer si celui-ci a impact sur le comportement des élèves et s'il apporte une plus-value en terme de stress. Dans ce travail, je vais donc me demander si l'enseignement explicite permet de réduire le niveau de stress lors de l'évaluation.

J'é mets l'hypothèse que l'enseignement explicite permettrait de rassurer les élèves car ils auraient conscience de ce qu'ils ont appris et ce qui sera évalué. Ils connaîtraient les objectifs de l'enseignement et ce qui est attendu. Ils auraient conscience des savoirs et savoir-faire qu'ils maîtrisent. Ils seraient donc moins inquiets, plus calmes et plus sereins.

Afin de pouvoir valider ou non cette hypothèse, j'ai mis en place l'enseignement explicite dans une séquence de mathématiques. Celle-ci a pu s'effectuer le jeudi lors de mon stage filé dans la classe composée de six élèves de CM1 et vingt élèves de CM2. Dans l'objectif de comparer l'évolution du

comportement des élèves lors de l'évaluation, j'ai choisi de filmer deux évaluations portant sur une compétence commune : l'une sans l'enseignement explicite et l'autre après sa mise en place durant ma séquence. Ces films vont me permettre de recueillir des informations sur les élèves qui montrent des signes de stress. Je vais comparer, à l'aide d'une grille d'observation, s'il y a eu ou non des changements de comportement. Je vais compléter mes données en questionnant les élèves sur leur ressenti à la fin des deux évaluations, en leur demandant de placer sur une échelle de 1 à 6 leur angoisse. Enfin, au terme de l'évaluation réalisée après la mise en place de l'enseignement explicite, je réaliserai un entretien d'une dizaine de questions afin de connaître les effets de cet enseignement pour les élèves.

Dans ce mémoire, j'aborderai tout d'abord le cadre théorique. Puis, je présenterai le recueil de données. Enfin, je les analyserai afin de pouvoir répondre à ma problématique.

1- Cadre théorique

I- Le stress à l'évaluation

L'école est un lieu d'apprentissage qui vise la réussite éducative, c'est-à-dire l'épanouissement des élèves, sur le plan personnel, scolaire et social. Cependant, elle peut également présenter des situations stressantes pour les élèves, telles que l'évaluation. De plus, le niveau de stress peut être démesuré par rapport à la réussite scolaire (Spielberger et Vagg, 1995). Ce stress élevé face aux évaluations manifeste la peur de l'échec et du jugement négatif (Beaucage, 1998). L'évaluation représente donc l'un des moments où le stress est le plus important, c'est pourquoi je vais m'intéresser à un outil, l'enseignement explicite, afin de voir s'il peut permettre de diminuer le niveau de stress lors de l'évaluation.

II- L'enseignement explicite

a) Définition

L'enseignement explicite constitue une stratégie d'enseignement visant à enseigner efficacement pour permettre la réussite de tous les élèves. Il se structure pendant trois grands moments : tout d'abord la préparation de la séquence, ensuite l'enseignement et les interactions avec les élèves et enfin le suivi et la consolidation. L'enseignement explicite permet de faciliter les apprentissages des élèves en les rendant clairs et visibles, permettant ainsi d'écarter les fausses interprétations et les mal entendus. L'enseignant précise clairement aux élèves les objectifs et les connaissances préalables nécessaires, leur montre et explique la démarche à effectuer pour résoudre la tâche, puis guide les élèves pour qu'ils la résolvent à leur tour en les questionnant pour qu'ils mettent en mot ce qu'ils font et rectifier si nécessaire (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

Le Ministère de l'Éducation Nationale, par ses prescriptions officielles, mentionne l'importance d'enseigner plus explicitement. En effet, dans le référentiel de l'Éducation prioritaire, la première priorité, intitulée « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun », recommande d'explicitier les apprentissages, c'est-à-dire les objectifs ainsi que les raisonnements et les procédures utilisées pour y parvenir. Le but est de donner du sens aux apprentissages pour les élèves. Cette demande se retrouve également dans les programmes de 2015 pour les cycles 2, 3 et 4, avec les termes tels que « expliciter des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire, des implicites dans la compréhension des textes, des connaissances préalables aux apprentissages ». Nous allons maintenant nous intéresser à la mise en place de cet enseignement au sein de la classe.

b) Mise en place de l'enseignement explicite

- A) Élaboration de la gestion des apprentissages :

La mise en place de l'enseignement explicite commence lors de la phase de préparation des apprentissages. Les séquences d'enseignement doivent permettre aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances. Celles-ci ne pourront être efficaces que si elles ont été bien conçues. En effet, « Si les séquences d'enseignement sont mal conçues, l'enseignement ne pourra les rendre plus efficaces. » (Adams et Engelmann, 1996, p.32).

1- Établir les objectifs d'apprentissage :

La conception des séquences d'enseignement est donc une étape importante qui nécessite une réflexion de l'enseignant. Pour déterminer les contenus d'apprentissages à enseigner, le professeur doit tout d'abord se référer au curriculum prescrit, c'est-à-dire à l'ensemble des injonctions formulées par l'institution, qui présente l'ensemble des apprentissages qui doivent être enseignés et appris par les élèves d'un niveau ou d'un cycle. A partir de celles-ci, il doit définir avec précision les objectifs d'apprentissage. Un objectif doit indiquer ce que l'élève doit savoir ou savoir-faire au terme de la séquence. L'enseignant doit préciser aux élèves dès le début de la séquence les objectifs d'apprentissage, ce qui présente plusieurs intérêts :

- Les élèves mettent du sens sur les activités proposées, ce qui favorise leur intérêt.
- L'enseignant propose des activités cohérentes avec l'objectif et une évaluation qui répond aux objectifs fixés.

Cet objectif d'apprentissage doit être bien formulé. Il précise ce qu'on attend de l'élève. L'objectif désigne le comportement attendu de l'élève, pour cela des verbes d'actions sont utilisés. Il indique également le contenu à apprendre ainsi que le moment où le résultat doit être atteint. Les conditions de réalisation peuvent être mentionnées (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

2- Déterminer les idées principales :

Afin d'optimiser les apprentissages, il s'avère utile de définir les idées maîtresses. Celles-ci correspondent aux savoirs principaux, fondamentaux, autour desquels d'autres connaissances ou compétences vont être organisées. Les savoirs et savoir-faire essentiels doivent être privilégiés, c'est pourquoi l'enseignant doit y consacrer plus de temps dans sa planification. Ces savoirs vont servir de connaissances préalables et nécessaires aux apprentissages suivants, elles doivent donc être maîtrisées par l'ensemble des élèves (Kozloff, LaNunziata et Cowardin, 1999). L'apprentissage sera ainsi facilité et les contenus essentiels mieux assimilés par les élèves. « Tous les élèves, du plus brillant au moins doué, bénéficieront vraisemblablement d'une connaissance approfondie des aspects les plus importants d'un contenu donné. » (Kame'enui et Carnine, 1998). Le programme d'enseignement de l'enseignant doit donc reposer sur cette hiérarchisation des savoirs, les idées maîtresses et les savoirs secondaires.

3- Indiquer les pré-requis nécessaires :

Dans cette phase de préparation des apprentissages, il est important de définir les connaissances et les savoir-faire que les élèves doivent avoir au préalable afin de commencer un nouvel apprentissage qui sera plus complexe et qui nécessite des acquis antérieurs. Le rôle de l'enseignant est de s'assurer de la solidité des savoirs et savoir-faire de ses élèves nécessaires à sa leçon. Ces acquis sont essentiels car si les élèves ne les ont pas, ils ne comprendront pas réellement les activités et chercheront à apprendre par cœur sans mettre de sens (Kame'enui et collab., 2002). Cela peut être réalisé par un questionnement ou une évaluation diagnostique sous différentes formes (écrite, orale, de jeux...). Ce temps de vérification des connaissances doit être anticipé et peut être modifié si les élèves présentent des difficultés (savoirs oubliés, erronés). En effet, si la réactivation des connaissances n'est pas suffisante, il faudra alors les enseigner pour assurer une acquisition solide. Il est également important pour l'enseignant de prévoir à quel intervalle de temps il doit placer cette réactivation des contenus par rapport au nouvel apprentissage. En effet, si cet intervalle est trop court, cela entraînerait une surcharge cognitive de leur mémoire de travail. S'il est trop long, les élèves oublieront ce qui a été travaillé et l'apprentissage ne présentera alors pas de bénéfice. Il est donc judicieux de planifier cette vérification dans un intervalle de temps compris entre quelques jours à quelques semaines (Dixon, 1994).

4- Enchaîner stratégiquement les connaissances :

Les séquences doivent donc être planifiées stratégiquement afin que les connaissances apprises dans une séquence puissent être réutilisées dans une autre et complétées. Les stratégies acquises peuvent alors servir de base à un nouvel enseignement. Cette hiérarchisation permet un apprentissage cohérent pour les élèves, du simple vers le complexe (Kame'enui et collab., 2002).

La planification de l'enseignant concerne les connaissances préalables mais également le nouvel apprentissage et les différentes connaissances associées. Celles-ci doivent être anticipées afin qu'elles soient enseignées de manière successive et dans un ordre réfléchi. Les connaissances seront enseignées de manière explicite, c'est-à-dire qu'elles seront nommées. Elles sont de trois types : déclaratives (les connaissances théoriques), procédurales (les savoir-faire) et conditionnelles (les conditions de l'action). Ces trois connaissances montrent que le professeur enseigne des connaissances mais également des habiletés et les situations dans lesquelles elles sont utilisées, afin de parvenir à l'autonomie des élèves (Archer et Hughes, 2011).

5- Préparer l'enseignement explicite des stratégies cognitives :

Les stratégies cognitives correspondent à l'ensemble des actions à effectuer pour réaliser une tâche, résoudre un problème. Ces stratégies correspondent aux procédés et modes de raisonnement mobilisés dans une situation problème. L'enseignant explique aux élèves le raisonnement et les actions qu'il utilise afin qu'ils s'appuient dessus pour résoudre à leur tour les problèmes. Cette explication doit donc être précise et claire. Elle va permettre de soutenir l'apprentissage des élèves et particulièrement de ceux qui ont des difficultés. Il est nécessaire de consacrer du temps à cette étape qui est primordiale dans l'enseignement explicite. En effet, l'enseignant doit exposer aux élèves ces stratégies, les présenter, les expliquer, les démontrer et les illustrer devant les élèves. Cet enseignement peut prendre différentes formes, notamment par l'explication en s'appuyant sur un exemple ou sur un schéma (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

6- Prévoir les divers dispositifs de soutien à l'apprentissage :

Cette pratique, appelée modelage, constitue l'un des dispositifs de soutien à l'apprentissage. L'enseignement explicite est basé sur l'idée qu'enseigner directement les connaissances aux élèves leur permet d'apprendre mieux que s'ils apprenaient par eux-mêmes (Adams et Engelmann, 1996). L'enseignant planifie les dispositifs qu'il va mettre en place avec l'objectif final que les élèves puissent réaliser les tâches de façon autonome. Ces dispositifs sont au nombre de trois : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Ils sont utilisés successivement : ils apportent beaucoup de soutien au début de l'apprentissage puis de moins en moins jusqu'à ce que l'élève n'en ait plus besoin (Hall, 2002). Le modelage est la première étape et permet donc de montrer aux élèves la démarche à suivre et l'objectif visé. Ensuite, la pratique guidée amène les élèves à s'exercer par eux-mêmes avec l'aide de l'enseignant pour orienter, épauler et soutenir leur pratique. Enfin, la pratique autonome permet d'entraîner les élèves, d'automatiser les méthodes et d'assurer la maîtrise des élèves. Cet enseignement repose sur des outils aidant à organiser les connaissances tels que des schémas, des tableaux, des graphiques mais également des questions stratégiques. De plus, le soutien apporté par l'enseignant doit être pensé pour tous les moments de l'enseignement, c'est-à-dire avant, pendant et après (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

7- Organiser les temps de révision :

Lorsque les apprentissages sont maîtrisés, il est nécessaire de consacrer du temps à leur révision et leur réutilisation. Cette étape est souvent délaissée, or elle permet de consolider les acquis. Les occasions de révision doivent répondre à plusieurs critères afin d'assurer leur efficacité. Elles doivent être suffisantes, bien réparties et variées (Carnine, Jones et Dixon, 1994 ; Dixon, 1994). L'enseignant détermine la quantité suffisante en analysant le niveau des élèves par rapport à l'objectif fixé. Cette quantité étant difficile à établir, il vaut alors mieux en prévoir plus que pas assez. Il planifie également les révisions afin qu'elles soient étalées dans le temps pour ne pas oublier les savoirs, qui peuvent être utiles pour les apprentissages ultérieurs. Elles doivent être cumulatives afin d'assurer une progression cohérente dans les apprentissages et variées pour permettre d'utiliser les savoirs et savoir-faire dans des contextes différents (Dixon, 1994). Cette phase de révision peut révéler les connaissances inexactes ou fausses des élèves, il faudra alors les enseigner à nouveau (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

8- Assurer la cohérence des apprentissages :

La planification concerne donc les objectifs et les activités d'apprentissage mais également l'évaluation. En effet, celle-ci doit être anticipée afin d'assurer la cohérence, appelée alignement curriculaire, entre objectifs, enseignement et évaluation. Plus il y aura de cohérence, plus l'enseignement sera efficace (Cohen, 1987 et 1995 ; Guskey, 2003). L'alignement curriculaire débute en déterminant précisément les objectifs. L'enseignement définit alors les moyens concrets mis en œuvre pour les atteindre et les critères. Ensuite, l'enseignant planifie les séquences avec les situations d'apprentissages permettant l'acquisition des savoirs et savoir-faire, pour que les élèves comprennent ce qui est attendu et le réalisent. Enfin, il anticipe l'évaluation qui doit vérifier le niveau de maîtrise des connaissances enseignées lors de la séquence, en prenant en compte les catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette évaluation doit porter uniquement sur ce qui a été abordé et être en adéquation avec les activités proposées lors de la séquence et avec le curriculum prescrit. La planification des apprentissages doit donc fonctionner dans cet ordre, soit le choix des connaissances et compétences à acquérir en fonction du curriculum prescrit, puis leur mise en place et leur évaluation, afin d'être cohérent (Cohen, 1987 et 1995).

9- Déterminer les étapes de la séquence :

Après avoir planifié les objectifs, l'enseignement et l'évaluation, il s'agit de réfléchir au contenu et au déroulement de la séquence en classe. L'enseignant peut préparer un plan de leçon qui lui permettra de garder ses objectifs et de ne pas s'égarer, surtout s'il est débutant. Il pourra ensuite l'adapter en fonction de la situation de classe. Il se compose de différents éléments :

- *Indiquer les objectifs* : L'enseignant détermine précisément les savoirs et savoir-faire de

l'élève à la fin de l'apprentissage, conformément au curriculum prescrit, et les critères de validation de ces objectifs (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

- *Prévoir l'ouverture de la séquence* : Il est nécessaire de prévoir la façon de susciter l'attention des élèves, de leur présenter l'objectif et son intérêt, d'activer les connaissances antérieures nécessaires au nouvel apprentissage et enfin de leur exposer les étapes de l'enseignement à venir (Hollingsworth et Ybarra, 2009).
- *Ordonner la conduite de la leçon* :
 - Préparer le modelage : Cette étape constitue la présentation explicite par l'enseignant des moyens mis en œuvre pour effectuer une tâche. Il explique à haute-voix son raisonnement. Il s'appuie sur des exemples et des contre-exemples qu'il doit préparer judicieusement, ainsi que son explication et ses actions. Il peut utiliser des objets s'il estime utile que les élèves voient les phénomènes de façon concrète afin de comprendre plus facilement (Hollingsworth et Ybarra, 2009).
 - Établir la pratique guidée : L'enseignant choisit les activités que les élèves effectueront et leur mise en application. Celles-ci permettent de mettre en œuvre ce qui leur a été enseigné pendant la phase de modelage et répondent à l'objectif fixé. L'enseignant oriente alors les pratiques et apporte son aide si nécessaire (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).
 - Planifier la pratique autonome : L'enseignant doit préparer les exercices qui permettront aux élèves de s'entraîner seuls à effectuer la tâche. Cet entraînement va leur permettre d'automatiser et de consolider leur apprentissage. L'enseignant vérifie leur autonomie et leurs éventuelles difficultés ou erreurs (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).
- *Prévoir la clôture de la séquence* : Celle-ci doit être anticipée et peut s'effectuer par un bilan de la séquence, oral ou écrit, comprenant les objectifs, la démarche utilisée dans le contexte et le résultat. Cela va permettre aux élèves d'organiser les informations importantes et de les mémoriser. Une présentation des leçons à venir pour lesquelles ces connaissances seront utiles peut clôturer la séquence (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).
- L'anticipation de la leçon concerne également le temps à consacrer à chaque étape ainsi que le matériel.

L'enseignement explicite repose donc sur une planification des séquences, en prenant en compte l'organisation de son programme. Cette préparation, même si elle sera adaptée lors de la pratique, apporte à l'enseignant une vision globale et claire des apprentissages à mener, des objectifs, des moyens mis en œuvre ainsi que de l'évaluation. Une fois ce travail effectué, la phase de l'enseignement peut commencer.

- B) La phase interactive :

Cette phase regroupe l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant pour faciliter

l'apprentissage des élèves dans une démarche d'enseignement explicite. Tout d'abord, nous nous intéresserons à celles qui s'appliquent à la conduite de la classe en général, puis aux différents moments de la leçon : l'ouverture, le corps et la clôture.

1- Optimiser le « temps d'apprentissage scolaire » :

Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont engagés activement dans les activités, à condition que celles-ci soient adaptées à leur niveau et à l'objectif d'apprentissage. Ce temps, appelé « temps d'apprentissage scolaire », peut être maximisé par plusieurs stratégies proposées par Archer et Hughes (2011), telles que : enseigner en groupe lorsque cela est judicieux, préparer sa leçon, se concentrer sur le sujet à étudier et ne pas s'égarer, anticiper les transitions afin qu'elles soient efficaces et utiliser les routines. Ces dernières, enseignées explicitement en début d'année, permettent de faciliter le fonctionnement des activités et de ne pas surcharger les élèves qui peuvent davantage s'investir dans le contenu des apprentissages que dans leur mise en place. Elles peuvent toutefois évoluer au cours de l'année et se renforcer. Ces différentes stratégies vont permettre d'optimiser l'engagement des élèves dans les activités.

2- Mettre en œuvre des dispositifs visant la réussite des élèves :

L'augmentation du temps d'engagement des élèves a donc un impact positif sur leur apprentissage lorsque l'activité est réalisée avec succès (Brophy et Evertson, 1976). Les erreurs seront plus présentes au début de l'enseignement et doivent être corrigées rapidement, l'anticipation des erreurs par l'enseignant est alors bénéfique. Le professeur dispose de différents moyens visant à la réussite des élèves : proposer des activités adaptées à leur niveau et stimulantes, expliquer de façon claire la démarche à suivre et apporter par la suite son soutien ainsi que son aide lors de la pratique des élèves (Archer et Hughes, 2011).

3- Conserver un rythme dynamique :

L'engagement des élèves contribue donc à augmenter leur réussite à condition que les activités proposées soient cohérentes, bien présentées et réussies (Wyne et collab., 1986). De plus, le rythme soutenu d'enseignement favorise l'engagement des élèves et donc améliore leur apprentissage. Il se caractérise par une animation de la leçon par des questions, des réponses, des commentaires qui se succèdent afin de progresser de façon organisée et dynamique. Archer et Hughes (2011) ont répertorié plusieurs méthodes pour que l'enseignant puisse maintenir un rythme soutenu : bien préparer sa séquence, laisser un temps raisonnable aux élèves pour réfléchir et répondre, rester concentré sur l'objectif d'apprentissage et mettre en place des routines d'enseignement.

4- Mettre en œuvre des modalités de regroupement performantes :

Afin de favoriser la réussite des apprentissages, il est important que l'enseignant choisisse des

modalités de regroupement des élèves efficaces.

- *Utiliser davantage l'apprentissage en groupe avec l'enseignant :*

L'enseignement direct du professeur à un groupe d'élèves augmente leur réussite (Rosenshine et Stevens, 1986). En effet, l'enseignement dirigé par l'enseignant, par le modelage ou la pratique guidée, permet une présentation claire des habiletés de base, appuyée par des explications ainsi que des réponses aux questions qui peuvent émerger. La classe peut être divisée en plusieurs groupes lorsque le niveau de maîtrise des compétences est hétérogène et lorsque de nouvelles habiletés plus complexes sont enseignées. Cela va permettre plus d'explications, de répétitions et une meilleure observation, augmentant ainsi l'efficacité de l'enseignement (Brophy et Good, 1986).

- *Comment regrouper les élèves ?*

Les groupes peuvent être constitués soit en fonction du niveau de réussite, qui est évalué par une analyse précise et actualisée des compétences de base selon les matières, soit en fonction du niveau d'habileté général, qui catégorise les élèves davantage sur le long terme. Pour favoriser la réussite de tous, Archer et Hughes (2011) estiment que l'enseignant peut former des groupes de niveau de réussite, regroupant les élèves qui ont un fonctionnement et des besoins d'apprentissage similaires. Ce regroupement peut être utilisé afin de travailler certaines habiletés qui nécessitent un apprentissage différent selon chaque groupe d'élèves. Cette méthode doit être utilisée occasionnellement, en fonction des besoins des élèves.

- *Mettre en place un apprentissage coopératif :*

Le but de cette stratégie est que les élèves, en petits groupes de trois ou quatre, travaillent ensemble sur des exercices jusqu'à ce qu'ils comprennent et réussissent tous. C'est un travail d'équipe où le rôle de chaque élève est de réaliser la tâche mais également d'aider les autres membres du groupe. Cette stratégie est utile lors de la pratique guidée et présente une augmentation du rendement scolaire, soit des effets d'ampleur de plus de 0,70 (Walberg, 1999 et Johnson et collab., 1981) .

- *Le tutorat par les pairs :*

Un élève peut aider un autre dans la réalisation d'une tâche. Le tutorat présente des avantages pour le tuteur car il peut ainsi approfondir son apprentissage et pour l'apprenti qui bénéficie d'une autre explication que celle de l'enseignant. Selon les études recensées par Hattie (2009), les effets sont d'ampleur 0,58 pour le tuteur et 0,63 pour l'apprenti.

5- Apporter du soutien lors des apprentissages :

L'enseignement explicite repose notamment sur le soutien apporté par l'enseignant durant la séquence afin qu'au terme de celle-ci les élèves parviennent à réaliser seuls une tâche qu'ils n'auraient pas été capables d'effectuer sans un soutien temporaire (Rosenshine, 2010). Cette aide est plus importante au début de l'apprentissage puis diminue progressivement en fonction des besoins des élèves. Cela se

traduit par diverses aides pendant les différentes phases, par exemple la présentation du raisonnement lors de la phase de modelage. L'enseignant peut s'appuyer sur des outils pour faciliter l'apprentissage tels qu'un bilan du raisonnement utilisé pour effectuer une tâche, un exercice corrigé ou encore un guide des questions à se poser par exemple pour la compréhension d'un texte (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

6- Veiller à un langage clair :

La réussite des élèves est corrélée à la clarté des explications de l'enseignant. En effet, plus il utilise un langage adapté, clair et précis, plus les élèves comprennent les propos et peuvent s'impliquer plus facilement dans le travail. Ce langage repose notamment sur la prononciation (Nussbaum, 1992) et sur des termes appropriés à la situation et au niveau des élèves (Brophy et Good, 1986). De plus, les explications doivent montrer les éléments essentiels de l'apprentissage et l'enseignant doit choisir des exemples et des contre-exemples judicieux pour clarifier l'apprentissage.

7- Vérifier la compréhension :

L'attention permanente portée par l'enseignant à la compréhension des élèves tout au long de l'apprentissage est l'élément fondamental de l'enseignement explicite (Hollingsworth et Ybarra, 2009). Cette vérification permet à l'enseignant d'adapter sa séquence, de réexpliquer les notions mal comprises ou d'en approfondir d'autres. De plus, les questions posées par l'enseignant pour s'assurer de la compréhension permettent de maintenir l'attention et l'engagement des élèves dans la tâche (Hollingsworth et Ybarra, 2009). Après la question posée, un temps de réflexion de 3 à 5 secondes permet à tous les élèves de chercher une réponse et l'élève interrogé doit être choisi au hasard (Archer et Hughes, 2011). L'enseignant peut donc poser des questions, demander de résumer l'explication, d'exprimer son accord ou son désaccord avec la réponse d'un autre élève en justifiant (Rosenshine, 2010). Il peut également proposer à un élève d'exprimer ce qu'il a compris, celui-ci se sentira alors plus à l'aise que pour exprimer ce qu'il n'a pas compris devant les autres élèves.

8- Mettre en place de la différenciation :

Pour pallier aux difficultés de certains élèves, l'outil essentiellement utilisé est la pédagogie différenciée. L'efficacité de cette pratique sur la réussite des élèves est peu démontrée empiriquement (Jobin, 2007) : sur 13 recherches, l'une d'entre elles (Tieso, 2011) montre que cette pratique est très efficace, 8 considèrent que l'efficacité n'est pas significative et 4 précisent que l'efficacité est possible mais pas démontrée. Afin de différencier les apprentissages, l'enseignement explicite utilise le modèle de réponse à l'intervention.

MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX
(Réponse à l'Intervention)
Response to Intervention-RTI



Ce modèle est composé de trois niveaux (Fuchs et Fuchs, 2001). Le premier niveau concerne l'ensemble des élèves et la mise en place de l'enseignement explicite. Cependant, certains élèves peuvent éprouver des difficultés d'apprentissage, des interventions supplémentaires sont alors nécessaires. Elles constituent le deuxième niveau. L'évaluation des élèves permet à l'enseignant de préciser les difficultés rencontrées et d'y répondre. Cet enseignement en sous-groupe va être adapté et progressif : du simple vers le complexe. L'enseignant devra préparer cette intervention et la mettre en place durant la séquence au moment approprié et avec les modalités adaptées. Si les difficultés demeurent présentes, le troisième niveau consiste à proposer un enseignement très explicite par un orthopédagogue ou un enseignant spécialisé, à un élève en dehors de la classe, 4 à 5 fois par semaine pendant 30 minutes à 2 heures par jour, jusqu'à ce que l'objectif soit atteint.

De plus, selon le niveau de rapidité des élèves, les étapes d'enseignement peuvent être adaptées. En effet, pour les élèves plus lents, l'enseignant peut proposer plus de révision, une présentation plus succincte, davantage de pratique guidée et de pratique autonome (Rosenshine, 2008).

- C) L'interaction avec les élèves :

L'enseignement explicite mis en place par l'enseignant repose sur des principes concernant l'ensemble des apprentissages tels que la gestion du temps d'apprentissage, les modalités de regroupement, la vérification de la compréhension ou encore l'utilisation d'un langage clair et précis. Maintenant nous allons nous intéresser à la mise en place de cet enseignement en fonction du déroulement de la séquence.

1- Début de la séquence :

L'ouverture de la leçon constitue la première étape de l'enseignement et nécessite différentes interventions :

- *Obtenir l'attention des élèves* : Elle est essentielle afin que les élèves aient tous connaissance des explications de l'enseignant et puissent participer aux apprentissages.

Différents moyens peuvent être utilisés par l'enseignant, cependant il est judicieux de conserver le même moyen afin de le ritualiser (Archer et Hughes, 2011). Cela permet aux élèves de comprendre que l'enseignant attend leur attention pour débiter l'apprentissage et d'agir en conséquence.

- *Présenter le contenu* :
 - Préciser le but de la leçon : La présentation de ce qui va être appris pendant la séquence ainsi que ce qui est attendu au terme de celle-ci permet aux élèves de comprendre la direction et l'objectif de l'apprentissage, ils vont donc se sentir plus concernés et motivés.
 - Justifier son importance : Il peut également s'avérer nécessaire d'apporter une justification de l'apprentissage qui va être mené afin de favoriser leur intérêt et leur motivation. Cette justification peut porter sur l'utilité de l'apprentissage sur le plan personnel, scolaire ou de la vie quotidienne (Hollingsworth et Ybarra, 2009).
- *Revoir les connaissances antérieures nécessaires* : La motivation pour le nouvel apprentissage dépend également des connaissances et compétences préalables de l'élève. Si elles ne sont pas suffisantes pour le nouvel apprentissage, l'élève peut se sentir incapable et ainsi démotivé (Adams et Engelmann, 1996). Cette réactivation des connaissances peut se faire par une évaluation, cependant Hollingsworth et Ybarra (2009) expliquent qu'une mise en situation permet de les réactiver avec moins de pression. Il est préférable de faire participer tous les élèves afin de vérifier les acquis de l'ensemble de la classe. L'activation des connaissances comprend un rappel des connaissances, des échanges entre les élèves et enfin un lien avec le nouvel apprentissage à venir.

2- Corps de la leçon :

Mener la leçon en enseignement explicite consiste à découper la séquence en trois étapes successives : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Nous allons à présent détailler les modalités d'enseignement pour chacune d'entre elles.

2.1 - La phase de modelage « L'enseignant fait » :

Le modelage constitue la première étape de l'enseignement explicite. L'enseignant effectue une tâche devant les élèves et en même temps il rend explicite le raisonnement qu'il utilise, en mettant des mots sur sa pensée : on parle de « haut-parleur branché sur sa pensée ». Il détaille sa réflexion, les connaissances qu'il mobilise dans un ordre déterminé. La réflexion doit être claire et efficace pour réaliser la tâche ainsi que les termes utilisés pour verbaliser les étapes de la réflexion. Après sa première présentation, l'enseignant peut proposer aux élèves de réaliser la tâche avec lui en s'appuyant sur un nouvel exemple. Leur participation permet de conserver leur concentration et de vérifier leur compréhension, lui permettant d'ajuster sa présentation (Archer et Hughes, 2011). Les exemples et contre-exemples utilisés doivent être adaptés à la situation d'enseignement, allant du

simple au complexe. L'enseignant doit donc porter une attention particulière au choix des exemples ainsi qu'aux termes employés pour exprimer son raisonnement, afin de favoriser la compréhension des élèves lors de cette première étape. A la fin de celle-ci, l'enseignant peut proposer aux élèves un bilan de la démarche présentée afin de leur apporter une aide pour la pratique guidée (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

2.2- La phase de pratique guidée « L'enseignant et les élèves font ensemble » :

La pratique guidée constitue la deuxième étape de l'enseignement explicite. Les élèves réalisent une tâche similaire à celle réalisée lors du modelage et l'enseignant vérifie la compréhension des élèves, apporte son aide. Les aides proposées sont adaptées à leur niveau et retirées progressivement en fonction de leur progression, celle-ci étant vérifiée par l'enseignant par des questions. Les élèves se sentent soutenus dans leur effort, ce qui améliore leur confiance en eux et leur motivation. Le travail en groupe peut être proposé, il se révèle intéressant car il favorise les échanges entre les élèves et la verbalisation des procédures utilisées. Il nécessite cependant un apprentissage afin d'être efficace. Ce temps d'entraînement est important afin que les élèves puissent utiliser les savoirs dans divers contextes et se les approprier.

Durant cette phase, l'enseignant accompagne les élèves et, par l'observation de leur travail, apporte le soutien nécessaire. Il pose des questions aux élèves pour les inciter à verbaliser et à approfondir ce qu'ils font, ce qui favorise la compréhension et la mémoire des savoirs enseignés. Hollingsworth et Ybarra (2009) précisent que, pour la pratique guidée, les élèves peuvent faire individuellement un exercice et l'enseignant surveille leur travail. Cependant, ils trouvent plus de bénéfices à ce que l'enseignant montre une étape de la démarche puis que tous les élèves la réalisent. Ensuite, les élèves essayent de faire une étape par eux-mêmes sans que l'enseignant l'exécute au préalable. L'intérêt est que tous les élèves effectuent la même tâche au même moment, l'enseignant peut vérifier plus facilement leur réussite et réexpliquer avant de passer à l'étape suivante.

Le soutien apporté par l'enseignant durant cette phase peut être de trois types : physique, verbal et visuel. L'enseignant a recours à un soutien physique notamment lors d'activités motrices telles que l'écriture d'une lettre. Le soutien verbal correspond à la présentation des étapes de la démarche par l'enseignant, aux rappels et aux questions qu'il pose aux élèves lors de la réalisation de la tâche. Les réponses apportées par les élèves vont permettre à l'enseignant de mesurer le niveau d'acquisition et donc de maintenir ou non l'aide proposée. Les aides visuelles correspondent aux supports mentionnant les étapes de la démarche tels que la carte de mots, la carte sémantique ou encore la carte conceptuelle (Archer et Hughes, 2011). L'enseignant doit s'assurer que les élèves réussissent suffisamment bien la tâche lors de la pratique guidée avant de pouvoir passer à la pratique autonome, c'est-à-dire un taux de réussite de 80%, sinon celle-ci ne sera pas utile (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

2.3- La phase de pratique autonome, sans soutien « L'élève fait seul » :

La dernière étape constitue la pratique autonome. Elle vise à donner à l'élève des exercices à réaliser seuls et sans aide pour qu'il puisse réinvestir les raisonnements appris lors du modelage et de la pratique guidée. L'enseignant peut ainsi vérifier si l'objectif a été atteint pour tous les élèves ou si certains ont besoin d'un soutien particulier (Hollingsworth et Ybarra, 2009). Les exercices sont similaires à ceux des étapes précédentes et sont donnés progressivement afin de pouvoir les corriger au fur et à mesure, sans laisser des erreurs se répéter. Ce nouvel entraînement constitue une occasion supplémentaire de s'exercer, d'automatiser et de mémoriser les savoirs et savoir-faire. L'enseignant peut mettre en place la pratique de deux façons différentes : soit les élèves travaillent individuellement avec des directives précisées auparavant, soit l'enseignant mène la pratique en posant les questions aux élèves et en vérifiant si les réponses sont correctes (Rosenshine et Stevens, 1986).

3- Fin de la séquence :

Cette dernière étape de la séquence permet de faire un bilan de ce qui a été appris. L'enseignant peut demander aux élèves d'exprimer ce qui est important à retenir, à l'oral ou à l'écrit. Cette réflexion sur les éléments essentiels permet aux élèves de prendre conscience de ce qui est important à mémoriser. En mettant des mots sur leur apprentissage, les élèves prennent conscience de leur savoir et savoir-faire, peuvent ainsi les mémoriser et les réutiliser plus facilement. Ils ont le sentiment d'avoir réellement appris quelque chose. L'enseignant peut ensuite présenter la leçon suivante pour enchaîner les apprentissages avec cohérence (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013).

- D) La phase de consolidation :

Cette phase est nécessaire pour que les élèves puissent revoir les connaissances et compétences pour ne pas les oublier, les consolider et faire des liens entre les apprentissages (Rosenshine, 2010).

1- Réviser régulièrement :

Celle-ci s'effectue notamment par le biais de révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles. Les révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles peuvent être courtes et peuvent prendre différentes formes : l'enseignant peut poser des questions, distribuer un petit questionnaire, constituer des petits groupes de révisions ou encore les élèves peuvent préparer des questions et se les poser entre eux (Rosenshine et Stevens, 1986). L'enseignant pourra alors rectifier les éventuelles erreurs.

2- Les évaluations sommatives :

L'évaluation sommative permet de montrer si l'objectif final a été atteint (Roy, 1991). Elle doit être adaptée à l'enseignement effectué et à l'objectif fixé pour la leçon. Les élèves doivent être informés à

l'avance du type de question et pouvoir s'entraîner, ce qui permettra une plus grande mobilisation de leur effort pendant la séquence et ainsi une meilleure performance. Elle doit également s'effectuer lorsque les élèves sont prêts et en réussite. Ils doivent être avertis de cela (Roy, 1991).

c) Les bénéfiques de l'enseignement explicite

Des recherches ont montré des effets positifs de l'enseignement explicite sur les apprentissages des élèves. En effet, il permet une meilleure réussite scolaire. Le chercheur B. Rosenshine a effectué des recherches empiriques pour mesurer les effets de l'enseignement explicite. Elles ont montré que cet enseignement est bénéfique surtout pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences et de l'histoire. Elle est adaptée à tous les élèves, pour les différents âges et niveaux d'apprentissage, et peut être utilisée pour l'enseignement de savoirs et savoir-faire simples ou complexes dans différentes matières (Adams et Engelmann, 1996; Marchand-Martella, Slocum et Martella, 2004 ; Slavin, Karweit et Madden, 1989). L'efficacité de cette méthode est donc reconnue pour les différents élèves. Gardner et collab. (1994) précisent ainsi qu'elle « a été testée auprès de diverses populations d'élèves incluant ceux qui sont à risque, ceux qui sont dans la moyenne et même chez les apprenants surdoués et elle est hautement efficace auprès de tous ces groupes ».

Nous allons à présent étudier si celui-ci a des effets positifs sur le comportement des élèves, tout d'abord durant la séquence, puis lors de l'évaluation.

2- Présentation et analyse de la séquence avec l'enseignement explicite

I- Séquence : présentation globale

Je me suis appuyée sur mon cadre théorique pour créer ma séquence avec les différentes modalités de l'enseignement explicite. Celle-ci porte sur la notion d'aire. Elle est composée de cinq séances et d'une évaluation sommative. Avant cette séquence, les élèves ont appréhendé brièvement la notion d'aire avec leur enseignante lors d'une séance. Ils savent que l'aire correspond à la surface de l'intérieur d'une figure. C'est pourquoi la première séance débute par un rappel de ce qu'ils ont déjà abordé.

II - Analyse de la séquence avec l'enseignement explicite

Dans cette partie de l'analyse, je vais présenter les modifications apportées par l'enseignement explicite lors des différentes séances. Je vais aborder notamment les changements sur les comportements des élèves, sur le climat de classe et sur mon ressenti lors de l'enseignement. Je préciserai également la façon dont l'enseignante et mon binôme de stage ont perçu cet enseignement

explicite. En effet, il est important d'étudier les effets de cet enseignement dans sa globalité, c'est-à-dire tout au long de la séquence puis lors de l'évaluation.

a) Séance 1 : Déterminer la différence périmètre / aire

1- Ouverture de la leçon :

La première séance débute par une présentation des objectifs de la séquence. J'indique aux élèves qu'à la fin de la séquence, ils seront capables de mesurer des aires de différentes figures à partir d'un pavage ou en utilisant une formule. Ils seront également capables de comparer ces aires. Je leur précise que les exercices qui seront travaillés au cours de la séquence seront similaires à ceux de l'évaluation. L'explicitation des objectifs permet aux élèves de savoir ce qui va être abordé et ce qu'ils seront capables de faire. Ils sont davantage conscients des apprentissages qui vont être menés.

2- Vérification des pré-requis :

L'objectif de la première séance est que les élèves ne confondent pas l'aire et le périmètre. Cette distinction doit être claire afin qu'ils ne mélangent pas les deux notions. Pour cela, la séance débute par un rappel des deux notions. Je dessine au tableau une figure quelconque. Les élèves doivent redessiner cette figure sur leur ardoise et mettre en évidence en rouge le périmètre et en bleu l'aire. Ensuite, je projette un carré au tableau, dont le carré mesure 4 centimètres, et je leur demande d'écrire sur leur ardoise la formule du périmètre du carré ainsi que leur réponse. Je projette ensuite un rectangle avec les mêmes consignes. Cette phase me permet de me rendre compte de la maîtrise ou non de la notion de périmètre et des formules associées. En effet, les pré-requis pour cette séquence sont la connaissance de la notion de périmètre ainsi que les formules du périmètre du carré et du rectangle. Cette phase m'a permis de vérifier les pré-requis afin de pouvoir les retravailler si la maîtrise est insuffisante. L'enseignement explicite met en avant cette nécessité. Tous les élèves se souvenaient de la notion de périmètre. Cependant, quelques élèves se sont trompés dans les formules du périmètre et d'autres les avaient oubliées. J'ai donc repris cela avec eux pour qu'ils aient une maîtrise solide de la notion de périmètre avant d'aborder celle de l'aire. Je leur ai fourni une nouvelle explication ainsi qu'un exercice supplémentaire.

3- Modelage :

Afin que les élèves sachent comment trouver l'aire avec un pavage, je projette une figure au TBI avec un pavage simple et je montre aux élèves comment trouver l'aire de cette figure. Je leur explique de façon la plus précise possible. Le modelage, qui consiste à montrer aux élèves les moyens mis en œuvre pour réaliser une tâche, a permis aux élèves d'avoir une explication claire qu'ils pourront appliquer. Cependant, j'ai trouvé cela assez frustrant de montrer directement la technique aux élèves sans les avoir laissés chercher et recueilli leurs propositions.

4- Pratique guidée :

Je projette d'autres figures et les élèves notent sur leur ardoise les aires qu'ils trouvent. On corrige collectivement. Les élèves expliquent leur procédure et leur résultat. De nombreux élèves ont repris ma procédure, cependant trois d'entre eux ont proposé autre chose. Cela a diminué ma frustration liée au modelage. J'avais en effet précisé aux élèves que je leur montrais une technique mais qu'ils pouvaient en avoir une autre qu'on présenterait aux autres. Ainsi, l'enseignement explicite permet que les élèves découvrent et comprennent une procédure à appliquer mais qu'ils peuvent également en avoir une autre différente. Cet exercice sur ardoise a été bien réussi : les élèves ont compris l'explication et ont su l'appliquer. J'ai ainsi pris conscience de la nécessité que le modelage soit clair car il a une incidence importante sur la réussite des élèves dans la compréhension et l'application lors des exercices.

5- Pratique autonome :

Les élèves font ensuite des exercices individuellement sur leur cahier du jour. Ces exercices reprennent les notions du périmètre et d'aire travaillées lors de cette séance. Il y avait cependant une difficulté qui n'avait pas été abordée : pour calculer le périmètre des figures, il manquait quelques données à trouver. Je souhaitais les laisser chercher par eux-mêmes afin de voir leurs éventuelles difficultés. Les élèves n'y arrivaient pas, j'ai donc repris l'exercice avec eux en leur expliquant sur la première figure la procédure à appliquer. Les élèves ont ensuite poursuivi leur exercice avec les autres figures. L'exercice a été globalement réussi. Je me suis rendue compte que le modelage de l'enseignement explicite permet une meilleure compréhension des procédures et du raisonnement lié à cette procédure. Cela permet de donner les outils à tous les élèves. De plus, les élèves étaient plus investis dans l'activité car ils étaient moins découragés. En effet, ils ont une procédure et ont compris l'intérêt et la pertinence de celle-ci. Ils savent ce qu'ils doivent faire et comment le faire. Ils sont donc plus motivés, surtout ceux qui ont le plus de difficultés et qui se sentent généralement démunis face à un exercice.

Pour cette première séance, l'enseignement explicite a favorisé une compréhension rapide et une réussite dans les exercices d'application. L'explication lors du modelage est primordiale pour assurer la meilleure compréhension possible du raisonnement pour les élèves. Cela a permis également une plus forte motivation des élèves. Cependant, j'ai été frustrée lors de la phase de modelage de ne pas pouvoir demander aux élèves leurs propositions afin de m'appuyer sur celles-ci pour mon explication.

Mon binôme de stage a trouvé que l'explication était approfondie et que j'insistais sur la procédure mais également sur le raisonnement et que je le justifiais. Elle a mentionné le fait que les élèves se sont bien engagés dans l'activité. Ils débattaient entre eux pour se dire leur réponse et leur procédure. Ma MAT a regretté le fait que je n'ai pas questionné les élèves lors de la phase de modelage sur leur éventuelle solution, cependant elle a souligné que certains élèves qui ont des difficultés en mathématiques avaient réussi l'exercice et avaient participé davantage lors de la correction.

b) Séance 2 : Déterminer l'aire avec pavage

1- Présentation de l'objectif :

Tout d'abord, je demande aux élèves ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente. Ils savent mettre des mots sur leurs savoirs grâce à l'explicitation de l'objectif lors de la première séance. Je présente alors aux élèves l'objectif de la deuxième séance ainsi que son déroulement. Cette explicitation permet aux élèves de savoir ce qu'ils vont apprendre et comment ils vont l'apprendre. Ils prennent ainsi conscience de leurs apprentissages et les mémorisent plus facilement. L'objectif de cette séance est de déterminer la mesure de l'aire d'une surface à partir d'un pavage simple. Les pavages seront différents (carrés, losanges...) et l'unité changera dans les exercices. L'objectif est commun aux élèves de CM1 et de CM2, cependant, à l'inverse de la première séance, les exercices des CM2 sont plus complexes que ceux des CM1.

2- Vérification des pré-requis :

Afin d'activer les connaissances antérieures nécessaires au nouvel apprentissage, je propose un exercice aux élèves où ils doivent calculer le périmètre de certaines figures où ils manquent des données. Il s'agit de l'exercice pour lequel les élèves avaient eu des difficultés lors de la séance précédente. Je donne aux élèves la consigne : il faut d'abord calculer les données manquantes, puis le périmètre. Je montre ainsi la procédure à suivre sans redonner toutes les indications. Cela permet de consolider les apprentissages ainsi que de vérifier leur maîtrise. Lors de la correction, je pose des questions aux élèves sur leur résultat ainsi que sur leur raisonnement. L'enseignement explicite insiste sur la nécessité de contrôler régulièrement la compréhension. Cette vérification est nécessaire pour moi afin que je m'assure que leur procédure soit correcte. De plus, les élèves mettent des mots sur ce qu'ils ont fait, ce qui permet de renforcer leur mémorisation et celle des autres élèves.

3- Modelage : Mesure d'aire avec pavage (figure simple) :

Je projette au TBI une figure avec un pavage composé de triangles. La figure est simple, je peux donc utiliser cette phase de modelage pour les élèves de CM1 et ceux de CM2. Je demande aux élèves de m'indiquer ce que représente l'aire sur cette figure. J'explique ensuite comment je détermine l'aire de cette figure. Je m'appuie sur un nouvel exemple et je sollicite les élèves pour qu'ils résolvent la tâche avec moi. Pour cela, je projette une autre figure simple avec la même consigne et je laisse un temps de réflexion. La réflexion des élèves dans la phase de modelage permet aux élèves d'être davantage attentifs et motivés que si je faisais la démonstration seule. En effet, ma MAT a également souligné que les élèves étaient davantage concentrés et moins bruyants lorsque je les sollicitais. De plus, je peux vérifier leur compréhension et ainsi proposer un nouvel exemple si je considère que la maîtrise est insuffisante.

4- Pratique guidée pour les élèves de CM 1 et modelage pour les CM 2 : Mesure d'aire avec pavage (figure complexe) :

Le modelage avec cette figure simple permet aux élèves de CM1 de commencer leurs exercices de mesure d'aire. Je projette une figure plus complexe pour les élèves de CM2 et je leur demande de déterminer l'aire de cette figure. Ce temps de réflexion des CM2 me permet de mettre en activité les élèves de CM1 pour la phase de pratique guidée. Cependant, cette mise en activité a été trop rapide et une lecture collective des exercices aurait permis de m'assurer de la bonne compréhension.

Concernant la phase de modelage des CM2, je peux ainsi utiliser leur réponse afin d'expliquer le raisonnement. Ainsi, je m'appuie sur leur exercice pour expliciter la démarche et demander aux autres élèves s'ils sont d'accord ou non et de justifier. La phase de modelage de l'enseignement explicite peut être variée, permettant ainsi de maintenir l'intérêt des élèves et d'utiliser ensuite celle qui correspond le mieux à l'enseignant et aux élèves.

5- Pratique guidée :

Les élèves effectuent individuellement leurs exercices qui sont similaires à ceux réalisés lors de la phase de modelage. Pendant cette phase, je réponds aux questions des élèves qui ont des difficultés et j'observe leur travail. L'observation me permet d'ajuster mon soutien : demander une justification de la démarche pour que les élèves verbalisent leur procédure et réexpliquer si nécessaire. Il est recommandé, dans l'enseignement explicite, que tous les élèves effectuent la même tâche au même moment afin que l'enseignant puisse vérifier plus facilement leur travail. Cependant, les élèves n'avancent pas au même rythme et j'ai remarqué que cette pratique était bénéfique pour les élèves qui présentent des difficultés mais qu'elle freinait ceux qui ont davantage de facilités. En effet, montrer aux élèves une étape de la démarche afin que les élèves la réalisent ensuite est un soutien à l'apprentissage pour les élèves en difficulté. Ils prennent confiance en eux et cela augmente leur motivation. Cependant, certains élèves arrivent à réaliser les exercices sans ces aides, je considère donc cela dommage de ne pas les laisser avancer à leur rythme et de leur proposer des exercices supplémentaires. J'estime donc nécessaire de réfléchir au soutien que l'enseignant doit apporter durant la pratique guidée. Il doit être adapté à la situation, au rythme d'apprentissage des élèves et à leur réussite. Lors de la correction, j'incite les élèves à justifier leur procédure. Je remarque que cela dynamise la séance et aide les élèves qui éprouvent plus de difficultés. Cela peut tout de même être redondant pour les élèves qui maîtrisent la procédure.

c) Séance 3 : Comparaison d'aire sans pavage

1- Présentation des objectifs et vérification des pré-requis :

Je demande aux élèves ce qu'ils ont appris lors des séances précédentes puis j'explique les objectifs

de la nouvelle séance. Les élèves peuvent ainsi percevoir la cohérence et la progressivité des apprentissages tout au long de la séquence. De plus, ils se sentent davantage concernés et capables d'expliquer ce qu'ils apprennent. L'enseignement explicite préconise de mettre en place des routines, j'en ai donc instauré une lors de la vérification des pré-requis. En effet, les élèves savent que cette phase se déroule de la même manière : je projette des exercices de réactivation des connaissances et ils les effectuent sur leur ardoise. Je constate que cette routine contribue à garder un rythme soutenu d'apprentissage. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire et peuvent se concentrer sur le contenu de l'apprentissage plutôt que sur sa mise en place. De plus, les élèves sont plus vite engagés dans la tâche, augmentant ainsi le temps d'apprentissage. Je remarque que cette vérification des pré-requis permet aux élèves d'être tous actifs dès le début de la séance car ils doivent tous réaliser l'exercice et me montrer leur résultat ou leur recherche s'ils n'ont pas abouti.

2- Modelage : comparaison aire par superposition :

Le modelage consiste à expliquer aux élèves la procédure afin de comparer des aires par superposition. Je souhaite utiliser un modelage différent des séances précédentes afin de déterminer les avantages et les inconvénients. Pour cela, je ne base pas mon explication seulement sur un exemple, ou encore sur un exercice corrigé des élèves, mais plutôt en utilisant des exemples et des contre-exemples. Ainsi, je propose aux élèves une explication en montrant comment comparer les aires de deux figures en les superposant. Je montre ensuite deux autres figures et je leur indique une procédure afin de comparer ces deux figures. Afin que cette phase soit active, je demande aux élèves de valider ou non cette procédure. J'insiste sur la nécessité de justifier en verbalisant les éventuelles erreurs et en proposant une correction si nécessaire. Cette pratique utilisée pour le modelage permet aux élèves d'être davantage actifs et d'être dans une posture de questionnement. De plus, ma MAT et mon binôme de stage ont souligné le fait que cette pratique amène le débat entre les élèves, ce qui les conduit à verbaliser les raisons de leur accord ou de leur désaccord. La procédure est alors approfondie grâce aux exemples et contre-exemples. Cependant, le modelage prend alors plus de temps et peut compliquer la compréhension de certains élèves si les propositions de justification des élèves sont multiples et confuses. Il m'est donc apparu comme particulièrement important de réguler le débat en prenant soin de reformuler si nécessaire.

Le modelage peut s'effectuer en utilisant des objets concrets. J'ai donc utilisé des figures en papier pour faciliter la visualisation lors de la superposition. Les élèves peuvent ainsi avoir une aide visuelle pour comprendre la démonstration. Cela est particulièrement bénéfique pour les élèves qui mémorisent plus facilement grâce à la visualisation. De plus, afin de mettre en évidence les contre-exemples, ces objets concrets favorisent une meilleure compréhension. Je trouve qu'ils sont particulièrement intéressants dans ce cas car ils apportent une plus-value. Il faut cependant réfléchir à leur utilité en fonction de notre objectif car leur préparation nécessite du temps et ils peuvent distraire les élèves.

3- Pratique guidée :

J'ai remarqué que les exercices lors de la pratique guidée avait été bien réussis. Je pense que la phase de modelage a une réelle incidence. En effet, la phase de modelage de cette séance a été plus longue que lors des séances précédentes. Les élèves se sont davantage investis grâce aux différents exemples et contre-exemples qu'ils devaient résoudre. De plus, la verbalisation de la procédure a été davantage répétée. Cette répétition permet aux élèves d'éclaircir leur représentation et de favoriser leur mémorisation. Les élèves sont davantage épaulés en début de séance et parviennent ensuite plus facilement à réaliser seuls leurs exercices. Je pense donc qu'une phase de modelage plus approfondie et en utilisant des objets concrets contribue à une meilleure réussite lors des exercices individuels. Toutefois, celle-ci ne doit pas être trop longue. Les élèves risquent de ne plus être attentifs et ils auront moins de temps pour s'entraîner seuls lors de la pratique guidée.

d) Séance 4 : Découverte et application des formules d'aire (carré et rectangle)

1- Présentation des objectifs et vérification des pré-requis:

J'explique aux élèves les objectifs de cette nouvelle séance : découvrir et appliquer les formules de l'aire du carré et du rectangle ; ne pas confondre l'aire et le périmètre. La vérification des pré-requis repose sur la distinction entre l'aire et le périmètre. Celle-ci avait été abordée lors de la première séance, il me semblait donc nécessaire de faire un rappel afin que les élèves aient une bonne maîtrise pour pouvoir effectuer les exercices durant la séance. La vérification des pré-requis se déroule selon la routine instaurée, c'est-à-dire que je projette des figures au tableau et les élèves répondent aux questions sur leur ardoise. Ils doivent calculer l'aire et le périmètre de certaines figures et rappeler les formules de calcul du périmètre du carré et du rectangle. Les pré-requis étant bien maîtrisés, je décide d'écourter cette phase afin de commencer la nouvelle notion. Je repère cependant deux élèves qui ont des difficultés, je décide de leur apporter une aide supplémentaire durant la séance lors de la pratique guidée. Cette vérification des pré-requis collective présente un réel avantage pour se rendre compte du niveau de maîtrise des élèves. C'est un outil qui permet d'adapter notre séance et notre séquence en fonction de la compréhension des élèves. De plus, on peut se rendre compte dès le début de la séance s'il est nécessaire de retravailler une notion, cela permet de gagner du temps et de ne pas laisser les élèves dans la difficulté.

2- Modelage : Formules de l'aire du carré et du rectangle :

Pour que les élèves déterminent les formules de l'aire du carré et du rectangle, je me base sur les figures utilisées lors de la phase de vérification des pré-requis. Les élèves ont indiqué l'aire du carré et du rectangle, je les guide donc afin qu'ils trouvent par eux-mêmes les formules correspondantes. L'enseignement explicite aurait préconisé que je présente aux élèves les formules. Cependant, j'estime que les élèves étaient capables de trouver par eux-mêmes par rapport à leur bonne maîtrise lors de la

phase de vérification des pré-requis. J'ai donc adapté mon enseignement en fonction de mon observation des élèves. J'ai ensuite montré aux élèves comment appliquer les formules. Je considère que l'enseignement direct à l'ensemble de la classe permet une présentation claire de la procédure de base. Les élèves ont tous les outils pour effectuer les exercices, simples puis complexes. Ils peuvent poser les questions et faire bénéficier les autres élèves de l'explication. J'explique ensuite aux élèves de CM2 les unités d'aire pendant que les CM1 s'entraînent à appliquer les formules sur des figures simples.

3- Pratique guidée :

La pratique guidée est découpée ici en deux parties : un rapide entraînement sur ardoise avec des figures simples puis des exercices plus compliqués par groupe de quatre élèves. L'entraînement sur ardoise me permet de vérifier la compréhension des élèves et d'apporter mon aide que je vais progressivement retirer durant la séance, notamment lors du travail par petits groupes. De plus, cette phase est constituée d'exercices simples. Les élèves acquièrent ainsi une base solide de maîtrise de l'aire et du périmètre. Ils prennent confiance en eux et sont donc moins découragés pour les exercices plus compliqués.

La deuxième partie de la pratique guidée s'effectue par groupe de quatre élèves. Il s'agit de la stratégie de l'apprentissage coopératif (présentée dans le cadre théorique). J'explique aux élèves qu'ils doivent réaliser les exercices en travaillant ensemble et qu'il est important qu'ils expliquent leur procédure. Tous les élèves du groupe doivent avoir compris, il ne s'agit pas seulement qu'un seul élève trouve la solution. Chacun a un rôle dans le groupe, pour chercher, expliquer, aider et débattre. J'ai précisé aux élèves que le challenge est que chacun d'entre eux devait être capable d'expliquer la procédure utilisée à chaque question. Les élèves ont joué le jeu et ont fait l'effort de prendre le temps d'expliquer leur procédure.

Les échanges entre élèves sont favorisés car ils verbalisent leur procédure. Ma MAT a trouvé qu'ils me sollicitaient beaucoup moins et que j'ai pu alors réellement observer. Cependant, cette organisation de classe prend du temps et nécessite un apprentissage. Il est également difficile de vérifier que dans chaque groupe, tous les élèves réfléchissent et proposent des solutions. Certains élèves trouvent directement la solution et l'expliquent aux autres, empêchant ainsi certains de prendre le temps de réfléchir.

Durant cette phase, les élèves disposaient d'outils sur lesquels ils pouvaient s'appuyer. L'objectif de ces outils est d'apporter du soutien aux apprentissages, si les élèves en ressentent le besoin avant d'effectuer la pratique autonome, sans ces aides. Je leur ai proposé une fiche récapitulative des formules des périmètres et des aires des carrés et des rectangles. Il y avait des exemples avec des figures simples et complexes. Cela permet d'aider les élèves à organiser les connaissances. Je leur ai cependant précisé qu'ils devaient s'en servir que s'ils éprouaient des difficultés lors de la résolution

des exercices ou à la fin pour vérifier leur travail. Ils les ont donc utilisés, pour certains groupes, lorsqu'ils avaient trouvé une solution pour la confirmer. Je pense que ces outils permettent de rassurer les élèves et de faciliter la mémorisation : les connaissances sont écrites et reprennent ce qui a été travaillé auparavant, évitant ainsi la surcharge cognitive. Cependant, je souhaitais qu'ils s'en servent que s'ils avaient réellement des difficultés à résoudre leur exercice, car l'objectif était avant tout la coopération au sein d'un groupe.

4- Pratique autonome :

Les élèves effectuent ensuite quelques exercices sur le cahier du jour. Cela me permet d'avoir une trace du travail de chaque élève afin de voir les réussites et les difficultés. Je peux ainsi adapter la séance suivante et prendre certains élèves qui nécessitent un soutien particulier. Les exercices sont similaires à ceux proposés lors de la pratique guidée.

e) Séance 5 : Révision des apprentissages

1- Présentation de l'objectif de la séance :

L'objectif de cette séance est de consolider les apprentissages de la séquence. Les élèves vont revoir les connaissances et les compétences afin d'acquérir une maîtrise solide et d'automatiser leur pratique. Pour cela, ils peuvent s'entraider. Du tutorat par les pairs est mis en place.

2- Exercices de révision :

Des exercices et des conditions variés sont mis en place pour la phase de consolidation. Les exercices de la séance précédente m'ont permis de déterminer la quantité de révision nécessaire. J'ai tout de même prévu des exercices supplémentaires si besoin car on ne peut pas prévoir de façon exacte. Ces exercices permettent également de réinvestir les savoirs appris dans des contextes différents, notamment avec des exercices qui reprennent d'autres notions de mathématiques (exemple : problèmes comprenant différentes opérations). Cette phase permet de repérer les éventuelles erreurs afin de réexpliquer ou de demander à un autre élève.

3- Tutorat par les pairs :

Cette séance permet également d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés légères. Pour cela, du tutorat est organisé. Quelques élèves se sont portés volontaires : trois ont exprimé leur volonté d'avoir un tuteur pour certains exercices et trois ont souhaité apporter leur aide. Les élèves qui ont voulu bénéficier de l'aide d'un camarade ont tout d'abord réalisé leurs exercices seuls, puis en fin d'activité, lorsque les élèves qui aident ont terminé, ils proposent leur aide à ceux qui sont en difficulté. Cela permet pour l'élève qui aide de verbaliser les savoirs et savoir-faire et de renforcer ses apprentissages.

Pour l'élève qui est aidé, il peut bénéficier d'une explication différente, avec des mots qui peuvent être plus simples. Il peut également avoir davantage de facilités à montrer ses difficultés. Cependant, je trouve que la présence de l'enseignant est importante, surtout lorsqu'on commence à mettre en place du tutorat au sein de la classe. En effet, la différence entre « aider » et « faire à la place » n'est pas simple à intégrer. De plus, aider s'apprend. Il est donc important de bien observer la manière avec laquelle l'aide est donnée et si besoin guider l'élève aidant. Il s'agit d'un apprentissage explicite « apprendre à aider ». Il faut également veiller à la bienveillance de l'aide. Le tutorat est intéressant lors de la pratique autonome car les élèves aidés ont pu avoir le temps de faire leurs exercices et de cibler où sont leurs difficultés. J'ai pu également constater si la difficulté de ces élèves est légère ou plus importante grâce aux exercices sur le cahier du jour lors de la séance précédente. Les difficultés étaient légères, j'ai donc estimé que le tutorat serait suffisant pour y remédier.

4- Clôture de la séquence :

Cette phase représente le bilan de la séquence. Mon objectif est que les élèves déterminent ce qu'ils ont appris et ce qu'ils savent faire. Je note aux TBI leurs réponses afin de pouvoir classer leurs remarques et m'appuyer dessus pour évoquer leur évaluation. En effet, je mets ensuite en lumière les éléments les plus importants avec eux et je leur explique que l'évaluation portera sur ces compétences. Je trouve que cela permet aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont effectué durant la séquence et de constater la continuité et la cohérence entre les compétences de la séquence et celles de l'évaluation. De plus, le fait d'écrire au TBI permet de répertorier clairement ce qui a été travaillé et les éléments les plus importants. Cependant, cela peut inquiéter certains élèves de voir la quantité de connaissances et compétences au TBI car ils pensent ne pas toutes les maîtriser. C'est donc pour cela que je mets en avant les connaissances et compétences les plus importantes.

f) Évaluation sommative

Les élèves ont maintenant conscience de ce qu'ils sont capables de faire à l'issue de cette séquence et ce qui est attendu d'eux pour l'évaluation. Ils savent que les exercices qu'ils ont effectués durant la séquence ressemblent à ceux de l'évaluation. Cette dernière répond aux objectifs énoncés aux élèves en début de séquence. Elle doit permettre de vérifier si les élèves les maîtrisent. Je l'ai préparée avant de mener la séquence en classe afin qu'elle réponde aux objectifs fixés et à l'enseignement que j'ai proposé. Je rappelle aux élèves que cette évaluation correspond à ce qu'ils ont acquis durant la séquence et, par conséquent, que les exercices sont similaires. Je pense que cela peut les rassurer. Cependant, ils sont habitués à ce que ce soit leur enseignante qui explique leur évaluation, il peut donc y avoir une appréhension si c'est une personne différente, leur comportement peut être modifié de ce fait.

III- Bilan de l'analyse de la séquence avec l'enseignement explicite

La mise en place de l'enseignement explicite lors de cette séquence a donc présenté des points positifs et des points négatifs. Je vais à présent faire un bilan en les analysant du point de vue du climat de classe et de mon ressenti lors de cet enseignement.

a) Le climat de classe

Lors de cette séquence, les élèves étaient investis. Je pense que cette participation est due notamment à l'importance de la verbalisation dans l'enseignement explicite. J'incitais davantage les élèves à justifier leur réponse en expliquant leur procédure et à demander aux autres de réagir selon leur accord ou leur désaccord. Cela me permet également de vérifier leur compréhension et de réexpliquer si besoin. Les élèves pouvaient ainsi vérifier leur procédure. Toutefois, ces explications pouvaient être redondantes pour les élèves qui présentaient le plus de facilités.

La routine mise en place lors du modelage mène à une classe plus organisée et efficace. De plus, la phase de modelage permet à tous les élèves de bénéficier de la même explication et d'avoir les mêmes bases. Les élèves sont davantage impliqués lors des exercices de la pratique guidée car ils sont moins découragés. En effet, ils ont des clés pour savoir ce qu'ils doivent faire et comment le faire. Ils sont donc moins inquiets, surtout ceux qui ont le plus de difficultés. Cependant, certains élèves peuvent être frustrés de ne pas faire de propositions lors de la phase de modelage et avoir l'impression de ne pas avoir besoin de chercher car l'enseignant explique directement la procédure.

b) Mon ressenti

1- Points positifs :

Je considère que le modelage apporte de la sécurité aux élèves : en montrant une procédure, on sait que tous les élèves ont la même base. Cependant, il est très important d'apporter une explication claire et de la préparer. De plus, le modelage permet de répondre plus rapidement aux questions, aux interrogations et aux éventuelles erreurs car les élèves découvrent la procédure et réagissent collectivement.

Lors de la séquence, j'ai pris en compte l'importance de la verbalisation qui est mentionnée dans l'enseignement explicite. J'estime que le fait d'insister sur la vérification de la compréhension apporte réellement une aide pour l'enseignant, notamment lorsqu'il débute. En effet, cela permet d'adapter la séquence et de se rendre compte du niveau des élèves. De plus, la verbalisation permet un meilleur investissement dans les apprentissages car cela incite les élèves à rester attentifs et concentrés.

Enfin, je pense que les trois dispositifs de l'enseignement explicite, à savoir le modelage, puis la pratique guidée et enfin la pratique autonome, permettent de diminuer la difficulté. En effet, les apprentissages se réalisent progressivement, par étapes, avec le soutien adapté. Les élèves semblent donc avoir davantage confiance en eux et être moins inquiets.

2- Points négatifs :

Pour moi, le modelage peut se révéler frustrant. En effet, les élèves ne sont pas en posture de questionnement, ils ne sont pas aussi actifs que s'ils devaient chercher la solution par eux-mêmes. C'est pourquoi j'ai essayé de les investir davantage dans cette phase. Les élèves peuvent être capables de trouver des solutions. Il est donc intéressant de recueillir leurs propositions pour ensuite expliquer la nouvelle notion. Le modelage serait alors moins redondant que si seul l'enseignant présente la procédure.

J'ai présenté ci-dessus les avantages de la verbalisation. Cependant, celle-ci peut être compliquée pour certains élèves car ils doivent mettre des mots sur ce qu'ils ont fait, lors de la correction notamment. Ils peuvent donc avoir des réticences à exprimer leur résultat en sachant qu'ils doivent justifier en précisant leur procédure. Cela peut gêner certains élèves. J'ai donc précisé que les autres élèves pouvaient aider à verbaliser.

L'enseignement explicite insiste sur la vérification de la compréhension. Cependant, celle-ci peut être difficile à mettre en place. En effet, il est compliqué de vérifier la compréhension de tous les élèves. J'ai essayé d'interroger la plupart des élèves mais il s'avère difficile de tous les interroger. De plus, leur réponse ne permet pas de se rendre compte correctement de leur compréhension. La compréhension peut se vérifier par l'observation. Comme pour la verbalisation, il est difficile d'observer l'ensemble des élèves. La correction des exercices, sur le cahier du jour notamment, peut alors être un meilleur moyen pour se rendre compte du niveau de réussite des élèves.

Après avoir étudié les changements liés à la mise en place de l'enseignement explicite durant la séquence, nous allons nous intéresser à ceux perçus lors de l'évaluation. Pour cela, je vais présenter les données recueillies lors des films, questionnaires et entretiens. Puis, je vais les analyser afin de déterminer si l'enseignement explicite permet de réduire le niveau de stress des élèves lors de l'évaluation.

3- Recueil de données

I - Présentation du recueil de données

Mon recueil de données va être séparé en deux parties qui correspondent aux deux évaluations que je souhaite comparer. La première partie repose sur l'évaluation sans l'enseignement explicite. Elle se compose de l'observation des élèves grâce au film et du questionnaire distribué à l'issue de cette évaluation. La seconde partie du recueil de données présente mes résultats obtenus lors de la deuxième évaluation. J'ai filmé une nouvelle fois les élèves, je leur ai distribué un questionnaire puis j'ai réalisé un entretien avec certains d'entre eux.

II- L'évaluation sans la mise en place de l'enseignement explicite

a) Observations lors du film

L'évaluation sans l'enseignement explicite était en mathématiques dans le domaine « Grandeurs et mesures », le même que pour la deuxième évaluation de mon recueil de données. Elle dure environ dix minutes, comme la deuxième évaluation.

J'ai filmé les élèves durant la première évaluation afin de pouvoir les observer plus facilement en visionnant le film. J'ai élaboré une grille d'observation reprenant les signes qui me semblaient être significatifs d'une inquiétude.

A l'issue du visionnage du film, j'ai constaté que six élèves présentaient des signes qui peuvent être liés au stress. Je les ai regroupés dans le tableau ci-dessous en les classant dans l'ordre croissant selon le nombre de signes repérés. Le nombre de croix correspond au nombre de fois où le signe a été observé. Les prénoms ont été modifiés afin de conserver l'anonymat des élèves.

Élèves	Julia	Mathilde	Jean-Marc	Jérémy	Nathan	Thomas
Signes d'inquiétude						
Mettre sa tête dans sa main	X	X X	X X		X X X X X	X X X X X X X X
Se toucher les cheveux	X		X	X	X X X X	X
Bouger sur sa chaise	X	X	X	X	X	X X
Mettre le crayon dans sa bouche			X X X	X X		X X X X X X X
Bouger ses jambes						X
Se gratter	X			X		X
Se retourner, regarder partout autour		X	X	X X X X X	X X	X
Total des signes repérés	4	4	8	10	12	21

D'après cette observation, un élève apparaît très inquiet (Thomas) car il présente vingt et un signes d'inquiétude. Ensuite, on peut remarquer trois autres élèves qui semblent inquiets mais dans une moindre mesure. Il s'agit de Jean-Marc qui présente huit signes d'inquiétude, puis Jérémy avec dix signes et enfin Nathan avec douze signes. Pour finir, avec un nombre de signes moins important que pour les élèves précédents, on peut regrouper deux élèves qui semblent peu stressés : Mathilde et Julia (quatre signes).

b) Réponses au questionnaire en fin d'évaluation

A l'issue de l'évaluation, j'ai demandé aux élèves par écrit s'ils se sont sentis angoissés pendant cette

évaluation. Ils devaient entourer une réponse parmi celles-ci :

1- Pas du tout angoissé(e) ; 2- Faiblement angoissé(e) ; 3- Un peu angoissé(e) ; 4- Assez angoissé(e) ; 5- Beaucoup angoissé(e) ; 6- Extrêmement angoissé(e)

Parmi les six élèves pour lesquels j'ai repéré des signes d'inquiétude lors du film, quatre d'entre eux ont précisé avoir ressenti une faible angoisse. Jean-Marc et Jérémy ont ainsi répondu être un peu angoissés, Mathilde et Julia faiblement angoissées. Deux autres ont répondu être beaucoup angoissés (Nathan et Thomas). Leurs réponses concernant leur degré d'inquiétude correspondent au classement effectué lors du visionnage du film.

Ce questionnaire m'a permis d'identifier deux autres élèves angoissés pour lesquels je n'avais pas remarqué de signes d'inquiétude lors du film. En effet, Daniel et Silas ont répondu être beaucoup angoissés lors de cette évaluation. Cependant, Daniel a quitté l'école avant la mise en place de ma séquence, je n'ai donc pas pu comparer son comportement lors de la deuxième évaluation.

De plus, selon ma MAT, Lylou et Lyana pourraient être inquiètes lors de l'évaluation même si elles ne l'ont pas mentionné lors du questionnaire. Je vais donc leur poser les questions de l'entretien.

c) Résultats de l'évaluation

Durant cette évaluation, quatre compétences étaient évaluées pour les CM1 et cinq pour les CM2 : Estimer des grandeurs géométriques ; Connaître les unités usuelles et leurs relations ; Savoir comparer des mesures ayant une unité différente (seulement les CM2) ; Savoir lire l'heure ; Reconnaître qu'un angle est droit, aigu ou obtus. Pour chacune d'entre elles, nous exprimons si elle est acquise, à renforcer, en cours d'acquisition ou non acquise. Afin de mesurer le niveau de réussite de cette évaluation et de le comparer à celle avec l'enseignement explicite, j'ai attribué 4 points pour la compétence acquise, 3 points lorsqu'elle est à renforcer, 2 points en cours d'acquisition et 1 point si elle n'est pas acquise. Les élèves de CM2 obtiennent donc une note sur 20 et les CM1 sur 16 car ils ont une compétence en moins. J'ai ensuite mis toutes les notes sur 20 afin de pouvoir calculer les indicateurs du niveau de réussite de l'évaluation. Les résultats ci-dessous sont arrondis à l'unité.

La moyenne de la classe est de 16. La note la plus basse est 10/20 et la plus élevée est 20/20, l'étendue est donc de 10.

III- L'évaluation avec la mise en place de l'enseignement explicite

a) Observations lors du film

Avant cette évaluation, j'ai demandé aux élèves de me rappeler ce qu'ils avaient appris durant la séquence. Je leur ai ensuite indiqué que les exercices de cette évaluation sont similaires à ceux sur lesquels ils se sont entraînés durant les séances précédentes. J'ai rappelé aux élèves le contenu de l'évaluation. Enfin, je leur ai expliqué que cette dernière était réalisée maintenant car j'estime, au regard

de leur travail effectué durant la séquence, qu'ils sont prêts et capables de réussir.

J'ai donc filmé les élèves en plaçant la caméra au même endroit que lors de la première évaluation. Le film est d'une durée semblable au premier, c'est-à-dire environ dix minutes. Cela me permet d'avoir des conditions similaires de recueil de données pour une meilleure comparaison.

J'ai repris ma grille d'observation et je n'ai pas perçu d'autres signes qui n'étaient pas précisés dans celle-ci. Voici les résultats obtenus en visionnant le film :

Élèves	Julia	Mathilde	Jean-Marc	Jérémy	Nathan	Thomas
Signes d'inquiétude						
Mettre sa tête dans sa main				X	X X X X	X X
Se toucher les cheveux	X X		X X	X	X X	X X X X
Bouger sur sa chaise		X X	X X			
Mettre le crayon dans sa bouche			X	X X		X X X X X
Bouger ses jambes						X
Se gratter	X	X			X	X
Se retourner, regarder partout autour	X X	X	X X	X X X	X	X
Total des signes repérés	5	4	7	7	8	14

D'après ce tableau, on peut repérer un élève qui semble très stressé car il présente quatorze signes d'inquiétude : il s'agit de Thomas. Ensuite, on peut regrouper trois élèves qui montrent un nombre inférieur de signes de stress mais qui reste tout de même important (7 pour Jean-Marc et Jérémy ; 8 pour Nathan). Enfin, deux élèves semblent moins stressées que les élèves mentionnés auparavant puisque j'ai repéré cinq signes d'inquiétude pour Julia et quatre pour Mathilde.

b) Réponses au questionnaire en fin d'évaluation

Les élèves ont répondu au questionnaire afin de mesurer leur niveau d'inquiétude. Le questionnaire distribué est le même que celui de la première évaluation sans l'enseignement explicite.

Parmi les six élèves repérés lors de l'observation, trois d'entre eux ont répondu ne pas être angoissés du tout (Mathilde, Jérémy et Jean-Marc). Deux d'entre eux ont déclaré être angoissés modérément (Julia était « un peu angoissée » et Thomas « assez angoissé »). Enfin, un élève s'est senti très angoissé : il s'agit de Nathan qui a précisé être « beaucoup angoissé ».

Concernant Silas, l'élève pour lequel je n'avais pas identifié l'inquiétude lors de l'observation mais qui avait mentionné être beaucoup angoissé lors du premier questionnaire, il a répondu « pas du tout angoissé » lors du deuxième.

c) Résultats de l'évaluation

Cette évaluation portait sur quatre compétences pour les CM1 et cinq pour les CM2, comme lors de la première évaluation, ce qui me permet une meilleure comparaison. De plus, elle porte sur le même thème : « Grandeurs et mesures ». Les compétences évaluées sont les suivantes : Mesurer des périmètres de figures complexes ; Mesurer des périmètres en utilisant une formule ; Déterminer la mesure de l'aire d'une surface à partir d'un pavage simple ; Déterminer la mesure de l'aire d'une surface en utilisant une formule ; Connaître les unités usuelles de la mesure de l'aire (seulement pour les CM2). J'ai attribué 4 points lorsque la compétence est acquise, 3 à renforcer, 2 en cours d'acquisition et 1 non acquis. Les résultats suivants sont arrondis à l'unité.

La moyenne de la classe est de 17. La note la plus faible est 13,75 et la plus élevée est 20/20, l'étendue est donc de 6,25.

d) Réponses des entretiens réalisés pour connaître les effets de l'enseignement explicite

Après l'évaluation, j'ai effectué un entretien avec neuf élèves. Il s'agit :

- des élèves qui montraient des signes d'inquiétude lors du visionnage de la vidéo
- celui qui a répondu être très angoissé lors du questionnaire
- les deux élèves, mentionnées par ma MAT, qui seraient susceptibles d'être inquiètes.

L'objectif de cet entretien est d'approfondir les changements entraînés par la mise en place de l'enseignement explicite sur les élèves. Ils peuvent ainsi exprimer leur ressenti, ce qui permet une meilleure compréhension et analyse des effets de cet enseignement.

Afin d'étudier les différents aspects de l'enseignement explicite, j'ai déterminé quatre parties pour mon entretien :

- tout d'abord, un questionnement sur leur ressenti général et sur les raisons de leur éventuelle inquiétude
- ensuite, un questionnement concernant l'explicitation des apprentissages et leur enchaînement (ce qui a été appris et ce qui va l'être) qui est privilégiée lors de l'enseignement explicite
- puis, une question sur l'explicitation des objectifs d'apprentissage (ce qui est attendu en fin de séquence)
- enfin, quelques questions relatives à l'évaluation

1- Ressenti général :

J'ai demandé aux élèves ce qui les inquiétait dans l'évaluation. Les réponses évoquées sont les suivantes :

- la peur de ne pas y arriver (Julia)
- les difficultés liées aux tables de multiplication et au périmètre (Thomas, Nathan)

- la peur d'avoir une mauvaise note (Lyana, Lylou)
- pas d'inquiétude (Silas, Jean-Marc, Jérémy, Mathilde)

2- Mettre du sens sur les apprentissages :

J'ai précisé aux élèves que, tout au long de la séquence, je leur ai indiqué ce qu'ils allaient apprendre. Je les ai donc questionnés afin de savoir ce que cela changeait pour eux :

- plus motivant (Mathilde, Lyana, Lylou, Julia et Thomas)
- intéressant de savoir ce qu'on va apprendre (Nathan, Jérémy, Jean-Marc)
- ne change rien de particulier (Silas)

Je leur ai ensuite demandé ce qu'ils avaient appris durant la séquence. Ils m'ont répondu qu'ils ont appris à :

- donner des périmètres et des aires (tous les élèves)
- avec des figures simples et des complexes (Julia, Lylou, Silas, Mathilde, Jean-Marc, Lyana)
- utiliser les formules du carré et du rectangle pour trouver le périmètre et l'aire (tous les élèves)

3- Préciser les objectifs d'apprentissage :

J'ai rappelé aux élèves que je leur avais précisé dès le début ce que j'attendais pour l'évaluation, ce qu'ils devraient être capables de faire à l'issue de la séquence. Je leur ai donc demandé ce que cela avait modifié pour eux. Les réponses sont les suivantes :

- davantage de motivation à travailler car ils savaient ce qu'ils devraient savoir faire à la fin (Lyana)
- rassurés car ils étaient prévenus et savaient qu'ils allaient pouvoir s'entraîner (un peu pour Jérémy, Nathan, Mathilde, Lylou; Julia, Jean-Marc ; beaucoup pour Silas et Thomas)

4- L'évaluation :

Les élèves savaient que les exercices de l'évaluation allaient être similaires à ceux effectués en classe. Je leur ai donc demandé ce que cela avait changé pour eux :

- rassurés pour l'évaluation car moins peur de ne pas y arriver (un peu pour Julia, beaucoup pour Thomas, Silas, Lyana, Lylou, Mathilde)
- permet de savoir ce qu'il faut revoir et d'apprendre mieux pour l'évaluation (Mathilde et Lylou)
- soulagé un peu mais il aurait fallu plus d'exercices d'entraînement pour être rassuré pour l'évaluation (Nathan)
- pas de changement (Jérémy et Jean-Marc)

J'ai ensuite rappelé aux élèves que je leur avais proposé l'évaluation lorsque j'avais constaté que leurs

exercices étaient réussis et qu'ils étaient capables de faire l'évaluation. Je leur ai demandé si cela les avait aidés à être moins inquiets :

- un peu pour Silas, Thomas, Julia, Jérémy, Nathan et Jean-Marc
- beaucoup pour Lylou, Lyana et Mathilde

4- Étude des données et discussion

I- Analyse des données recueillies lors des évaluations

a) Comparaison des observations lors des deux films

1- Analyse globale :

A partir des observations effectuées des comportements des élèves lors des deux évaluations, j'ai établi un tableau de comparaison. Celui-ci reprend le nombre de signes d'inquiétude remarqués chez les élèves pour la première et la deuxième évaluation. On peut alors constater s'ils sont plus ou moins nombreux avec la mise en place de l'enseignement explicite.

<i>Élèves</i>	Julia	Mathilde	Jean-Marc	Jérémy	Nathan	Thomas
Nombre de signes repérés						
1ère évaluation	4	4	8	10	12	21
2ème évaluation	5	4	7	7	8	14
Évolution	↑	=	↓	↓	↓	↓

Parmi les six élèves qui présentent des signes d'inquiétude, quatre d'entre eux ont montré un nombre inférieur. Il y a donc une baisse du nombre de signes d'inquiétude pour 67% des élèves observés. Une élève a manifesté le même nombre de signes. Toutefois, une élève montre une légère augmentation du nombre de signes.

2- Analyse détaillée :

Cette analyse peut être approfondie. En effet, lors de la présentation des données recueillies, j'avais regroupé les élèves en fonction de leur niveau de stress en trois groupes :

- Julia et Mathilde qui semblaient peu inquiètes
- Jean-Marc, Jérémy et Nathan qui montraient davantage d'inquiétude
- Thomas, qui se démarquait des autres par un niveau de stress supérieur

En comparant leur manifestation physique du stress, on constate que la diminution de l'inquiétude s'est produite pour les élèves qui étaient les plus stressés. En effet, plus les élèves étaient angoissés lors de la première évaluation, plus forte est la baisse lors de la deuxième.

Élèves	Julia	Mathilde	Jean-Marc	Jérémy	Nathan	Thomas
Évolution	↑25%	=	↓12,5%	↓30%	↓33%	↓33%

Pour les élèves qui étaient peu stressées lors de l'évaluation (Julia et Mathilde), l'enseignement explicite ne semble pas avoir diminué leur inquiétude. En effet, Julia a une augmentation de 25% des signes du stress et il n'y a pas de modification pour Mathilde. Cependant, pour les élèves moyennement stressés (Jean-Marc, Jérémy, Nathan), on constate une baisse de leur stress, assez importante pour Jérémy et Nathan (30% et 33%), plus faible pour Jean-Marc. Enfin, pour Thomas, l'élève qui était très stressé, il y a eu également une baisse du nombre de signes repérés (33%).

On remarque donc que plus les élèves semblaient stressés initialement, plus la baisse de leur stress est importante. L'enseignement explicite, mis en place lors de la deuxième évaluation, semble donc rassurer les élèves les plus inquiets, en diminuant globalement d'un tiers leur niveau d'inquiétude. Toutefois, il apparaît que celui-ci n'a pas ou peu d'impact sur les élèves faiblement inquiètes. Cette analyse porte sur les signes extérieurs des élèves, en observant leur comportement. Afin de renforcer cette étude, il est donc intéressant de s'appuyer sur le ressenti des élèves concernant leur niveau d'inquiétude.

b) Étude des réponses obtenues lors des questionnaires

1- Analyse globale :

De manière à faciliter la comparaison du ressenti des élèves, j'ai regroupé leurs réponses dans le tableau ci-dessous. J'ai rajouté un élève, Silas, qui avait précisé être beaucoup angoissé lors de la première évaluation, sans que j'en ai décelé de signes particuliers.

Élèves	Julia	Mathilde	Jean-Marc	Jérémy	Nathan	Thomas	Silas
Réponse							
1ère évaluation	Faiblement	Faiblement	Un peu	Un peu	Beaucoup	Beaucoup	Beaucoup
2ème évaluation	Un peu	Pas du tout	Pas du tout	Pas du tout	Beaucoup	Assez	Pas du tout
Évolution	↑	↓	↓	↓	=	↓	↓

On constate, globalement, une baisse de l'angoisse chez les élèves. En effet, parmi les sept élèves concernés, cinq d'entre eux ont exprimé une inquiétude inférieure lors de la deuxième évaluation par rapport à la première. De plus, quatre ont déclaré le niveau le plus faible d'angoisse (c'est-à-dire « pas du tout angoissé ») lors de la deuxième évaluation tandis qu'il n'y en avait aucun pour la première. Concernant les deux autres élèves, l'un d'eux a exprimé une angoisse similaire et l'autre une hausse.

2- Analyse détaillée :

Les élèves ont répondu au questionnaire en déterminant leur niveau d'angoisse sur une échelle allant du niveau 1 (pas du tout angoissé) au niveau 6 (extrêmement angoissé). Afin de mesurer plus précisément les évolutions de leur ressenti, j'ai indiqué dans le tableau ci-dessous l'augmentation ou la diminution du nombre de niveaux de stress.

Élèves	Julia	Mathilde	Jean-Marc	Jérémy	Nathan	Thomas	Silas
Réponse							
Évolution	↑1	↓1	↓2	↓2	=	↓1	↓4

Concernant les élèves qui semblaient peu inquiètes (Julia et Mathilde), il y a eu un changement dans leur ressenti mais qui reste faible : il a augmenté (pour Julia) et diminué (pour Mathilde) d'un seul niveau. L'évolution n'est donc pas très significative. Néanmoins, il sera intéressant lors du questionnaire d'analyser les raisons de ces variations. Pour les élèves qui étaient moyennement angoissés (Jean-Marc, Jérémy et Nathan), on relève une diminution plus importante pour deux d'entre eux : diminution de deux niveaux pour Jean-Marc et Jérémy, niveau similaire pour Nathan. Cependant, pour l'élève qui était très stressé (Thomas), il a diminué d'un seul niveau. La baisse la plus importante se trouve pour Silas qui a descendu de quatre niveaux.

Ces résultats coïncident globalement à ceux observés lors du film. En effet, l'impact de l'enseignement explicite est plus faible sur les élèves peu inquiètes et plus important pour les élèves davantage stressés. Il y a tout de même quelques nuances à apporter, puisque pour Nathan, qui était très angoissé, il n'y a pas eu de modification dans son ressenti.

c) Analyse des réponses apportées lors des entretiens

L'entretien permet de comprendre les raisons qui expliquent les modifications du niveau de stress pour les élèves. L'objectif est de déterminer quels sont les changements engendrés par la mise en place de l'enseignement explicite.

1- Ressenti général :

Tout d'abord, les élèves qui restent les plus angoissés lors de la deuxième évaluation (Nathan et Thomas) estiment que leurs inquiétudes sont dues aux difficultés qu'ils rencontrent dans cette matière (ex : les tables de multiplication). La persistance de leur inquiétude réside donc dans leurs difficultés dans cette matière, l'enseignement explicite a permis de les diminuer mais pas suffisamment pour qu'ils soient complètement à l'aise et sereins.

De plus, pour Julia, l'élève pour qui l'angoisse était faible mais qui a légèrement augmenté lors de la deuxième évaluation, elle déclare qu'elle a toujours « un peu peur de ne pas y arriver ».

J'ai également interrogé Lyana et Lylou, les élèves que ma MAT m'avaient précisées qu'elles peuvent être inquiètes sans l'avoir exprimé. Elles m'ont déclaré qu'elles étaient tout de même « un peu inquiètes » de ne pas avoir une bonne note. Elles ont donc expliqué être inquiètes mais elles ne l'ont pas écrit sur le questionnaire, peut-être à cause du vocabulaire. En effet, le terme « angoisse » est peut être trop fort et il aurait fallu parler d'inquiétude.

2- Mettre du sens sur les apprentissages :

Un autre volet important de l'enseignement explicite réside dans l'explicitation des apprentissages effectués. Pour huit élèves interrogés sur neuf, cela apporte une plus-value. En effet, cinq d'entre eux estiment que c'est davantage motivant et trois que c'est intéressant de savoir ce qu'ils vont apprendre. De plus, afin de vérifier leur acquisition et leur mémorisation, j'ai demandé aux élèves de me rappeler ce qu'ils ont appris durant la séquence. Ils ont tous été capables de m'expliquer ce qu'ils avaient appris avec les termes utilisés durant la leçon, même si certains ont été plus précis que d'autres. Ils ont pris conscience de leur apprentissage, ce qui est l'un des enjeux de l'enseignement explicite.

3- Préciser les objectifs d'apprentissage :

Cette question permet en partie de mesurer si les variations du niveau de stress sont dues à l'enseignement explicite. En effet, j'ai rappelé aux élèves l'un des éléments essentiels de l'enseignement explicite : l'explicitation des objectifs d'apprentissage (c'est-à-dire ce qu'ils auront à réaliser lors de l'évaluation). Je leur ai donc demandé ce que cela avait changé pour eux.

Concernant les élèves les plus angoissés (Thomas et Silas), ils considèrent que cela les a beaucoup rassurés. La baisse de leur niveau de stress, notamment pour Silas qui est très importante (4 niveaux de moins), peut donc être attribuée à la mise en place de l'enseignement explicite.

Pour les élèves moyennement angoissés (Jean-Marc, Jérémy et Nathan), ils déclarent que cela les a « un peu rassurés ». Les réponses de Jérémy et Jean-Marc à l'entretien coïncident avec celles du questionnaire : leur niveau de stress a diminué. On peut donc estimer que l'enseignement explicite a permis de réduire leur stress, car ils ont répondu ne pas être « angoissés du tout » lors de la deuxième évaluation. Cependant, pour Nathan qui déclare avoir été « un peu rassuré », on peut le constater sur le film (baisse de 33% du nombre de signes repérés) mais pas lors de son questionnaire (il répond être toujours « beaucoup angoissé »). L'enseignement explicite a donc peut-être permis de le « rassurer un peu » selon lui, mais pas suffisamment pour qu'il soit plus serein.

Enfin, pour les élèves faiblement angoissées (Mathilde et Julia), elles précisent que cela les a « un peu rassurées », ce qui correspond au questionnaire de Mathilde (faible baisse du stress) mais pas à celui de Julia (légère hausse du stress). On peut donc en déduire que l'enseignement explicite les a rassurées mais pas totalement car elles expriment globalement un niveau de stress similaire entre les deux évaluations.

4- L'évaluation :

J'avais précisé aux élèves que les exercices de l'évaluation allaient ressembler à ceux effectués en classe. Cela a permis de rassurer tous les élèves, sauf Jérémy et Jean-Marc, pour qui cela n'a rien apporté. Cinq élèves sur neuf ont exprimé être « beaucoup rassurés » de savoir cela. Cependant, Nathan, qui exprimait être « un peu rassuré » par l'enseignement explicite sans pour autant avoir diminué son niveau de stress, précise qu'il aurait voulu avoir davantage d'exercices d'entraînement pour être réellement serein face à l'évaluation.

J'ai terminé les entretiens en demandant aux élèves s'ils avaient été rassurés de savoir qu'ils faisaient l'évaluation seulement au moment où j'estimais qu'ils en étaient capables. Tous les élèves ont exprimé être moins inquiets grâce à cela (six un peu et trois beaucoup).

5- Bilan de l'impact de l'enseignement explicite :

Selon les réponses des élèves, l'enseignement explicite semble globalement les rassurer. Il existe cependant des variations de la part de l'enseignement explicite dans la baisse de l'inquiétude, en fonction du niveau initial de stress des élèves :

- Pour les élèves qui étaient très angoissés, l'enseignement explicite a joué un rôle important dans la baisse de leur niveau de stress.
- Pour les élèves moyennement angoissés, il a permis de les rassurer également mais dans une moindre mesure pour Nathan, car il exprimait tout de même une inquiétude.
- Pour les élèves faiblement angoissées, elles expriment que l'enseignement explicite les a « un peu rassurées », cependant l'impact de celui-ci n'est pas très significatif.

d) Comparaison de la réussite entre les deux évaluations

Entre la première et la deuxième évaluation, la moyenne des notes obtenues a augmenté d' un point. La médiane a également augmenté de deux points. De plus, la note la plus faible a augmenté et la note la plus élevée est restée inchangée, l'étendue a donc diminué entre les deux évaluations.

La meilleure réussite globale de la classe à cette évaluation peut s'expliquer notamment par l'enseignement explicite :

- Tout d'abord, deux des élèves interrogés lors de l'entretien ont expliqué que l'enseignement explicite leur avait permis de savoir ce qu'il faut revoir et d'apprendre mieux pour l'évaluation (Mathilde et Lylou). Elles pouvaient ainsi mieux se préparer pour l'évaluation, ce qui peut constituer l'une des explications de la meilleure réussite.
- De plus, lors de l'entretien, la plupart des élèves ont déclaré être davantage rassurés lors de l'évaluation, grâce aux éléments constituant de l'enseignement explicite. Les élèves qui étaient plus confiants peuvent avoir mieux réussi.
- Enfin, l'enseignement explicite, mené durant la séquence, peut avoir diminué la difficulté. En

effet, les différents dispositifs (le modelage, la pratique guidée puis la pratique autonome) ont permis d'accompagner progressivement les élèves dans leur apprentissage et de suivre leur évolution afin de répondre à leur réussite ou leur difficulté.

L'enseignement explicite apparaît comme l'une des raisons principales de la meilleure réussite des élèves, même si d'autres facteurs peuvent influencer sur celle-ci.

d) Comparaison avec le ressenti en classe lors de la mise en place de l'enseignement explicite

Lors des séances menées avec l'enseignement explicite, mon sentiment était que cet enseignement permet de réduire la difficulté. En effet, les apprentissages se réalisent progressivement, par étapes, avec le soutien adapté. Les élèves réussissent donc plus facilement. Ce ressenti s'est confirmé par les résultats des élèves qui sont globalement en augmentation après la mise en place de l'enseignement explicite. Il est donc possible d'attribuer la hausse des résultats à la mise en place de cet enseignement.

De plus, durant la séquence, les élèves semblaient avoir davantage confiance et être moins inquiets. Cela s'est révélé être le cas pour la plupart des élèves lors de l'analyse, après la mise en place de l'enseignement explicite, avec un impact davantage prononcé pour les élèves qui étaient les plus angoissés initialement.

II- Discussion sur les intérêts et limites du travail

a) Les intérêts

Le travail effectué présente des intérêts. Tout d'abord, j'ai fait le choix de m'appuyer sur plusieurs outils différents afin d'obtenir une analyse complète (film, questionnaire, entretien). L'observation par le biais du film m'a permis de repérer les signes extérieurs d'inquiétude. J'ai pu ensuite confronter ces résultats avec le ressenti des élèves exprimé lors du questionnaire et également déceler le stress de certains élèves que je n'avais pas perçu auparavant. Enfin, les réponses apportées lors de l'entretien ont permis de mesurer l'impact de l'enseignement explicite dans les modifications de comportement des élèves.

Ensuite, j'ai choisi des évaluations les plus similaires possibles :

- elles concernent les mathématiques
- le domaine d'apprentissage est identique : « Grandeurs et mesures »
- elles comportent le même nombre de compétences (cinq pour les CM2 et quatre pour les CM1)
- leur durée est globalement similaire

Cette ressemblance permet de limiter les éléments qui pourraient modifier le comportement des élèves entre les deux évaluations, afin d'établir le réel impact de l'enseignement explicite.

De plus, j'ai porté mon étude sur le moment de l'évaluation, car c'est celui-ci qui fait l'objet de ma réflexion. Cependant, j'ai également analysé les changements entraînés par la mise en place de l'enseignement explicite tout au long de la séquence. Je considère que cela permet d'élargir la réflexion et d'apporter des éléments supplémentaires sur cet enseignement. J'ai donc essayé d'analyser sous différents aspects les modifications liées à l'enseignement explicite, notamment au niveau du comportement des élèves, de leur engagement dans les apprentissages, de leur réussite mais également selon mon ressenti personnel.

Enfin, je n'ai pas construit cette analyse seule car je me suis référée aux avis extérieurs pour approfondir ma réflexion : mon binôme de stage ainsi que ma MAT. Cette dernière connaît bien ses élèves, ce qui me permet de m'appuyer sur ses remarques concernant les différents élèves, leur comportement, etc.

b) Les limites

Cependant, l'analyse menée présente également des limites. Certaines d'entre elles concernent le recueil de données. En effet, à propos de l'observation réalisée par le film lors des évaluations, les signes d'inquiétude observés peuvent être liés à d'autres éléments que le stress, notamment le découragement ou la réflexion (par exemple : mettre sa main dans sa tête). De plus, certains élèves peuvent intérioriser leur inquiétude, donc ne pas montrer de signes extérieurs.

Quant au questionnaire, le ressenti de l'inquiétude est subjectif. Les élèves peuvent donc avoir des difficultés à mesurer leur niveau d'inquiétude et à en expliquer les raisons. C'est pour cela que, dans le questionnaire, le terme « inquiet » aurait été plus approprié à la place d'« angoissé ». En effet, ce dernier est un terme fort et certains élèves peuvent ne pas se considérer angoissés mais ressentir tout de même de l'inquiétude.

Lors de l'entretien, lorsque je demandais aux élèves s'ils avaient été rassurés par un élément de l'enseignement explicite, ils me répondaient « oui » mais sans réellement réfléchir. J'ai donc modifié mes questions en leur demandant ce que cela avait changé. Ils prenaient alors davantage le temps de réfléchir et d'expliquer.

L'analyse des données recueillies présente des limites. En effet, les changements observés sont principalement dus à l'enseignement explicite, cependant de nombreux paramètres peuvent entrer en compte dans les variations de stress des élèves : le fait que je leur ai expliqué l'évaluation à la place de ma MAT, je ne procède pas de la même manière ; ils peuvent se sentir plus ou moins à l'aise sur la notion de la deuxième évaluation par rapport à la première ; ils peuvent être plus ou moins inquiets ce jour-là, etc.

De plus, l'analyse a été effectuée sur une évaluation après la mise en place de l'enseignement explicite lors d'une seule séquence, or il en faudrait davantage afin d'obtenir des résultats plus fiables.

Enfin, l'évaluation reste un moment particulier, avec des conditions qui sont différentes de celles des séances, où certains élèves peuvent se sentir stressés depuis plusieurs années pour des raisons diverses. Une analyse plus approfondie pour chacun d'entre eux serait nécessaire pour connaître les causes de leur stress et pouvoir y remédier.

Conclusion

Durant cette étude, j'ai souhaité découvrir si l'enseignement explicite peut permettre de diminuer le niveau de stress lors de l'évaluation. Pour cela, j'ai comparé deux évaluations : une sans l'enseignement explicite et une avec les différentes modalités de l'enseignement explicite, présentées lors de la première partie de mon mémoire. J'ai recueilli les données nécessaires à mon analyse par le biais de deux observations, de questionnaires et d'entretiens.

Ces outils m'ont permis de découvrir que l'enseignement explicite permet de réduire globalement le niveau de stress des élèves lors de l'évaluation. L'impact de celui-ci est plus important pour les élèves qui sont les plus angoissés. Il a un impact inférieur pour ceux qui étaient peu inquiets initialement. L'analyse réalisée me permet de valider mon hypothèse : l'enseignement explicite permet de rassurer les élèves, ils sont moins inquiets. En effet, ils connaissent les objectifs d'enseignement et les attendus. Ils ont conscience de ce qu'ils sont capables de faire et sont donc davantage sereins face à l'évaluation.

J'ai également élargi mon étude en analysant les points positifs et négatifs lors de la mise en œuvre de cet enseignement (sur l'engagement des élèves, sur mon ressenti, etc.). En effet, même si cet enseignement a un impact sur le niveau de stress des élèves lors de l'évaluation, il est nécessaire d'appréhender les différents aspects tout au long des apprentissages.

Lorsque je serai Professeur des Écoles Stagiaire, j'utiliserai cet enseignement car je considère important d'explicitier aux élèves les objectifs, les attendus et la succession des apprentissages. Ils ont davantage conscience de ce qu'ils apprennent et sont plus engagés dans leurs apprentissages. De plus, les différentes étapes permettent d'évoluer progressivement dans les apprentissages. Cependant, je n'utiliserai pas toujours cet enseignement car selon moi, la phase de modelage notamment est utile dans certaines situations mais elle peut être frustrante. En effet, l'enseignement repose davantage sur l'enseignant que sur les élèves. Ces derniers sont moins actifs dans la réflexion. Il me semble donc judicieux de varier les modalités d'enseignement en fonction de l'objectif attendu.

Bibliographie/ sitographie

Denise Curchod-ruedi, Pierre-André Doudin, Louise Lafortune, Nathalie Lafranchise. *La santé psychosociale des élèves*. Collection éducation- intervention, 2011.

Gisèle George. *Ces enfants malades du stress*. Éditeur Anne Carrière, 2002.

Hélène Romano. *Pour une école bientraitante, prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Paris, France : Dunod, 2016.

Institut français de l'éducation. Centre Alain-Savary [en ligne], 2016. *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages*.

Disponible sur :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Institut français de l'éducation. Centre Alain-Savary [en ligne], 2016. *Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ?*

Disponible sur :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment#4>

Ministère de l'Éducation Nationale, 2014. *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*.

Téléchargement :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf

Véronique Lambert-Samson, 2016. *L'anxiété des élèves au primaire : Une analyse des connaissances théoriques et pratiques des enseignants*.

Téléchargement :

<file:///C:/Users/Sabrina/Downloads/32758.pdf>

Annexes

1) Réponses aux questionnaires des élèves :

- Première évaluation :

Julia :

Prenom .

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé(e)
- 2 - Faiblement angoissé(e)
- 3 - Un peu angoissé (e)
- 4 - Assez angoissé (e)
- 5 - Beaucoup angoissé (e)
- 6 - Extrêmement angoissé (e)

Mathilde :

Prenom .

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé(e)
- 2 - Faiblement angoissé(e)
- 3 - Un peu angoissé (e)
- 4 - Assez angoissé (e)
- 5 - Beaucoup angoissé (e)
- 6 - Extrêmement angoissé (e)

Jean-Marc :

Prenom .

Est-ce que tu t'es senti (e) angoissé (e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé (e)
- 2 - Faiblement angoissé (e)
- 3 - Un peu angoissé (e)
- 4 - Assez angoissé (e)
- 5 - Beaucoup angoissé (e)
- 6 - Extrêmement angoissé (e)

Jérémy :

Est-ce que tu t'es senti (e) angoissé (e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé (e)
- 2 – Faiblement angoissé (e)
- 3- Un peu angoissé (e)
- 4- Assez angoissé (e)
- 5- Beaucoup angoissé (e)
- 6- Extrêmement angoissé (e)

Nathan :

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé(e)
- 2 – Faiblement angoissé(e)
- 3- Un peu angoissé (e)
- 4- Assez angoissé (e)
- 5- Beaucoup angoissé (e)
- 6- Extrêmement angoissé (e)

Thomas :

Est-ce que tu t'es senti (e) angoissé (e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé (e)
- 2 – Faiblement angoissé (e)
- 3- Un peu angoissé (e)
- 4- Assez angoissé (e)
- 5- Beaucoup angoissé (e)
- 6- Extrêmement angoissé (e)

• **Deuxième évaluation :**

Julia :

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

1 - Pas du tout angoissé(e)

2 – Faiblement angoissé(e)

3- Un peu angoissé (e)

4- Assez angoissé (e)

5- Beaucoup angoissé (e)

6- Extrêmement angoissé (e)

Mathilde :

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

1- Pas du tout angoissé(e)

2 – Faiblement angoissé(e)

3- Un peu angoissé (e)

4- Assez angoissé (e)

5- Beaucoup angoissé (e)

6- Extrêmement angoissé (e)

Jean-Marc :

Est-ce que tu t'es senti (e) angoissé (e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

1 - Pas du tout angoissé (e)

2 – Faiblement angoissé (e)

3- Un peu angoissé (e)

4- Assez angoissé (e)

5- Beaucoup angoissé (e)

6- Extrêmement angoissé (e)

Jérémy :

Est-ce que tu t'es senti (e) angoissé (e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- ① - Pas du tout angoissé (e)
- 2 - Faiblement angoissé (e)
- 3- Un peu angoissé (e)
- 4- Assez angoissé (e)
- 5- Beaucoup angoissé (e)
- 6- Extrêmement angoissé (e)

Nathan :

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé(e)
- 2 – Faiblement angoissé(e)
- 3- Un peu angoissé (e)
- 4- Assez angoissé (e)
- ⑤- Beaucoup angoissé (e)
- 6- Extrêmement angoissé (e)

Thomas :

Est-ce que tu t'es senti angoissé(e) pendant cette évaluation ? Entoure ta réponse.

- 1 - Pas du tout angoissé(e)
- 2 – Faiblement angoissé(e)
- 3- Un peu angoissé (e)
- 4- Assez angoissé (e)
- 5- Beaucoup angoissé (e)
- 6- Extrêmement angoissé (e)

2) Résultats des élèves aux évaluations :

- Première évaluation :**

Résultats détaillés

Comp. 1 : Estimer des grandeurs géométriques

Comp. 2 : Connaître les unités usuelles et leurs relations

Comp. 3 : Savoir comparer des mesures ayant une unité différente

Comp. 4 : Savoir lire l'heure

Comp. 5 : Reconnaître qu'un angle est droit, aigu ou obtus

A=4
ECA=2

AR=3
NA=1

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	total
CM1						
Lylou	A 4	ECA 2	⊗	A 4	A 4	14/16 17,5/20
Leny	A 4	ECA 2	⊗	A 4	A 4	14/16 17,5/20
Nathan	AR 3	AR 3	⊗	A 4	ECA 2	12/16 15/20
Silas	A 4	A 4	⊗	A 4	A 4	16/16 20/20
Evan	AR 3	AR 3	⊗	A 4	ECA 2	12/16 15/20
Chloé	AR 3	AR 3	⊗	A 4	A 4	14/16 17,5/20
CM2						
Jean-Marc	A 4	A 4	A 4	AR 3	A 4	19/20
Enoal	AR 3	A 4	A 4	A 4	A 4	19/20
Ilan	AR 3	A 4	A 4	A 4	A 4	19/20
Shona	AR 3	AR 3	AR 3	ECA 2	A 4	15/20
Johann	A 4	A 4	A 4	A 4	A 4	20/20
Manon	AR 3	ECA 2	ECA 2	AR 3	A 4	14/20
Yveric	AR 3	AR 3	⊗	ECA 2	ECA 2	10/16 12,5/20
Robin	A 4	ECA 2	AR 3	A 4	ECA 2	15/20
Julie	AR 3	ECA 2	AR 3	NA 1	ECA 2	11/20
Ana-Sofia	AR 3	NA 1	ECA 2	AR 3	A 4	13/20
Thomas	AR 3	ECA 2	A 4	NA 1	A 4	14/20
Jeremy	A 4	A 4	AR 3	AR 3	A 4	18/20
Nathan	A 4	ECA 2	AR 3	A 4	A 4	17/20
Julia	A 4	A 4	A 4	A 4	A 4	20/20
Mathilde	AR 3	AR 3	A 4	A 4	A 4	18/20
Lyana	A 4	A 4	A 4	A 4	A 4	20/20
Esteban	AR 3	AR 3	AR 3	A 4	A 4	17/20
Davy	AR 3	ECA 2	ECA 2	ECA 2	A 4	13/20
Daniel	AR 3	NA 1	NA 1	A 4	NA 1	10/20
Brice	AR 3	NA 1	NA 1	A 4	A 4	13/20
Antoine	AR 3	AR 3	AR 3	A 4	A 4	17/20

• Deuxième évaluation :

A=4 AR=3
ECA=2 NA=1

Résultats détaillés

Comp. 1 : Mesurer des périmètres de figures complexes

Comp. 2 : Mesurer des périmètres en utilisant une formule (carré et rectangle)

Comp. 3 : Déterminer la mesure de l'aire d'une surface à partir d'un pavage simple

Comp. 4 : Déterminer la mesure de l'aire d'une surface en utilisant une formule (carré et rectangle)

Comp. 5 : Connaître les unités usuelles de la mesure de l'aire

	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	
CM1						
Lylou	AR 3	A 4	A 4	A 4	⊗	15/16
Leny	AR 3	AR 3	A 4	NA 1	⊗	12,75/20
Nathan	AR 3	AR 3	ECA 2	AR 3	⊗	11/16
Silas	A 4	A 4	A 4	A 4	⊗	13,75/20
Evan	AR 3	A 4	A 4	A 4	⊗	16/16
Chloé	A 4	A 4	AR 3	A 4	⊗	20/20
CM2						
Jean-Marc	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20
Enoal	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20
Ilan	Abs	Abs	Abs	Abs	Abs	
Shona	Abs	Abs	Abs	Abs	Abs	
Johann	A 4	A 4	AR 3	A 4	A 4	19/20
Manon	A 4	A 4	A 4	A 4	NA 1	17/20
Yveric	AR 3	A 4	ECA 2	A 4	NA 1	14/20
Robin	A 4	AR 3	A 4	A 4	AR 3	18/20
Julie	ECA 2	A 4	A 4	A 4	AR 3	17/20
Ana-Sofia	A 4	A 4	A 4	AR 3	ECA 2	17/20
Thomas	AR 3	A 4	A 4	ECA 2	NA 1	14/20
Jeremy	A 4	AR 3	AR 3	A 4	NA 1	15/20
Nathan	A 4	AR 3	AR 3	A 4	NA 1	15/20
Julia	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20
Mathilde	A 4	A 4	A 4	A 4	A 4	20/20
Lyana	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20
Esteban	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20
Davy	A 4	A 4	A 4	A 4	NA 1	17/20
Brice	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20
Antoine	A 4	A 4	A 4	A 4	AR 3	19/20

3) Questions de l'entretien :

Élèves pour l'entretien :

Jérémy ; Nathan ; Jean-Marc ; Mathilde ; Julia ; Thomas ; Silas ; Lylou ; Lyana

1- Ressenti général :

- 1) Est-ce que tu t'es senti inquiet(ète) pendant l'évaluation ?
- 2) Qu'est-ce qui t'inquiète dans l'évaluation ? (peur de la mauvaise note ? De ne pas y arriver?)

Enseignement explicite :

2- Mettre du sens sur les apprentissages :

- 3) Au début de chaque séance, je vous expliquai ce nous allions apprendre et à la fin, je vous précisais ce que nous verrions la prochaine fois. Qu'est-ce que cela a changé pour vous ? (plus ou moins motivant ; intéressant?)
- 4) Qu'est-ce que tu as appris à faire ?

3- Préciser les objectifs d'apprentissage :

- 5) Je vous ai expliqué dès le début ce que j'attendais pour l'évaluation, ce que vous seriez capables de faire à la fin. Qu'est-ce que ça a changé pour toi ? (C'est mieux ? Moins bien ? Ça a permis de te rassurer ?)

4- L'évaluation :

- 6) Tu savais que les exercices de l'évaluation allaient être comme ceux sur lesquels tu t'es entraîné(e) en classe, qu'est-ce que cela a changé pour toi ? (C'est mieux ? Moins bien ? Est-ce que ça t'a rassuré?)
- 7) Je vous ai donné l'évaluation car vous aviez bien réussi les exercices. Je vous ai expliqué que vous étiez donc capables de la réussir. Est-ce que le fait de savoir ça t'a aidé à être moins inquiet (ète) ?