



HAL
open science

Expliciter son enseignement pour motiver

Amélie Zazempa

► **To cite this version:**

| Amélie Zazempa. Expliciter son enseignement pour motiver. Education. 2020. dumas-03182193

HAL Id: dumas-03182193

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182193v1>

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 2nd degré – parcours « anglais »

2^{ème} année

Expliciter son enseignement pour motiver

Mots Clefs : explicitation, motivation, réussite des élèves, apprendre à apprendre

Présenté par : Amélie Zazempa

Encadré par : Sarah Bisson

SOMMAIRE

PARTIE 1 : LA THEORIE	8
1. Motivation	8
1.1. La motivation : définition	8
1.2. Les types de motivations	9
1.3. Les théories de la motivation.....	10
2. Perception et valeur de la tâche	11
2.1. La tâche motivante.....	11
2.2. La pédagogie de projet	12
2.3. Zone proximale de développement et perception de la tâche.....	13
3. Expliciter son enseignement pour faire réussir ?	14
3.1. Explicitation de la tâche	15
3.2. La place de la métacognition	16
3.3. Explicitation et motivation	16
3.4. La méthode de Rosenshine et la méthode française	17
4. Conclusion.....	18
PARTIE 2 : EXPERIMENTATION	20
1. La fiche d'autoévaluation pour prendre en main son apprentissage	20
2. Conscientiser les stratégies d'écoute et de compréhension orale grâce à une démarche explicite.....	21
2.1. Avant explicitation des stratégies	21
2.2. Explicitation des stratégies	22

3. Co-construction d'un barème de tâche finale pour faire le lien entre le projet et les apprentissages	24
4. Apprendre à apprendre	26
2. Expliciter les attentes du cours de langue	29
PARTIE 3 : RESULTATS	31
1. La fiche d'autoévaluation	31
2. Explicitation des stratégies de compréhension orale	32
2.1. Bilan des questionnaires	32
2.2. Impact de l'étayage sur l'inférence du sens.....	33
2.3. Impact de l'explicitation des stratégies d'écoute et de compréhension.....	34
3. Co-construction d'un barème de tâche finale.....	35
4. Apprendre à apprendre	38
4.1. Apprentissage des leçons.....	38
4.2. Les méthodes de révisions.....	39
4.3. Anticiper un contrôle pour mieux apprendre ?.....	40
5. Explicitation des attentes en cours de langue	41
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE	45
ANNEXES.....	47
Annexe 1 : la pyramide de Maslow	47
Annexe 2 : la fiche d'autoévaluation.....	48
Annexe 3 : questionnaire après CO	49
Annexe 4 : évaluation de CO avec étayage	50

Annexe 5 : fiche de guidage pour la compréhension orale.....	51
Annexe 6 : fiche de guidage pré-remplie (« Rachel's house »).....	52
Annexe 7 : étayage proposé par le workbook.....	53
Annexe 8 : barème de tâche finale co-constituit avec les élèves	54
Annexe 9 : questionnaire minitest vocab et culture.....	55
Annexe 10 : exemples de barèmes détaillés	55
Annexe 11 : proportion d'élèves étant restés focalisés sur un mot incompris	56
Annexe 12 : proportion d'élèves trouvant stressant le fait de résumer	56
Annexe 13 : proportion d'élèves ayant identifié les personnages dans le document .	56
Annexe 14 : proportion d'élèves ayant compris le thème du document audio.....	57
Annexe 15 : représentation graphique de l'amélioration des copies avec étayage	57
Annexe 16 : représentation graphique des résultats des élèves au test sans / avec étayage	57
Annexe 17 : représentation graphique sur la prise de note.....	58
Annexe 18 : résultats des élèves après une semaine d'explicitation des stratégies....	58
Annexe 19 : carte mentale dans le contrôle de fin de séquence	59
Annexe 20 : Résultats des élèves à l'exercice de la carte mentale	60
Annexe 21 : taux d'élèves surpris par les questions du minitest.....	60
Annexe 22 : notes des élèves au minitest	61
Annexe 23 : tableaux croisant les notes des élèves et leurs réponses au questionnaire.....	62
Annexe 24 : tableaux croisés sur la confiance en eux des élèves.....	63

INTRODUCTION

Dans *Lettre à un jeune professeur* (2005), Philippe Meirieu met en garde les nouveaux enseignants contre l'élève téléspectateur et « tyran » qu'il place comme « consommateur d'images » (2016, p.84) exigeant et capricieux. Le pédagogue constate qu'influencé par un environnement surmédiatisé, l'élève d'aujourd'hui est difficile à accrocher. Les médias redoublent de techniques afin de capter son attention : contenu sensationnel, provocations, rythme soutenu... Si bien qu'aujourd'hui, toujours d'après Meirieu, l'enseignant ne pourra pas se reposer uniquement sur son charisme pour capter l'attention de cet élève. Aujourd'hui, l'enseignant ne pourra pas non plus se contenter de jouer de son autorité pour canaliser cet élève débordant d'énergie et désirant être partout, sauf dans une salle de classe. Car l'élève d'aujourd'hui pense qu'il n'a pas besoin d'un enseignant. L'élève d'aujourd'hui pense qu'il peut rechercher lui-même les informations qui lui sont utiles sur Internet. Parfois même, l'élève d'aujourd'hui remet en question le contenu du cours de l'enseignant car il a vu une information contradictoire sur Internet (Meirieu, 2016, p.87). Le ton est donné et il n'est pas rassurant pour moi, enseignante stagiaire à la carrière et à la technique embryonnaires.

Ainsi un - si ce n'est « le » - défi de l'enseignant d'aujourd'hui serait de faire passer l'élève d'un état de consommateur de divertissement à un état d'esprit pensant capable de réflexion et d'action. En classe, l'élève n'a pas le contrôle sur ce qu'il regarde, d'ailleurs il ne doit pas se contenter de regarder ni d'écouter. L'élève n'est pas en classe pour recevoir passivement des informations. Afin de développer ses compétences, l'élève doit entrer dans la situation d'apprentissage, en devenir un acteur et même un auteur (Giordan, s.d.). La salle de classe est donc à distinguer du monde médiatique, ce n'est pas un lieu de divertissement et l'élève doit en être conscient. Pour cela, il doit être convaincu de l'utilité de l'Ecole ainsi que des apprentissages qu'elle lui offre.

Mais comment intéresser des élèves qui n'ont pas envie d'être là ? Comment les faire entrer dans cette salle de classe, dans ce cours d'anglais, dans cette activité qui leur demande de réfléchir ? Comment démontrer à ces élèves que j'ai quelque chose d'utile à leur enseigner ? Comment les faire adhérer à mon cours et les convaincre de travailler, d'apprendre ? Comment les amener à quitter leur position de consommateurs passifs pour devenir des élèves, acteurs et

auteurs de leurs apprentissages ? Voilà quelques-unes des questions que je me pose depuis le mois de septembre et je suis persuadée que chercher à y répondre va améliorer mon enseignement ainsi que l'ambiance de travail au sein du groupe classe.

En effet, mes élèves de 6^{ème} sont à la recherche de sens dans les activités. A défaut d'en trouver, ils me disent qu'ils ne comprennent pas, qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire, et parfois, ils arrêtent de travailler pour se livrer à des bavardages ou autres comportements dérangeants. Ils « zappent » comme dirait Meirieu qui explique que « la télécommande [...] est totalement intériorisée et, avec elle, le principe qu'elle incarne fait irruption dans l'Ecole : la connexion directe du sujet avec un monde, réduit lui-même à n'être plus que le jouet de ses caprices » (Meirieu, 2016, p.84).

Un extrait d'Emile ou de l'Education de Rousseau soulève des idées essentielles qui vont guider mon travail.

« Les rapports des effets aux causes dont nous n'apercevons pas la liaison, les biens et les maux dont nous n'avons aucune idée, les besoins que nous n'avons jamais sentis, sont nuls pour nous ; il est impossible de nous intéresser par eux à rien faire qui s'y rapporte. On voit à quinze ans le bonheur d'un homme sage, comme à trente la gloire du paradis. Si l'on ne conçoit bien l'un et l'autre, on fera peu de chose pour les acquérir ; et quand même on les concevrait, on fera peu de chose encore si on ne les désire, si on ne les sent convenables à soi. [...] il n'y a que la passion qui nous fasse agir ; et comment se passionner pour des intérêts qu'on n'a point encore ? »
(Rousseau, 1762, p.140)

La motivation, que l'écrivain philosophe appelle « passion » serait une force poussant à l'action. Cette force serait entraînée par un désir qui lui-même ne pourrait être suscité que par un observable compris. Une distinction essentielle est faite entre la raison et la passion : bien que l'on pourrait comprendre l'intérêt d'une chose par la raison, on ne pourrait chercher à l'acquérir, qu'en la désirant. Ainsi pour désirer une chose, il faudrait savoir qu'elle existe, la comprendre, et y trouver un intérêt pour soi.

Je souhaite que mes élèves s'épanouissent, qu'ils prennent confiance en eux et en moi, qu'ils trouvent la motivation d'apprendre. Pour y arriver, j'ai besoin de répondre à leur demande d'apporter du sens à mon enseignement. A cette fin j'ai décidé de centrer mon mémoire sur

l'explicitation de mon enseignement, car si je veux que mon enseignement ait du sens, il faut que mes élèves le comprennent. Y aurait-il trop d'implicite dans ma pratique ? Y aurait-il un malentendu entre ce que mes élèves pensent que j'attends d'eux et les réelles attentes de l'Ecole ? Ainsi je me suis demandé **dans quelle mesure expliciter mon enseignement permettrait d'y apporter du sens et amènerait mes élèves à en saisir les enjeux pour désirer apprendre.**

Je mise sur la création d'un cercle vertueux à partir d'une démarche d'explicitation. Par extension, je chercherai à comprendre les conséquences que cela pourrait avoir sur la réussite de mes élèves et leur comportement en classe.

Mon travail va donc se diviser en trois parties. Dans une première partie théorique, je présenterai des éléments de réponse à ma problématique, à savoir je définirai la notion de « motivation » et la mettrai en lien avec l'enseignement explicite. Dans une deuxième partie, je présenterai les expérimentations que j'ai menées au sein de mes classes sur la base de mes recherches. Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai les résultats obtenus afin de mesurer l'impact d'un enseignement explicite sur l'adhésion des élèves aux apprentissages.

PARTIE 1 : LA THEORIE

1. Motivation

1.1. La motivation : définition

Selon Meirieu, la motivation est le « mouvement poussant un sujet à s'engager dans une action ou à entreprendre un apprentissage ; ce mouvement est supposé venir "de l'intérieur" et est souvent considéré comme un préalable pour effectuer une action ou un apprentissage » (Meirieu, s.d.). Le pédagogue entend donc que la motivation est avant tout intrinsèque, qu'elle existe en tant que telle en chacun. En revanche, si la motivation est le point de départ de l'apprentissage ou de l'action qui mène à l'apprentissage, Meirieu réfute l'idée selon laquelle « la motivation devrait nécessairement précéder la transmission ». Ainsi l'enseignant ne doit pas attendre l'apparition du désir d'apprendre chez l'élève, il doit le susciter en créant une situation d'apprentissage favorisant l'implication des élèves dans l'acquisition de savoirs.

Tout comme Freinet, il pense que si les activités sont porteuses de sens et répondent à des enjeux, elles seront aussi porteuses de motivation¹. Ainsi donner du sens à une activité peut être le point de départ d'un apprentissage. Mais comment lui donner du sens ?

Peut-être faut-il prendre le mot « sens » littéralement. Certains auteurs suggèrent en effet que pour motiver, il faut donner une direction au mouvement impulsé. Lévy-Leboyer (1999, p.9 citée dans Vianin, 2007, p.24) définit la motivation comme « le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. ». En plus de montrer qu'il faut un objectif à l'action, cette définition ajoute un caractère instable à la motivation : elle peut disparaître entre la réalisation de deux tâches bien que l'objectif reste inchangé. Ainsi la motivation doit s'entretenir sur la durée. Nous pouvons en déduire que dans le cadre d'un apprentissage, il sera important de rappeler l'objectif visé aux élèves afin de maintenir leur motivation, surtout si le chemin entre la naissance de la motivation et la réalisation de l'objectif est complexe et/ou long.

¹ « motiver c'est mettre en mouvement, permettre à l'autre de s'engager dans une activité qui n'avait pas de sens auparavant » (Meirieu, 1992, p.21)

Mook (1987) et Viau (1997) proposent des définitions axées sur la source de la motivation et son influence sur les choix des individus. Le premier la définit comme « l'ensemble des causes qui déterminent le choix et la mise en œuvre des actions spécifiques ainsi que la persévérance des individus dans des circonstances spécifiques » (cité dans Archambault et Chouinard, 2016, p.108). Le second entend qu'il s'agit d' « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (cité dans Vianin, 2007, p.24). Ainsi dans une classe, la motivation à accomplir une même tâche n'aura pas le même fondement chez chacun des élèves. Mook suggère même que la motivation se crée dans un contexte spécifique, donc la même tâche avec le même élève mais dans un contexte différent fera peut-être appel à une source de motivation différente. Enfin, Viau pointe l'importance de la perception de l'enfant sur sa motivation.

Si les définitions sont multiples, elles ne se contredisent pas. Nous pouvons donc conclure que motiver un élève à apprendre c'est faire appel à son environnement pour susciter chez lui l'effort et la persévérance dans des activités qui font sens et qui s'orientent vers un objectif qui fait également sens.

1.2. Les types de motivations

La motivation peut être décomposée en plusieurs catégories selon la visée de ce qu'elle pousse à accomplir.

La première est la motivation intrinsèque, définie comme étant « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2000, p.7 cité dans Vianin, 2007, p.29). Un individu motivé intrinsèquement agit « pour le plaisir du jeu cognitif » (Aumont et Mesnier, 1992, p.161 cités dans Vianin, 2007, p.30). Il aime chercher, comprendre, agir, et y prend plaisir.

La deuxième est la motivation extrinsèque qui sert à « atteindre un but détaché de l'action » (Lafreniere, Vallerand, et Carbonneau, 2009, cités dans Carré et Fenouillet, 2009, p. 49). Dans le cadre scolaire, il peut s'agir d'accomplir une tâche pour avoir une bonne note, impressionner un camarade ou éviter une punition par exemple. Le risque de cette motivation est de perdre de vue l'objectif de la tâche puisque l'intérêt de l'élève réside dans un élément extérieur à celle-ci et à l'apprentissage.

Enfin, l'amotivation est l'absence de motivation. Vallerand (1997) la définit comme un « état d'absence d'intention d'émettre un comportement ». L'élève amotivé « ne perçoit pas la relation entre ses actions et le résultat obtenu » (Vianin, 2006, p.31)

1.3. Les théories de la motivation

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) soutient que chacun a une « tendance naturelle vers l'actualisation de soi et l'intégration » (Lafreniere, Vallerand, et Carbonneau, 2009 cités dans Carré et Fenouillet, 2009, p. 50). Chacun naît avec des besoins innés à satisfaire qui seraient en lien avec un environnement social. Vallerand, Carbonneau et Lafrenière (2009) recensent trois besoins innés, à savoir les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Si ces besoins sont innés, ils existent chez tous les individus. En revanche, ils peuvent s'exprimer avec une force différente selon la culture et l'environnement de chacun.

Cette théorie rejoint les théories humanistes à l'instar de la théorie des besoins de Maslow (1943) qui définit cinq besoins, chacun étant la base d'un autre (annexe 1). Les plus satisfaisants seraient alors le besoin de s'accomplir et le besoin d'estime ; ils auraient leur base dans le besoin d'appartenance. Maslow entend donc que l'accomplissement de soi se satisfait par la reconnaissance des pairs vis-à-vis de cet accomplissement.

La théorie de l'autodétermination comme la théorie de Maslow donnent donc une importance prépondérante à l'accomplissement d'objectifs, à l'amélioration de soi et à l'environnement social.

Le modèle hiérarchique de la motivation place la motivation intrinsèque comme étant la plus efficace car elle cherche directement à satisfaire des besoins psychologiques comme le besoin d'autodétermination. Mais la motivation intrinsèque peut être influencée, positivement comme négativement, d'une part par l'environnement social et d'autre part par un besoin de reconnaissance (qui constitue une motivation extrinsèque). Ainsi ces deux types de motivation sont liés et coexistent pour l'accomplissement d'une même action.

Un élément déterminant de la création d'une motivation intrinsèque va donc être la valeur que l'élève confère à la tâche et à l'objectif d'apprentissage. Si la tâche ne répond pas à un besoin psychologique de l'élève, celui-ci ne voudra pas s'impliquer durablement dans le processus d'apprentissage.

2. Perception et valeur de la tâche

Célestin Freinet pensait que la motivation est rarement première chez l'enfant mais qu'elle peut se construire (Freinet par Meirieu, 1992). La tâche proposée à l'élève est donc essentielle au processus d'apprentissage.

2.1. La tâche motivante

André Giordan partage le point de vue de Freinet. Selon lui, « le désir d'apprendre n'est jamais automatique » (Giordan, *Cahiers pédagogique*, 2005, §12). C'est sur ce constat que le professeur d'université propose des critères pour définir la tâche qui serait motivante : « sont *désirables* des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome. »

En didactique des langues, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit comme tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16). Cette définition reprend une autre caractéristique de la tâche conceptualisée par Freinet : l'obstacle. Selon Freinet, la tâche ne peut pas être trop facile puisque pour l'effectuer les élèves doivent surmonter un obstacle, qui est l'objet d'apprentissage.

Enfin, le CECRL ajoute à la définition de la tâche actionnelle le critère de l'authenticité en insistant pour que l'élève soit placé dans des situations de communication réalistes. Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes, les tâches ne sont pas uniquement langagières puisqu'elles s'inscrivent « à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). L'approche actionnelle met donc en évidence une conception de l'éducation qui place l'élève au cœur de son apprentissage en le poussant à être un acteur social. L'élève est d'abord un acteur social au sein du groupe social qu'est la classe, et ce faisant, il apprend à l'être dans le monde.

Ainsi une tâche motivante est une tâche nouvelle qui laisse de l'autonomie à l'élève pour résoudre une situation-problème en l'amenant à s'interroger. Ce problème à résoudre s'ancre dans une situation sociale de communication authentique qui pousse l'élève à agir et interagir.

Cette tâche est significative, c'est à dire qu'elle fait sens pour l'élève. Le travail nécessaire pour accomplir la tâche devient légitime et l'élève accepte de s'y plier. Freinet est d'ailleurs persuadé que c'est le travail qui motive (et non le jeu) et qui amènera l'élève à apprendre si on le place dans une situation où un savoir devient nécessaire (Freinet par Meirieu, 1992).

Cette approche de la pédagogie centrée sur l'apprenant n'est pas nouvelle. Déjà au début du XXème siècle, le pédagogue américain Kilpatrick (1918, 1926) préconisait pour cette approche de développer des "activités utiles, orientées vers des buts concrets et faisant appel aux habiletés à résoudre des problèmes » (Proulx, 2004, p.13). Selon cet auteur, les projets seraient la « voie royale ».

2.2. La pédagogie de projet

Selon Proulx, il est dans la nature de l'être humain de faire des projets (2004, p.6) et l'apprentissage par projet préparerait les élèves à leur vie future puisque la société moderne est rythmée par les projets (2004, p.64).

Proulx affirme que « l'approche par projet pose aux apprenants un défi qui les motive » (2004, p.11). Il justifie cette motivation par l'autonomie laissée aux élèves dans la réalisation du projet, leur responsabilisation dans la réalisation du projet, ainsi que le développement d'habiletés.

Tout d'abord, la liberté donnée par le projet permet à l'apprenant de créer le projet à son image ce qui induit une forte motivation chez l'élève. Un autre avantage du projet sur la motivation d'un apprenant est la possibilité pour ce dernier de visualiser ses propres efforts au fur et à mesure que le projet prend forme. Cette concrétisation progressive de ses accomplissements l'encourage à persévérer. Néanmoins, toujours selon Proulx, l'apprenant a besoin de « petites réussites » (2004, p.59) sur son chemin afin de rester engagé car il est motivé par la réussite finale.

Ensuite, le projet permet aux élèves de développer des habiletés à la résolution de problèmes. Proulx explique que l'apprentissage par projet fonctionne grâce à un point de départ qui est la perception qu'a l'apprenant du produit final et le cheminement vers cette production qui va permettre à l'apprenant d'élargir le spectre de ses connaissances (2004, p.22). L'apprentissage n'est pas l'objet réalisé mais le processus de réalisation qui va permettre à

l'élève d'enrichir l'étendue de ses savoirs mais aussi de ses savoir-faire à chaque fois qu'il surmontera un problème afin d'atteindre l'objet final.

Ainsi l'apprentissage par projet se rapproche du *Learning by doing* (Dewey, 1987) et du tâtonnement expérimental de Freinet. Grâce au projet, l'apprenant est en action. Il est acteur de son apprentissage. Le projet devient « comme un soutien à l'acquisition des connaissances et non comme une courroie de transmission de ces connaissances » (Proulx, 2004, p.23). Cette évolution de la place de l'élève en pédagogie s'appuie essentiellement sur les théories socioconstructivistes et cognitivistes : on conçoit chez l'apprenant une capacité « à recevoir sensoriellement de l'information, à la trier et à l'organiser à des fins instrumentales » (Proulx, 2004, p.17).

Enfin, l'apprenant est responsabilisé dans l'accomplissement de son projet. Puisqu'il l'a choisi, il ne peut pas abandonner sans remettre en question son choix initial, et est d'autant plus motivé par la peur d'être jugé par ses pairs sur ce choix (2004, p.63).

Selon Vygotski « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. » et « pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. » (cité dans Reverdy citant Perrenoud, 2013, p.8)

2.3. Zone proximale de développement et perception de la tâche

Perrenoud rappelle donc l'importance de la zone proximale de développement dans l'apprentissage par projet. La zone proximale de développement, théorisée par Vygostki, est la « différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut, en potentiel, apprendre si on lui fournit une aide » (Meirieu, s.d.). Ainsi l'obstacle à surmonter, le défi à relever pour réaliser un projet, doit se trouver dans cette zone.

Le niveau de complexité de la tâche est donc tout aussi important que son authenticité. Il faut un juste équilibre entre « difficulté constructive et facilité de réalisation » (Barraud de Lagerie, 2017, p.7) afin que l'élève ait envie de s'engager. En effet, si la tâche est trop facile, il n'y aura pas d'apprentissage puisqu'il n'y aura aucun défi à relever et la tâche ne permettra pas

de satisfaire le sentiment d'autoefficacité de l'apprenant². Mais si la tâche est trop difficile, l'apprenant ne pourra que se retrouver démotivé et il risque d'abandonner. Ce jugement dépend du niveau d'expectation, c'est-à-dire de « l'évaluation anticipée de la part d'un individu des résultats d'une de ses performances » (Deldime et Demoulin, 1975, p.220 cités dans Vianin, 2007, p.32). La perception que l'élève a de lui-même et de ses compétences est donc une première variable qui influera sur sa motivation. La seconde est l'attribution causale de sa réussite ou de son échec.

Weiner (1984) définit cinq variables de la réussite ou de l'échec qui vont influencer la motivation de l'élève : l'aide, la chance, la difficulté, l'intelligence et l'effort. Si l'élève pense avoir le contrôle sur ces variables, il aura tendance à s'investir dans la tâche. De plus il estimera qu'il avait les clefs pour réussir et se considérera responsable de sa réussite ou de son échec. Si l'élève estime qu'il n'a pas le contrôle sur les causes de sa réussite ou de son échec, il sera démotivé et se déresponsabilisera. Dans son esprit, rien ne pouvait être fait pour changer le résultat final.

Il est donc important de contrôler ces perceptions que l'élève a de la tâche afin de lui faire prendre conscience de la contrôlabilité de la réussite. Pour être motivé et persévérer, l'élève doit pouvoir avoir confiance en sa capacité à développer des savoirs et des savoir-faire. Il s'agira donc de déconstruire un rapport au binaire au savoir qui consisterait pour l'élève à établir qu'il sait ou ne sait pas, et lui donner les stratégies nécessaires pour effectuer le travail mental consistant à aller chercher le savoir (DGESCO, 2016, p.6). Ainsi, l'explicitation des stratégies cognitives ne pourrait-elle pas agir sur les perceptions que l'élève a de lui-même, du travail, de sa capacité d'apprentissage pour l'aider à réussir ?

3. Expliciter son enseignement pour faire réussir ?

Selon Gauthier, Bisonnette et Richard (2013), « l'enseignement est facilité si on évite les fausses interprétations, les « malentendus », le non-dit, le caché, l'implicite ». Selon eux, l'enseignement explicite est le modèle même de l'enseignement efficace puisqu'il permet d'amener le plus grand nombre d'élèves à réussir.

² Autoefficacité : « l'évaluation qu'un individu fait de ses capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un certain niveau de rendement lors d'une tâche cognitive donnée » (Banduras dans Archambault et Chouinard, 2009, p.114)

En 2016, le Bureau de l'Éducation prioritaire a publié un rapport intitulé *Enseigner plus explicitement*. Voici sa définition de l'enseignement explicite :

« Les sous-entendus ont donc à être levés, les malentendus à être éclairés et travaillés pour que l'école s'adresse, sans délit d'initiés, réellement à tous les élèves. C'est ce qui est entendu ici par « enseigner plus explicitement », pour que les élèves gagnent en autonomie intellectuelle face aux apprentissages, que leur soit donné à voir ce qui est attendu et comment réussir, que leur soit rendu perceptible l'invisible et nécessaire travail de la pensée afin qu'ils se l'approprient... » (DGESCO, 2016, p.4)

Ainsi l'enseignement explicite serait un ensemble de stratégies destiné à lever tout malentendu sur la situation d'enseignement afin que l'élève ait une vision claire des tâches à accomplir et des méthodes à utiliser. Cela se baserait sur un travail de métacognition essentiel pour gagner en autonomie.

3.1. Explicitation de la tâche

Lahire (2001) précise les éléments à expliciter dans le cadre d'une situation d'apprentissage dénuée de malentendus. Selon lui, l'enseignant doit « expliciter les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie commune » (2001, p.154).

Cette explicitation est d'autant plus nécessaire dans la pédagogie de projet puisque si « le projet donne sens à l'activité, il ne donne sens à l'apprentissage que si les attendus de la tâche sont bien explicités » (DGESCO, 2016, p.8). En effet les élèves ont tendance à effectuer les tâches sans en saisir les enjeux, les objectifs d'apprentissage. Ils confondent « le moyen (la tâche) et le but (l'apprentissage) » (DGESCO, 2016, p.10). Cela est très largement dû à l'habillage de la tâche (Goigoux, 1998. p.5) qui nécessite pour les élèves de bien distinguer ce qu'ils ont fait de ce qu'ils ont appris. La DGESCO pointe donc l'importance d'explicitement les critères de réussite d'une tâche en plus d'en clarifier et d'en reformuler la consigne.

Afin de bien distinguer l'objectif d'apprentissage de la tâche, Gauthier, Bissonnette, et Richard soulignent l'importance de la clôture du cours. En effet, à la fin du cours il convient d'inciter les élèves à « nommer les éléments importants à placer en mémoire, à partir de

l'activité d'apprentissage réalisée » (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, p. 210). Ils appellent « objectivation » ce processus intellectuel de verbalisation du savoir.

3.2. La place de la métacognition

Tout comme il est nécessaire d'objectiver le savoir, il est nécessaire de mettre en évidence les savoir-faire. En effet les élèves ont tendance à se focaliser sur la tâche à accomplir et son résultat qui se doit d'être bon. Ils en oublient que le travail est un processus, une suite de savoir-faire à mobiliser en vue d'obtenir un résultat. Afin de permettre aux élèves de mettre en évidence ces savoir-faire et de les relier à l'objectif d'apprentissage, il convient de les aider à porter sur eux-mêmes un regard réflexif. Ainsi il faut les aider à développer leur métacognition.

Gauthier, Bissonnette et Richard définissent la métacognition comme étant une « démarche qui consiste à amener l'apprenant à superviser consciemment ce qu'il est en train de faire, en comparant les procédés qu'il utilise avec ceux qui lui sont accessibles, et les attitudes qu'il adopte avec celles qui peuvent être déployées » (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, p. 54).

Le travail de métacognition est également cohérent avec la pédagogie centrée sur de l'apprenant. En effet, « l'enseignant n'enseigne plus, mais guide » comme le souligne Lahire (2001, p.154). Grâce à l'explicitation des stratégies métacognitives, l'élève devient capable de se positionner en acteur de son apprentissage : il devient notamment capable d'identifier ses forces et ses faiblesses, mais aussi de s'autocorriger et de s'autoévaluer.

Cependant ce travail n'est pas toujours fait en classe et l'élève l'évite bien volontiers. Goigoux dénonce d'ailleurs l'empressement à (faire) manipuler avant d'avoir mené une réflexion sur la tâche, alors qu'anticiper, planifier et rétroagir permettrait aux élèves des prises de conscience métacognitives (Cèbe, Repère n°18, 1998, citée dans Goigoux, 1998, p. 5). Sans cette conscientisation des processus mentaux, les élèves peuvent facilement se retrouver en difficulté, voire en échec, et se démotiver. Il semblerait donc qu'explicitier permettrait d'éviter cet échec qui se systématisait chez certains. Se pourrait-il aussi que cela motive les élèves ?

3.3. Explicitation et motivation

De nombreux auteurs et chercheurs s'accordent sur l'intérêt motivationnel d'un enseignement explicite.

Premièrement, l'enseignement explicite se base sur la compréhension de l'apprenant, visant, de fait, à le placer en situation de confiance.

Si l'élève avait une conception statique de son intelligence, s'il pensait qu'il n'avait pas le contrôle de celle-ci, sa perception va évoluer. Grâce au travail de métacognition l'élève devient conscient du processus mental nécessaire pour acquérir un savoir ou un savoir-faire. Il devient donc conscient qu'il peut acquérir ces savoirs s'il s'en donne les moyens. L'élève qui ne se croyait pas capable d'apprendre va donc pouvoir prendre en main son apprentissage. Il va pouvoir associer sa réussite à son travail et non plus à la chance (Dweck, 2000 cité dans Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013) et se responsabiliser face à ses échecs.

De plus, la pratique dirigée (Rosenshine, 1976) ou l'entraînement précédent la réalisation de la tâche visent tous deux à motiver et mettre en confiance l'apprenant. Grâce au guidage exercé par l'enseignant, l'élève est placé en situation de réussite. Ces réussites l'encouragent à s'investir dans ses apprentissages et à persévérer lorsque la tâche se complexifie (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, p.185).

Enfin, Gauthier, Bissonnette, et Richard soulignent que l'enseignement explicite favorise la motivation des élèves à faire leurs devoirs : « la meilleure façon de s'assurer qu'ils vont faire leurs devoirs est de s'assurer au départ qu'ils savent réaliser par eux-mêmes les tâches demandées » (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, p. 207).

3.4. La méthode de Rosenshine et la méthode française

Bissonnette, Bocquillon et Gauthier dénoncent l'explicitation à la française telle que définie par la DGESCO. Ils la qualifient de « dérive » (2019, p.57) en ce qu'elle s'éloignerait de la conception de Rosenshine (1976).

Dans sa conception initiale, Rosenshine prévoyait un enseignement explicite en trois étapes (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, pp. 180-205). D'abord, l'enseignant montre une procédure nouvelle (modelage), puis les élèves s'exercent avec l'aide de l'enseignant (pratique dirigée), enfin, les élèves peuvent utiliser l'apprentissage nouveau sans aucune aide extérieure (pratique autonome).

Tandis qu'avec cette méthode l'enseignant est l'origine de la découverte d'un apprentissage, la méthode française privilégie une approche par tâtonnement qui amène l'élève à découvrir par lui-même. Il est vrai que la première étape de l'enseignement explicite n'est pas

(explicitement) encouragée dans le rapport de la DGESCO. Pourtant, la méthode explicite et la méthode de découverte par tâtonnement sont-elles incompatibles ?

Dans l'enseignement explicite, il convient de décomposer la tâche en micro-tâches³, ce qui est aussi le cas dans la méthode française. Ne pourrait-on pas alors utiliser les deux méthodes selon leur pertinence dans l'accomplissement d'une micro-tâche ? En effet, lorsque l'élève est capable de déduire un enseignement par lui-même, la première étape de l'enseignement explicite de Rosenshine reste-t-elle pertinente ? De plus, la méthode par découverte empêche-t-elle d'explicitier par la suite les enseignements ou les stratégies ?

4. Conclusion

Afin d'engager l'élève dans ses apprentissages, il est nécessaire de le motiver intrinsèquement. Mais la motivation de l'élève dépend de nombreux facteurs. La perception que l'élève a de lui-même (de ses connaissances et de ses habiletés) ainsi que sa perception de la tâche vont avoir un fort impact sur sa motivation, et par conséquent sur son travail.

Le choix d'une tâche autonomisante et authentique permet à l'élève de s'approprier la tâche. La pédagogie de projet permet ainsi de proposer à l'élève une tâche significative qui met en relation ses apprentissages avec des situations de la vie. Le travail nécessaire à la réalisation du projet devient recherché et non plus imposé puisque l'élève trouve un intérêt à sa réalisation.

Cependant, pour pouvoir mener à bien un projet, aussi motivant et intéressant soit-il, encore faut-il être capable de mobiliser des savoirs et des savoir-faire. D'un côté, certaines compétences semblent tellement aller de soi que personne ne les a expliquées à l'élève qui ne saurait donc les utiliser (DGESCO, 2016, p.13). D'un autre côté, l'élève doit être conscient de certains processus cognitifs et métacognitifs pour évoluer en autonomie. Or, si l'élève ne se sent pas capable de réaliser un projet, il ne cherchera pas à apprendre ce qu'il l'en rendrait capable.

Il convient donc de définir des tâches avec des objectifs atteignables et dont des obstacles surmontables. Il faudra aussi s'assurer que ces objectifs, tout comme la tâche, sont compris des élèves et qu'ils savent comment procéder pour acquérir les savoirs nécessaires.

³ « l'enseignant doit donc diviser une tâche complexe en composantes plus simples puis les illustrer chacune par le modelage » (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, p.189)

L'explicitation (reformulation, conscientisation, exemplification) des consignes, des critères de réussite mais aussi des processus cognitifs permettront de favoriser la réussite de l'élève. De plus, un élève conscient d'être au contrôle de son apprentissage assumera la responsabilité de sa réussite comme de son échec, ce qui l'encouragera à persévérer.

Afin de pouvoir expliciter, l'enseignant devra construire des séquences où l'objectif d'apprentissage est clair et fait sens. Il devra veiller à formuler des consignes « dans le vocabulaire qui laisse le moins de place possible aux interprétations approximatives et farfelues » (Meirieu, 2016, p.89) et à rendre visible les critères de réussite. Il devra inclure l'explicitation de stratégies d'apprentissage, de compréhension et de métacognition au sein de l'enseignement des contenus disciplinaires⁴ afin que ses stratégies fassent sens. Et bien sûr, il devra être capable de déconstruire une stratégie afin d'en transmettre les étapes à ses élèves.

⁴ « L'enseignement explicite est ainsi la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées » (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013, p.41)

PARTIE 2 : EXPERIMENTATION

J'enseigne actuellement, et pour la première fois, dans un petit collège du Val d'Oise où j'ai deux classes de 6^{ème}. Le niveau des élèves est très hétérogène ce qui se concrétise par des notes allant de 0 à 20 dans presque toutes les activités langagières.

En début d'année scolaire j'ai pu remarquer que mes élèves semblaient ne pas avoir confiance en leurs capacités de compréhension ni même d'apprentissage. La grande majorité d'entre eux estimait ne pas avoir suffisamment manipulé l'anglais à l'école primaire pour être capable de comprendre ce que je leur proposais en classe. Il en a résulté une frustration et un braquage de nombreux élèves dès l'émission des premières consignes. Face à ces mots en anglais auxquels ils ne s'attendaient pas, voire, qu'ils n'avaient jamais entendus, ils ont immédiatement manifesté leur incapacité à comprendre. J'ai mis en place d'autres méthodes pour faciliter leur compréhension. Je mimais (*read, write, listen, look*), ou j'écrivais les numéros de page au tableau par exemple. Mais les élèves n'allaient pas au-delà de mes mots et commençaient à s'agiter. Concrètement, ils abandonnaient rapidement face à une consigne en anglais ou une tâche nouvelle, et se retrouvaient donc régulièrement en situation d'échec. Cela les empêchait d'entrer dans les apprentissages, il était donc impossible qu'ils en deviennent acteur.

L'intérêt de la démarche d'explicitation semble évident ici. J'ai besoin de montrer aux élèves comment réussir afin de leur donner envie d'essayer. J'ai donc mis en place des expérimentations visant à confirmer le besoin d'explicitation et à mesurer son impact sur la réussite des élèves en me basant principalement sur les techniques d'explicitation proposées par la DGESCO.

1. La fiche d'autoévaluation pour prendre en main son apprentissage

J'ai commencé par mettre en place une fiche d'autoévaluation (annexe 2) qui permettait de répertorier les différents apprentissages et de se situer quant à leur acquisition, le but étant qu'à l'arrivée de la tâche finale, les élèves puissent visualiser leur évolution. J'ai donné cette fiche au début d'une séquence sur la famille et la description physique, et j'ai expliqué son fonctionnement aux élèves. Il fallait remplir la colonne « apprentissages » après chaque cours. Au premier cours par exemple, nous avons étudié un arbre généalogique et la famille Simpson.

J'ai donc amené les élèves à lister les apprentissages : les membres de la famille Simpson, le vocabulaire de la famille en anglais, faire un arbre généalogique. Puis, après avoir réalisé des micro-tâches ou des tâches intermédiaires les élèves ont pu cocher la fiche en fonction de leur réussite dans la tâche. Ils ont pu se situer quant à leur niveau de maîtrise des apprentissages. D'ailleurs, pour montrer que la maîtrise d'une compétence évolue, j'ai demandé aux élèves de cocher ces cases au crayon à papier.

2. Conscientiser les stratégies d'écoute et de compréhension orale grâce à une démarche explicite

Mes élèves se réfugiant bien trop rapidement derrière « je n'ai pas compris » pour expliquer qu'ils n'avaient rien fait, il me paraissait évident de commencer mes expérimentations par un travail de compréhension. J'ai décidé de tester mes élèves avant, et après avoir travaillé des stratégies d'écoute et de compréhension.

2.1. Avant explicitation des stratégies

À la fin de la séquence sur la famille et la description physique, j'ai annoncé à mes élèves une évaluation de compréhension orale alors que nous n'avions pas encore travaillé les stratégies nécessaires.

Le jour de l'évaluation, j'ai donné deux consignes :

- a) *Listez, en français, 6 choses que vous pouvez dire sur le document.*
- b) *Résumez le document, en français, en incluant toute les informations que vous avez comprises.*

J'ai donné 3 écoutes aux élèves et leur ai laissé le temps d'organiser leur travail, puis j'ai fait circuler un questionnaire (annexe 3) afin de recenser leur ressenti et leurs méthodes de travail. Nous avons discuté de ces ressentis et méthodes afin d'établir les stratégies de bases : ne pas chercher à écrire tout ce que l'on entend et ne pas rester bloqué sur un mot. Nous avons également discuté la consigne a) car de nombreux élèves n'ont pas su y répondre. En effet cette question était volontairement très ouverte et sans guidage afin de susciter des interrogations. Mon objectif était de montrer aux élèves que l'on comprend des éléments sur un document même lorsque l'on ne comprend pas les phrases. Je leur ai donc posé des questions fermées

auxquelles ils avaient tous les réponses pour leur démontrer leur compréhension : combien de personnes parlent ? Est-ce un homme ou une femme ? De quoi parle-t-il ? Quel est le type de document ? Ces questions permettent de recenser des informations sur le document et sont essentiellement basées sur des informations extralinguistiques.

Ne souhaitant pas pénaliser les élèves avec une note qui pourrait être mauvaise en raison du manque de préparation à cet exercice, je leur ai ensuite distribué une évaluation étayée (annexe 4) destinée à guider l'écoute et faciliter la mise en relation des informations. Cette évaluation se composait de quatre images symboliques (un passeport, un cœur, un arbre généalogique et une silhouette) et de la consigne « complète les dessins ci-dessous grâce à ce que tu as compris ». Des lignes ou des cases à compléter permettaient aux élèves de savoir combien d'informations était attendues.

Je leur ai laissé deux écoutes supplémentaires et j'ai ramassé l'ensemble des documents (évaluation initiale, questionnaire, évaluation étayée).

2.2. Explicitation des stratégies

Une séquence sur les habitations au Royaume-Uni m'a permis de mettre en place des séances dédiées à l'explicitation des stratégies d'écoute et de compréhension orale. Ce travail s'est déroulé sur une semaine entière.

J'ai d'abord conçu une fiche de guidage (annexe 5) qui allait servir de fil conducteur dans toutes les activités d'écoute. Elle se divise en trois parties : *think, listen and take notes, sum-up*.

Lors de la première séance, j'ai fait découvrir cette fiche aux élèves. Elle était pré-remplie (annexe 6) pour correspondre à la prise de note d'un très bon élève sur un document intitulé « Rachel's house ». J'ai progressé partie par partie. Dans un premier temps j'ai donc projeté la partie « think : what type of information will you hear ? ». Les élèves ont dû mettre en relation cette consigne avec le titre du document pour conscientiser que réfléchir à partir du titre d'un document permet de faire des hypothèses sur son contenu (travail d'anticipation). Dans un deuxième temps, j'ai projeté la partie « listen and take notes ». Les élèves ont d'abord fait des remarques sur la forme des notes (une liste de mots, et non de phrases, les uns sous les autres), puis sur leur contenu. Cette fois l'objectif était de leur montrer que des mots isolés permettent d'apporter du sens et qu'il suffit de réfléchir au lien entre les mots. Cette étape permettait donc à la fois de montrer à quoi ressemble une prise de note bien faite, et de montrer qu'on peut

comprendre les idées d'un document sans avoir compris de phrases complètes. Les élèves ont pu remarquer que parfois, il pouvait y avoir plusieurs interprétations pour une même note. En effet ils n'étaient pas tous d'accord sur l'interprétation de la ligne « living-room -> TV / books ♥ » ce qui les a poussé à établir plusieurs hypothèses. Nous avons ensuite écouté le document audio pour chercher quelle hypothèse était la bonne. Une fois que le sens du document était compris de tous, nous avons lu la partie 3, « sum-up ». Cet exercice mettait en évidence le contenu du résumé (type de document, personnages, informations) mais aussi le fait que résumer est différent de traduire.

Nous avons ensuite réfléchi aux étapes de la compréhension, à distinguer des consignes. J'ai pu faire, à la suite de cette réflexion, un poster récapitulant ces étapes afin qu'il serve d'étayage dans toutes les situations de compréhension orale. Il a été affiché dès la séance qui suivit.

J'ai ensuite poursuivi la séance avec une application guidée et collective des stratégies d'écoute et de compréhension. J'ai distribué la fiche de prise de notes avec le titre « Rachel's parents' house » et les élèves ont commencé leur travail d'anticipation. Ils ont réfléchi individuellement aux informations qu'ils pensaient entendre puis nous avons mis en commun. Les élèves validaient entre eux les idées de chacun. A la suite de cela nous sommes passés à l'écoute. Les élèves ont donc écouté, puis pris des notes. Au bout de 2 écoutes les notes ont été mises en commun au tableau. Les élèves ont vérifié s'ils avaient les réponses aux questions qu'ils s'étaient posées en anticipation. Ils n'étaient pas sûrs du type d'habitation des parents de Rachel. Cela a permis de donner un objectif à la dernière écoute afin de vérifier les différentes hypothèses. Le résumé de la dernière étape a été corrigé en anglais afin de constituer la trace écrite de la séance.

Cette séance était essentielle pour poser les bases des stratégies d'écoute et de compréhension. J'ai pu observer que les élèves étaient particulièrement intéressés par la découverte de la fiche de compréhension pré-remplie. Ils ont adhéré au format et se sont engagés dans les discussions, aussi bien sur l'anticipation du contenu du document audio que sur l'émission d'hypothèses sur le sens des notes. Je pense que cette activité leur a donné la confiance nécessaire pour se lancer dans la seconde activité. Ils se sont mis rapidement au travail et avaient l'air motivés. J'ai pu constater qu'ils étaient attentifs, faisaient attention à suivre les étapes écrites au tableau. Presque tous les élèves ont pris des notes et ont participé à

la mise en commun. Les élèves les plus faibles ont compris certains mots et ont pu accéder au sens du document grâce aux mots compris par les autres élèves et les questions qui ont été soulevées. Je pense que, puisque le travail était décomposé et mis en commun avant de passer à l'étape suivante, ces élèves ont été soutenus dans leurs efforts et ont été encouragés à persévérer. En effet tous les élèves ont fait la totalité de l'activité.

La deuxième séance a permis un entraînement avec plus d'autonomie. J'ai laissé les élèves travailler seuls les étapes de la fiche. Ils ont ensuite échangé leur fiche avec leur voisin afin de voir s'ils avaient des idées similaires. Nous avons réécouté le document une fois avant de passer à la correction en classe entière. La correction, en anglais, a contribué à la co-construction du sens puis de la trace écrite.

La troisième séance visait à faire un entraînement avec un transfert des stratégies. Nous avons écouté un document proposé par le manuel des élèves qui ont donc travaillé directement dans leur workbook. Cet exercice nécessitait de faire un ajustement entre les étapes de compréhension établies grâce à la fiche et l'étayage du workbook sous forme de tableau (annexe 7) qu'ils avaient maintenant sous les yeux. J'ai donc demandé aux élèves où était le titre du document pour faire l'étape « *think* ». Il n'y en avait pas et les élèves ont bien su aller chercher l'information ailleurs : dans les entrées du tableau.

Enfin, les élèves ont été évalués sur leur maîtrise des stratégies d'écoute (respect des étapes) et sur leur compréhension lors d'une quatrième et ultime séance.

3. Co-construction d'un barème de tâche finale pour faire le lien entre le projet et les apprentissages

A plusieurs reprises, j'ai pu constater que mes élèves pouvaient se lancer dans une activité qui leur plaît sans pour autant en respecter la consigne. Par exemple, dans le cadre de notre séquence sur la famille et la description physique, la tâche finale consistait en la création d'un jeu en ligne nommé « *who am I ?* ». Les élèves devaient choisir un personnage fictif puis enregistrer une présentation de sa famille et de son physique (sans donner le nom du personnage) sur Padlet. Suite à la mise en commun de tous les enregistrements, les élèves ont eu accès à de nombreuses devinettes. Les élèves étaient motivés pour faire des énigmes, mais un certain nombre d'entre eux n'a pas (ou peu) réinvesti le vocabulaire vu en classe. Pourtant la consigne précisait bien de parler de la famille et du physique et les élèves avaient le barème

de la tâche qui rappelait encore ces éléments importants. J'ai compris que le projet avait éclipsé l'enjeu d'apprentissage car celui-ci n'était pas suffisamment clair pour les élèves.

J'ai donc décidé de co-construire un barème de tâche finale avec les élèves afin de les amener à analyser la consigne, mais aussi à se saisir des enjeux de la séquence. En effet la le groupe de travail dirigé par la DGESCO sur l'enseignement explicite affirme qu'explicitement la consigne ne suffit pas et conseille d'engager les élèves « dans une réflexion autour des critères de réussite » (date, p.18). Ainsi, pour être capables de discuter et hiérarchiser les critères de réussite, les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils ont récemment appris et à ce que l'enseignant va vérifier pour les évaluer.

Avant de donner la consigne de tâche finale pour ma séquence sur Londres, j'ai demandé aux élèves de lister, en groupe de 4, ce qu'ils avaient appris au cours de la séquence.

Après mise en commun, j'ai projeté la consigne de la tâche finale au tableau.

*You went on a trip to London with your class.
In groups of 3, write a blog about your experience.
What did you see?
Was it interesting?
Do you remember any information about this places?*

J'ai ensuite demandé aux élèves de lister, toujours en groupes, ce que j'allais vérifier pour les noter. Lors de la mise en commun, j'ai pu constater que les élèves avaient trouvé des critères assez classiques comme l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, ou la présentation du projet sans me donner de critères de réussite précis. Ils n'avaient pas encore fait le lien avec la liste de ce qu'ils avaient appris. J'ai donc accentué le guidage en proposant trois catégories aux critères déjà trouvés : la qualité de la langue, le contenu, et la présentation. Les élèves ont ensuite complété les catégories en ajoutant des critères plus précis. Par exemple, pour la conjugaison, j'ai demandé aux élèves de me rappeler ce qu'ils avaient appris. Ils ont répondu « le prétérit » et en ont déduit que j'allais surtout évaluer le prétérit. Je leur ai demandé si tout leur texte devait être au prétérit. Pour justifier leur réponse ils devaient s'appuyer sur le blog étudié en classe. Les élèves ont donc conclu que parfois, on peut donner des informations au présent, donc il faudra choisir correctement entre le présent et le prétérit. De ce constat ils ont également déduit qu'ils pouvaient ajouter le fait de donner des informations sur les lieux de Londres dans la catégorie « contenu ». Lors de cette étape, une élève a proposé d'ajouter la catégorie de la cohérence, ce qui a été validé par la classe.

Lorsque les élèves ont trouvé tous les éléments que je souhaitais effectivement évaluer, je leur ai demandé d'associer des points aux catégories pour obtenir un total de 20 points. Ils se sont immédiatement mis d'accord pour donner 5 points à chaque catégorie. Je leur ai demandé s'il n'y avait pas une catégorie plus importante que les autres. Les élèves ont choisi une catégorie et ont dû la défendre devant la classe. Malgré les différentes interventions, les élèves ont eu du mal à choisir une catégorie car ils ont compris qu'elles étaient toutes essentielles.

Une élève est intervenue pour signaler qu'ils avaient appris des choses sur Londres, et qu'ils avaient appris le passé, donc ces deux éléments étaient les plus importants. Ainsi les élèves ont remarqué qu'au sein d'une catégorie, tous les éléments n'ont pas la même importance. Un élève est venu soutenir cet argument en soulignant le fait qu'ils n'avaient pas appris à faire un blog, donc cela ne pouvait pas être le critère principal. J'ai signalé que dans la présentation, un critère était de mettre de la couleur, et j'ai demandé à la classe si tout le monde pensait que ce critère était aussi important que les autres. A cause de cette remarque, la catégorie de la présentation a perdu des points au profit des autres. C'est là qu'il a été admis que la cohérence n'était pas véritablement une catégorie, bien qu'elle soit essentielle, et que la présentation permet d'apporter de la cohérence. La cohérence a donc rejoint la catégorie « présentation ».

Ainsi le barème de tâche finale (annexe 8) a évolué jusqu'à ce que les élèves se mettent d'accord. Chaque critère a donné lieu à un débat sur son importance dans la séquence et son utilité pour réaliser le projet. Cette étape a permis de synthétiser les connaissances des élèves afin de conscientiser les enjeux d'apprentissage et de formaliser ces savoirs.

4. Apprendre à apprendre

1.1. Apprendre la leçon

J'écrivais régulièrement dans les devoirs à faire pour la séance suivante « apprendre la leçon ». Cependant, au cours suivant, les élèves connaissaient mal les points essentiels de la séance précédente. Grâce à mes lectures j'ai compris que l'objectif d'apprentissage n'était pas assez clair et que mes élèves avaient besoin que j'explique ce que signifiait « apprendre ». Etait-ce apprendre par cœur les phrases du cours ? Etait-ce l'orthographe des mots en rouge ? Etait-ce retenir les informations contenues dans les documents (et donc accepter une restitution en français) ?

C'est dans les cours de ma tutrice terrain que j'ai trouvé une technique pour expliciter les attentes quant à ce terme d' « apprendre ». Ma tutrice reformule toujours cette ligne de devoirs en termes de capacités. J'ai donc décidé de faire pareil et d'écrire au tableau « apprendre la leçon = être capable de ... ». Ainsi apprendre la leçon sur les Simpson devient être capable de parler en anglais de la famille Simpson.

1.2. Les méthodes de révisions

J'ai conscience qu'il est peu utile de préciser aux élèves quoi apprendre s'ils ne savent pas comment apprendre. J'ai donc également commencé un travail sur les techniques de révisions.

Nous avons discuté en classe des techniques de révision de chacun. J'ai pu constater que beaucoup d'élèves se contentent de lire la leçon. Ils n'essayent pas ensuite de la répéter ni de l'écrire. Certains élèves disent recopier le cours le soir, ou au moins le vocabulaire. Et quelques élèves font des cartes mentales.

Suite à ce constat j'ai voulu intégrer à mon cours un temps de révisions collectives. J'ai commencé par montrer aux élèves comment fonctionne une carte mentale et son intérêt pour réviser le vocabulaire, mais aussi la grammaire ou la conjugaison. Un élève qui révisait avec cette technique est venu commencer au tableau une carte mentale pour résumer la séquence sur les types d'habitation. Tous les élèves ont aidé à compléter la carte mentale puis l'ont reproduite dans leur cahier. Cela a permis de résumer visuellement tous les thèmes de vocabulaire vu en classe (les types d'habitation, les pièces de la maison, les meubles et les objets), et d'y inclure un point de grammaire (les prépositions de lieu). Je me suis donc assurée qu'ils avaient tous au moins cette base pour le prochain contrôle.

1.3. Anticiper un contrôle pour mieux apprendre

Mes élèves ayant maintenant au moins une technique de révision, j'ai voulu leur montrer comment anticiper un contrôle pouvait les aider à mieux réviser.

Depuis déjà plusieurs séquences, je demande aux élèves d'imaginer ce qu'il y aura dans le contrôle afin de les préparer au contrôle de fin de séquence. Ce travail se fait très rapidement, à l'oral, en fin d'heure après avoir noté les devoirs. Je pense qu'il était utile afin d'éviter

certaines surprises, mais qu'il ne permettait une conscientisation des attentes que pour les élèves les plus réactifs. J'ai donc décidé de mener une expérimentation en deux temps lors d'une séquence sur un voyage imaginaire à Londres. D'abord, j'ai cherché à mesurer l'impact que pouvait avoir la divulgation des consignes sur la réussite des élèves. Puis, j'ai voulu amener les élèves à anticiper eux-mêmes les consignes d'un contrôle pour en mesurer ensuite l'impact sur leur réussite.

- **Anticiper un test en ayant les consignes à l'avance**

Afin de mesurer l'impact d'une anticipation menée par moi-même, j'ai décidé de donner à l'avance les consignes d'un minitest à l'une de mes classes, et pas à l'autre.

A l'une de mes classes, j'ai donc annoncé, pour le cours suivant, un « minitest » de vocabulaire et culture. J'ai dessiné le format de l'évaluation au tableau : un premier exercice avec des images et des cases en dessous, un deuxième exercice sur le même format, et un troisième exercice avec des mots à relier. J'ai ensuite explicité avec les élèves la symbolique des différentes formes, puis je leur ai donné les consignes du minitest.

A l'autre classe, j'ai simplement annoncé le minitest.

A la séance suivante j'ai donné aux élèves le même minitest ainsi qu'un questionnaire (annexe 9) visant à prendre connaissance de leur préparation avant le contrôle et de leur surprise face aux consignes.

- **Anticiper un contrôle, le construire**

Dans la continuité du travail d'anticipation autour sur contrôle de fin de séquence entamé en début d'année, j'ai ensuite imaginé laisser la main aux élèves. L'idée est qu'ils s'approprient cette anticipation en la faisant eux-mêmes. J'ai donc prévu, pour la fin de séquence, de procéder en îlots et de demander aux élèves d'imaginer les types d'exercices qu'il y aura dans le contrôle. Ensuite, la mise en commun avec la classe devrait permettre de vérifier si les objectifs d'apprentissages ont été saisis par les élèves. Enfin, les élèves pourraient choisir une des activités potentiellement dans le contrôle et la créer avant de la présenter à la classe. Les activités pourraient être ramassées (et corrigées) pour être mises en ligne sur l'ENT afin de permettre aux élèves de les utiliser pour s'entraîner.

Cette activité pourrait également permettre aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils savent faire afin d'avoir une vision positive de leurs connaissances. En effet, beaucoup d'élèves

pensent qu'ils doivent parler aussi bien anglais que français pour réussir dans cette matière et se sentent dépassés par la prise de conscience de tout ce qu'ils ne savent pas. Afin d'invalider cette idée, fautive mais néanmoins répandue, sur les attentes en cours de langue, j'ai décidé de mener une expérimentation sur l'explicitation des attentes du cours de langue.

2. Expliciter les attentes du cours de langue

Depuis le début de l'année, j'ai pu remarquer que mes élèves ont une vision très négative de leurs connaissances. Dès le premier jour, alors que nous faisons des activités de découverte, certains élèves ne voulaient pas prendre la parole et me disaient « mais moi je ne parle pas anglais ». D'autres sont venus me voir à la fin de l'heure pour me faire part de leur inquiétude liée au fait d'avoir eu très peu de cours d'anglais en primaire. Plus tard, lors d'une première activité de compréhension écrite, j'ai pu remarquer que certains élèves n'essayaient même pas de lire le texte. Lorsque je suis allée les voir, ils m'ont dit qu'ils ne savaient pas lire l'anglais ou qu'ils ne comprenaient rien.

Depuis, nous avons travaillé des stratégies de compréhension écrite et les élèves sont beaucoup plus à l'aise avec la lecture. En revanche, la production écrite est fastidieuse. Mes élèves ont tendance à retarder le moment où ils écrivent afin de pouvoir le faire à la maison, probablement avec leurs parents. Lorsqu'ils n'ont pas d'autre choix que de travailler en classe, j'en vois beaucoup écrire en français et me dire qu'ils traduiront après. Ces élèves se mettent immédiatement en situation d'échec car ils utilisent des structures en français qu'ils n'ont pas les capacités de traduire en anglais. Ils se sentent alors confirmés dans leur crainte d'être incapable de s'exprimer en anglais. Pour eux, écrire directement en anglais semble infaisable car ils n'arrivent pas à exprimer tout ce qu'ils veulent dire.

Je pense qu'un malentendu sur les attentes de l'Ecole a provoqué un manque de confiance en soi pour de nombreux élèves. La 6^{ème} est une classe charnière qui termine un cycle alors que l'élève vient de changer d'établissement. Il est perturbé par tous les changements dans son quotidien et perd ses repères. Cela amplifie probablement leur crainte de ne pas être à la hauteur, comme si la barre était maintenant placée beaucoup plus haut.

J'ai pu remarquer que cette inquiétude était partagée par les parents d'élèves. Nombreux ont été ceux qui m'ont réclamé des rendez-vous pour me dire que leur enfant était en difficulté depuis la rentrée car il avait fait peu d'anglais en primaire et « ne parle pas bien anglais ». Ces

parents évaluent eux-mêmes leur enfant et s'inquiètent d'un niveau très faible. Ils ajoutent probablement une pression supplémentaire à leur enfant qui se sent, une fois de plus, confirmé dans sa crainte d'être incompetent.

J'ai donc compris que je devais expliciter aux élèves les véritables attentes en classe de 6^{ème}. Il est nécessaire qu'ils comprennent que leur niveau actuel est normal, que le collège est la continuité de l'école primaire et que toute leur scolarité leur servira à se perfectionner.

J'ai trouvé particulièrement intéressant de mener ce travail d'explicitation des attentes en lien avec une activité d'expression écrite. En effet mes élèves sont assez volontaires pour parler mais ont du mal à écrire. Je pense qu'il est psychologiquement difficile de coucher sur papier des mots qui vont y rester définitivement, alors que les élèves n'ont pas confiance en eux.

Pour dédramatiser ce passage à l'écrit, j'ai commencé par écrire des barèmes détaillés (exemples en annexe 10) avec les consignes d'expression écrite afin de montrer que je n'évalue que ce qui a été appris. Ce barème permet également de noter positivement les élèves selon les acquis et non leurs erreurs. Avec ce barème clair, j'espère aider l'élève à se situer dans ses apprentissages en levant certaines interrogations.

Pour aller plus loin, j'ai également imaginé une séance d'explicitation des attentes en prenant en compte les niveaux définis par le CECRL. Le but est ici de montrer aux élèves que j'attends d'eux d'atteindre le premier niveau, A1, dans un premier temps et que je vais les guider vers A2. J'ai également besoin de dédramatiser un possible échec vers A2 en explicitant que ce niveau est requis dans 2 activités langagières seulement.

Ainsi après une rapide explication sur les niveaux et les attentes, je souhaite montrer aux élèves une phrase de niveau A1, A1+ et A2 portant sur un même sujet. Les élèves pourraient travailler sur ce modèle pour proposer une phrase contenant un enrichissement vers le niveau supérieur. Après cette activité, la mention des niveaux A1, A1+ et A2 serait apportée au barème détaillé afin d'aider l'élève à se situer dans ses apprentissages, tout en lui rappelant qu'A1 est le niveau attendu en 6^{ème}.

PARTIE 3 : RESULTATS

En raison du confinement et de l'école à la maison qui résultent de la crise sanitaire du Covid-19, il n'a pas été possible d'obtenir des résultats pour toutes les expérimentations puisqu'une grande partie d'entre elles visent à observer sur la durée un gain de motivation à travailler ainsi qu'une éventuelle amélioration des résultats des élèves.

1. La fiche d'autoévaluation

J'ai rapidement abandonné l'initiative de fiche d'autoévaluation pour deux raisons.

La première est qu'il était trop difficile pour des jeunes élèves de s'autoévaluer sur l'acquisition d'une connaissance, surtout aussi tôt dans l'année. En effet j'étais confrontée à des élèves qui s'évaluaient très durement par manque de confiance en eux, ou qui étaient absolument incapables de juger de leur réussite dans une tâche et voulaient, individuellement, que je leur dise si je pensais qu'ils avaient acquis la compétence. En plus de cela, ma fiche était complexe à comprendre et n'était donc pas adaptée à un public avec si peu d'autonomie.

La deuxième est l'effet démotivant de la fiche. En effet les élèves listaient des éléments qu'ils savaient devoir apprendre d'ici la fin de la séquence alors qu'ils ne connaissaient pas l'objectif de la séquence : la tâche finale. Ils s'autoévaluaient, négativement de surcroît, sur des apprentissages qui ne faisaient pas sens. La fiche ne permettait pas non plus de mettre en valeur ce que les élèves savaient déjà. J'ai trouvé que cela n'était pas cohérent avec l'objectif de mon expérimentation.

La fiche a tout de même eu le mérite de permettre aux élèves de faire assez tôt dans l'année la différence entre « j'ai fait » et « j'ai appris ». Elle a aussi été le point de départ de mon travail d'explicitation. J'ai compris que si je voulais que les élèves s'évaluent, je devais d'abord leur montrer les attentes de l'école afin qu'ils ne s'évaluent pas trop durement, mais aussi comment juger de leur réussite, ce qui implique un travail de métacognition. De plus, tout ce travail doit pouvoir se faire en visualisant un objectif explicite qui est la tâche finale.

J'ai d'abord pensé à corriger cette expérimentation en la remplaçant par une *mission card* en anticipation de séquence. Les élèves auraient eu connaissance de la tâche finale dès le début des apprentissages pour les motiver à apprendre, et ils auraient pu cocher les connaissances

acquises après avoir réussi des tâches ou exercices qui viseraient explicitement cet apprentissage. Cette façon de procéder valoriserait davantage le travail des élèves et les autoriserait à ne pas réussir du premier coup sans pour autant se sentir irrémédiablement en échec. Elle n'a pas été mise en place car je me sentais dépassée par le procédé, devant moi-même avoir millimétré l'organisation de mes séquences dès leur mise en route. Je n'avais pas la rigueur nécessaire à la mise en place d'une *mission card*.

Par la suite j'ai eu connaissance de la méthode KWL qui m'a davantage intéressée. Cette méthode préconise de remplir un tableau avec les élèves en les invitant à définir ce qu'ils savent sur un sujet (*know*) et ce qu'il veulent apprendre (*will know*) avant une activité, puis ce qu'ils ont appris, après l'activité (*learned*). Je pense que cette méthode peut être appliquée à la présentation d'une tâche finale en début de séquence. Les élèves peuvent parler de ce qu'ils savent sur le sujet et ce qu'ils veulent apprendre de plus. Ils peuvent également réfléchir aux compétences nécessaires à la réalisation de la tâche afin de voir s'ils doivent les classer dans ce qu'ils savent ou ce qu'ils veulent apprendre. Cette réflexion sur les compétences permet à la fois de mettre les élèves en confiance en leur rappelant ce qu'ils savent déjà faire, et d'aller chercher leur engagement dans les activités à venir en stimulant leur curiosité. De plus, le fait de leur demander ce qu'ils veulent apprendre pourrait également permettre de faire émerger un objectif nouveau auquel je n'aurais pas pensé mais qui semble motivant pour les élèves. J'ai commencé à appliquer cette méthode à la veille du confinement pour introduire le thème de la première séquence en distanciel et m'assurer qu'il était compris de tous les élèves. Les élèves ont aimé ce format de présentation et se sont engagés dans la conversation. En revanche cela n'a pas suffi à susciter suffisamment d'intérêt pour motiver les élèves à travailler durant le confinement. En effet, bien qu'ayant tous les conditions matérielles pour travailler, un tiers des élèves n'a rendu aucun travail.

2. Explicitation des stratégies de compréhension orale

2.1. Bilan des questionnaires

La première expérience sur les stratégies de compréhension orale a permis de dresser le bilan des stratégies que les élèves ont déjà acquises.

Ce bilan est mitigé en ce qui concerne l'acceptation de l'élève à ne pas comprendre un élément et à passer au suivant. En effet, bien que 70% des élèves disent ne pas rester focalisés

sur un mot qu'ils ne comprennent pas (annexe 11), ils sont tout de même 66% à trouver le fait de résumer un document stressant car ils ne sont pas sûrs de ce qu'ils ont compris (annexe 12). De plus, 36% des élèves préfèrent ne rien écrire lorsqu'ils n'ont pas compris une phrase. On trouve parmi eux autant d'élèves restant focalisés sur un mot incompris que d'élèves acceptant de passer au mot suivant.

Concernant la prise en compte d'éléments de contexte, 15% des élèves disent ne pas avoir réussi à identifier de personnages (annexe 13). Il sera donc important de montrer à ces élèves qu'ils peuvent se baser sur les voix pour comprendre le nombre de personnes qui parlent ainsi que leur sexe. En l'occurrence, il n'y avait qu'un homme qui parlait dans le document et je suis certaine que tous les élèves avaient bien compris cette information.

D'autre part, 23,5% des élèves disent ne pas avoir compris le sujet du document audio (annexe 14). Un travail d'anticipation sur les thèmes probables et les éléments susceptibles d'être entendus semble donc également nécessaire.

2.2. Impact de l'étayage sur l'inférence du sens

Un rapide point méthodologique a été fait avec les élèves lors de la discussion, notamment en ce qui concernait la consigne volontairement obscure (« listez, en français, 6 choses que vous pouvez dire sur le document »). Les élèves ont été invités à réfléchir aux éléments extralinguistiques pour parler de la situation d'énonciation. Cette même consigne se retrouvait dans l'évaluation étayée. Il était donc attendu des élèves qu'ils mettent en application les quelques points méthodologiques qu'ils venaient de voir, puis qu'ils s'aident de l'étayage pour trouver des informations dans le document.

A ma très grande surprise, la différence de contenu entre la première évaluation et la seconde a été très minime : 51% des élèves n'ont pas ajouté d'informations, 31% des élèves ont donné plus d'informations dans la seconde évaluation, et 18% des élèves ont écrit moins d'informations dans cette seconde évaluation (annexe 15).

L'étayage a également eu un faible impact sur la notation des élèves. J'avais catégorisé un grand nombre de copies comme donnant un résultat « insuffisant » sans distinguer si ces copies étaient tout de même encourageantes ou, au contraire, très insuffisantes. N'ayant pas gardé de traces plus détaillées de ces premières copies, il est difficile d'interpréter avec précision la différence de résultat entre la première compréhension et la seconde (annexe 16).

Je peux néanmoins constater que le nombre de restitutions satisfaisantes est passé de 20% à 30% avec l'étayage, ce qui est assez peu. Le nombre de copies encourageantes est de près de 40%. Ce nombre est probablement celui qui a le plus augmenté.

Il semblerait donc que l'apport de l'étayage soit limité. En effet, cet étayage permettait de mettre en évidence les 4 thèmes du document (identité, description physique, famille, loisirs), mais certains élèves n'étaient peut-être pas capables de comprendre des informations plus ciblées. Il pouvait s'agir d'un déficit de stratégies de repérage ou d'inférence du sens, d'un manque d'entraînement, ou d'un vocabulaire insuffisamment maîtrisé pour être en mesure de repérer davantage d'informations.

En plus de cela j'ai pu remarquer que la prise de note posait problème pour de nombreux élèves. Bien que tous les élèves disent avoir écrit les mots qu'ils ont compris, j'ai pu remarquer qu'un certain nombre d'entre eux n'avait pas pris de notes (annexe 17). Ces élèves sont ceux qui ont le moins bien réussi le test. En effet sur les 40 élèves à obtenir un résultat insuffisant lors de la première évaluation, 17 n'avaient pas pris de notes. Parmi les 13 autres, seuls 3 élèves avaient fait un effort d'organisation et de clarté dans leur prise de notes. Les élèves ayant réussi à améliorer leur travail sont ceux qui avaient pris des notes ordonnées.

Cette expérience permet de conclure que sans stratégies d'écoute, de prise de notes et de compréhension, les élèves n'arrivent pas à tirer profit d'un étayage. Il est donc essentiel d'explicitier ces stratégies avec eux. Il faut également leur apprendre à apprendre le vocabulaire afin qu'ils soient dans des conditions de réception favorables.

2.3. Impact de l'explicitation des stratégies d'écoute et de compréhension

Le contrôle à la fin de la semaine dédiée aux stratégies de compréhension orale a permis d'évaluer aussi bien le suivi des stratégies (sur 5 points) que la compréhension du document (sur 15 points). Ainsi tous les élèves ayant appliqué les stratégies avaient 5 points. La majorité des élèves a eu tous ces points. Tous les élèves ont pris des notes. J'ai pu constater néanmoins que l'anticipation n'était pas très poussée chez certains élèves qui avaient uniquement anticipé le thème général (les maisons) sans anticiper de sous-thèmes (le mobilier, les activités dans la maison, une pièce préférée).

Certains élèves ont également eu du mal à rédiger un résumé. Bien que personne n'ait traduit le document audio, trois élèves ont fait une liste de mots en anglais. Cela montre que ces

élèves ont repéré des mots mais ne savent pas comment les traiter. Je pense que leur capacité à résumer n'est qu'une petite partie du problème pour ces élèves. Ils ont en effet des difficultés à mettre des mots sur les éléments extralinguistiques de la compréhension car ils étaient probablement trop concentrés sur les éléments linguistiques qui sont leur véritable faiblesse. Je pense que l'inférence du sens n'était pas possible pour ces élèves car ils reconnaissaient des mots sans les comprendre. J'ai pu discuter avec eux et ils m'ont confirmé qu'ils ne savaient plus ce que voulait dire tel ou tel mot donc ils n'arrivaient pas à résumer. Il faut donc les aider à maîtriser davantage le vocabulaire pour qu'ils réussissent l'activité de réception. Cela confirme l'intérêt d'explicitation des stratégies d'apprentissage et de révisions pour leur « apprendre à apprendre ». Je porte également un intérêt particulier à ces élèves dans les activités de classe afin de m'assurer qu'ils manipulent le vocabulaire, une grande partie de l'apprentissage commençant en classe.

Dans l'ensemble les résultats de cette expérimentation sont satisfaisants (annexe 18). Environ 15% des élèves n'ont pas eu la moyenne mais aucun n'a eu une note inférieure à 6/20. De plus, 30% des élèves ont obtenu un résultat encourageant et 55% des élèves ont obtenus un résultat supérieur à 13/20 (dont un tiers a obtenu une note de 17/20 ou plus). Ainsi la part des élèves qui ont réussi à accéder à près de la totalité du sens du document est passée de 4% à 20% et celle de ceux qui ont compris la majorité du document est passée de 32% à 55% des élèves. La progression des élèves est nette bien que 15% d'entre eux éprouvent toujours de grandes difficultés.

Cela permet de conclure que l'explicitation des stratégies est effectivement essentielle pour que les élèves puissent se les approprier et développer leurs compétences. Nous pouvons voir ici qu'en développant des compétences d'anticipation et de prise de notes tous les élèves ont pu effectuer des repérages et presque tous ont pu accéder au sens du document. Cela permet d'affirmer qu'avec de l'entraînement (ce qui fait partie de la démarche d'explicitation), les élèves vont continuer de progresser.

3. Co-construction d'un barème de tâche finale

La discussion menée par les élèves sur ce barème de tâche finale montre leur capacité à distinguer l'objectif d'apprentissage de la tâche, mais aussi à hiérarchiser les critères de réussite. C'était, selon moi, un excellent point de départ avant de mener la tâche. Je pensais sincèrement

obtenir des résultats très satisfaisants quant à la réussite des élèves après explicitation des critères de réussite et des objectifs d'apprentissages. Toutefois, en raison du confinement, je n'ai pas pu obtenir ses résultats.

En effet l'élaboration du barème a eu lieu juste avant l'annonce du confinement par le Président de la République et, par conséquent, les élèves n'ont pas fait la tâche en classe. Ils ont dû travailler chez eux, en même temps qu'ils devaient se familiariser avec des outils informatiques qu'ils maîtrisent très peu. La tâche a été revue afin d'alléger la charge de travail à la maison. J'ai donc demandé aux élèves de rédiger un carnet de voyage à la place d'un blog, en utilisant Framapad pour travailler en groupe.

Le résultat a été très difficile à évaluer.

La première déconvenue est que la majorité des élèves n'a pas essayé de travailler en groupe et m'a rendu un travail individuel. La difficulté d'un travail individuel tient dans le fait que le contenu n'est pas négocié avec un pair. Lorsque les élèves travaillent entre eux, ils vont négocier le contenu et s'orienter les uns les autres pour rester sur la bonne voie. En travaillant seuls, les élèves n'ont pas eu cette possibilité de vérifier leurs idées avec quelqu'un qui avait suivi le même parcours d'apprentissage qu'eux.

La seconde déconvenue découle de la première. Puisque les élèves ne pouvaient pas s'entraider, ils ont été chercher de l'aide ailleurs. Ainsi certains élèves ont été aidés partiellement ou totalement par leur famille (j'ai reçu des travaux avec des tournures de phrases inimaginables ne serait-ce qu'en classe de terminale). D'autres élèves ont été chercher de l'aide sur internet. Ainsi certains ont écrit en français sur un traducteur en ligne, or cette méthode ne fonctionne pas lorsque l'on fait des fautes d'orthographe et les élèves n'ont pas remarqué les incohérences qui s'étaient glissées dans leur texte. D'autres ont cherché la facilité en copiant des informations existantes sur internet, or ces informations ne répondaient pas à la consigne de la tâche.

En conclusion, les élèves qui ont rendu un travail pendant le confinement avaient perdu de vue le projet, certes, mais aussi l'objectif d'apprentissage. Ils ont peu essayé d'utiliser leurs connaissances et se sont rapidement retrouvés dans la situation de début d'année où ils se dérobaient à la tâche. Je pense que cela peut être dû à un manque de confiance en eux des élèves qui ont, par conséquent, développé plus de stratégies d'évitement que de travail. En effet, étant à la maison les élèves auraient pu utiliser leur cahier et s'appuyer sur leurs leçons à défaut de

les avoir apprises, pourtant la majorité d'entre eux a travaillé avec un traducteur automatique ou leurs parents, évitant ainsi d'utiliser les ressources qu'ils venaient de construire. Je m'interroge donc sur la confiance que les élèves portent en leurs connaissances nouvelles et en leur cahier, qui est pourtant leur outil d'apprentissage principal.

Je pense également que les parents encouragent, plus ou moins malgré eux, le manque de confiance en eux des élèves. En effet pendant le confinement j'ai pu remarquer que beaucoup de parents ne pensent pas leur enfant capable de travailler seul, or au lieu d'aider ils ont tendance à vouloir améliorer le travail des élèves, voire, à le faire à leur place. Cela vient confirmer l'idée qu'un malentendu sur les attentes de l'école existe entre les parents d'élèves et l'institution. Par besoin de se sentir utiles auprès de leurs enfants ou par ambition sociale, les parents ont du mal trouver leur place dans la co-éducation de leurs enfants qu'ils partagent avec les enseignants. Ainsi pour aider leurs enfants à travailler, certains parents vont leur imposer des méthodes de travail qui sont différentes de celles pratiquées en classe, ce qui risque d'avoir un impact contre-productif dans l'établissement de stratégies chez l'enfant. Parfois même, le parent ne va pas voir l'objectif d'apprentissage fixé par l'enseignant et soit le changer, soit le dépasser. La situation la plus regrettable pour l'élève est celle où les parents font le travail à sa place car leur ambition première est que leur enfant ait une bonne note. Toutes ces situations ont pour conséquence directe, non seulement d'éloigner les élèves de l'objectif d'apprentissage, mais aussi de les sortir de la démarche d'entraînement, les rendant dépendants d'une assistance.

Cette expérimentation ainsi que sa mise à mal durant le confinement, mettent en évidence que pour que la démarche d'explicitation fonctionne, elle doit être installée durablement avec les élèves. Il est essentiel de pointer les réussites de chacun afin de les encourager à utiliser leurs nouveaux savoirs plutôt que des stratégies d'évitement. Cela prouve également que pour fonctionner, l'explicitation doit pouvoir s'adresser aussi aux parents afin que leur intervention ne vienne pas à l'encontre de ce qui a été construit en classe et que chacun (élève, parent et enseignant) trouve sa place dans la relation d'apprentissage.

A l'avenir, je trouve essentiel de poser les bases de la relation de co-éducateurs avec les familles, dès le début de l'année lors des réunions de rentrée. J'expliciterai alors les attentes de l'école et l'importance de laisser de l'autonomie aux élèves. En effet bien que les élèves ne soient pas autonomes, ils ne peuvent pas le devenir si on ne les laisse pas essayer de résoudre des problèmes par eux-mêmes et appliquer les stratégies qu'ils développent en classe. Afin d'impliquer tous les acteurs dans une réflexion sur leur rôle, je pense qu'un atelier visant à se

mettre d'accord sur les attentes de l'école et sur les enjeux liés aux devoirs à la maison serait intéressant. Il pourrait déboucher sur l'élaboration d'un « contrat » à faire signer par l'élève, ses parents et l'enseignant rappelant à chacun son importance dans le processus d'apprentissage et ce qui est attendu de lui. La méthode américaine TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork) pourrait également être appliquée afin d'explicitier aux parents les enjeux et les méthodes à mettre en place pour un devoir donné à la maison (Glasman et Besson, 2004 cités dans Rémi, 2016, p.4).

4. Apprendre à apprendre

4.1. Apprentissage des leçons

Après quelques semaines je me suis aperçu qu'il est difficile de juger de l'apprentissage d'une leçon ou non. Les notes aux minitests ne s'améliorent pas (environ 13/20 de moyenne de classe et encore trop d'élèves qui n'atteignent pas la moyenne, environ 15%). J'ai également mis en place une interrogation en début de séance où je demande à un élève tiré au sort de me parler du document travaillé à la séance précédente. Le résultat était presque systématiquement catastrophique, les élèves arrivaient à peine à faire une phrase. Pourtant, en classe, les élèves arrivent à mobiliser le vocabulaire nécessaire pour faire les activités. J'en déduis donc que les élèves ont besoin de méthodes pour travailler davantage leur orthographe qui est l'objectif d'apprentissage principalement évalué dans les minitests, mais aussi de méthodes pour restituer les éléments clés d'une leçon. Un travail de mise en confiance à l'oral me semble également pertinent pour ne pas décourager les élèves à cette prise de parole en continu. C'est également suite à ces constats que j'ai décidé de mettre en place la méthode KWL. En effet je pense qu'un nombre conséquent de méthodes et de stratégies a été travaillé avec les élèves, et cela a eu un impact positif sur l'engagement des élèves dans les activités en classe. En revanche, le travail à la maison semble rester insuffisant pour un grand nombre d'entre eux qui ne font pas leurs exercices, et n'apprennent visiblement pas non plus leurs leçons. J'espère que la méthode KWL permettrait, en exposant l'objectif final et les savoirs déjà acquis, un engagement des élèves dans leur travail à la maison.

Je pense également qu'il y a un travail à faire en dehors du cours d'anglais avec l'ensemble de l'équipe éducative puisque un ensemble d'enseignants déplore le manque de travail à la maison dans ces deux classes et parmi une majorité d'élèves de l'établissement. Il

semble que ce soit un problème qui perdure au point que la lutte pour amener les élèves à travailler chez eux fait partie du projet d'établissement de mon collège. Nous misons essentiellement sur le dispositif « devoirs faits », donc lorsque je remarque qu'un élève ne fait pas ses devoirs à plusieurs reprises, je préviens la coordinatrice du dispositif afin que les parents de l'élève soient prévenus et que l'élève soit invité à rejoindre « devoirs faits ». Je n'ai pas encore suffisamment de recul pour voir si ces élèves apprennent mieux leurs leçons avec un encadrement professionnel.

4.2. Les méthodes de révisions

Suite à l'activité des cartes mentales, j'ai senti que les élèves étaient satisfaits d'avoir une méthode pour les aider à réviser avant le contrôle et motivés à apprendre leur vocabulaire.

Dans le contrôle de connaissances en fin de séquence, le premier exercice concerne toujours le vocabulaire. J'ai donc décidé de proposer une carte mentale plutôt que des images à nommer (annexe 19). Il a été bien réussi (annexe 20). Je pense que deux raisons peuvent expliquer cette réussite. D'abord, j'ose croire que les élèves ont utilisé leur carte mentale pour réviser et que cela a porté ses fruits. Ensuite, ce format de carte mentale laissait parfois de la liberté aux élèves quant au choix d'un mot pour compléter une liste. Ils pouvaient donc préférer celui dont ils se rappelaient le mieux l'orthographe.

J'en conclus tout de même que cette expérimentation est satisfaisante car les élèves ont tous fait l'exercice, et ils ont essayé de mettre un mot pour toutes les lignes à compléter. Ils s'en sont donc tous sentis capables. Pourtant, cet exercice n'était pas véritablement plus facile qu'un test où ils auraient eu, par exemple, à nommer un objet. En effet la carte mentale représente une logique (dans le cas présent, les pièces de la maison étaient associées à des meubles ou des objets). Donc l'élève doit faire appel à sa mémoire et son imagination pour compléter la carte. De plus, s'il ne comprend pas le nom d'une pièce, il ne peut pas lister les objets qui vont dedans. En conclusion, le format de la carte mentale a visiblement eu un aspect motivant pour les élèves et il a donné un intérêt direct au fait d'avoir utilisé la carte pour réviser. En revanche, l'utilisation de la carte mentale en contexte d'évaluation transforme l'exercice de vocabulaire et son utilisation devient questionnable, évalue-t-on toujours les mêmes compétences ?

Satisfaite de l'expérience, et dans une démarche de ritualisation de la carte mentale, j'ai par la suite pris soin de rédiger les leçons de grammaire ou de conjugaison sous la forme de

cartes mentales. J'ai également décidé de mettre en place (après le confinement) une activité de création collaborative de cartes mentales. Elle se déroulerait d'abord en classe où les élèves pourraient travailler en groupes pour construire leur carte mentale. Des élèves volontaires pourraient avoir la charge de compléter une carte mentale collaborative en ligne. Cette carte évoluerait séance après séance pour recenser les apprentissages et serait accessible à la classe.

4.3. Anticiper un contrôle pour mieux apprendre ?

En ce qui concerne le fait de donner une consigne à l'avance, j'ai été très surprise par les résultats. En effet les questionnaires distribués dans les deux classes montrent un taux d'élèves surpris par les consignes plutôt équivalent dans les deux classes (annexe 21), bien que tout de même plus faible dans la classe qui a eu connaissance des consignes (classe A). De plus, la classe A a globalement moins bien réussi le minitest que la classe à qui je n'avais pas dévoilé les consignes (classe B). En revanche l'écart entre les notes est moins important dans la classe A (annexe 22). En effet il n'y a pas d'élèves avec un résultat très insatisfaisant dans la classe A tandis qu'il y en a 9% dans la classe B. Il semblerait donc que les élèves les plus en difficulté bénéficient d'une consigne donnée à l'avance car ils sont moins nombreux à avoir des résultats très insatisfaisants et plus nombreux à avoir un résultat encourageant.

Il est plus difficile d'expliquer la proportion d'élèves ayant obtenu un résultat satisfaisant ou très satisfaisant puisque celle-ci est largement supérieure dans la classe B (55%, pour 40% dans la classe A). 95% des élèves ayant déclaré avoir révisé pour le contrôle, j'en déduis que ceux qui n'avaient pas eu la consigne ont fait un travail de révisions plus approfondi et ont davantage fait un travail d'anticipation que les élèves de la classe A. Je serais tentée de dire que ces derniers auraient pu être confortés dans l'idée qu'ils avaient suffisamment de compétences pour réussir et ont été moins poussés à réviser, pourtant 65% des élèves de la classe A disent ne pas s'être senti confiants avant le minitest (contre 59% dans la classe B, ce qui est plutôt équivalent).

Les résultats des questionnaires comparés aux notes obtenues par les élèves montrent que les élèves estiment parfois manquer de stratégies pour comprendre quoi réviser ou comment réviser, pourtant, peu échouent au test (annexe 23). La corrélation entre le fait de savoir quoi réviser et obtenir une note satisfaisante n'est pas évidente à démontrer. En effet, ce critère ne semble pas avoir déterminé les résultats des élèves de la classe A, alors que dans la classe B,

les élèves ne sachant pas quoi réviser sont ceux qui ont obtenu une note insuffisante. En ce qui concerne la corrélation entre le fait de savoir comment réviser et la note obtenue par l'élève, elle ne semble exister pour aucune des classes. Cela devrait pourtant être le cas dans les deux. J'en conclus donc que les élèves ne savent pas qu'ils savent comment réviser. Ils ne conscientisent pas ce qu'ils sont en train de faire lorsqu'ils révisent et ne sont donc pas conscients d'appliquer des stratégies. Cela montre l'importance de développer la métacognition des élèves puisque sans conscientisation des processus intellectuels, ils sont nombreux à penser qu'ils ne savent pas faire et à être stressés. En effet les réponses des élèves au questionnaire ne montrent pas de corrélation non plus entre le fait de savoir quoi ou comment réviser, et le stress ressenti (annexe 24). De plus, la majorité des élèves n'ayant pas confiance en eux sont ceux qui ont obtenu une note comprise entre 10 et 16,5 (annexe 21). J'en déduis donc que les élèves sont davantage stressés car ils veulent une bonne note et ne savent sincèrement pas s'ils vont réussir à l'avoir, alors que, dans les faits, ils savent réviser.

Cette expérimentation permet également de prouver que l'anticipation a un faible impact lorsqu'elle n'est pas faite par les élèves car ils ne prennent pas conscience des processus intellectuels liés à l'anticipation et ne conscientisent pas non plus comment réviser.

En ce qui concerne l'anticipation du contrôle de fin de séquence par les élèves et leur élaboration d'exercices : cette expérimentation n'a pas pu être menée en classe en raison du confinement. Je n'ai pas jugé pertinent de la mener en distanciel puisque. En effet, les élèves n'auraient pas pu élaborer les exercices en groupe et ainsi développer une réflexion sur leur utilité, leur forme et leur contenu. De plus, les modalités d'évaluation ont été bouleversées. Si le contrôle avait eu lieu, cela aurait été en distanciel et il était impossible pour les élèves d'en prévoir la forme, n'ayant jamais eu de contrôle en distanciel.

5. Explicitation des attentes en cours de langue

2.1. Des barèmes pour expliciter les attentes d'une consigne

En ce qui concerne les barèmes qui accompagnent la consigne d'expression écrite, j'ai pu constater, tout d'abord, la surprise des élèves face à des notes bien meilleures que ce à quoi ils s'attendaient. C'est sans doute cet encouragement qui leur manquait pour se lancer dans le travail d'expression écrite. Il a également été conscientisé par les élèves que lorsqu'ils ont des

difficultés à trouver quoi écrire, ils peuvent s'aider du barème car celui-ci est en français. Cela a beaucoup aidé les élèves les plus faibles qui font attention à ce barème et ne baissent plus les bras.

Pour encourager tous les élèves à bien faire attention au barème (qui est sous forme de tableau), j'y ai ajouté une colonne. Les critères de réussite sont au milieu, la check-list de l'élève est à gauche et la note est à droite. Ainsi les élèves ont également pris conscience de l'intérêt de se relire pour vérifier qu'ils peuvent avoir les points. Les élèves se plient à leur check-list et cochent les cases. Cela a de nombreuses retombées positives. En effet lorsque les élèves ne font pas quelque chose, ils ne peuvent pas cocher la case et sont immédiatement confrontés à leur responsabilité dans leur échec face à ce critère de réussite. Cela les encourage, lorsqu'ils en sont capables, à faire les modifications nécessaires. Un tel système a amené davantage d'élèves à mettre des points à la fin des phrases et des « s » au verbe lorsque les élèves conjuguent à la 3^{ème} personne du singulier du présent simple. Sans le barème, beaucoup moins d'élève mettent en pratique ces règles essentielles. De plus, cela permet de confirmer l'élève dans ce qu'il pense avoir bien fait ou non puisqu'il peut comparer sa check-list avec celle du professeur. Enfin, cela me permet de voir si les élèves ont conscience de respecter ou non certains critères et d'adapter ma remédiation.

2.2. Explicitation des niveaux du CECRL

L'explicitation des niveaux de compétence en langue tels que définis par le CECRL n'a pas pu avoir lieu avant le confinement. Je ne pourrais donc pas développer d'analyse à ce sujet.

CONCLUSION

Cette étude sur l'explicitation de l'enseignement en cours de langue montre à quel point une pédagogie explicite englobe toutes les activités du cours et en dehors du cours.

Un enseignement explicite repose d'abord sur une séquence construite avec une progression raisonnable des apprentissages visant la réalisation d'une tâche finale qui fait sens pour les élèves. Ce sens est apporté par le caractère authentique de la tâche : une tâche qui fait écho à ce que l'élève pourrait réaliser dans un contexte réaliste, c'est-à-dire proche de la réalité de son quotidien. Mais le sens est également apporté dans l'explicitation des enjeux de chaque activité par rapport au projet final, et sa verbalisation en termes de compétences.

Ensuite, l'élève doit pouvoir se situer dans ses apprentissages afin de prendre conscience qu'il est capable de réaliser la tâche. Il est donc important de mettre en place des outils qui permettent à l'élève de faire le bilan de ses compétences avant les activités, puis après, en incluant ce qu'il vient d'apprendre (mission card, tableau KWL, fiche d'autoévaluation). Lorsqu'une tâche est évaluée, l'élève doit pouvoir lire clairement l'objectif de l'évaluation. On peut donc mentionner la compétence évaluée afin que l'élève focalise son attention sur cette compétence. On peut aussi proposer un barème détaillé qui guide l'élève dans l'accomplissement de la tâche et l'éclaire quant aux critères de réussite. Après l'évaluation, l'élève aura également une vision claire de ses acquis et de ses besoins. Le portfolio est un autre outil qui permet ce travail d'auto-évaluation et de métacognition.

Néanmoins avant ce stade de l'évaluation, l'élève doit être formé aux stratégies qu'il doit mettre en place, à la fois pour travailler et pour apprendre. L'enseignant se place alors comme démonstrateur des stratégies, puis comme guide dans leur application. L'exemplification et l'entraînement à la tâche sont donc des étapes cruciales de l'enseignement explicite. La ritualisation des activités et de la mise en place des consignes permet également de soutenir l'explicitation.

Ainsi, l'enseignement explicite englobe toutes les étapes d'une séquence, de sa préparation par l'enseignant, à son évaluation. Ce travail a eu un impact extrêmement positif sur le développement des compétences des élèves, mais aussi sur la dynamique de classe. En effet les élèves ont pris progressivement confiance en eux et ont davantage travaillé en classe. Le temps de mise au travail s'est réduit et j'ai pu constater une auto-régulation du groupe classe.

En effet l'explicitation permet aux élèves d'entrer plus facilement dans les activités, mais aussi de ritualiser le passage d'une activité à une autre, réduisant les « passages à risque » (Ria, 2013). En revanche, l'explicitation a eu un impact limité en ce qui concerne le travail à la maison et a mis en évidence un apprentissage en deux temps et deux espaces avec des règles et des fonctionnements très différents. Il y a d'un côté la classe, un espace délimité pour une heure de cours prédéfinie, où l'élève peut s'appuyer sur l'enseignant. Et de l'autre côté, la maison, où l'élève a ses propres habitudes et où les interlocuteurs changent.

La continuité pédagogique mise en place dans le cadre du confinement met clairement en évidence le fossé qui sépare ces deux espaces et les limites de l'enseignement explicite lorsqu'il doit s'inviter dans les familles. En effet, les familles et les enseignants n'ont pas les mêmes attentes de l'école et cela crée une confusion dans les tâches à effectuer à la maison. Alors que l'enseignant cherche à fixer un enseignement en le faisant manipuler à l'élève, les familles ont tendance à transformer la tâche lorsqu'elles interviennent dans le parcours d'apprentissage (notamment en aidant les élèves à faire leurs devoirs). Cela peut résulter d'une différence de méthodes entre l'enseignant et les parents, mais aussi d'ambitions qui dépassent le cadre de l'école (enjeux sociaux) et poussent les parents à guider trop strictement les élèves, voire à travailler à leur place. Dans ces conditions l'élève n'apprend pas et ne gagne pas en autonomie. Il est donc essentiel de rendre explicite à chacun son rôle dans le processus d'apprentissage afin d'aider les parents d'élèves à trouver leur place pour accompagner efficacement leur enfant. Si la co-éducation n'est pas établie de manière cohérente et constructive, il est illusoire de vouloir faire fonctionner un enseignement en dehors de la classe. La co-éducation doit donc être co-construite et doit permettre de communiquer avec les familles afin de rendre explicite chaque enjeu d'apprentissage et les méthodes pour soutenir l'enfant dans cet apprentissage.

Grâce à cette réflexion sur la mise en place d'un enseignement explicite, j'ai travaillé sur mes propres compétences métacognitives afin de décomposer des stratégies et être capable de les exposer, étape par étape à mes élèves. J'ai également construit des séquences en y incluant des moments propices à la mise en place de ces stratégies, et réfléchi à la pertinence de chacune des activités. Cela m'a permis non seulement de prendre confiance en moi et en mes capacités à transmettre mais surtout, d'assumer mes choix pédagogiques. Grâce à l'enseignement explicite, j'ai pu m'emparer de mon rôle d'enseignante et, moi aussi, trouver ma place dans le groupe classe.

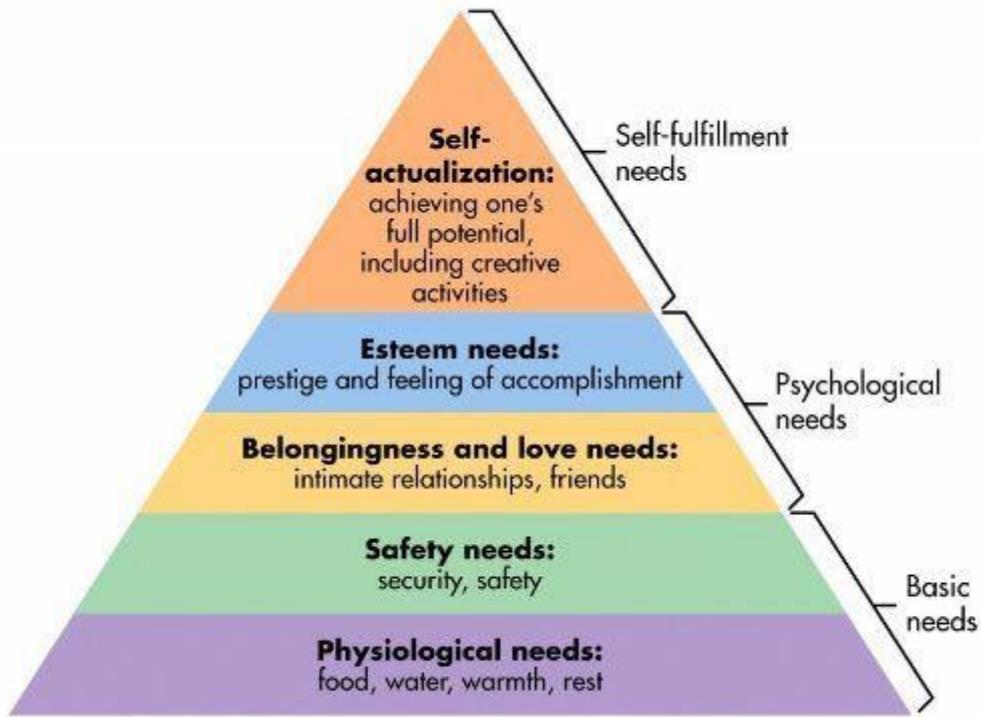
BIBLIOGRAPHIE

- Archambault J., Chouinard R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Barraud de Lagerie M. *Autonomie et motivation : l'apprentissage par le désir*. Education. 2017. Dumas-01623864. Consulté sur dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623864
- Bissonnette, S., Bocquillon, M., et Gauthier, C. (2019). L'injonction à «enseigner plus explicitement» n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine : la dérive des cousins français. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), p. 57-62. Consulté sur r-libre.telug.ca/1710/1/dossierenseignementexplicite.pdf
- Carré P. et Fenouillet F. (2009). *Traité de la psychologie de la motivation*. Paris, France : Dunod
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Meirieu, P. (1992). *Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?*. Vanves, France : Hachette Education.
- Gauthier C., Bissonnette S., Richard M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Giordan A. (s.d.). *L'enseignant, d'abord un metteur en scène*. Répéré à www.andregiordan.com/articles/ecole/ensmettenscene.html
- Giordan, A. « Vive la motivation ? », *Cahiers pédagogique*. (2005). Consulté sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation>
- Goigoux R. « Sept malentendus capitaux ». *Forum pour l'école maternelle*. (janvier 1998). Consulté sur : sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/Les_7_Malentendus_capitaux_En_Maternelle.pdf
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), p.151-161. Consulté sur http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf
- Meirieu P. (2016). *Lettre à un jeune professeur*. Paris, France : ESF Éditeur

- Meirieu P., *Petit dictionnaire de pédagogie*. Consulté sur <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Proulx J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Rahayuningsih, P. D. (2014). The Use Of Know, Want To Know, Learned (KWL) Technique To Improve Teaching And Learning Process. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 1(2), 42-50. Consulté sur ejurnal.ikipgribojonegoro.ac.id/index.php/JPE/article/view/12/12
- Rémi, T. (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 111. Consulté sur veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/111-juin-2016.pdf
- Reverdy C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février. Consulté sur veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf
- Ria, L. (2013). Les " passages à risque " des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Colloque international de la CDIUFM : "Développement professionnel des enseignants", 2009, Rouen, France. Consulté sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804097/document>
- Rousseau J.-J. (1762). *Émile ou de l'éducation : livre III*. Edition électronique de J.-M. Tremblay. p. 140-141
- Vianin P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.

ANNEXES

Annexe 1 : la pyramide de Maslow



Source : McLeod, S. A. (2020, March 20). Maslow's hierarchy of needs. Simply Psychology.

Repéré à www.simplypsychology.org/maslow.html

Annexe 3 : questionnaire après CO

Nom :

Questionnaire sur la compréhension orale

	Oui	Non
Avant la compréhension orale, j'étais stressé(e)		
Pendant la compréhension orale, j'ai compris des mots		
J'ai écrit ces mots		
Je suis resté(e) focalisé(e) sur les mots que je n'avais pas compris		
J'essaye de comprendre tout le document		
J'essaye de recopier tout ce que j'entends		
Je trouve surtout que ça va trop vite		
J'ai identifié le/les personnages qui parle(nt)		
J'ai remarqué quand une nouvelle phrase commençait		
J'ai compris le sujet du document audio		
Résumer le document me stresse car je ne suis pas sûr de ce qu'il dit		
Si je n'ai pas tout compris, je préfère ne pas écrire		

Annexe 4 : évaluation de CO avec étayage

**UNIT 3 – FAMILY
"Johnathan"**

Name :

Grade: /20

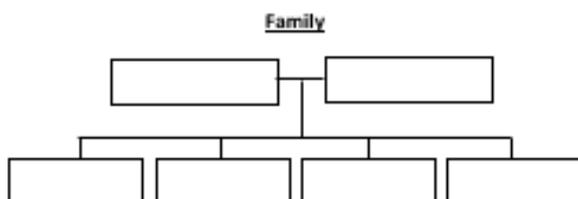
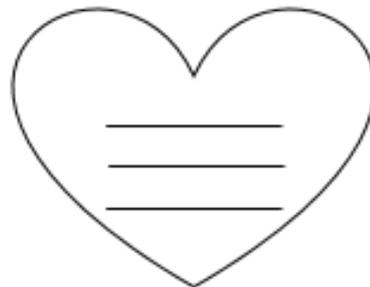
Comments:

Donne 6 informations sur le document audio :

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Complète les dessins ci-dessous grâce à ce que tu as compris

123456789
ID CARD
First name:
Country:
Age:



Physical description :

-
-
-

Annexe 5 : fiche de guidage pour la compréhension orale

Name:

Oral Comprehension: « TITRE DU DOCUMENT »

Think: what type of information will you hear?

-
-
-

Listen and take notes:

Sum up (people, subject, details)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 6 : fiche de guidage pré-remplie (« Rachel's house »)

Name:

Oral Comprehension: « Rachel's house »

Think: what type of information will you hear?

- The rooms, objects ?
- Family ?
- Activities ?

Listen and take notes:

Rachel, 19

English

France
Flat
Toulouse

→ I live in

5 rooms

1 kitchen

1 living-room → TV / books ♡

1 bedroom

1 bathroom

1 toilet

Sum up (people, subject, details)

Le document est une présentation. Rachel présente sa maison. Elle a 19 ans et elle est anglaise. Mais elle habite à Toulouse dans un appartement. Elle a 1 cuisine, un salon, une chambre, une salle de bain, et des toilettes. Sa pièce préférée est le salon parce qu'il y a la TV et des livres.

Annexe 7 : étayage proposé par le workbook

3. Looking for a house

Textbook p. 75

b. Listen to the agent and take notes on the three families.

		
The Williams
The Briggs
The Smarts

c. Who is moving where?

The Briggs: house n° , the Williams: n° , the Smarts: n° .

Source : I Bet You Can 6ème – Workbook Magnard 2017 p.60

Annexe 8 : barème de tâche finale co-constitue avec les élèves

UNIT 6 – LET’S GO TO LONDON	
FINAL TASK	
Names :	Grade: /20

<p><u>Présentation et cohérence</u> /6</p> <ul style="list-style-type: none">• design (page de garde/en-tête, titre) /1• images /1• texte /1• cohérence du tout /3 <p>Comment :</p>	<p>BLOG</p>
<p><u>Qualité de la langue</u> /7</p> <ul style="list-style-type: none">• Ponctuation (bonus) /1• Grammaire /2• Orthographe /2• Conjugaison<ul style="list-style-type: none">○ Faire le bon choix /1○ Conjuguer au prétérite /2 <p>Comment :</p>	
<p><u>Contenu</u> /7</p> <ul style="list-style-type: none">• parler de son ressenti pendant ce voyage /1• parler des activités (que tu as faites) /2• parler des lieux /2• parler des moyens de transport /1• donner des détails, des informations sur les lieux et les activités /1 <p>Comment :</p>	

Annexe 9 : questionnaire minitest vocab et culture

Oui	Non	
		Je savais quoi réviser pour le contrôle
		Je savais comment réviser pour le contrôle (j'ai des techniques)
		J'ai révisé pour me préparer au contrôle
		J'étais confiant avant le contrôle
		J'ai été surpris par une ou plusieurs questions

Annexe 10 : exemples de barèmes détaillés

Exemple 1 dans le cadre d'une séquence sur la famille et la description physique

Describe Dracula (family, physical description,...) → minimum 6 sentences	
<i>Je peux utiliser le vocabulaire de la famille (orth)</i>	/2
<i>Je peux exprimer les liens de parenté (his, her)</i>	/1
<i>Je peux parler d'une personne (3eme pers. du sing.)</i>	/1
<i>Je peux utiliser le vocabulaire du physique (orth)</i>	/2
<i>Je peux décrire grâce à des adjectifs</i>	/1
<i>Je choisis correctement entre BE et HAVE</i>	/2
<i>Je ponctue mes phrases (majuscules, virgules, points)</i>	/1

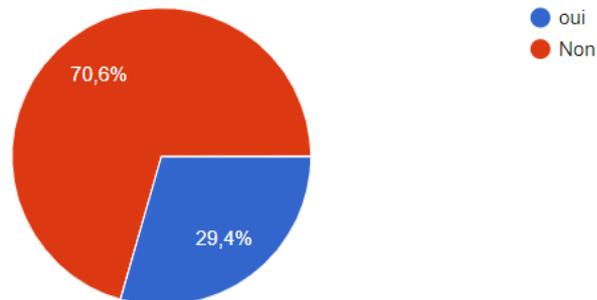
Exemple 2 dans le cadre d'une séquence sur les fêtes de fin d'année en Amérique

What activities do you do during the Christmas holiday? What is your favorite Christmas tradition? (minimum 6 sentences)		
Check-list (élève)		Note (professeur)
	J'ai respecté la thématique.	/ 1
	J'ai fait au moins 6 phrases.	/ 3
	Ponctuation adéquate	/ 1
	Je peux dire ce que je fais / ne fais pas	/ 1
	J'ai une grammaire correcte	/ 1
	Je peux dire ce que j'aime / préfère	/ 1
	Je peux justifier mes préférences	/ 1
	Je parle de moi à la première personne	/ 1

Annexe 11 : proportion d'élèves étant restés focalisés sur un mot incompris

Je suis resté(e) focalisé(e) sur les mots que je n'ai pas compris

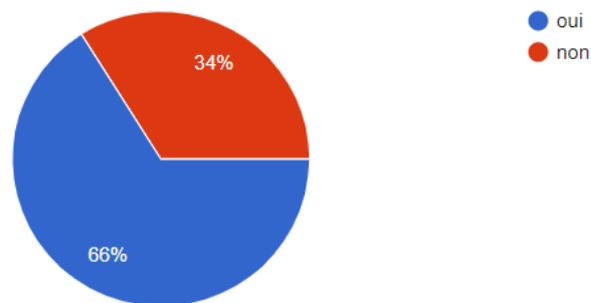
51 réponses



Annexe 12 : proportion d'élèves trouvant stressant le fait de résumer

Résumer le document me stresse car je ne suis pas sûr de ce qu'il dit

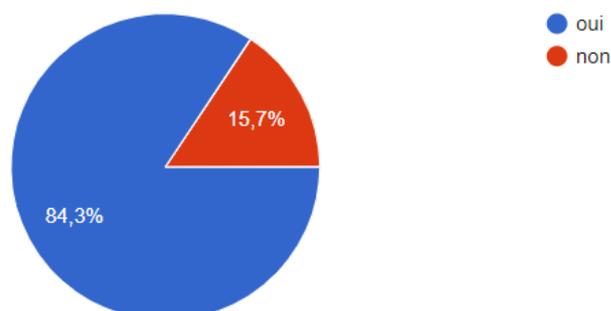
50 réponses



Annexe 13 : proportion d'élèves ayant identifié les personnages dans le document

J'ai identifié le(s) personnage(s) qui parle(nt)

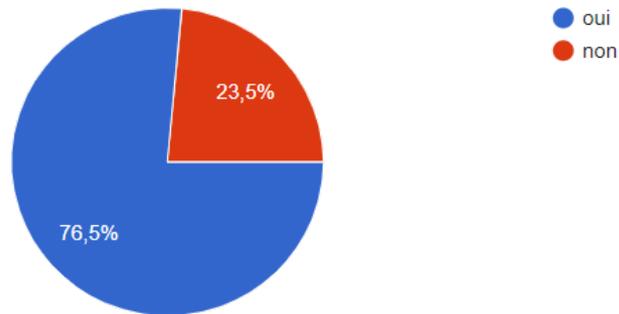
51 réponses



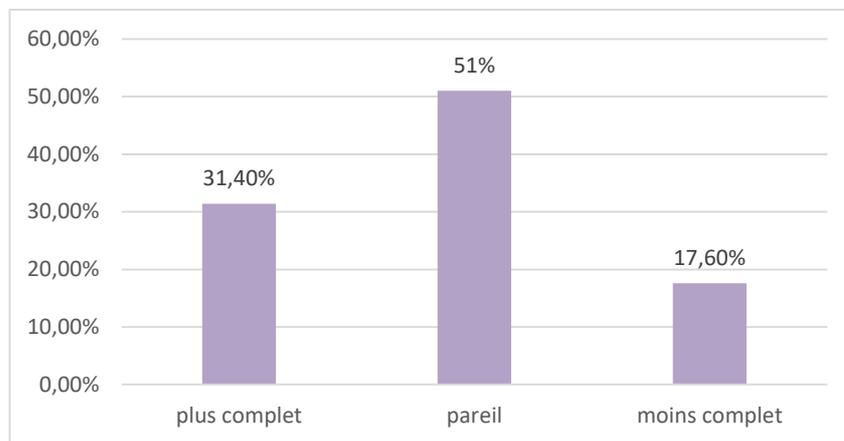
Annexe 14 : proportion d'élèves ayant compris le thème du document audio

J'ai compris le sujet du document audio

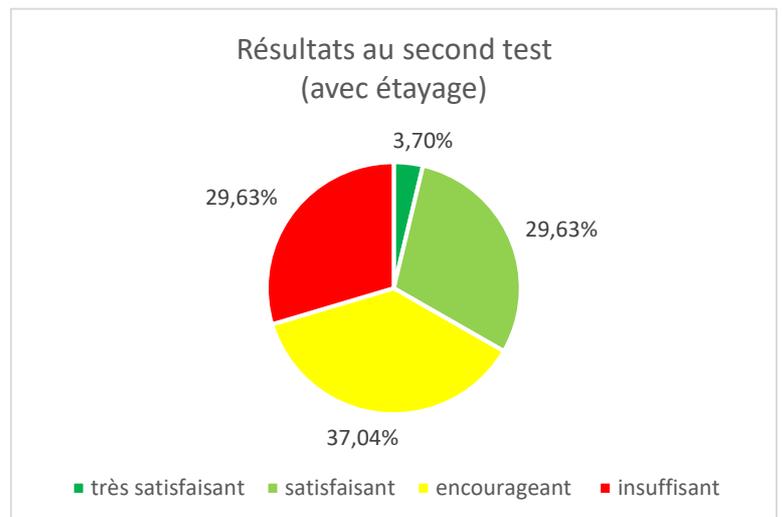
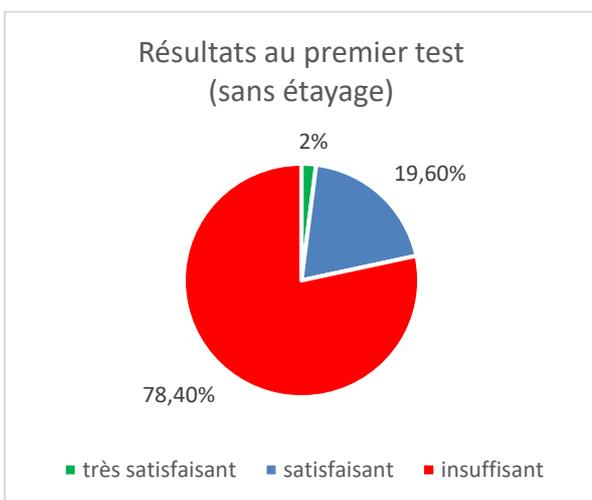
51 réponses



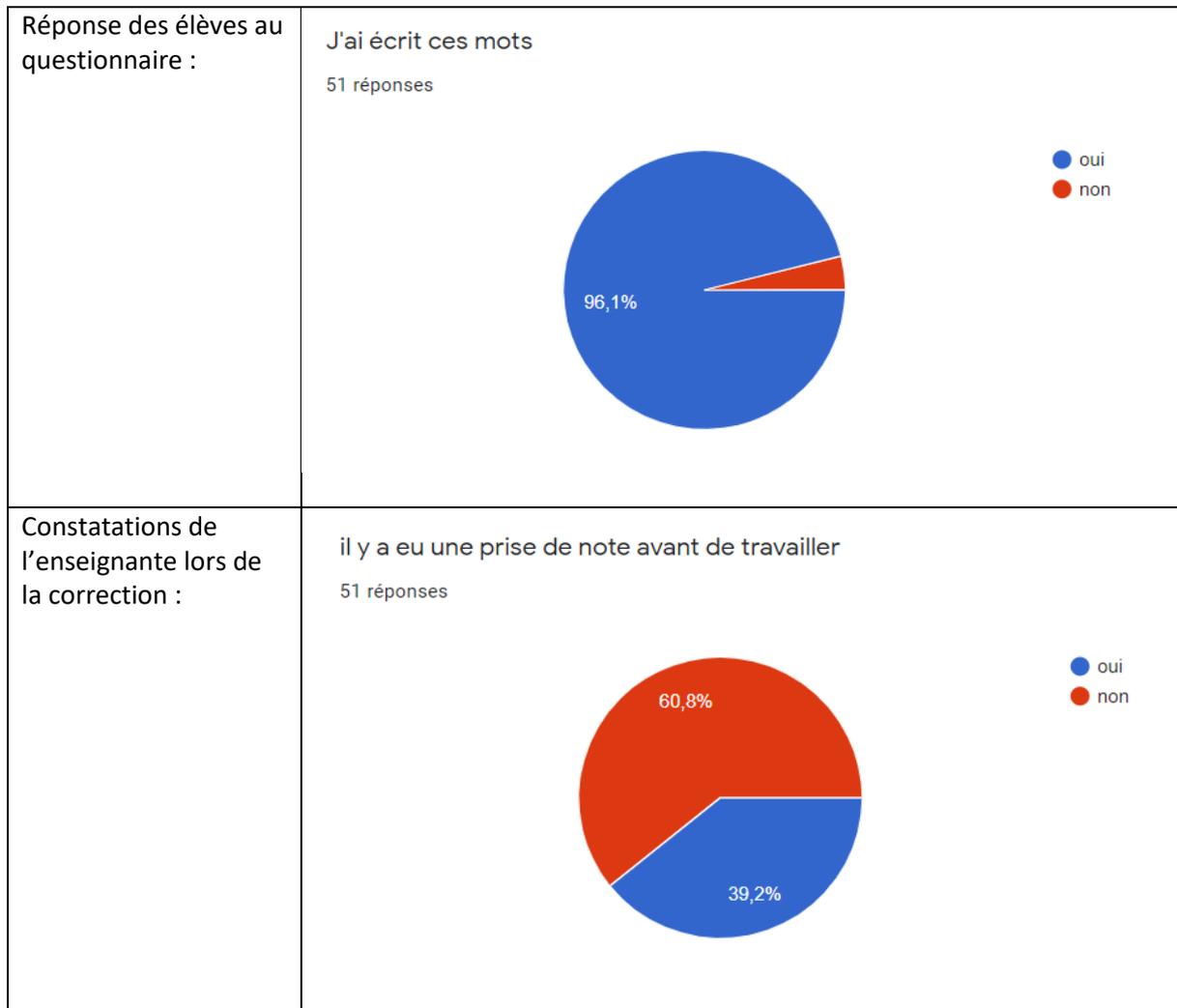
Annexe 15 : représentation graphique de l'amélioration des copies avec étayage



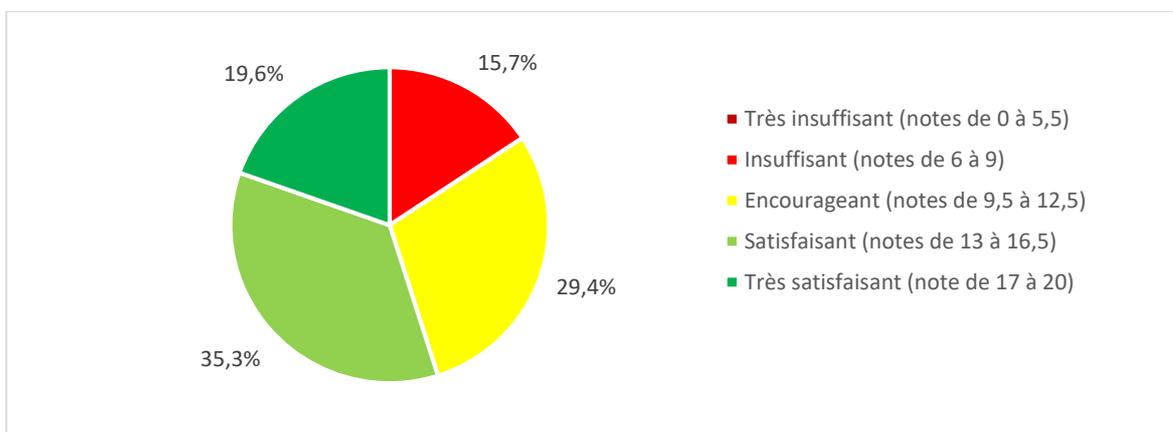
Annexe 16 : représentation graphique des résultats des élèves au test sans / avec étayage



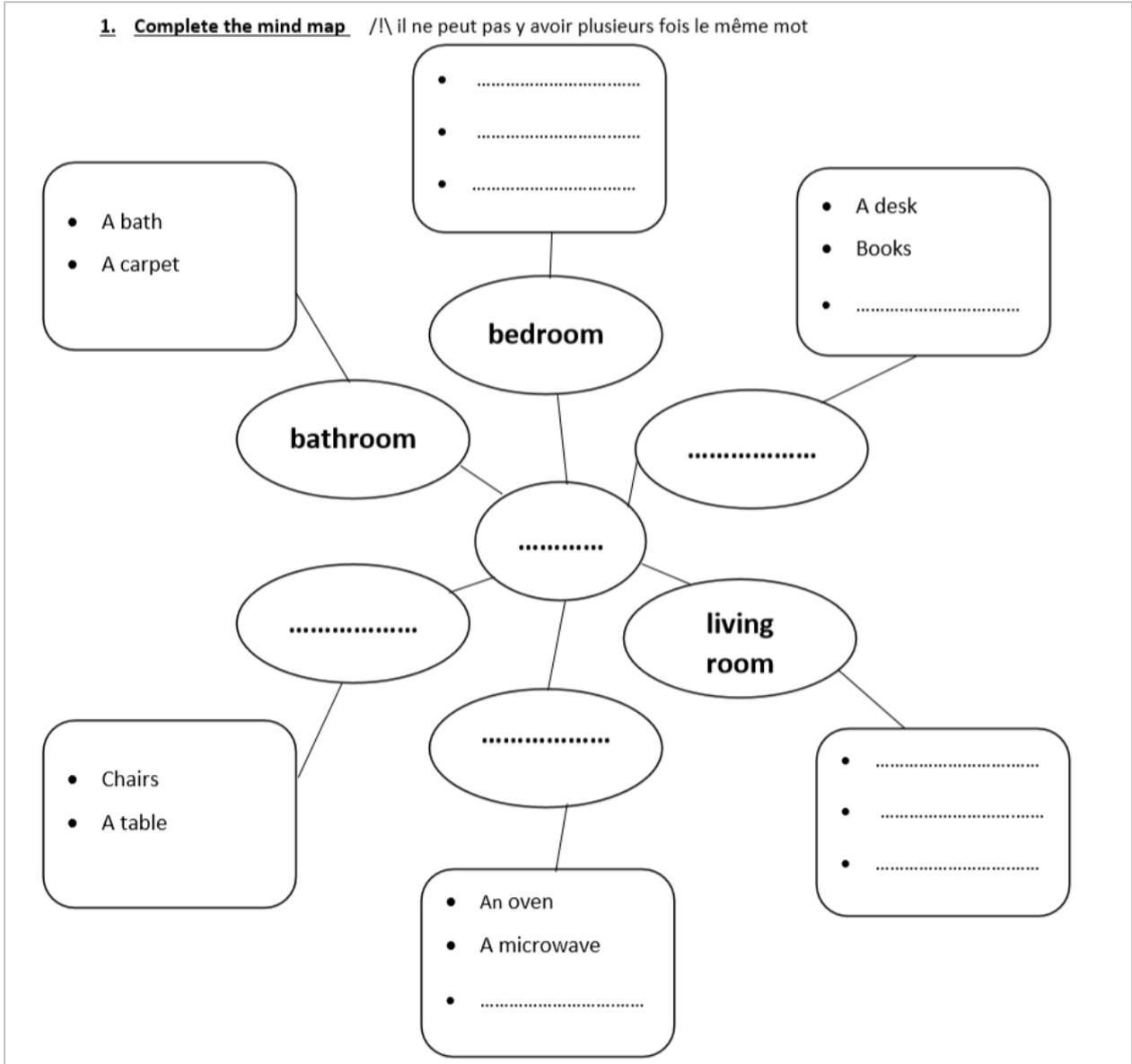
Annexe 17 : représentation graphique sur la prise de note



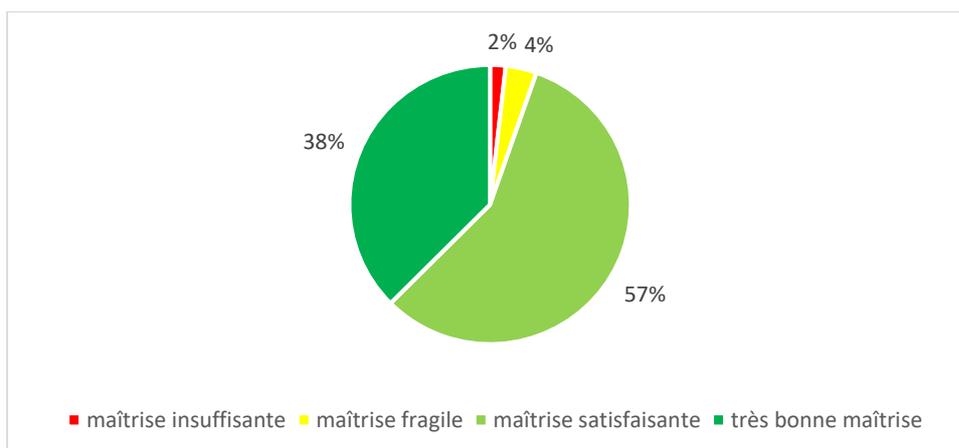
Annexe 18 : résultats des élèves après une semaine d'explicitation des stratégies



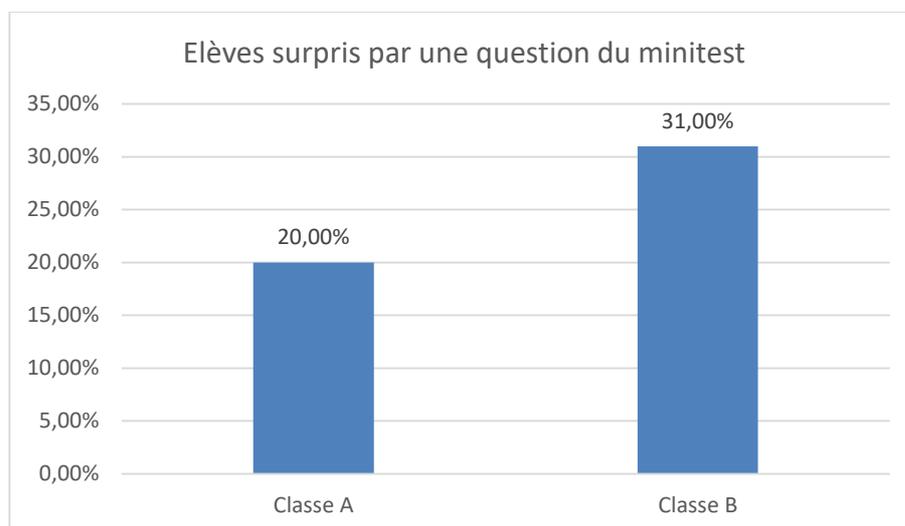
Annexe 19 : carte mentale dans le contrôle de fin de séquence



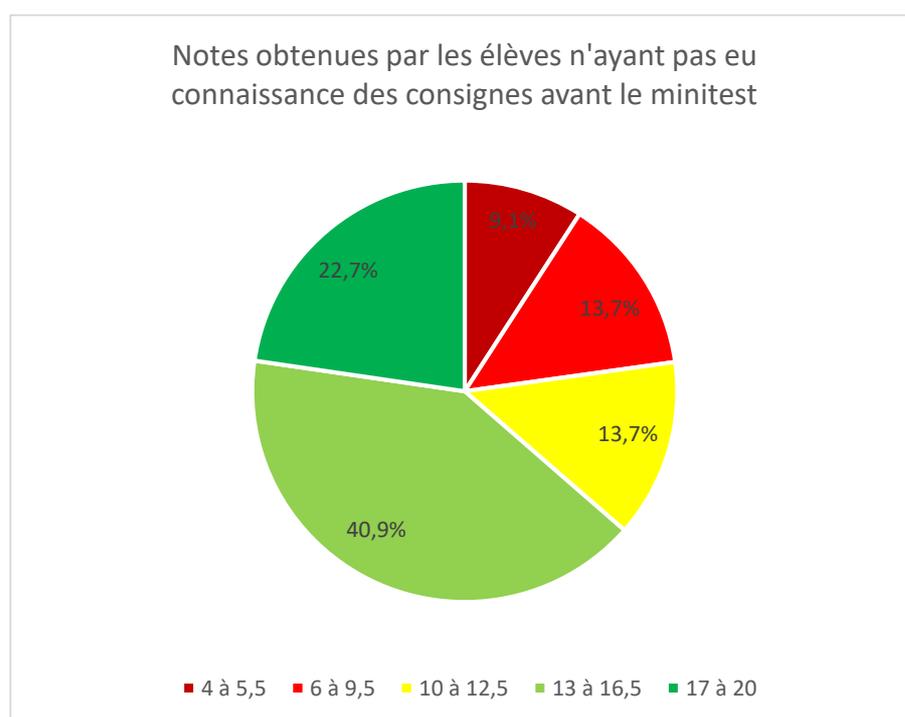
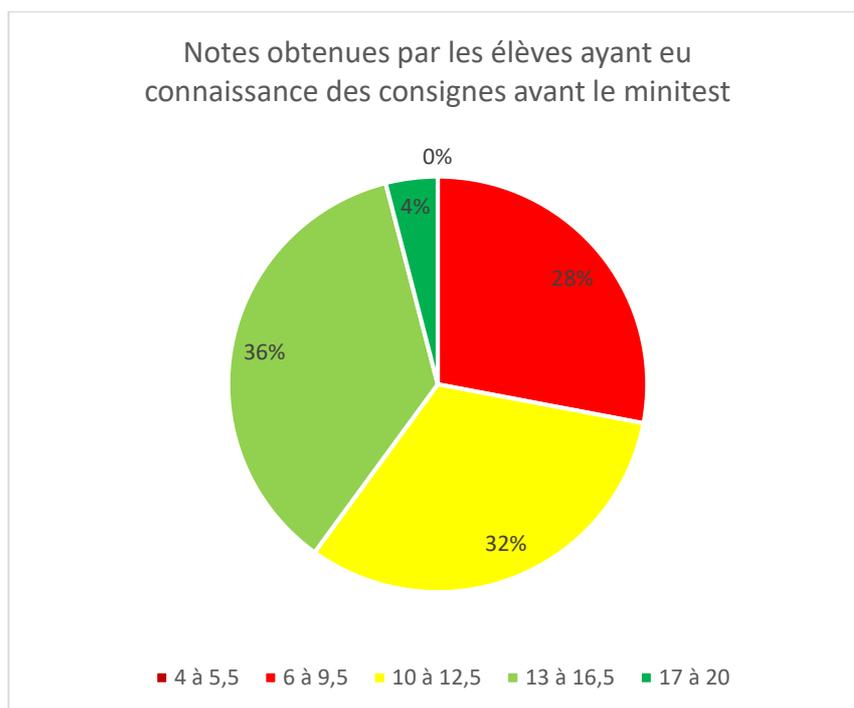
Annexe 20 : Résultats des élèves à l'exercice de la carte mentale



Annexe 21 : taux d'élèves surpris par les questions du minitest



Annexe 22 : notes des élèves au minitest



Annexe 23 : tableaux croisant les notes des élèves et leurs réponses au questionnaire

Elèves de la classe A

Notes		4 à 5,5	6 à 9,5	10 à 12,5	13 à 16,5	17 à 20
quoi réviser	Elèves sachant quoi réviser	0%	20%	16%	32%	4%
	Elèves sachant + ou - quoi réviser	0%	4%	12%	0%	0%
	Elèves ne sachant pas quoi réviser	0%	4%	4%	4%	0%
comment réviser	Elèves sachant comment réviser	0%	16%	8%	28%	4%
	Elèves sachant + ou - comment réviser	0%	0%	8%	0%	0%
	Elèves ne sachant pas comment réviser	0%	12%	16%	8%	0%
confiance	Elèves ayant confiance en eux	0%	4%	12%	16%	0%
	Elèves n'ayant pas confiance en eux	0%	24%	20%	20%	4%
surprise	Elèves surpris par une consigne	0%	4%	4%	12%	0%
	Elèves non surpris par les consignes	0%	24%	28%	24%	4%

Elèves de la classe B

Notes		4 à 5,5	6 à 9,5	10 à 12,5	13 à 16,5	17 à 20
quoi réviser	Elèves sachant quoi réviser	5%	14%	14%	41%	23%
	Ne sachant pas quoi réviser	5%	0%	0%	0%	0%
comment réviser	Elèves sachant comment réviser	5%	5%	0%	23%	9%
	Elèves ne sachant pas comment réviser	5%	9%	14%	18%	14%
confiance	Elèves ayant confiance en eux	5%	0%	5%	18%	18%
	Elèves n'ayant pas confiance en eux	5%	14%	9%	23%	5%
surprise	Elèves surpris par une consigne	5%	5%	9%	14%	0%
	Elèves non surpris par les consignes	5%	9%	5%	27%	23%

Annexe 24 : tableaux croisés sur la confiance en eux des élèves

Dans la classe A

	Elèves qui savaient quoi réviser	Elèves qui savaient plus ou moins quoi réviser	Elèves qui ne savaient pas quoi réviser
Elèves qui avaient confiance en eux	6	1	1
Elèves qui n'avaient pas confiance en eux	12	3	2

	Elèves qui savaient comment réviser	Elèves qui savaient plus ou moins comment réviser	Elèves qui ne savaient pas comment réviser
Elèves qui avaient confiance en eux	4	1	3
Elèves qui n'avaient pas confiance en eux	10	1	6

Dans la classe B

	Elèves qui savaient quoi réviser	Elèves qui ne savaient pas quoi réviser
Elèves qui avaient confiance en eux	10	0
Elèves qui n'avaient pas confiance en eux	11	1

	Elèves qui savaient comment réviser	Elèves qui ne savaient pas comment réviser
Elèves qui avaient confiance en eux	4	6
Elèves qui n'avaient pas confiance en eux	5	7