



**HAL**  
open science

## Comment expliciter son enseignement en langue vivante au collège ?

Tatiana Barutçu

► **To cite this version:**

Tatiana Barutçu. Comment expliciter son enseignement en langue vivante au collège ?. Education. 2020. dumas-03182158

**HAL Id: dumas-03182158**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182158>**

Submitted on 26 Mar 2021

**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.

**Année universitaire 2019-2020**

**Master MEEF**

**Mention 2<sup>nd</sup> degré – parcours « anglais »**

**2<sup>ème</sup> année**

# **Comment expliciter son enseignement en langue vivante au collège.**

**Présenté par : Tatiana Barutçu**

**Encadré par : Sarah Bisson**

## **Remerciements**

*Je tiens tout d'abord à remercier mes deux tuteurs pour leur bienveillance et leur confiance, leurs précieux conseils qui m'ont aidée à faire face aux situations les plus délicates et les plus dures en tant qu'enseignante, leur soutien sans faille dans mes moments de doute.*

*Je remercie également ma famille et mes amis qui m'ont soutenue, accompagnée, encouragée pendant toute cette riche année de stage. Merci à eux de m'avoir écouté parler avec passion des pépites, des couacs et des perles de ce merveilleux métier des heures durant...*

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Vers une explicitation des consignes.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Réflexion théorique .....</b>	<b>4</b>
2.1.1. Le sentiment d'échec scolaire .....	4
2.1.2. Les consignes implicites .....	5
2.1.3. Une simplification des consignes ?.....	7
<b>2.2. Réflexion expérimentale .....</b>	<b>8</b>
2.2.1. Présentation de la classe cible et du projet d'expérimentation .....	8
2.2.2. Deux compréhensions orales .....	9
2.2.3. Analyse des consignes .....	10
2.2.4. Analyse des résultats.....	12
2.2.5. Le français et l'explicitation des consignes en cours d'anglais .....	14
<b>3. Le bilan de fin de cours.....</b>	<b>16</b>
<b>3.1. Réflexion théorique .....</b>	<b>16</b>
3.1.1. Définir la métacognition .....	16
3.1.2. L'étape de la conceptualisation.....	17
3.1.3. Méthodologie de la conceptualisation .....	19
<b>3.2. Réflexions expérimentales .....</b>	<b>20</b>
3.2.1. Une trace d'un échange élèves-professeur en fin de cours .....	20
3.2.2. La feuille de route .....	21
<b>4. Le rapport à l'évaluation au terme d'une séquence explicitée.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1. Réflexion théorique .....</b>	<b>23</b>
4.1.1. Le rapport à l'erreur .....	23
4.1.2. Évaluer pour apprendre .....	24
4.1.3. Deux temps d'évaluation .....	25
4.1.4. L'étape de la remédiation.....	26

<b>4.2. Réflexion expérimentale .....</b>	<b>27</b>
4.2.1. Le cours d'Accompagnement Personnalisé (AP) .....	27
4.2.2. La feuille de route .....	28
<b>5. Conclusion.....</b>	<b>30</b>
<b>6. Références bibliographiques .....</b>	<b>32</b>
<b>7. Annexes .....</b>	<b>34</b>
7.1. Annexe 1.....	34
7.2. Annexe 2.....	37
7.3. Annexe 3.....	41

# 1. Introduction

La réflexion autour de l'éducation prioritaire au sein de l'Éducation Nationale a fait émerger un certain nombre d'enjeux pédagogiques extrêmement riches mais également des enjeux sociétaux qui illustrent aujourd'hui les grands défis de l'école inclusive pour la réussite de tous. Un des enjeux qui m'a paru fondamental dans la question de cette réussite qui se veut égalitaire est celui de l'enseignement explicite. On retrouve cette réflexion autour de l'explicitation au sein de la pédagogie de l'enseignant dans le référentiel REP+, notamment dans le premier objectif : « Garantir l'acquisition du – Lire, écrire, parler – et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Cette explicitation est présentée comme fondamentale pour développer une autonomie de l'apprenant mais devient aussi un élément clé pour l'enseignant en REP+ lorsqu'il choisit de prendre du recul et d'analyser ses pratiques pédagogiques s'il les estime inadéquates.

Alors que j'entamais mon année de stage M2 dans le collège Colette Besson, la question de l'explicitation de mon enseignement est devenue une préoccupation centrale dans ma propre réflexion pédagogique. L'établissement, situé dans le quartier populaire de Ménilmontant (rue des Panoyaux), est un collège classé REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé), un des quatre collèges ainsi répertoriés dans la ville de Paris. J'ai pu constater dès le début de l'année que le profil de mes élèves dans mes deux classes (6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) était profondément hétérogène, avec des élèves en grande difficulté et ayant un rapport très conflictuel avec le système scolaire mais aussi des élèves sans problème scolaire apparent, pour qui l'enchaînement entre les différentes phases du cours, la finalité des activités étaient clairs. Certains de mes élèves en difficulté bénéficient aujourd'hui d'un PAP<sup>1</sup> lié à des troubles dysorthographiques ou dysgraphiques, d'autres participent au plan d'aide aux devoirs ou sont en lien avec des associations de terrain comme Zup de Co<sup>2</sup> ou l'Afm6<sup>3</sup>. Ces dispositifs d'aide sont particulièrement développés dans cet établissement mais l'adhésion des élèves reste parfois très

---

<sup>1</sup> « Le PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) est destiné à des enfants qui ont besoin d'aménagements pédagogiques. Il vise essentiellement un public d'enfants présentant des troubles d'apprentissage ». <[ecole-et-handicap.fr](http://ecole-et-handicap.fr)> [consulté le 15 avril 2020]

<sup>2</sup> L'association Zup de CO lutte contre le décrochage scolaire des élèves, dès la 6<sup>e</sup>. Cette association aide particulièrement les collégiens issus de familles défavorisées et met en place des activités de tutorat avec l'aide d'étudiants de grandes écoles et universités.

<sup>3</sup> Les ateliers Afm6 (Ateliers français mathématiques en 6<sup>e</sup>) font partie du dispositif d'accompagnement à la scolarité dans l'Académie de Paris. Ces ateliers comprennent une aide au travail personnel et des activités éducatives en français et en mathématiques.

aléatoire, des familles choisissant parfois de refuser les aides proposées par le professeur principal.

Dans ce contexte de classe très hétérogène, de nombreuses problématiques sont apparues dès la rentrée à chaque cours, notamment lors de la mise au travail des élèves qui s'avérait laborieuse, voire impossible pour certains élèves entraînant des difficultés majeures de gestion de classe, des tensions nuisant au travail d'une partie des élèves. Des difficultés sont également apparues lors des travaux en groupe, bon nombre de mes élèves restaient dans une position passive, parfois perturbatrice qui rendaient les interactions entre élèves en anglais impossibles, les productions lors d'une mise en commun pauvres. S'ajoutait à cette difficulté la question du temps de parole des élèves, presque entièrement dominé par les élèves ayant un bon niveau dans la matière. Les élèves en réelle difficulté peinaient à trouver leur place en cours, à cerner l'activité, leur rôle et l'engagement que nécessitaient les activités qui ponctuaient la séance. Au-delà du déroulé de la séance, la progression au sein de la séquence, l'enchaînement des séances entre elles, la raison même de la réalisation des activités semblaient être incohérents pour bon nombre de mes élèves qui se trouvaient en incapacité parfois totale à réaliser une tâche finale.

C'est alors que dans mes recherches sur les particularités de l'enseignement en réseau d'éducation prioritaire renforcé, le concept du non-dit scolaire m'a permis d'entamer une réflexion sur ma pratique et sur les échecs que je rencontrais régulièrement en classe. En effet, on remarque que ce non-dit, c'est-à-dire cet « implicite présent dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités scolaires, qui est indéchiffrable et parfois invisible pour l'élève » (Piot, 2005) permettait de mettre en lumière la difficulté d'élèves parfois en décrochage scolaire, souvent soumis à une réalité socio-économique complexe affectant leur scolarité et leur relation au système éducatif : un profil d'élèves récurrent dans mes classes et qu'il me fallait impérativement comprendre et prendre en compte dans la réalisation de mes séquences et séances. La démarche d'une transparence pédagogique, d'une explicitation des objectifs d'apprentissage devenait essentielle pour répondre aux problématiques que je rencontrais avec ce public de REP+. Il fallait que les élèves puissent conceptualiser la situation scolaire, expression chère à Thierry Piot (Piot, 2005), qu'ils accèdent au sens de l'activité, que le savoir scolaire explicité puisse insuffler une certaine motivation chez l'élève, ainsi qu'une autonomie dans les tâches à réaliser. Il me fallait donc réévaluer mon statut vertical de transmetteur du savoir, que j'adoptais sans trop y réfléchir, et le faire évoluer, pour m'adapter aux besoins spécifiques des élèves précarisés dans leur apprentissage par l'implicite scolaire.

C'est par conséquent au vu de ces nombreuses difficultés observées dans mes classes que je m'intéresserai dans ce mémoire à l'intérêt et l'effet de l'explicitation de mon enseignement en anglais sur l'autonomisation, la responsabilisation des élèves dans leur travail en classe ainsi que sur leur motivation dans la réalisation d'activités ou de tâches.

Je commencerai par aborder la question des consignes, de leur évolution au fur et à mesure de l'année en lien avec une volonté d'explicitation, et de leur efficacité quant à la mise au travail et à la participation orale en classe.

Je traiterai ensuite la phase de fin de cours, étape cruciale dans l'appropriation des objectifs de séance par les élèves. Je tenterai de voir entre autres, l'effet d'une ritualisation de ce temps de conceptualisation sur le lien « entre-séance » effectué par les apprenants et leur projection dans le projet global de la séquence.

Enfin, j'aborderai la question de la construction d'une séquence explicite et du temps fort de la tâche finale et de l'évaluation, étape sensible pour les élèves en difficulté. Il sera ici crucial d'observer le lien entre séquence explicitée et maîtrise des objectifs. Quel sera l'effet d'un enseignement explicite tout au long d'une séquence sur le rapport à l'évaluation chez l'élève ? Quelle sera l'évolution (s'il y en a une) de la conscientisation des apprentissages chez les élèves en difficulté scolaire et leur acquisition de savoirs ?



## 2. Vers une explicitation des consignes

### 2.1. Réflexion théorique

#### 2.1.1. Le sentiment d'échec scolaire

Les consignes, leur perception par les élèves et leur efficacité dans la mise au travail de la classe sont au cœur de la réflexion autour de la notion d'explicitation. De nombreuses problématiques liées à la participation des élèves, à leur motivation en classe mais aussi à leur rapport à l'école, au savoir et à la réussite scolaire peuvent être en partie rattachées à la compréhension des enjeux du cours et de ce qui est attendu de la part de l'élève lors des différentes phases de la séance et des activités. Savoir ce qu'on doit faire, comprendre ce que le professeur attend pendant la réalisation d'une activité en classe sont des facteurs essentiels à la création d'un environnement rassurant pour la classe et favorise l'investissement personnel de la part des élèves. Il est d'autant plus important de réfléchir à la mise en place d'un environnement scolaire où les attendus et les objectifs pédagogiques sont perceptibles dans un contexte REP+ où de nombreux apprenants sont fortement impactés par leur milieu social et où l'école est un environnement souvent mal compris et mal vécu. Il est ici essentiel de comprendre que le contexte familial, environnemental influe souvent dans le parcours de l'élève et que l'échec scolaire doit être en partie reconnu comme un phénomène social (Charlot, 1999). Mais il serait très réducteur de l'attribuer uniquement à ce facteur social. Les grands piliers de l'explicitation en éducation prioritaire indiquent clairement que la pédagogie de l'enseignant est fondamentale pour pallier le mal-être scolaire d'élèves en grande difficulté ou en décrochage. Bernard Charlot qui a entamé une réflexion autour de la corrélation entre milieu social et échec scolaire énonce le principe suivant :

« L'échec scolaire n'est donc pas considéré comme une caractéristique qu'un individu hériterait de son groupe social ou comme l'effet, dans l'histoire scolaire de cet individu, des caractéristiques sociales et culturelles de ce groupe. L'échec scolaire est une situation qui se construit peu à peu, à travers d'autres situations, des pratiques, des rencontres, des événements, des ruptures, des dérives, dans une histoire scolaire inséparable de l'histoire singulière de l'individu. » (Charlot, 1999).

De plus il est évident que l'échec scolaire ne se réduit pas à un handicap social mais doit s'analyser au travers de l'expérience qu'a eu l'élève dans son parcours scolaire et ce qui a fait sens ou non pour lui (Charlot, 1999). Cette question du sens donné aux activités, à la réalisation

de tâches est donc au cœur du parcours de l'élève et impacte plus largement la valeur qu'il donne à l'école et à sa réussite personnelle. C'est ainsi qu'on comprend qu'une réflexion personnelle de l'enseignant autour de la construction d'une séquence actionnelle et explicite, mais également autour de la formulation de consignes efficaces est précieuse pour garantir à tous un espace pour s'exprimer dans toute son individualité et en toute sécurité sans craindre de se retrouver en position d'échec. Faire disparaître ce sentiment d'échec scolaire que pourraient ressentir les élèves confrontés à un contexte d'enseignement implicite et opaque est rappelons-le au cœur du projet pour la réussite de tous, comme le précise le référentiel dédié à l'éducation prioritaire.

### 2.1.2. Les consignes implicites

L'accent qui est mis depuis plusieurs années sur un enseignement explicite a permis de mettre à jour la problématique de la relation entre l'implicite des consignes et le sentiment d'échec scolaire que peuvent ressentir des élèves en difficulté. Il convient ici de définir cette notion d'implicite dans le milieu scolaire, notamment sur le plan des consignes, et d'aborder les conséquences parfois très délétères que cet implicite peut avoir lorsqu'il s'agit pour l'élève de parler, de participer en classe.

L'explicitation peut être définie comme l'action de rendre clair, d'expliquer en détails ou encore d'exprimer une chose, un fait sans laisser de place à l'ambiguïté. L'implicite quant à lui n'est pas énoncé expressément et nécessite une interprétation.

Arrêtons-nous tout d'abord sur l'effet que peut avoir le « non-dit » scolaire. Thierry Piot le définit comme « l'implicite présent dans les situations d'enseignement-apprentissage et les activités scolaires [et] qui est indéchiffrable et parfois invisible pour l'élève » (Piot, 2005). On peut ici penser à des activités du type « préparer le texte pour demain » ou encore « réviser les leçons du cahier pour le contrôle ». Dans ces cas-là, ces consignes offrent aux élèves une même activité mais ne prend pas en compte leur capacité différentes à entrer cognitivement dans l'activité (Piot, 2005). On peut imaginer par exemple qu'un élève pour la consigne « réviser les leçons du cahier » va simplement relire ses leçons d'une traite alors qu'un autre élève va anticiper les points sur lesquels le contrôle pourrait porter et va donc répéter, expliquer et remobiliser ces points clés par des exercices structuraux par exemple.

À ce non-dit scolaire, s'ajoute la notion de « mal-dit » qui peut être défini comme l'interprétation de la consigne par l'élève avec ses propres registres lexicaux (Piot, 2005). On a alors affaire ici à une incompréhension du registre scolaire où toute la métalangue scolaire est obscure. Cette incompréhension peut provoquer une désorientation de la part de l'élève et une démobilitation progressive qui explique en grande partie des attitudes d'ennui, de défi et à terme de décrochage scolaire (Piot, 2005). Ce « mal-dit » est donc particulièrement délicat dans un contexte REP+ où l'institution scolaire pour les familles en grande difficulté ressemble à une terra incognita et où l'élève ne bénéficie pas d'une expérience intergénérationnelle par rapport à une scolarité positive (Piot, 2005). Il est donc impératif de prendre en compte cette notion d'implicite dans le « mal-dit », même en cours d'anglais. En effet, il me semble évident que les difficultés rencontrées dans des matières en langue maternelle au niveau de cette métalangue d'explicitation rejaillissent sur le cours en langue étrangère, notamment dans la disposition d'écoute des consignes complexes en classe de la part de l'élève, dans les corrections de contrôle ou face à des consignes comme « *Listen and classify X and V* » « *Read and highlight words related to X or W* » « *Can you talk about X critically* ». « *Mais je ne comprends pas ce qu'il faut faire.* » est une des réponses les plus récurrentes que j'ai pu entendre en classe alors même que la consigne était simplifiée et décomposée. Des difficultés à comprendre quoi faire, à prendre en compte la complexité de la tâche à effectuer, à trier les informations d'une consigne, savoir à quel moment le faire et dans quel but, difficultés qui reviennent parfois systématiquement lors de conseils de classe ou d'entretien avec des collègues d'autres disciplines sans égard pour la langue d'enseignement. De toute évidence, il est crucial d'analyser la nature des difficultés pour identifier les malentendus cognitifs et de repérer ce que les élèves croient qu'on attend d'eux. La reformulation de consignes est un des outils majeurs pour réaliser cette étude et remédier à ces difficultés.

Pour ces deux types d'implicites, les attentes du professeur restent donc floues, ce qui va mettre directement l'élève dans une position interprétative qui peut éventuellement le mener à une situation d'échec. On retrouve ici l'idée développée par Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage *Les Héritiers* : il existerait une inégalité devant l'école en fonction du groupe social auquel on appartiendrait. Les enfants issus d'un milieu défavorisé sans un capital culturel familial développé ne disposent pas du vocabulaire nécessaire à l'appropriation de la culture scolaire. L'école et son implicite redouble ainsi les inégalités sociales et pérennise une aristocratie scolaire (Bourdieu, 1966).

Ces nombreuses difficultés restent aussi intimement liées à la nature des consignes qui sont données aux élèves. Les instructions « compactes » sont par exemple particulièrement complexes à intégrer : si l'enseignant ne les étaye pas, elles induisent chez l'élève une forte charge cognitive qui peut le bloquer. En effet, « *Listen and sum up the video* » va laisser beaucoup d'élèves en sentiment de désarroi : comment comprendre les étapes pour arriver à ce fameux « sum up », comment faire face à la complexité de la consigne ?

Aux instructions « compactes », s'ajoutent des questions de nature évaluative pour des activités de compréhension qu'elles soient écrites ou orales telles que : « *Listen to this character description : write down the age, the job and the physical description of the character* ». Ici, la consigne implique des réponses extrêmement précises : soit la réponse est juste, soit elle est fautive. Un type de consigne qui peut donner un sentiment d'échec à un élève s'il ne trouve pas la bonne réponse. Il conviendra alors de pallier cette consigne évaluative par un étayage afin d'amener les élèves à négocier la réponse qui pourrait être apportée au lieu d'attendre une réponse « parfaite ».

Il s'agit donc de changer de perspective dans la relation professeur-élève où le professeur est traditionnellement celui qui sait, imposant à l'élève un enseignement frontal, « magistro-centré » (Piot, 2005), peu propice à une écoute empathique des besoins des élèves. Car ce type de modèle scolaire implicite privilégie une certaine population homogène d'élèves qui bénéficient de l'aide de parents ayant acquis les codes de l'école, ses normes, ses exigences.

### 2.1.3. Une simplification des consignes ?

Dans un contexte de classe très fortement hétérogène, la question de la bonne consigne, bien introduite, engageante et qui met les élèves en position de travail presque immédiatement s'est donc révélée urgente, dès les premiers mois de stage. Mais il faut d'abord comprendre que même si « la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance, [...] tout se joue dans le face à face de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant » (Zakhartchouk, 2000). Il est donc clair qu'au-delà d'essayer de faire la consigne « parfaite » il faudra s'interroger sur sa finalité et sur sa réception par l'élève en étant tout particulièrement attentif au moment qui suit la passation de consigne qui précède la mise en activité. De plus, les choix opérés pour formuler ses consignes doivent également répondre à plusieurs questions :

est-ce qu'il est nécessaire de décomposer ma consigne, de l'expliciter ? Est-ce que l'élève aura besoin d'un temps de reformulation ? Cela va-t-il l'aider ou compliquer sa tâche ? (Zakharthouk, 2000) Ces préoccupations s'avèrent essentielles quelles que soient les activités que l'on propose aux élèves : on pourra par exemple prendre en compte la ritualisation des questions dans une activité de compréhension orale (donc non explicitée ni reformulée) et son effet rassurant pour l'élève, qui reconnaît les étapes d'accès au sens. L'ordre des consignes, la gradation en difficulté pourrait rendre l'activité abordable et l'élève qui se trouve en difficulté aura peut-être la possibilité de repérer les moments clés où il lui est possible de prendre la parole. Mais cette absence de reformulation (lorsque le rituel d'accès au sens a été compris par tous : le professeur va me demander de me focaliser sur les sons, puis va me demander qui parle, le ton de la voix, les émotions des personnages, le type de discours, les mots qui sont accentués etc...) ne peut s'appliquer à toutes les activités lorsque l'on fait face à des tâches complexes nécessitant un guidage bien mené de la part du professeur. On s'aperçoit alors que la question de la décomposition des consignes et de la reformulation est intéressante à mettre en œuvre dans sa classe. Pourtant, c'est là que l'explicitation à outrance pourrait nuire aux élèves : trop simplifier, trop décomposer, « prémâcher » le travail aux élèves ne leur permet pas d'être autonome dans leur apprentissage. Il faut donc trouver un juste milieu entre deux exigences qui peuvent sembler contradictoires : donner de l'aide à ceux qui en ont cruellement besoin après avoir tâtonné avec la consigne tout en laissant d'autres élèves sans aide d'entrée dans la tâche (Zakharthouk, 2000). La théorie de Vygotsky ici est intéressante à analyser puisqu'elle prône la différenciation pédagogique et un étayage adapté au niveau de l'élève (Vygotsky, 1978). De plus, ses recherches sur la zone proximale de développement nous indiquent également que mélanger les niveaux lors d'une résolution de problème s'avère très efficace : les élèves en difficulté s'amélioreraient davantage autour d'enfants plus expérimentés, plus experts.

## **2.2. Réflexion expérimentale**

### 2.2.1. Présentation de la classe cible et du projet d'expérimentation

Mon travail pour ce mémoire se concentrera sur ma classe de 6<sup>ème</sup> avec qui j'ai eu le plus de problèmes concernant la mise au travail et où j'ai pu observer des comportements dissipés

qui trahissaient un désinvestissement de la part des élèves, peut-être même un mal-être en cours entraînant ainsi chez certains élèves en difficulté un désintérêt pour la matière ou du moins une certaine peur de parler en anglais. Il était clair que les élèves de cette classe de façon générale abordaient la prise de parole en cours comme un processus évaluatif de la part du professeur. Il était impératif de chasser cette peur de l'échec à l'oral et d'établir un climat de classe qui engage la communication de la part des élèves.

La classe de 6<sup>ème</sup> se compose de 22 élèves (9 filles et 13 garçons) qui je le rappelle ont des niveaux très différents, proviennent de milieux sociaux très différents et ont un rapport à l'école également très différent. Les élèves sont disposés en plan de classe afin de limiter les bavardages mais aussi afin d'établir des groupes de travail hétérogènes rapidement et encourager la communication entre filles et garçons.

Il s'agit ici d'observer l'évolution de ma réflexion autour de l'explicitation des consignes et leur mise en pratique à travers deux fiches de préparation de séance mais aussi d'analyser l'effet de cette réflexion pédagogique sur la participation des élèves à l'oral en classe. Je tenterai également de mettre en exergue l'évolution, s'il y en a une, de la polarisation de la prise de parole lors de cette activité : est-ce que la tentative d'explicitation de mes consignes aura un effet sur la prise de parole d'élèves en difficulté scolaire bien souvent perturbateurs ?

### 2.2.2. Deux compréhensions orales

Afin d'observer l'effet et l'intérêt d'une démarche d'explicitation dans mes préparations de séances et notamment l'élaboration de consignes claires et efficaces, j'ai choisi de me pencher sur l'analyse de deux compréhensions orales. La première a été réalisée lors de ma deuxième séquence au mois de novembre. La deuxième a été effectuée en milieu d'année lors de ma quatrième séquence, à la fin du mois de janvier. Le support pour cette première séance était un audio tiré du manuel *Enjoy English* qui devait permettre aux élèves de découvrir et de manipuler les adverbes de fréquence tout en abordant des activités routinières du matin, un des grands objectifs lexicaux de ma deuxième séquence. L'anticipation de cette compréhension orale permettait aux élèves de remobiliser le lexique de l'heure et de revoir des activités routinières du matin déjà vues mais introduisait également des activités qui allaient être mentionnées dans l'audio (cf. annexe 1). La deuxième séance qui sera ici mise en exergue se base sur un audio tiré du manuel *E for English* et invitait les élèves à découvrir la personnalité

et les goûts des personnages de *Charlie et la Chocolaterie*, précédemment étudiés avec un brouillon de Roald Dahl où l'auteur présentait les personnages principaux de l'œuvre. L'anticipation permettait aux élèves de revoir le lexique sur la personnalité et de remobiliser les informations sur chaque personnage avant d'en découvrir de nouvelles avec l'audio (cf. annexe 2). L'objectif culturel (complètement absent dans la première séance) de cette quatrième séquence de l'année était axé autour du monde de Roald Dahl et de ses personnages hauts en couleur. Cet ancrage culturel a grandement favorisé l'intérêt et l'investissement des élèves durant toute la séquence.

### 2.2.3. Analyse des consignes

Arrêtons-nous tout d'abord sur la nature et la longueur de mes consignes sur ces deux fiches de préparation. On remarque tout d'abord que le guidage de la première compréhension orale est très complexe avec des consignes « compactes » et extrêmement précises (cf. annexe 1). Un exemple parmi d'autres : *“We are going to listen to an audio now! Listen carefully and try to spot activities we talked about, or activities you know!”*. Cette consigne invite les élèves à adopter une attitude d'écoute active et à repérer deux types d'éléments d'emblée : les activités routinières du matin déjà vues en cours et des activités connues des élèves. La consigne est longue, complexe avec plusieurs objectifs d'écoute pour les élèves alors qu'ils vont découvrir le document audio pour la première fois. Cette multiplicité de tâches à effectuer, ces premières difficultés à surmonter au début de l'activité peuvent contribuer à désengager l'élève de l'objectif final à atteindre (parler de la fréquence des activités) au lieu de le motiver à glaner des informations dans le document audio. Il est ici préférable de laisser l'élève s'appropriier le document comme il le souhaite dans un premier temps tout en veillant à expliciter en amont les stratégies qu'il devra mettre en place pour avoir une écoute attentive. Les consignes de la deuxième compréhension orale vont permettre quant à elles d'explicitier le moment de l'écoute par la pastille (connue des élèves et explicitée en amont de la séance), expliciter les stratégies qui vont devoir être mises en place lors de l'écoute *“What strategies do we use now ?”* et relier l'anticipation au document audio *« Qu'est-ce que vous pensez qu'on va écouter ? »*. Tout en canalisant l'écoute des élèves, ces consignes n'ont pas d'objectifs trop précis qui laisseraient sûrement certains élèves sur le bas-côté. On aborde le document audio par des stratégies d'accès au sens puis *« Ready, let's go »*. Ces stratégies

d'accès au sens (déjà travaillées avec les élèves en cours d'AP), qui n'ont pas été abordées lors de la première compréhension orale, m'ont semblées essentielles ici pour expliciter les étapes du cours. Permettre aux élèves de se remémorer qu'ils ont des clés pour comprendre un document audio, mettre en relief les techniques qui permettront ensuite d'avoir une compréhension partielle ou globale du document ont permis, dans ce cours, d'aider les élèves à s'investir et adopter une position de travail dynamique tout en retravaillant des stratégies transférables utiles à une large gamme de compréhensions orales. Il faut aussi ajouter ici que la transition vers l'activité principale se fluidifie et s'explique : l'étape de la compréhension orale est signifiée par une pastille connue des élèves et cette ritualisation de l'activité permet d'alléger le nombre et le poids sémantique des consignes. On évite ici un processus de reformulation trop chronophage (étape pourtant indispensable lors d'autres activités langagières où les consignes peuvent être denses). En suivant le cheminement de Thierry Piot : « Ici, l'élève accompagne son activité scolaire, initiée par une consigne de l'enseignant d'une description orale de ce qu'il fait (...). On se centre moins sur le savoir que sur la démarche de construction de connaissances et de compétence de l'élève. » (Piot, 2005) De plus, il s'agit là d'une meilleure « préparation » de l'activité principale où « lors (de ce) premier temps, la préparation (P), l'enseignant doit notamment préciser les objectifs d'apprentissage ; cerner les idées maîtresses du curriculum et les connaissances préalables nécessaires à l'apprentissage » (Bissonnette, Bocquillon, Gauthier, 2019). En anticipant cette compréhension orale par la remobilisation de stratégies d'écoute, nous sommes au cœur d'un enseignement explicite.

De façon globale, la longueur des consignes pour la deuxième compréhension orale a été drastiquement réduite, le guidage ne comprend généralement pas de verbe ou de propositions complexes, les consignes se résument à un mot, ce qui permet de cibler davantage les objectifs d'écoute tout en les explicitant d'une certaine manière puisqu'ils ne nécessitent pas d'interpréter outre mesure. Si certaines consignes restent assez longues comme : “*What does she like doing*”, j'ai pu souligner les mots sur lesquels je voulais mettre de l'emphase en privilégiant le mime et le non-verbal (ultra-théâtralisation sur des termes comme “*like*” où le mime est facile, utilisation de pastille qui indique une transition vers une autre phase du cours sans avoir recours à un trop plein d'explications et qui permet à l'élève de mobiliser les stratégies à adopter pour s'investir dans cette nouvelle phase). On constate d'autre part que j'ai tenté d'éliminer les consignes évaluatives : on passe d'une consigne très fermée lors de la première compréhension orale “*Does she always, sometimes, never or often brush her teeth ?*” à une consigne ouverte et acceptant un large spectre de réponse lors de la



deuxième “*Personality ?*” et qui permet également de me dégager de la position frontale du professeur « qui sait » en laissant venir les propositions variées des élèves sans filtre préalablement établi. Cette tentative de simplification de mes consignes a eu un effet certain sur la mise au travail et la participation des élèves qu’il convient maintenant d’examiner.

#### 2.2.4. Analyse des résultats

Pour observer le résultat de ma démarche d’explicitation, j’ai choisi de relever la prise de parole des élèves sur mon plan de classe en notant chaque participation mais en dissociant deux types de prise de parole : une prise de parole longue c’est-à-dire une phrase ou plus et une prise de parole courte c’est-à-dire un mot ou plusieurs mots juxtaposés sans formation de phrase. Je tenterai alors de mesurer l’évolution quantitative et qualitative des productions d’élèves avant une volonté d’explicitation de mes consignes et après avoir entamé cette réflexion pédagogique.

Voici le résultat de ma récolte de données sous forme de deux tableaux qui illustrent le plan de classe que j’avais mis en place (qui n’a pas changé entre les deux séances) et qui souligne l’organisation des tables en autobus (trois rangées de deux tables).

Les « tables » oranges répertorient les élèves qui posent des problèmes en gestion de classe.

Les points bleus recensent les prises de parole courtes et spontanées (anticipation et CO confondues), les points violets recensent les prises de parole longues et spontanées (anticipation et CO confondues).

E6C	E6Ro	E6Ma	E6K	E6Ri	E6Lo
E6Li	E6Ye	E6N	E6Em	E6L	E6V
E6En	E6H	E6T	E6Ra	E6M	E6Maa
E6Ai	E6Ya	E6Am	E6I		

Prise de parole sur la première séance

E6C	E6Ro	E6Ma	E6K	E6Ri	E6Lo
E6Li	E6Ye	E6N	E6Em	E6L	E6V
E6En	E6H	E6T	E6Ra	E6M	E6Maa
E6Ai	E6Ya	E6Am	E6I		

Prise de parole sur la deuxième séance

On observe tout d'abord une amélioration quantitative de la prise de parole lors de la deuxième compréhension orale (avec 33 prises de parole contre 19 pour la première séance). De plus, on note également une diversification de la prise de parole dans la classe : d'un petit noyau d'élèves actifs, on passe à une généralisation de la prise de parole sur toute la classe (avec néanmoins quelques exceptions sur lesquelles je reviendrai). Avec cette généralisation de la prise de parole, on voit aussi une nette diminution du nombre d'élèves perturbateurs (10 élèves lors de la première séance, seulement 5 lors de la deuxième) qui, je pense, est en partie imputable au dynamisme de la classe lors de cette activité mais qui doit être aussi associée à des objectifs explicités lors de la deuxième compréhension orale. A ces diverses améliorations s'ajoute l'augmentation de prises de parole longues chez des élèves qui au début de l'année étaient soit muets, soit très peu participatifs (ce qui est très encourageant !). J'ai pu par exemple constater une transformation radicale de l'élève E6N. Alors que c'était un élève très dissipé et démotivé, il est devenu au fil des semaines un élève moteur de la classe. Ce qui est à noter enfin sur ces deux compréhensions orales, c'est une réelle libération de la parole des élèves, même ceux en difficulté dans la classe (E6I, E6Ya, E6Ri, E6M entre autres).

Il est néanmoins ici très difficile de percevoir l'effet direct de l'explicitation de mes consignes sur la participation des élèves : en effet je n'ai pas pu recenser la prise de parole sur des consignes particulières, un processus qui aurait été très chronophage au cours d'une séance que je souhaitais la plus « naturelle » possible. Cependant, ces améliorations coïncident avec le début de ma réflexion autour de l'explicitation et on peut affirmer sans se tromper que ce travail progressif de ma part a eu une influence certaine et positive sur l'engagement des élèves que l'on peut observer dans cette expérience.

Certains élèves sont pourtant restés très en retrait lors de cette deuxième séance mais il s'agit là d'élèves en très grande difficulté scolaire (dans de nombreuses matières) et qui

interagissent presque uniquement à la demande du professeur : dans des répétitions majoritairement ou en cours d'AP (Accompagnement Personnalisé) lorsque je peux avoir un rapport plus individualisé avec eux. Je n'ai réussi à les mobiliser qu'en leur faisant répéter des énoncés d'autres camarades pour l'instant.

Alors que la première séance avait été très laborieuse avec des élèves peu participatifs et où l'essentiel du temps de parole était mobilisé par mes consignes et mes tentatives inefficaces pour faire parler les élèves, la deuxième séance a été marquée par une forte dynamique de travail et une participation orale assez généralisée dans la classe. Les moments dédiés aux stratégies d'accès au sens, ce travail de métacognition ont notamment permis à certains élèves en difficulté comme E6I ou E6M de s'investir dans une activité qui normalement leur pose problème et où ils se sentent « dépassés » par la masse d'informations sonores à traiter en langue étrangère. Je pense aujourd'hui que, pour ces élèves-là, dans ce contexte d'enseignement qui a été le mien et dans ce cadre d'activité langagière précis, l'explicitation des phases du cours et de la posture de travail à adopter pour s'engager dans l'activité a été bénéfique et efficace : tant sur la rapidité de mise au travail que dans la participation (même minime) de ces élèves.

#### 2.2.5. Le français et l'explicitation des consignes en cours d'anglais

Une question essentielle émerge de cette expérience que j'ai menée avec ma classe de 6<sup>e</sup> : Quelle place accorder au français dans la réflexion autour de l'explicitation ? Est-ce qu'il est possible de faire une séance « tout-anglais » alors qu'il est essentiel que les élèves puissent verbaliser le sens, les objectifs et la finalité d'une activité (tout particulièrement dans un contexte REP+) ? Il m'est apparu évident que l'on devait dissocier la métalangue, outil premier vers la métacognition (comment je fais ? et pourquoi ?), de la communication en anglais professeur-élève et élève-élève qui est le seul chemin vers l'acquisition de la langue. Lors de cette deuxième séance de compréhension orale, seules les stratégies d'accès au sens ont été explicitées en français, le reste du temps, les élèves étaient amenés à ne parler qu'anglais entre eux et avec moi. Bien sûr, la reformulation d'une consigne en français (surtout en 6<sup>e</sup>) reste centrale, tout comme la construction progressive d'un énoncé en anglais en passant par des étapes intermédiaires où le français peut surgir. C'est à cette étape que le non-verbal et l'hyper-

théâtralisation jouent un rôle clé pour éviter la traduction systématique de consignes, de mots ou expressions nouvelles.

La présence du français est donc inévitable en cours d'anglais, tout particulièrement en 6<sup>e</sup>, où le manque de vocabulaire par exemple peut être frustrant pour l'élève. L'utilisation de cette L1 quasi-systématique en cours de L2 chez l'enfant qui tente de communiquer malgré ses lacunes doit pourtant être surveillée car elle entrave fortement l'acquisition de compétences en anglais. Enseigner un cours d'anglais en français est un concept qui paraît donc aberrant. Il serait bien facile de justifier l'omniprésence du français en cours d'anglais par l'excuse d'un public « défavorisé », qui n'a pas encore les clés pour suivre un cours « normal » au collège. Le « bain de langue » devra toujours être privilégié en cours de L2 :

« L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé obtenu grâce aux multiples occasions de s'exercer permet d'améliorer l'organisation des apprentissages en mémoire à long terme et d'en assurer la fluidité et l'automatisation. L'automatisation facilite leur rétention et leur rappel éventuel et libère ainsi la mémoire de travail » (Bissonnette, Bocquillon, Gauthier, 2019).

J'ai pu observer qu'il était primordial de revenir encore et encore sur le « comment » pendant le cours mais aussi sur le « pourquoi » tout en maintenant les exigences d'un cours dicté par la communication exclusivement en anglais.

### 3. Le bilan de fin de cours

#### 3.1. Réflexion théorique

##### 3.1.1. Définir la métacognition

La démarche d'explicitation est intimement liée au concept de métacognition, largement théorisé mais qui est un phénomène relativement nouveau dans l'organisation du temps de classe. Dieudonné Leclercq affirme dans son ouvrage de 2004 que la formation scolaire actuelle ne comporte presque pas de réflexion sur l'acquisition de connaissances et l'explique en partie au manque de méthodes, d'outils et d'indices pour une utilisation quotidienne avec les élèves (Leclercq, 2004). Afin d'affiner cette problématique entre explicitation et métacognition, il convient de tenter de définir ce dernier concept. John Flavell, un psychologue américain spécialisé dans le développement cognitif de l'enfant, nous donne cette première définition :

« La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié [...]. (Elle) se rapporte au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus (...) pour servir un objectif ou un but concret. » (Leclercq, 2004).

On observe ici que le chemin « introspectif » de l'apprenant est directement relié à une finalité concrète. La métacognition est donc en cohérence totale avec la pédagogie actionnelle qui est recommandée par l'Éducation Nationale aujourd'hui et soutient le fait que l'élève doit être auteur de sa formation. Le processus de métacognition devient alors un élément fondamental, incontournable pour le bon déroulé de la séquence et de la progression active de l'élève vers la tâche finale.

A cette première définition, Leclercq dans le même ouvrage, ajoute que ce procédé de métacognition se porte sur deux types d'objets : d'abord les produits, c'est-à-dire la performance réalisée par l'apprenant, son résultat analysé de façon qualitative ; puis les processus, c'est-à-dire les démarches pour apprendre, pour faire. Le deuxième objet comprend l'intérêt pour la nécessité, la raison même d'apprendre (Pourquoi je suis dans ce cours ?), l'identification des étapes du cours, ce que Leclercq appelle « les moments et leur pénibilité ou leur attrait ressentis » (Leclercq, 2004) ou encore la conscience de l'évolution de son niveau au cours du temps (Je peux voir que je suis sur le chemin de la réussite, je progresse). Il faut ici

préciser que la métacognition est un procédé mental qui lie intimement l'affectif au cognitif : on pense tout particulièrement à des opérations de jugement parfois erronées de sa propre évolution au cours d'une séquence ou d'un élève qui se sent encore trop incapable par rapport à d'autres qu'il estime bien plus « doués ». Il faudra donc toujours prendre ce facteur subjectif en compte dans ce processus parfois inconscient de métacognition : dans la prise de recul par rapport à l'activité réalisée, dans l'intérêt que porte l'élève à une tâche complexe.

On doit donc comprendre que la métacognition, en plus d'être une étape clé dans l'acquisition de compétences, dans la conscientisation du parcours d'apprentissage par l'élève nécessite un rapport individualisé entre le professeur et l'apprenant puisque ces moments sont toujours singuliers et varient en fonction des profils des élèves.

Certaines distinctions supplémentaires sont à effectuer à ce stade de définition du concept de métacognition. La métacognition spontanée est à distinguer de la conception sollicitée (Leclercq, 2004). En effet, certains élèves auront une rigueur toute particulière au cours d'une séquence à observer l'évolution de leurs compétences au fur et à mesure des activités réalisées en classe, tandis que d'autres élèves attendront une impulsion du professeur pour entreprendre cet exercice mental. Il sera donc intéressant de se pencher sur la question d'une feuille de route imposée par le professeur en début de séquence et de vérifier son efficacité dans un exercice de métacognition régulier et dans l'implication des élèves (même si l'exercice est obligatoire). D'autre part, la métacognition autonome est à différencier de la métacognition assistée (Leclercq, 2004). Cette distinction est tout à fait précieuse dans ma réflexion autour de l'explicitation puisqu'elle permet de séparer les processus mentaux automatiques, autoréflexifs qui organisent les connaissances sans que le sujet en soit conscient (plutôt en lien avec les élèves holistiques : ceux qui organisent ces connaissances inconsciemment) et les processus mentaux guidés par le professeur (qui aident les élèves analytiques à faire le lien entre ce qui a été fait et ce qui va être retenu du cours). Ces derniers sont particulièrement importants en cours d'anglais puisque c'est grâce à eux que l'apprenant pourra fixer de nouvelles notions, les organiser et surtout avoir conscience de la cohérence d'un cours.

### 3.1.2. L'étape de la conceptualisation

La métacognition prend tout son sens lors de la phase de conceptualisation dans un cours d'anglais. A cette étape, l'élève devra dégager le noyau de l'activité, en faire un objet de savoir générique et transférable. L'élève va prendre conscience du fait étudié et de la manière dont il a été étudié mais va aussi se remémorer les différentes étapes du cours qui l'ont mené à l'objectif. Cette conceptualisation est véritablement un moment de bilan qui est précieux et qui ne doit pas être effectué précipitamment par le professeur puisque c'est à ce moment-là que toute sa démarche d'explicitation porte normalement ses fruits : on peut alors vérifier que le lancement de l'activité a bien présenté les enjeux du cours, que les élèves se sont bien appropriés les consignes, que les procédures pour réaliser l'activité ont pu permettre aux élèves d'arriver au but visé par l'exploitation d'un support ou la réalisation d'une tâche. De plus, j'ajouterais ici que c'est un aussi un moment qui peut être très motivant pour les élèves puisqu'ils se rendent compte que leur investissement pendant la séance leur permet d'en comprendre à terme les enjeux et de percevoir leur progression en termes d'acquisition de compétences. On est là véritablement dans l'explicitation par l'élève de son activité cognitive qui lui permet de devenir « l'auteur, même modeste, d'une dynamique, étayée par la médiation attentive de l'enseignant » (Piot, 2005). En décrivant verbalement ce qu'il a fait pendant le cours, « l'élève ouvre un espace potentiel dans lequel il peut prendre conscience de la configuration de l'activité scolaire : il accède à l'orientation et au sens de l'activité » (Piot, 2005). Cette étape va contribuer, au fur et à mesure du temps, à autonomiser son rapport à l'école et à renforcer l'estime qu'il a de lui. Thierry Piot rappelle que l'auto-information de l'élève, conjuguée à cette fameuse médiation individualisée de l'enseignant, a des effets sur l'estime de soi « c'est-à-dire sur son identité d'apprenant. En étant plus lisible et plus explicite pour l'élève, le savoir scolaire apparaît plus accessible et l'école plus proche » (Piot, 2005). Ce faisant, la relation professeur-élève s'éloigne drastiquement de la relation déséquilibrée entre le maître qui sait et l'élève qui écoute passivement la leçon. Le voile de l'implicite qui affecte les élèves les moins dotés en capital scolaire est de ce fait levé par la métacognition assistée. La connivence culturelle entre professeur et élève en matière d'enseignement se transforme en « pédagogie rationnelle et universelle ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité » et s'organise « méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous, les moyens d'acquiescer ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée » comme l'explique Bourdieu en 1966.

### 3.1.3. Méthodologie de la conceptualisation

Il s'agit maintenant d'entamer une réflexion autour de l'organisation de cette étape de conceptualisation effectuée par les élèves. Comment les amener à verbaliser les objectifs du cours ? Comment leur faire établir le lien de la séance réalisée avec la tâche finale qu'ils auront à réaliser en fin de séquence ?

Thierry Piot énonce très justement le principe suivant : « L'enseignant conduit l'échange (au cours de la conceptualisation) à partir d'un questionnement descriptif (comment ? quoi ?) plutôt qu'un questionnement causal (pourquoi ?) » (Piot, 2005). Il est ici clair que ce type de questionnement est réservé à la compréhension des objectifs précis d'un cours par les élèves et qu'il n'est pas encore à relier au lien inter-séances qui pourtant devra être traité avec autant de soin. Si on prend un exemple de conceptualisation grammaticale en suivant les recommandations précédentes, il faudra s'appliquer à suivre les étapes du « comment », pas à pas. Hélène Josse, linguiste et enseignante à l'université Paris 3, aborde l'étape de la verbalisation des élèves avec des consignes très simples comme « *Alors ?* ». Les élèves sont amenés ici à observer un fait, à le décrire, à expliquer comment ils analysent son fonctionnement, son intérêt. Partir de l'observation, « *Qu'est-ce qu'on remarque ?* » pour aboutir à une règle collective est en cohérence avec un enseignement explicite. A l'inverse, commencer par énoncer une règle pour aboutir au « *Pourquoi on l'emploie ?* » conserve l'idée d'une connivence intellectuelle entre ceux qui comprennent immédiatement la règle et le professeur qui l'énonce.

La question du pourquoi reste néanmoins capitale lors du bilan de fin de cours. Après avoir explicité les objectifs de la séance, il reste à les relier à un travail plus complexe qui s'inscrit à la fin de la séquence. Pour que les élèves puissent évaluer leur progression, il faut garder le but en tête. En revenant à la fin du cours sur ce but, on peut entretenir une motivation et peut-être même entamer un chemin d'autonomisation essentiel au bon développement scolaire de l'élève.

Cette explicitation par l'élève de son activité cognitive durant la séance est pourtant contre-intuitive et demande une période d'adaptation de la part du professeur comme de l'élève (Piot, 2005). Au-delà même d'un temps spécial en fin de cours, il convient pour certains didacticiens comme Jacques Bernardin d'insérer aussi ces moments de verbalisation de l'activité à chaque moment de la séance : on pense notamment aux stratégies transférables à aborder après une activité de réception par exemple. On reste bien dans une verbalisation référée à une activité



qui vient d'être réalisée (« hic et nunc ») et qui rend la métacognition peut-être plus effective (Piot, 2005).

Enfin, remarquons ici que ce bilan de fin de cours ne peut être réalisé qu'en français dans un cours d'anglais. En effet, il s'agit pour les élèves d'employer une métalangue qui leur permettra de prendre du recul face à « l'étrangeté » d'un fait nouveau (grammatical, culturel, phonologique ou lexical) étudié pendant la séance. Ce travail métacognitif est grandement facilité par l'aisance que l'élève ressent dans sa langue maternelle. C'est en français que l'apprenant pourra arriver à manipuler des concepts très abstraits. C'est aussi en français que l'apprenant pourra exprimer des émotions complexes, dire ce qu'il a ressenti face à certaines consignes, à certaines phases du cours.

### **3.2. Réflexions expérimentales**

#### 3.2.1. Une trace d'un échange élèves-professeur en fin de cours

J'ai tenté d'observer l'effet d'une ritualisation du bilan de fin de cours mise en place au deuxième semestre. Ce moment permettait aux élèves de verbaliser les objectifs du cours mais également de replacer ces objectifs dans le contexte de la séquence. Pour ce faire, j'ai voulu instaurer un dialogue ritualisé avec la même classe de 6<sup>e</sup> qui aurait permis à terme d'évaluer le bénéfice d'un travail régulier avec des élèves qui ont du mal à prendre du recul sur leurs activités cognitives et à comprendre l'intérêt final des activités effectuées.

Un moment était également consacré à la conceptualisation des objectifs particuliers de la séance, conceptualisation lexicale, grammaticale ou culturelle effectuée en groupe avec le même schéma descriptif et non-causal décrit précédemment. Au-delà de cette conceptualisation collective, j'ai tenté d'individualiser ce bilan de fin de cours pour permettre à toutes et à tous, à tour de rôle, de revenir plus précisément sur une description personnelle de la séance et des démarches cognitives effectuées lors de la séance.

Deux consignes ont été posées systématiquement à des élèves au terme d'une séance :

- *Qu'est-ce que tu as fait ?*
- *Pourquoi on fait ça ?*

Je n'ai pas souhaité étendre mes questions au domaine émotionnel en posant des questions du type : « *qu'as-tu préféré faire dans cette séance, qu'as-tu le moins aimé dans cette séance ?* », cette étape étant trop chronophage. Mais je pense aujourd'hui qu'il aurait été bon de s'y attarder ponctuellement pour permettre aussi aux élèves de voir à quel moment ils se sont sentis en situation d'échec lors d'un certain type d'activité et pourquoi ils se sont sentis ainsi.

Au terme de cette expérience de longue durée, j'aurais souhaité enregistrer un bilan de fin de cours qui illustrerait le processus de métacognition d'un ou de deux élèves en difficulté et analyser leur production qualitativement. Cependant, les circonstances exceptionnelles auxquelles nous avons tous été confrontés ne m'ont pas permis de mener à bien cette expérimentation.

Je me suis toutefois astreinte depuis le mois de janvier à ritualiser ces moments et j'ai pu observer une évolution dans la prise de parole d'élèves en difficultés. Les premières contributions étaient très incohérentes avec une vision fragmentée du cours et une incapacité à relier les objectifs du cours aux objectifs de la séquence. Mais ces contributions ont été plus cohérentes au fil des mois et j'ai pu constater une certaine prise de conscience chez certains du lien entre les activités qui menaient à la tâche finale.

### 3.2.2. La feuille de route

La perception du lien entre les activités a été grandement facilitée par le report régulier à la feuille de route que je distribuais au début de chaque séquence. Cette feuille de route comportait tous les objectifs de la séquence et la présentation de la tâche finale. J'ai tenté ainsi de rendre explicite les enjeux de notre travail de classe et de permettre aux élèves de se mesurer quotidiennement aux attendus de fin de séquence (cf. annexe 3) : en effet, les élèves étaient amenés à cocher certaines cases qui mesuraient leur niveau d'acquisition des objectifs de la séquence. En regardant les trois types de smiley, l'élève pouvait à la fin d'une séance cocher la case correspondant à un type de smiley au crayon à papier puis changer de place sa croix lorsqu'il estimait qu'il maîtrisait l'objectif. C'était un travail à faire en autonomie mais sur lequel je revenais ponctuellement en cours d'AP pour que les élèves puissent tous revenir précisément sur ce qu'ils pensaient maîtriser ou ne pas maîtriser encore. Ce travail engageait donc une certaine rigueur de la part de l'élève qui devait y revenir de lui-même, l'encourageait

à visualiser concrètement sa progression et lui permettait également d'anticiper les points sur lesquels une évaluation sommative potentielle pourrait porter.

Je n'ai malheureusement pas pu mener à terme cette expérimentation puisque j'aurais voulu récupérer plusieurs feuilles de route fin mars, début avril pour analyser leur utilisation par les élèves. J'aurais conclu l'expérimentation autour d'un petit questionnaire individuel auquel il aurait fallu répondre en cours d'AP :

- *Combien de fois t'es-tu servi.e de ta feuille de route pendant la séquence ?*  
*1 fois / 2 fois / + de 2 fois*
- *Est-ce que tu t'es servi.e de la feuille de route à la maison ?*  
*Oui / Non*
- *Est-ce que tu penses que la feuille de route t'a aidé.e à te préparer à la tâche finale ?*  
*Oui / Non*  
*Pourquoi ?*

Les réponses des élèves m'auraient permis d'étudier leur comportement face à cet outil pédagogique et l'intérêt que cette feuille de route aurait pu avoir dans leur préparation à la tâche finale, c'est-à-dire dans la compréhension de la complémentarité des objectifs de la séquence pour réaliser une tâche complexe.

## 4. Le rapport à l'évaluation au terme d'une séquence explicitée

### 4.1. Réflexion théorique

#### 4.1.1. Le rapport à l'erreur

Dans un contexte REP+, la relation à l'erreur est une question prégnante et complexe à aborder avec un public qui peut être particulièrement fragilisé par une dépréciation régulière de ses capacités scolaires. Le mauvais élève est voué à rester mauvais élève, les bulletins de fratries auront tendance à se ressembler, etc...(Feyfant, Rey, 2014). Ces « stéréotypes évaluatifs » se retrouveraient dans chaque correction de contrôle avec une erreur qui est bien souvent considérée comme indésirable et qui est souvent radicalement sanctionnée. A terme, cette sanction peut entraîner une perte du désir d'apprendre : l'élève vit mal l'erreur, se décourage et perd confiance en lui. Même si le statut de l'erreur évolue avec les nouvelles pédagogies, notamment avec la pédagogie actionnelle, et qu'on tente de lui conférer un statut positif, il est très difficile de déconstruire ce lien historiquement intrinsèque entre erreur et faute. En effet, une erreur, plus qu'indésirable est historiquement associée à la faute, la honte. Dans le milieu scolaire, cette association développe souvent une réaction de colère de la part de l'enseignant et de la culpabilité de la part de l'élève (Favre, 2003) qui parfois ne comprend pas les causes de l'erreur ou ne sait pas quoi en faire. On remarque régulièrement qu'une correction de contrôle débute par la recherche des fautes, sans essayer de comprendre la démarche de l'élève, sa logique. Or, il est clair aujourd'hui que cette pression de la réussite coûte que coûte, cette stigmatisation de l'erreur est « une des causes du décrochage des élèves » (Feyfant, Rey, 2014).

L'attribution d'une valeur profondément négative à l'erreur sera donc récurrente si le professeur n'entame pas un travail avec sa classe pour « décontaminer l'erreur de la faute » et ne plus transmettre aux élèves « le sentiment que faire des erreurs, c'est comme faire le mal et être un 'mauvais élève' voire inconsciemment une 'mauvaise personne' » comme l'indique Daniel Favre dans l'ouvrage d'Armen Tarpinian, *Donner toute sa chance à l'école* (2011). De plus, il est clairement énoncé dans le référentiel de l'éducation prioritaire que l'enseignant doit impérativement aborder ce statut de l'erreur et la considérer comme une information sur des apprentissages en cours sans la charger d'une valeur dichotomique (*c'est bien* ou *c'est mal*) (Favre, 2003). C'est encore la bienveillance qui est mise à l'honneur dans ce traitement de

l'erreur et dans la construction d'une évaluation. Daniel Favre va dans le même sens dans son article « Décontaminer l'erreur » et définit la notion d'erreur comme un moment de régulation pour l'élève :

« La logique de régulation semble indispensable à la période d'apprentissage car, attribuant à l'erreur un statut d'information, de résultat d'une démarche ou d'un processus cognitif, elle fournit à l'apprenant des renseignements qui vont lui permettre de franchir d'éventuelles difficultés et ainsi progresser vers l'acquisition des compétences attendues. » (Favre, 2003).

Comprendre l'erreur, pouvoir la traiter et la replacer dans le continuum de l'apprentissage scolaire, c'est donc valoriser l'idée d'un parcours naturellement instable chez l'apprenant et favoriser le chemin vers l'autonomie pour les élèves à long terme.

#### 4.1.2. Évaluer pour apprendre

Entamer une réflexion autour de l'enseignement explicite c'est entamer une réflexion autour du traitement de l'erreur par les élèves mais également autour du temps de l'évaluation et du stress qu'elle induit chez les élèves. On sait bien que l'évaluation est une réelle épreuve pour un apprenant qui loin de l'aborder avec désinvolture peut la vivre comme une blessure affective. La note est alors vue, non comme un jugement du travail scolaire mais comme un jugement de la personne. Bien qu'évaluer (étymologiquement « donner de la valeur ») l'élève soit une étape centrale de la séquence, il est important d'explicitier comme je l'ai souligné précédemment le fait que l'erreur est un phénomène naturel de l'apprentissage et qu'il convient de la considérer comme indicateur et non comme un jugement sur l'individu. Autrement dit, tenter d'insuffler aux élèves une motivation à se mesurer à soi-même plutôt que de voir l'école comme un lieu où l'on se mesure aux autres, aux attentes parfois opaques du professeur pour obtenir un « bon » chiffre ou une pastille de couleur dans les tons verts.

Il est aussi important de souligner que l'évaluation scolaire favorise implicitement dans son modèle traditionnel un certain type d'élève et qu'encore une fois, ceux qui ne possèdent pas les codes de l'école se retrouvent davantage en difficultés. On ne peut donc pas se contenter d'enseigner une matière spécifique en négligeant l'explicitation du travail scolaire en soi. Olivier Rey et Annie Feyfant dans leur article « Évaluer pour (mieux) faire apprendre » développent cette idée :

« On estime de façon implicite que l'évaluation scolaire n'évalue que les apprentissages dispensés explicitement par les enseignants : l'évaluation ne porterait donc que sur ce qui a été enseigné : discipline et programme effectif. Pourtant, la recherche a montré qu'évaluer signifie bien souvent aussi évaluer autre chose, que l'on désigne parfois par le concept de « curriculum caché », pour qualifier les savoirs et habiletés implicites liées à une maîtrise souvent familiale de la culture scolaire (« le métier d'élève »), rarement enseignée en tant que telle à l'école. » (Feyfant, Rey, 2014).

Une évaluation, quelle que soit sa nature, requiert un travail d'explicitation conséquent pour permettre à tous les élèves de composer sans ambiguïtés, en ayant compris l'ensemble des critères sur lesquels ils seront évalués. Il faudra donc substituer à une évaluation aux critères diffus ou implicites, une évaluation basée sur des critères explicites (Feyfant, Rey, 2014). Ainsi, c'est d'abord les objectifs de cette évaluation qui doivent être explicités en amont aux élèves pour garantir un véritable investissement dans le travail à venir. L'élève va devoir s'approprier les modalités de l'évaluation, prendre du recul par rapport à ce qu'il pense être en mesure de faire et enfin, au terme de son travail, évaluer sa production par rapport à ces critères de réussite (Feyfant, Rey, 2014). Les consignes mêmes de l'évaluation devront également être explicitées aux élèves puisque l'on sait que beaucoup d'erreurs relèvent d'une incompréhension des consignes qui peuvent sembler très abstraites pour certains élèves. En effet, comment comprendre les termes « analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure » s'ils n'ont pas été analysés auparavant et si les élèves n'ont pas été amenés à décoder les implicites d'une situation d'évaluation ? Le désintérêt pour le sujet d'une évaluation arrive bien vite lorsque l'élève se sent déjà en situation d'échec.

#### 4.1.3. Deux temps d'évaluation

Distinguer l'étape d'une évaluation formative et d'une évaluation sommative semble être crucial pour engager un travail autour de la décontamination de l'erreur. En ce sens, Daniel Favre insiste sur l'explicitation de deux phases pédagogiques : un espace d'apprentissage, « soumis à la régulation » et un espace de vérification de l'acquisition de ces apprentissages « soumis à la logique du contrôle ». La phase de régulation devrait être pratiquée régulièrement pour suivre le progrès des élèves et leur permettre d'acquérir de nouvelles stratégies pour progresser (Favre, 2003). L'évaluation sommative n'intervient qu'à terme de ce travail que je

qualifierais « d'homéopathique » sur l'erreur et permet à l'élève de vérifier l'acquisition de compétences liées aux objectifs de la séquence.

On peut toutefois s'interroger sur la place accordée à l'évaluation sommative dans la séquence si l'on engage en plus l'élève dans une tâche complexe. Une tâche qui permet à l'enseignant d'évaluer la mobilisation et l'intégration des objectifs de la séquence de manière beaucoup plus fine qu'une évaluation sommative. En effet, dans la réalisation de cette tâche finale, il s'agit pour l'élève de mobiliser des connaissances, d'interpréter la situation pour choisir les connaissances pertinentes à mobiliser au vu d'un exercice complexe (Feyfant, Rey, 2014). Ce concept de tâche complexe dans la pédagogie actionnelle permet en outre de se rapprocher au plus près de la vie réelle ; l'élève privilégierait ainsi une efficacité spontanée par rapport aux objectifs de la situation, se détacherait du cadrage scolaire pour réaliser une activité motivante et autonomisante (Feyfant, Rey, 2014).

#### 4.1.4. L'étape de la remédiation

Le résultat de l'évaluation formative ou sommative doit valoriser trois éléments clés : l'investissement de l'élève, le travail lui-même et les progrès réalisés (Bablet, 2015). Ce résultat doit alors aboutir à une phase de dialogue, de questionnement de la part de l'élève qui va lui permettre d'analyser ses réponses, son travail par rapport aux objectifs formulés en amont de l'évaluation. Ce moment est fondamental puisque c'est en faisant parler l'élève de la raison de son échec ou de sa réussite, en lui faisant justifier ses jugements que l'enseignant peut faire valoir le lien de cause à effet qui aboutit au résultat de la tâche et en faire prendre conscience à l'étudiant (Leclercq, 2004). Ce travail métacognitif permet à l'élève de s'approprier véritablement son travail et de prendre conscience que l'acquisition de compétences linguistiques, culturelles, pragmatiques entre autres est un processus évolutif non-immuable, qu'il existe des pistes de remédiation qui permettront à terme d'atteindre l'objectif qui avait été partiellement ou non maîtrisé. Wiener en 1984 a démontré que dès lors qu'un apprenant considère les causes d'une situation comme changeables et internes, il peut s'engager dans un processus de prise en charge de ses difficultés en vue de les surmonter (Leclercq, 2004).

## 4.2. Réflexion expérimentale

### 4.2.1. Le cours d'Accompagnement Personnalisé (AP)

Après avoir lu de nombreux textes traitant de l'évaluation formative pour préparer ce mémoire, j'ai tenté d'en introduire dans mes séquences dès janvier 2020. Ces nombreuses tentatives ont cependant été infructueuses puisque je me heurtais régulièrement à un problème lié au format même de cette évaluation formative, qui ressemblait grandement à une évaluation de contrôle de connaissances de fin de séquence, mais également au manque de temps en classe entière pour organiser un temps de remédiation efficace pour tous. J'ai privilégié alors des petites tâches intermédiaires qui étaient réalisées par les élèves de 6<sup>e</sup> en cours d'AP et sur lesquelles on revenait en petits groupes avec constitution de stratégies pour remédier aux erreurs qui revenaient le plus souvent. Ce travail a permis également de constituer des stratégies d'écoute et de lecture qui ont pu être remobilisées en classe entière.

Je pense qu'avoir eu la chance de travailler avec cette classe de 6<sup>e</sup> en demi-groupe m'a permis de mesurer les bénéfices d'un rapport individualisé avec l'élève et l'impact que ce rapport avait sur des petites tâches ponctuelles (comme pratiquer des petites interviews à l'oral sur un sujet de séquence, jouer à des jeux sur le thème de la séquence comme le jeu des 7 familles, présenter ses goûts et sa personnalité en utilisant une petite présentation PowerPoint, préparer des quiz thématiques à faire en binôme...). Cette heure d'AP permettait d'explicitier ensemble les critères nécessaires pour mener la tâche à bien, mais permettait aussi d'entamer un dialogue avec l'élève où chacun avait le temps de proposer des idées pour une éventuelle remédiation. Au terme d'une année écourtée par le confinement, j'ai pu tout de même voir un effet positif de ces temps en effectifs réduits : certains élèves intimidés par un cours en classe entière étaient beaucoup plus bavards et ouverts en AP, d'autres pouvaient faire preuve de créativité et complexifiaient naturellement le jeu ou la tâche sans être freinés par un cadre strict que je me sentais obligée d'imposer en classe entière. J'ai aussi pu constater que le rapport à l'erreur était très constructif au cours de ces séances. Ce rapport décomplexé à l'erreur était en partie dû à l'absence de notation et l'instauration d'un climat ludique sur un bon nombre de séances qui motivaient les élèves à faire et à bien faire pour gagner.

Mais de retour en classe entière, à l'annonce d'une tâche finale évaluée ou d'une évaluation sommative, je retrouvais chez mes élèves la même anxiété, la même colère quand ils obtenaient



un point rouge ou orange, le refus de décrypter la feuille de notation qui relevait les objectifs en cours d'acquisition ou les compétences déjà acquises. Cette pression de la note, du bulletin demeurait, alors même que la peur de se tromper s'était (en grande partie) envolée au cours d'activités en AP.

#### 4.2.2. La feuille de route

Pour faire prendre conscience de la normalité de l'erreur et de la possibilité de progresser à l'élève, j'ai introduit une feuille de route en amont de ma séquence. Cette feuille de route, comme je l'ai dit précédemment, permettait aux élèves de revenir de façon autonome sur les objectifs de la séquence et évaluer eux-mêmes leur progression, les compétences qu'il fallait encore travailler pour arriver à réaliser la tâche finale. Des temps en fin de cours ont été consacrés en AP pour que les élèves qui ne la remplissaient pas de façon autonome puissent prendre le temps de le faire. Ce moment de métacognition intervenait après avoir réalisé une activité qui reprenait certains objectifs de la séquence (explicités collectivement en amont), où l'on avait pu traiter certaines erreurs en comparant une production à un modèle (réalisé par moi-même ou collégalement avec les productions diverses des élèves). Cette feuille de route était donc un véritable baromètre pour l'élève qui pouvait au terme d'une séance, chez lui, avant une évaluation, anticiper les points qui seraient évalués et le chemin à parcourir pour préparer le contrôle pour une évaluation sommative. En plus de cette feuille de route, chaque évaluation était accompagnée des critères de notation, explicités en classe et sur lesquels les élèves pouvaient revenir avant de rendre leur travail (notamment au moment de la tâche finale).

Il était donc important d'observer la fréquence d'utilisation de cette feuille de route par les élèves et d'observer la cohérence entre leur auto-évaluation avec ma notation de leur évaluation en fin de séquence (tâche finale et/ou évaluation sommative). En somme, vérifier le lien entre explicitation des objectifs de la séquence, travail métacognitif régulier des élèves (en classe et/ou en autonomie) et le résultat de la production des élèves. Pour cela, il aurait été judicieux de relever des productions d'élèves et comparer leur résultat avec leurs réponses au questionnaire évoqué précédemment (p.22) et le remplissage de leur feuille de route.

J'ai choisi d'effectuer cette expérimentation le plus tard possible lors de ma cinquième séquence (prévue fin mars, courant avril) pour observer aussi les effets d'une utilisation plus

automatisée de cette feuille de route. Je n'ai donc malheureusement pas pu recueillir de données qui m'auraient permis d'analyser les effets de ce travail avec mes élèves de 6<sup>e</sup>.

## 5. Conclusion

Entamer une réflexion autour de l'enseignement explicite au Collège Colette Besson m'a permis de prendre du recul sur ma pratique professionnelle et a soulevé de multiples questions essentielles à l'enseignement de l'anglais dans un établissement REP+.

Écrire ce mémoire autour de l'explicitation d'une séquence et ses enjeux pédagogiques m'a permis de réfléchir sur la complexité du rapport qu'entretient l'élève avec l'école. Cette relation parfois très houleuse peut avoir des conséquences dramatiques sur la participation de l'élève à l'oral, sur sa rapidité de mise au travail en classe mais aussi sur sa relation à l'évaluation et à l'erreur. J'ai essayé de démontrer que le travail sur les consignes est fondamental pour engager la motivation de l'élève, encourager ses prises de parole et favoriser une mise au travail efficace. D'autre part, j'ai pu observer que la métacognition devait être au cœur de la construction d'une séquence et d'une séance explicite : elle joue un rôle clé dans la conceptualisation de la situation scolaire, mais aussi dans l'acquisition de stratégies autonomisantes qui permettent à l'élève de devenir acteur de sa formation et garant de sa progression. La métacognition joue également un rôle fondamental dans la décontamination de l'erreur de sa valeur de faute. En remettant l'erreur au centre de son apprentissage, en la comprenant et en acquérant des techniques et des stratégies pour y remédier, l'élève perçoit l'évaluation comme une étape normale et fructueuse au cours de la séquence.

Mes expérimentations ayant été écourtées par le début du confinement en France le 16 mars 2020, je n'ai pas pu mener à terme cette réflexion autour de l'explicitation avec ma classe de 6<sup>e</sup>, qui était la classe cible de ce mémoire. Néanmoins, il m'apparaît clair qu'un travail minutieux autour des consignes, que la préparation de moments dédiés à la métacognition, qu'ils soient disséminés tout au long de la séance avec la mise en relief de stratégies de compréhension par exemple, qu'ils s'effectuent durant la phase de conceptualisation en fin de cours ou avant la production d'une tâche complexe ou d'une évaluation, contribuent à motiver les élèves tout au long d'une séquence. On a même pu observer dans la première partie de ce mémoire que certains élèves perturbateurs et en difficulté prenaient davantage confiance en eux à l'oral par exemple, que les prises de parole se diversifiaient au sein de la classe. De surcroît, même si mon expérimentation autour de l'utilisation régulière de la feuille de route n'a pas abouti, cet outil joue un rôle certain dans la responsabilisation de l'élève dans son travail en classe et son travail personnel. L'évaluation, quant à elle, reste un point qui est encore très

délicat. Même si ces évaluations sont réalisées dans un esprit de bienveillance, la note et son jugement enserrent l'élève dans un cadre normatif qui l'empêche parfois de considérer l'erreur comme une information, de la comprendre et de l'analyser à sa juste mesure pour lui permettre de progresser. Car, comme le soulignait justement James Joyce, l'erreur restera éternellement « une porte vers la découverte ».

## 6. Références bibliographiques

Bablet, M. (2015, décembre). *Évaluer pour faire progresser*. Récupéré du site Centre Alain-Savray, à l'adresse :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/educationprioritaire/ressources/theme-5-perspectives-relatives-a-la-carte-de-leducation-pilotage/formation-de-formateurs-academiques-rep-synthese-de-trois-temps-forts>

Bissonnette, S., Bocquillon, M., Gauthier, C. (2019). L'enseignement explicite. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, Vol 8, (2), 7-10.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. *Revue française de sociologie*, 7, (3), 325-347.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1966). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.

Bureau de l'Éducation Prioritaire de la DGESCO. (2016). *Enseigner plus explicitement, situation et gestes professionnels au quotidien*. Récupéré du site Réseau Canopé à l'adresse :

[https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/actualites/enseigner\\_plus\\_explicitement\\_cr.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf)

Charlot, B. (1999). Le Rapport au Savoir. *Éducation et formation : Recherches et politiques éducatives*. 17-34.

Favre, D. (2003). Pour décontaminer l'erreur de la faute dans l'apprentissage. *Psychologie de la motivation* (36), 100-115.

Feyfant, A., Rey, O. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ* (94).

Leclercq, D. (2004). *Méthodes de formation et théories de l'apprentissage*. Éditions de l'Université de Liège.

Ministère de l'Éducation Nationale (2014, janvier). *Refonder l'éducation prioritaire : un référentiel pour l'éducation prioritaire*. Récupéré du site Réseau Canopé à l'adresse :

[https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/accueil/Referentiel\\_de\\_l\\_education\\_prioritaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf)

Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. 193–208.

Tarpinian, A. (2011). *Donner toute sa chance à l'école : treize transformations nécessaires et possible*. Lyon : Chronique Sociale.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London : Harvard University Press.

Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au coeur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, (22), 61-82.

## 7. Annexes

### 7.1. Annexe 1

#### Séance 4: Perfect Penny (Enjoy English)

##### ❖ Supports pour la séance

- Audio : “Perfect Penny” (audio extrait du manuel Enjoy English)

##### ❖ Objectifs de la séance

- *Activités langagières travaillées* : CO.
- *Pragmatique / Méthodologique* :  
Être capable de comprendre des mots clés connus dans une audio.  
Être capable de remobiliser des connaissances (lexique des activités du matin déjà vues).
- *Grammaire* :  
Être capable d'utiliser le présent simple pour décrire des actions quotidiennes, être capable d'employer les adverbes de fréquence les plus courants.
- *Lexique* :  
Être capable de remobiliser et comprendre le lexique déjà étudié (« do your homework » « brush your teeth » etc.). Être capable d'enrichir et de varier le champ lexical des activités quotidiennes ou d'autres activités, (« set the table » « make your bed » etc.)
- *Phonologie* :  
Être capable de prononcer les mots nouveaux de la séance.

##### ❖ Déroulement de la séance (9h25 à 10h20)

#### ACCUEIL DES ELEVES – 9h25 à 9h30

- Rentrée en classe. On sort ses affaires : je leur donne un timer au tableau de 30 secondes.  
Ils me posent la question rituelle pour s'asseoir « Can we sit down please? ». J'attends le silence et ils s'assoient.

#### RITUEL – 9h30 à 9h40

- L'appel :  
“Who is absent today?”
- L'humeur du jour :  
“How are you today?”. Je favorise l'interaction entre eux : “Now ask the question to someone else !”
- Correction du devoir à faire à la maison.

#### ACTIVITE PRINCIPALE : CO Perfect Penny – 9h40 à 10h00

- 1) Anticipation (5 min)



Les élèves réagissent aux photos projetées au tableau.

“Look at the board, what activity do you recognize here, any ideas?”

“If you don’t know how to say the activities in English, ask me!”

Je note les nouvelles activités sur le tableau blanc.

“At what time do the little girls do their activities?”

“I want full sentences!”

2) Première écoute: audio entière (7 min)

“We are going to listen to an audio now! Listen carefully and try to spot activities we talked about, or activities you know!”

3) Deuxième écoute : fragmentation de l’audio

Après la première écoute, je réceptionne les activités que les élèves reconnaissent sur le tableau blanc / je les ordonne en cercle. Je repasse l’audio pour compléter les activités qui n’avaient pas été repérées la première fois.

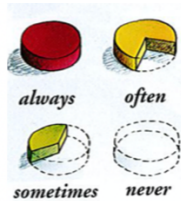
“Who is talking in the audio, what names do you hear?”

**There is Penny, the Doctor, and Penny’s mother.**

“Who does all these activities? The Doctor, the Mother, or Penny?”

**Penny does the activities.**

Je projette les camemberts des adverbes de fréquence.



“Now, how often does she [je me concentre sur une activité au tableau]?” + je mime les valeurs des adverbes de fréquence.

“Does she sometimes, always, never, often brush her teeth?”

**She always makes her bed etc...**

Je repasse pour chaque activité le dialogue pour retrouver la fréquence des activités.

Je dessine à côté de chaque activité la bonne fréquence trouvée.

Je fais de multiples répétitions pour que les élèves intègrent bien la place de l’adverbe de fréquence.

4) Troisième écoute : on se concentre sur le ressenti de la mère

“What does Penny’s mother think of Penny? What’s her problem? Listen closely!”

**Penny is too perfect.**

**TRACE ECRITE PARTICIPATIVE – 10h à 10h15**



“Let’s recap. What activities does Penny do and how often?”  
“How does Penny’s mother describe her routine?”

CONCEPTUALISATION (en français avant la copie) :

« Qu’est-ce que j’ai encadré dans la leçon aujourd’hui ? A quoi ça correspond pour vous (je mime à nouveau) ? »

⇒ **Ça correspond à la fréquence.**

« Qu’est-ce que « never /sometimes / always / often » veut dire ? »

⇒ **Souvent, jamais, tout le temps, parfois.**

« Et où est-ce que ces mots sont placés ? Qu’est-ce que vous remarquez ? »

⇒ **Ils sont toujours placés avant le verbe.**

“Title for the lesson?”

“What’s the date today?”

“Okay, open your notebooks and write the lesson, silently”

Penny’s mother **says** **her** daughter **is** too perfect. She **always** **makes** **her** bed. She **always** **sets** the table before meals. She **never** **talks** with **her** mouth full.

**Never : Jamais**

**Often : Souvent**

**Always : Tout le temps**

**Sometimes : Parfois**

**Never, often, always et sometimes sont des adverbes de fréquence. Ils se placent avant le verbe.**

Je fais des répétitions chorales et individuelles en backwards building pendant qu’ils écrivent la leçon.

Je passe dans les rangs pour vérifier que tout le monde prend bien en note la leçon.

**FIN DE COURS** – 10h15 à 10h20

Montrer l’exercice au tableau, l’expliquer puis demander à un élève de l’expliquer :

Leur faire marquer les devoirs dans leur agenda.

Après avoir rangé leurs affaires, ils peuvent sortir en veillant que leur place est bien propre.

“Goodbye! See you on Friday.”

## 7.2. Annexe 2

### Séance 7: Charlie and the Chocolate Factory's characters (E for English)

#### ❖ **Supports pour la séance**

- Audio: "Meet the characters" (audio extrait du manuel E for English)

#### ❖ **Objectifs de la séance**

- *Activités langagières travaillées* : CO.
- *Pragmatique / Méthodologique* :  
Être capable de Repérer, identifier des éléments ciblés qui permettent de construire du sens.  
Être capable de remobiliser des connaissances (lexique lié à la personnalité).
- *Grammaire* :  
Être capable d'utiliser le présent simple, d'utiliser des verbes de goût.
- *Lexique* :  
Être capable de mobiliser le lexique de la personnalité. Être capable d'employer différents verbes pour l'expression du goût, des loisirs.
- *Phonologie* :  
Être capable de prononcer les mots nouveaux de la séance.
- *Culturel* :  
Charlie et la Chocolaterie de Roald Dahl

#### ❖ **Déroulement de la séance** (9h25 à 10h20)

##### ACCUEIL DES ELEVES – 9h25 à 9h30

- Rentrée en classe. On sort ses affaires.  
"Can I close the door?" / "Can I close the window?"  
Ils me posent la question rituelle pour s'asseoir "Can we sit down please?" / J'attends le silence et ils s'assoient.

##### RITUEL – 9h30 à 9h35

- L'appel :  
"Who is absent today?"  
⇒ "No one is absent/missing" / "X is absent/missing"

##### ACTIVITE PRINCIPALE : CO Meet the characters – 9h35 à 10h00

- 5) Anticipation (7 min)



Les élèves réagissent aux photos projetées au tableau.

"What can you see?"

Favoriser l'intercorrection : "Can you help?" "Repeat!"

⇒ "There are characters." "I see Willy Wonka / Charlie / Augustus..."

"Number?"

⇒ Willy Wonka is number 2, Charlie Bucket is number 5!

"Personality?" + aide par la feuille de vocabulaire de E for English sur les personnalités.

⇒ "I think Willy Wonka is nice/funny" ...

Je reviens tout particulièrement sur les mots de la liste en faisant des répétitions par rangées, par élève et de façon chorale.

"Full sentence!"

"What does he like?"

Au tableau, je dessine un coeur.

Passage par l'absurde : « He likes princesses ? He likes Playmobils ? »

⇒ He likes TV! He likes videogames...

"Let's discover more about them!"

"Audio time!" (Je mets le petit sigle d'écoute au tableau).



"What strategies do you use now?"

Les élèves lèvent la main pour indiquer quelle position d'écoute il faut adopter (en français) :

⇒ On va être attentif à tout ce qu'on entend.

⇒ On va écouter les mots accentués comme ça on pourra découvrir le sens de la phrase.

⇒ On va écouter si c'est un dialogue ou pas.

⇒ On va écouter si ceux qui parlent sont joyeux, tristes, leurs émotions quoi...

« Qu'est-ce que vous pensez qu'on va écouter ? Des choses sur les extra-terrestres ? »

⇒ Ça va sûrement parler des personnages de Charlie et la Chocolaterie, de leur personnalité, aussi de ce qu'ils aiment peut-être. Il y aura des mots qu'on va reconnaître puisqu'on a parlé d'eux ensemble en classe.

"Now are you ready? So, let's go"

6) Première écoute: audio entière (7 min)

Sans consignes particulières, je relève ce que les élèves veulent me dire et j'organise au tableau en demandant le numéro du personnage à chaque fois. Les élèves négocient le sens à chaque fois, je demande comment ils font pour le savoir. Je fais attention à avoir des phrases complètes en recourant à **Pintercorrection**.

Possibilités de production :

- Mike Teavee is number 6.

"Interesting. How do you know?"

- Because he is greedy!

"Do you agree?"

- No no no, Mike is number 5, he likes videogames. Number 6 is Augustus Gloop because he likes chocolate.

-

Je reviens avant de passer à la deuxième écoute au cadre de la vidéo, son sujet.

"Who talks?"

⇒ A girl talks!

Je dessine une petite fille.

"What does she talk about (again)?"

⇒ **She talks about the characters!**

Je dessine une bulle autour de l'image des personnages.

7) Deuxième écoute : fragmentation de l'audio

“Let’s **check** your ideas... Listen again!”

Je m’arrête à chaque personnage.

“**Personality?**” Je pars de ce que les élèves ont perçu dans l’audio. « **Correct?** »

Productions possibles :

⇒ **Yes, he is greedy...**

⇒ **No, he is spoilt and greedy.**

“What does he/she **like/love doing?**” Je pars de ce que les élèves ont perçu dans l’audio. « **Correct ?** »

Je m’arrête sur les moments où les structures grammaticales apparaissent de façon saillante. Je favorise toujours l’absurde et par le mime si les réponses ne viennent que d’une minorité d’élèves. « **He likes dancing ?** »

Je dessine un cœur barré au tableau : « **Imagine ! He doesn't like...** »

⇒ **Augustus doesn't like cabbage.**

⇒ **Veruca doesn't like Charlie**

⇒ **Violet doesn't like losing.**

8) Troisième écoute ciblée sur le personnage préféré de la locutrice.

«**Favourite** character ?»

⇒ **Her favourite character is Charlie.**

“**Why?**”

⇒ **Because he is nice.**

Petite POI pour finir. Je mets le petit sigle qui indique que les élèves doivent parler entre eux.



“Who’s **your** favourite character? Why?”

Les élèves se posent la question entre eux.

**TRACE ECRITE PARTICIPATIVE – 10h à 10h15**

« Now let’s **recap** ! »

Je mets le petit sigle qui indique qu’on va effectuer une synthèse du cours.



« **Strategies** for **recap** ? »

⇒ **On regarde le tableau et on choisit un élément qu’on va décrire.**

« Par exemple ici ? »

⇒ **Par exemple, on pourrait choisir un personnage et résumer ce qu’on a dit sur sa personnalité.**

Après la constitution de la trace écrite, je fais des répétitions de mots, de phrases, en backwards building, par rangées, par élève et chorales.

CONCEPTUALISATION (en français avant la copie) :

« Qu'est-ce que j'ai encadré dans la leçon aujourd'hui ? »

⇒ **Les mots comme like et love et doesn't like.**

« Qu'est-ce que ça exprime à votre avis ? »

⇒ **Ce qu'on aime, ce qu'on aime faire et ce qu'on aime pas faire.**

« Ce sont des noms propres, des adjectifs... ? »

⇒ **Ce sont des verbes.**

« Comment tu as fait pour savoir que c'est un verbe ? »

⇒ **Il est en rouge dans la leçon.**

Je leur fait traduire une phrase en exemple.

⇒ **Mike aime regarder la télévision.** On observe la similarité grammaticale entre les deux langues.

« Qu'est-ce qui suit le verbe like en rouge dans cette phrase ? »

⇒ **« ing » Eating chocolate.**

« Est-ce qu'on retrouve ce ing partout après les verbes comme like ou love ? »

⇒ **Non, on a aussi « Television ».**

« Est-ce qu'il y a une différence à votre avis entre eating et television ? »

⇒ **Eating ça veut dire manger et c'est un verbe alors que Television, c'est un nom. »**

Une fois la conceptualisation faite :

“**Title** for the lesson?”

“What's the **date** today?”

“**Open** your notebooks and **write** the lesson, silently”

Je mets le petit sigle de l'écriture pour indiquer qu'on passe à la dernière phase du cours.



Augustus Gloop **is greedy**, and he **loves** eating chocolate. Veruca Salt **is spoilt and rude**. Mike **loves** television and he **likes** playing video games. He **loves** violence too. Violet **likes** eating chewing gum all the time and she **is** competitive. She **doesn't like** Charlie **is nice** and **cheerful**.

**Les verbes de goût : like, love, do not like...  
Ils sont suivis d'un nom (I like chocolate) ou d'un verbe en -ing (I love dancing !)**

**FIN DE COURS** – 10h15 à 10h20

Après avoir rangé leurs affaires, ils peuvent sortir en veillant que leur place est bien propre.

“Goodbye! See you on Friday.”

### 7.3. Annexe 3





















## Séquence 4: My family!

### **FINAL TASK:**



*Écrire la quatrième de couverture de son roman... Imaginer son personnage (personnalité, goûts, loisirs, famille et amis), le lieu de l'intrigue et le titre de son livre.*

*Production écrite*

A la fin de la séquence, je serai capable de....			
 <b>M'exprimer à l'oral</b>			
... décrire ma famille			
... parler de ma personnalité et de celle d'une autre personne			
... parler de mes goûts, de mes loisirs			
... commenter un arbre généalogique			
 <b>Interagir à l'oral</b>			
... interroger quelqu'un sur ses goûts / répondre			
 <b>Lire et comprendre</b>			
... des descriptions brèves de personnages			
... une intrigue simple : des indications narratives à partir de mots connus			
 <b>Écouter et comprendre</b>			
... des indications simples sur la personnalité et les goûts de personnages de fiction			
 <b>Écrire</b>			
... me décrire, décrire ma famille, la personnalité, les goûts de ma famille			