



HAL
open science

Réinventer les devoirs à la maison par le biais des activités de la classe inversée

Corina Bunduc

► **To cite this version:**

Corina Bunduc. Réinventer les devoirs à la maison par le biais des activités de la classe inversée. Education. 2017. dumas-01759411

HAL Id: dumas-01759411

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01759411>

Submitted on 5 Apr 2018

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 2016-2017

Master

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Réinventer les devoirs à la maison par le biais des activités de la classe inversée

Présenté par Corina Bunduc

Première partie rédigée en collaboration avec Sarah Jouvin Savu

Mémoire encadré par Frédérique Archambault

Remerciements

Je tiens à remercier ma collègue Sarah Jouvin Savu avec qui j'ai rédigé la première partie de ce mémoire. Un grand merci à mon encadrante, Frédérique Archambault, qui a su me m'accompagner avec professionnalisme et bienveillance tout au long de ce processus. Je remercie du fond du cœur Alain Girault, notre formateur ESPE de cette année : grâce à vos conseils et à votre investissement nous avons pu démarrer notre carrière de jeunes enseignants de la meilleure manière qui soit. Je tiens également à remercier ma tutrice Sophie Bertrand qui m'a soutenue tout au long de cette année de stage.

Enfin, merci à mon futur mari, Pierre-Emmanuel, pour sa patience et sa compréhension.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
ÉTAT DE L'ART.....	2-15
1. Les devoirs à la maison.....	2
1.1 Qu'est-ce que c'est ?.....	2
1.2 Contexte historique des devoirs à la maison.....	3
1.3 Cadre réglementaire et institutionnel.....	3
2. Intérêts et limites des devoirs à la maison.....	3-11
2.1 Enjeux et impacts des devoirs à la maison.....	3-7
2.1.1 Impacts sur la scolarité des élèves.....	4-5
2.1.1.1 Essentiels à l'apprentissage.....	4
2.1.1.2 Améliorent les résultats scolaires.....	4-5
2.1.1.3 Responsabilisation et habitude de travail.....	5
2.1.2 Vers l'autonomie de l'élève et la construction de soi.....	5-6
2.1.2.1 Apprendre à travailler seul.....	5
2.1.2.2 Se construire en tant qu'individu autonome.....	5-6
2.1.3 Légitimité des devoirs à la maison.....	6-7
2.1.3.1 Fonction cognitive et pédagogique.....	6
2.1.3.2 Fonction sociale : lien école-famille.....	6-7
2.2 Limites des devoirs à la maison.....	7-11
2.2.1 Créateur de tensions.....	7-8
2.2.1.1 Tensions entre élèves et parents.....	7
2.2.1.2 Tensions entre élèves et professeurs.....	7-8
2.2.1.3 Tensions entre parents et professeurs.....	8
2.2.2 Sources de nombreuses inégalités.....	8-10
2.2.2.1 Renforce les inégalités sociales.....	8-9
2.2.2.2 Quantité et type de travail donné.....	9-10
2.2.3 Une perte de temps et d'énergie dénuée de sens.....	10-11
2.2.3.1 Valeur donnée aux devoirs à la maison.....	10
2.2.3.2 Une surcharge de travail inutile pour les élèves.....	11
2.2.3.3 Une perte de temps pour le professeur.....	11
3. La classe inversée.....	12-15

3.1 Définition et contexte historique.....	12-13
3.1.1. Définition globale.....	12
3.1.2 Un bref historique.....	12-13
3.2 Un concept simple aux ramifications multiples.....	13-15
3.2.1 Avantages de la classe inversée.....	13-14
3.2.2 Inconvénients de la classe inversée : simple effet de mode ?.....	14-15
FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	16
FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	16
MÉTHODE.....	17-30
1.Participants.....	17-19
1.1 L'établissement.....	17
1.2 Les classes choisies pour l'expérimentation.....	17-19
1.2.1 Première classe de 4ème.....	17-18
1.2.2 Deuxième classe de 4ème.....	18-19
2.Matériel.....	19-21
2.1 Questionnaires en ligne.....	19-20
2.2 Autres outils numériques.....	20-21
2.2.1 Application ENT + cahier de texte en ligne du collègue.....	20
2.2.2 Tutoriel vidéo.....	20
2.2.3 Autres ressources.....	21
3.Procédure.....	21-24
3.1 Questionnaires pré-expérimentation.....	21
3.2 Première expérimentation.....	21-22
3.2.1 Méthode traditionnelle.....	22
3.2.2 Méthode « à distance ».....	22
3.3 Deuxième expérimentation.....	22-24
3.3.1 Méthode traditionnelle.....	23
3.3.2 Méthode inversée.....	23-24
3.4 Questionnaires post-expérimentation.....	24
4.Analyse des résultats.....	24-28
4.1 Questionnaires sur les devoirs à la maison.....	24-27
4.1.1 Synthèse des réponses aux questions.....	24-27
4.1.1.1 Fréquence et lieu des devoirs à la maison.....	24-25
4.1.1.2 Aide extérieure et bruit.....	25

4.1.1.3 Temps et matériel mis à disposition.....	25
4.1.1.4 Difficultés face aux devoirs et raisons.....	25-26
4.1.1.5 Vérification des devoirs à la maison par un adulte.....	26
4.1.1.6 Avis général sur les devoirs à la maison.....	26-27
4.2 Questionnaires sur les activités à distance (classe inversée).....	27
4.3 Bilan général	28
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	29-32
1. Recontextualisation.....	29
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	29-31
3. Limites et perspectives.....	31-32
SITOGRAFIE.....	34
BIBLIOGRAPHIE.....	35
ANNEXES	

INTRODUCTION

La pertinence des devoirs à la maison, au cœur des débats depuis de nombreuses années, a récemment été mise en avant par les médias, notamment avec l'appel à la grève contre les devoirs à la maison lancée par la CEAPA (confédération espagnole des associations de pères et mères d'élèves) en Espagne en novembre dernier. Cette organisation a « la certitude absolue que les devoirs sont préjudiciables aux enfants » (Le Monde.fr, 03/11/16). La question est vaste et suscite de multiples réactions (toutes recevables et justifiées) que l'on soit pour ou contre. En effet, nous avons tous, selon notre expérience et notre rapport au système éducatif, un ressenti différent quant au travail à la maison : « Ainsi, comme dans chaque débat, partisans et opposants s'affrontent sur le sens, l'utilité, les caractéristiques du travail à la maison. » (Glasman, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, 2004, p16).

En tant qu'enseignantes stagiaires en anglais, nous avons également été confrontées à ce dilemme dans notre pratique quotidienne. Par conséquent, le choix des devoirs à la maison comme thème de mémoire s'est imposé à nous. Au fil de nos diverses lectures, nous avons commencé à nous intéresser à d'autres alternatives qui pourraient remplacer les classiques et indémodables devoirs à la maison. Très rapidement et grâce aux conseils de notre encadrante de mémoire, nous nous sommes penchées sur le concept de la classe inversée.

Après avoir proposé une définition des devoirs à la maison et délimité le contexte historique, institutionnel et réglementaire, nous évoquerons les intérêts et les limites de ces derniers. Enfin nous aborderons le sujet de la classe inversée à travers sa définition et son contexte avant d'examiner ses avantages et ses inconvénients.

ÉTAT DE L'ART

1. Les devoirs à la maison

1.1 Qu'est-ce que c'est ?

Rénald Legendre fait la distinction entre devoirs à la maison et leçon. Pour lui, une leçon est une « matière donnée à apprendre aux élèves en vue d'une classe ou d'un cours ultérieur » (Legendre, 2005, p830) alors que les devoirs à la maison sont des « travaux que l'élève doit exécuter en dehors de l'horaire régulier de l'école, habituellement à la maison, dans le but d'approfondir et de consolider les apprentissages récents. » (Legendre, 2005, p393). Dominique Glasman reprend la définition de Harris Cooper pour qui les devoirs sont des « tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours » (Glasman, 2004, p.42). Enfin, Philippe Meirieu¹ identifie les devoirs à la maison comme « des travaux que l'on fait à la maison, ou, pour les élèves internes, en étude... mais, dans tous les cas en dehors de la présence d'un professeur. » Ce dernier s'insurge du fait que de nombreux « travaux essentiels sont encore renvoyés à la maison dans de nombreuses disciplines d'enseignement : un peu comme si les professeurs d'éducation physique dictaient en cours les règles du basket et donnaient le match à faire à la maison pour la prochaine fois ! » (Meirieu, 1995, p12). Ce parallèle, bien qu'exagéré, nous montre à quel point la question des devoirs à la maison est un sujet épineux sur lequel une définition officielle et précise, accompagnée de règles claires, devrait être instaurée car la définition actuelle demeure encore trop floue et subjective à la vision que chacun s'en fait.

Lorsque l'on fait référence aux devoirs à la maison, il faut encore distinguer entre les quatre catégories établies par Lee et Pruitt (Hong, Topham, 2000), reprises par Glasman dans son rapport rédigé pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École : *Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école*, à savoir :

- « - Les devoirs de pratique dont l'objet est de renforcer les acquisitions.
- Les devoirs de préparation qui visent à donner aux élèves une connaissance du sujet prochainement étudié en classe.
- Les devoirs de poursuite dont l'objet est de faire utiliser aux élèves des concepts dans d'autres situations.
- Les devoirs de créativité qui relèvent davantage de l'analyse. » (Glasman, 2004, p25).

¹https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/devoirs_a_ma_maison.htm

1.2 Contexte historique des devoirs à la maison

Selon Meirieu² le travail personnel de l'élève constituait historiquement « un des éléments fondamentaux de la scolarisation, devant être effectué en classe ou, au moins, sous la responsabilité directe de l'école. » Les élèves passaient donc davantage de temps à étudier avec l'aide de leur professeur ou « de moniteurs plus âgés » et n'avaient que très peu d'heures de cours magistral. En effet cela « n'excédait pas trois heures par jour ». Mais les choses se sont inversées, notamment depuis les années 1950 « en raison de l'introduction progressive de nouvelles disciplines et du désengagement des professeurs de ces tâches. »

1.3 Cadre réglementaire et institutionnel

Ce reversement de situation a très vite été dénoncé par plusieurs psychologues et les devoirs à la maison à l'école primaire ont été complètement interdits par la circulaire du 29 décembre 1956 : « Aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif ». De nombreux autres textes officiels ont suivi³ (circulaire du 28 janvier 1958, circulaire du 17 décembre 1964, circulaire du 28 janvier 1971) visant à rappeler aux instituteurs l'interdiction de 1956 des devoirs à la maison à tous les élèves de primaire. La circulaire du 6 septembre 1994 précise que l'interdiction concerne les devoirs écrits et que le travail donné par les instituteurs à la sortie de l'école doit se limiter à « un travail oral ou à des leçons à apprendre ».

2. Intérêts et limites des devoirs à la maison

2.1 Enjeux et impacts des devoirs à la maison

Bien que souvent remis en question, les devoirs à la maison présenteraient de nombreux effets positifs comme définis par Harris Cooper puis repris par Dominique Glasman : des « effets académiques immédiats » tels qu'une « meilleure compréhension, l'acquisition de mécanismes, [une meilleure] mémoire... » ; des « effets académiques à long terme » tels qu'une « attitude positive [et] une habitude de travail ». Cooper parle aussi d'« effets non académiques » tels que

²https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/devoirs_a_ma_maison.htm

³Inspection générale de l'Education nationale, *Le travail des élèves en dehors de la classe : état des lieux et conditions d'efficacité*- Rapport n° 2008-086-octobre 2008- http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf

la « discipline », la « curiosité » et la « responsabilité »; et enfin des « effets liés à l'investissement parental » (Glasman, 2004, p44). Intéressons-nous tout d'abord aux impacts liés à la scolarité des élèves.

2.1.1 Impacts sur la scolarité des élèves

2.1.1.1 Essentiels à l'apprentissage

Tous les points de vue (élèves, parents et professeurs) s'accordent à dire que les devoirs à la maison favorisent un meilleur apprentissage et une meilleure mémorisation. En effet, « neuf collégiens sur dix défendent son utilité [...] ». » (Rayou, 2009, p48) et selon une enquête OpinionWay de 2014⁴, 83 % des parents reconnaissent l'importance du travail à la maison « dans l'acquisition des connaissances ». De plus « pour les enseignants, l'objectif central du travail hors la classe consiste à « fixer » les apprentissages, à stimuler l'appropriation des différents savoirs via un travail régulier de mémorisation, en vue d'exploiter les connaissances abordées en classe. » (Rayou, 2009, p35). Il sert également à « faire une synthèse de la journée, à se remémorer ce qui a été vu en classe, à améliorer ce qui n'a pas été compris [...] ». » (Rayou, 2009, p48).

Comme le pense Glasman (2004, p25), il est essentiel pour les élèves d'avoir ce temps de travail hors du temps scolaire, en dehors des murs de la classe afin de mieux intégrer ces automatismes d'apprentissage et de mémorisation qui leur permettront de progresser plus facilement et de mieux réussir scolairement.

2.1.1.2 Améliorent les résultats scolaires

La majorité des élèves pensent que « le fait d'augmenter le volume de travail implique logiquement des résultats scolaires positifs. » (Glasman, 2004, p29) et ils ont raison puisque « des corrélations positives entre travail à domicile et réussite ont en effet été mises en exergue à plusieurs reprises. » (Glasman, 2004, p42). En effet, selon une étude norvégienne réalisée par Torberg Falch et Marte Rønning⁵, les élèves ayant des devoirs à la maison dans au moins la moitié des cours réussissent mieux que ceux qui n'ont jamais de devoirs à la maison à faire. Par

⁴<http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20161003.OBS9201/faut-il-supprimer-les-devoirs-a-la-maison-au-college-aussi.html>

⁵Working Papers No. 5/2011, Homework assignment and student achievement in OECD countries, Torberg Falch, Department of Economics, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), and CESifo and Marte Rønning. Statistics Norway, Research Department, Postboks 8131 Dep., N-0033 Oslo

conséquent « assigning homework in all lessons compared to never assigning homework increases student test scores by 3.2 points, which is 4.4 percent of a standard deviation. » (Falch et Rønning, p26).

2.1.1.3 Responsabilisation et habitude de travail

Comme le pense Glasman, au-delà du fait que les devoirs à la maison augmenteraient les résultats scolaires, ils donneraient également aux élèves un cadre d'habitude de travail et développeraient chez eux une attitude plus responsable et autonome. Patrick Rayou va même jusqu'à dire qu'« il s'agit aussi de rétablir une certaine égalité des chances » en plaçant les « élèves dans des conditions de travail similaires » : « habitudes de travail, repères, travail personnel ritualisé » et fait part d'une volonté des enseignants « de contrôler les effets du travail hors la classe par rapport aux inégalités scolaires et sociales qui pourraient en découler. » (Rayou, 2009, p22-26).

2.1.2 Vers l'autonomie de l'élève et la construction de soi

2.1.2.1 Apprendre à travailler seul

Une des dimensions pédagogiques du travail à la maison serait également de développer l'autonomie de l'élève (Rayou, 2009, p37). En effet, comme ce dernier l'explique : « Faire son travail scolaire c'est le faire souvent seul, refuser ou se voir refuser de l'aide extérieure, et éviter, en général, de le faire avec ses camarades. » (Rayou, 2009, p52). Il ajoute qu'une « dimension plus fondamentale du travail hors la classe » serait « la construction individuelle d'une autonomie à la fois sans les pairs et à la périphérie des institutions. » (Rayou, 2009, p66). C'est effectivement cet aspect solitaire du travail qui rendrait possible cette autonomie (Glasman, 2004, p26).

2.1.2.2 Se construire en tant qu'individu autonome

Mais bien plus encore que le fait d'acquérir une autonomie, les élèves apprennent à se découvrir et à se construire en tant qu'individu. Tel que l'écrit Patrick Rayou: « Le travail hors la classe représente ainsi un espace possible pour la construction de l'autonomie et de la subjectivation de l'élève et de l'enfant (Dubet, 1994; Charlot, 1997). » (Rayou, 2009, p53). Le travail hors la classe permet donc à l'élève de « se construire comme sujet de scolarisation » (Rayou, 2009, p51). Pour Philippe Meirieu, c'est « l'existence d'un « jeu » entre l'école et la famille qui permet progressivement à l'enfant de ne plus appartenir ni à l'une ni à l'autre et de construire,

à termes, un univers qui lui soit propre... un univers intellectuel, affectif et professionnel où se réaliser. » (Meirieu, 1995, p42).

2.1.3 Légitimité des devoirs à la maison

Nous venons de voir de nombreux enjeux et impacts positifs associés aux devoirs à la maison mais cela les rend-ils pour autant légitimes ?

2.1.3.1 Fonction cognitive et pédagogique

Pour Patrick Rayou : « La légitimité du travail hors la classe tient au fait qu'il mobilise des attitudes, des dispositions et des compétences qui ne peuvent être « activées » dans le cadre de la classe. » (Rayou, 2009, p38). Philippe Meirieu est lui aussi convaincu de l'importance et de la nécessité des devoirs à la maison : « Il faudra toujours des travaux à la maison ; sans doute seront-ils moins nombreux, plus ciblés, plus accessibles, mais il est nécessaire qu'il y en ait quelques-uns afin de développer chez les élèves l'autonomie et la responsabilité, le sens de l'organisation, le souci de l'approfondissement et le goût du travail personnel. » (Meirieu, 1995, p13). Rayou ajoute que le travail hors la classe est perçu de façon positive et légitime par les enseignants qui lui confèrent une fonction à la fois pédagogique, cognitive et sociale (Rayou, 2009, p40).

2.1.3.2 Fonction sociale : lien école-famille

Les devoirs à la maison ont également une fonction sociale puisqu'ils créent un lien entre l'école et la famille. Ils s'inscrivent pleinement dans les relations familiales et sont ainsi dotés d'une valeur affective (Glasman, 2004, p30). Cette valeur affective peut s'avérer très bénéfique pour les élèves car lorsque leurs parents s'intéressent au milieu scolaire et en discutent avec eux, ces derniers sont plus enclins à faire leur travail. Tel que le remarque Jean-Pierre Terrail dans son ouvrage *Réussite scolaire : la mobilisation des filles* : « Plus ambitieux et plus contents, les enfants de parents impliqués [...] s'investissent davantage dans leur travail à la maison. » (Terrail, 1992, p77). Et c'est justement le travail à la maison qui, selon les enseignants, peut « renforcer les liens avec la famille et susciter l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. » (Rayou, 2009, p37-38). La réussite de l'élève est donc intrinsèquement liée à une interdépendance entre l'école et la famille. (Rayou, 2009, p39).

2.2 Limites des devoirs à la maison

Bien que créateur de lien social entre l'école et la famille, les devoirs à la maison peuvent aussi s'avérer négatifs car sources de tensions multiples entre les différents acteurs du milieu socio-éducatif.

2.2.1 Créateur de tensions

2.2.1.1 Tensions entre élèves et parents

Patrick Rayou dénonce le caractère intrusif du travail à domicile qui génère de lourdes tensions sur les familles et un stress constant des parents qui « se sentent fortement concernés par la réalisation du travail à la maison et craignent de ne pas être à la hauteur. » (Rayou, 2009, p58-59). Glasman ajoute que « cette pression, liée à la réussite scolaire, peut alors se traduire par des conflits entre parents et enfants lors des devoirs. » (Glasman, 2004, p32). Cette observation est confirmée par Heather Shumaker⁶ qui est contre les devoirs à la maison à l'école primaire et affirme que ces derniers détériorent les relations personnelles et que chaque soir dans des milliers de foyers c'est le même combat autour des devoirs à la maison. Ce combat ou conflit ne devrait même pas exister car comme le souligne Philippe Meirieu, « Malgré les enjeux sociaux qui sont attachés à la réussite scolaire, cela ne doit pas remettre en question les rapports affectifs au sein de la famille... » (Meirieu, 1995, p23-24).

2.2.1.2 Tensions entre élèves et professeurs

Les devoirs à la maison sont également source de conflit entre les élèves et les professeurs pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves ne savent pas toujours ce qu'il est attendu d'eux et n'ont parfois pas compris les consignes si celles-ci ont été « données au dernier moment » ou si elles n'ont pas été écrites au tableau (Glasman, 2004, p29). Ainsi, une fois rentrés chez eux, les élèves sont désarmés et ne savent plus quoi faire. Certains vont donc décider de ne pas faire leurs devoirs ou d'autres plus téméraires vont tenter de faire quelque-chose sans être certains que ce qu'ils font est bien et auront la hantise du retour en classe et de la réaction de leur professeur. Au lycée également, selon Anne Barrère, sociologue de l'éducation, citée par Glasman « beaucoup d'élèves ont [...] le sentiment d'une plus grande opacité dans ce qui est attendu d'eux ; les changements requis dans leur façon de faire ne sont, selon eux, pas assez explicités » (Glasman, 2004, p29). Dominique Glasman ajoute qu'un « malentendu sur les

⁶*Homework is wrecking our kids: The research is clear, let's ban elementary homework*, Heather Shumaker, Sunday, Mar 6, 2016 12:00 AM +0100

règles implicites qui entourent le travail à la maison » persiste (Glasman, 2004, p29). Il est donc primordial d'établir un cadre précis et commun à tous concernant les devoirs à la maison pour éviter trop de malentendus et de futures tensions entre élèves et professeurs.

2.2.1.3 Tensions entre parents et professeurs

Outre les tensions entre élèves et professeurs, on voit émerger également des tensions entre parents et professeurs. En effet, les parents soucieux de bien faire et d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs sont souvent eux même confrontés à une incompréhension de ce qui est attendu. Ils n'ont pas assisté au cours et ne savent donc pas ce qui a été vu et de quoi il est fait référence d'où l'importance encore une fois de la part des enseignants de bien préciser les consignes et de la part des élèves de bien noter leurs devoirs dans leurs cahiers de texte. Par ailleurs, bien que les enseignants se réjouissent de l'investissement des parents dans l'éducation de leurs enfants, ils leur reprochent également de trop s'impliquer et de ne pas laisser leurs enfants faire leur travail seuls. (Glasman, 2004, p34).

2.2.2 Source de nombreuses inégalités

2.2.2.1 Renforce les inégalités sociales

Lorsque les devoirs à la maison sont donnés trop tôt, les jeunes enfants n'arrivent pas à faire leur travail seul et se reposent sur leurs parents qui vont même jusqu'à effectuer leurs devoirs à leurs places. Cette situation déclenche alors une mauvaise habitude de travail : le fait d'avoir toujours recours à de l'aide extérieure et de ne plus savoir travailler de façon indépendante. (Shumaker, 2016).

Un autre problème peut se présenter : le fait que « selon Van Hooris (2003), 2/3 des parents offrent en effet une aide qui, parfois, est inappropriée pour l'enfant : certains apportent un soutien afin que leur enfant termine au plus vite ses devoirs, d'autres tentent d'expliquer des concepts avec des méthodes et des termes différents de ceux utilisés aujourd'hui en classe, enfin, certains exercices nécessiteraient d'être faits seuls pour assurer une efficacité. » (Glasman, 2004, p32).

Un troisième problème découle de celui-ci : le fait que l'aide des parents envers leurs enfants varie d'une famille à l'autre et renforce donc les inégalités entre les élèves. En effet, comme l'indiquent Torberg Falch et Marte Rønning dans leur rapport de 2011 sur les devoirs à la maison et la réussite des élèves dans les pays de l'OCDE ; les parents ayant fait des études supérieures passent plus de temps à aider leurs enfants à faire leurs devoirs que les parents n'ayant pas fait de longues études (Falch, Rønning, 2011, p4). De plus : « higher educated

parents help more with homework than lower educated parents, and suggests that assigning homework can amplify existing inequalities through complementarities with home inputs. » (Falch, Rønning, 2011, p7). Ce renforcement des inégalités dû aux devoirs à la maison est encore mis en cause par cette étude PISA de 2014⁷ qui dit que : « les devoirs peuvent alors avoir pour conséquence involontaire de creuser l'écart de performance entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents. » (PISA n°46, décembre 2014, p1). Cette étude montre aussi que « les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé consacrent davantage de temps aux devoirs ou autres leçons donnés par leurs enseignants que les élèves issus d'un milieu défavorisé : en moyenne [...] 5.7 heures par semaine, contre 4.1 heures pour les élèves défavorisés. » (PISA n°46, décembre 2014, p3). De plus, ces derniers seraient moins susceptibles « de disposer d'un endroit adéquat pour étudier chez eux et d'avoir des parents impliqués, c'est-à-dire en mesure de leur transmettre des messages positifs sur l'école et l'importance de [...] de faire régulièrement ses devoirs » (PISA n°46, décembre 2014, p4). Voici donc l'une des raisons pour laquelle de plus en plus de personnes souhaitent la disparition totale des devoirs à domicile, afin de « lutter contre l'échec et les inégalités scolaires » (Glasman, 2004, p37).

2.2.2.2 *Quantité et type de travail donné*

Les devoirs à la maison sont également source d'inégalités en ce qui concerne la quantité, la fréquence et le type de tâche donnée. En effet chaque enseignant a sa propre vision des devoirs à la maison. Certains vont en donner de façon systématique, d'autres de façon occasionnelle ; certains vont en donner en grand nombre, d'autres très peu ou bien un seul et unique devoir mais qui nécessitera autant de temps que de nombreux petits exercices... Outre la différence de quantité ou de fréquence, la différence en termes de types de devoirs donnés est elle aussi à prendre en compte. Est-ce qu'apprendre une leçon demande plus de temps que de réaliser des exercices de mathématiques ou bien d'écrire une rédaction ? Selon Patrick Rayou, cette différence de pratique entre les professeurs « peut être perçue comme une injustice » par les élèves (Rayou, 2009 p64). Par ailleurs, au collège ou au lycée où les élèves ont un professeur par matière ; il est fréquent qu'ils se retrouvent vite surchargés de travail puisque « chaque enseignant dans sa discipline donne aux élèves une charge de travail sans vraiment se concerter avec les collègues des autres disciplines » (Rayou, 2009, p75). Cette inégalité et irrégularité du

⁷Does homework perpetuate inequities in education? - *PISA in Focus* – 2014/12 (December) © OECD 2014

travail à la maison peut générer un stress supplémentaire chez les élèves et les dégoûter du système scolaire.

Alors à quoi bon donner des devoirs à la maison ? Quelle est leur vraie valeur ?

2.2.3 Une perte de temps et d'énergie dénuée de sens

2.2.3.1 Valeur donnée aux devoirs à la maison

C'est sur cette question que de nombreux enseignants s'interrogent : « sur la valeur réelle du travail hors la classe. » (Rayou, 2009, p55). Comme le dit Rayou, « ils savent que certains biais peuvent peser sur sa production » (Rayou, 2009, p55) tels que l'apport ou non d'une aide extérieure (de quel type d'aide parle-t-on ?), le temps dévolu aux devoirs à la maison (est-ce trop ou trop peu ?), la manière dont ces devoirs sont réalisés et enfin les difficultés de certains élèves qui risqueraient « d'être pénalisés par ce travail ? » (Rayou, 2009, p55) et de se démotiver. Cette démotivation peut donner lieu à un refus de la part de l'enfant de faire son travail « souvent parce qu'il n'en perçoit pas le sens » et « qu'il ne voit pas « à quoi ça sert » ». (Meirieu, 1995, p30). Selon Begoc et rapporté par Glasman : « En primaire, si la majorité des enfants ne semblent pas être contre le travail à la maison, seuls 16% sont pourtant capables de donner du sens à cette activité (Begoc, 2002). » (Glasman, 2004, p27). En outre, comme le proclame Heather Shumaker la corrélation entre devoirs à la maison et réussite scolaire est minimale voire inexistante à l'école primaire. Alors si les devoirs à la maison n'ont pas toujours de sens aux yeux des élèves ni même aux yeux des professeurs et qu'ils ne favorisent même pas les résultats scolaires en primaire, alors pourquoi continue-t-on d'en donner ?

S'agit-il d'une simple formalité ? D'une vieille tradition dont on ne peut se passer ? Selon Glasman, « 54% des enseignants disent même ne pas savoir ce que pense l'inspecteur d'académie des devoirs à la maison. » et que la plupart « donnent des devoirs davantage pour se conformer à la règle et répondre aux attentes des parents que pour leur utilité pédagogique. » (Glasman, 2004, p35).

2.2.3.2 Une surcharge de travail inutile pour les élèves

Les élèves ont-ils raison d'avoir « l'impression qu'on leur donne du travail hors la classe pour les occuper plus que pour des raisons cognitives. » (Rayou, 2009, p67). Mais eux préféreraient s'occuper différemment et vaquer à leurs loisirs qu'ils n'ont parfois plus le temps de faire ou plus l'énergie pour et cela est regrettable. En effet, « 53% [des lycéens] disent consacrer quotidiennement 1 à 2 heures au travail à la maison et 27,5% plus de 2 heures par jour. » (Glasman, 2004, p20). Ce « travail hors la classe [qui] empiète sur la vie quotidienne à la

maison » (Rayou, 2009, p66) est « presque toujours vécu comme une obligation, voire une contrainte, parfois légère, parfois forte. » (Rayou, 2009, p49). Surtout quand l'élève n'en voit pas la finalité et que « rien ni personne autour de lui ne lui montre que « ça vaut la peine » et que les satisfactions que le travail peut procurer méritent le sacrifice d'un plaisir plus facile ? » (Meirieu, 1995, p35). Heather Shumaker est catégorique : si les devoirs à la maison ne procurent pas à l'enfant un plus grand intérêt pour l'école et une plus grande envie d'apprendre, alors ils n'ont absolument pas leur place dans la vie d'un élève de primaire. Elle ajoute qu'au contraire, « homework at a young age causes many kids to turn against school, future homework and academic learning. » (Shumaker, 2016, p1-2).

2.2.3.3 Une perte de temps pour le professeur

« Un bon nombre d'enseignants s'accordent pour dire qu'ils doivent courir dans tous les sens pour réussir à boucler correctement le programme scolaire » [...] pourtant malgré cette surcharge des programmes, encore trop de temps est « accordé (ou perdu) pour préparer, donner, expliquer, recopier, corriger et faire réciter les devoirs. » (Dubois et Navarro-Dubois (2004)). En effet, « selon certains enseignants, 1/5ème de leur temps de travail concerne le travail demandé aux élèves après les heures de cours. » (Glasman, 2004, p18). Alors comment éviter cette perte de temps ? Y-a-t-il une alternative possible aux devoirs à la maison ? En tous les cas il semblerait que les choses commencent à évoluer positivement dans le monde éducatif puisque selon le rapport de PISA de décembre 2014, les étudiants des pays de l'OCDE passeraient en moyenne une heure de moins à faire leurs devoirs à la maison en 2012 qu'en 2003 (à peu près 5 heures par semaine contre 6 auparavant). PISA ajoute que « cette diminution peut également être le fruit de l'évolution de la perception qu'ont les enseignants du bien-fondé des devoirs et de la quantité adéquate à en donner. » (PISA, décembre 2014, p3).

3. La classe inversée

3.1 Définition et contexte historique

3.1.1. Définition globale

Le concept de la classe inversée fait partie des sujets « à la mode ». En effet, de nombreux enseignants connaissent le principe et le mettent en œuvre, les articles de presse se multiplient et de nombreuses recherches universitaires ont été menées sur cette thématique.

Le principe de la classe inversée est relativement simple : il s'agit de faire à la maison ce que l'on fait en classe et vice-versa. Héloïse Dufour l'explique dans son article *La classe inversée* : « Dans sa description la plus commune, la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison. » (*Technologie 193*, 2014, p 44)

Très souvent et afin d'approfondir le travail effectué à la maison, un moment de dialogue par îlot de quatre élèves environ (explication, argumentation) est mis en place au sein de la classe. A ce moment, l'enseignant change de statut et devient animateur et accompagnateur. Il propose des activités que les élèves devront effectuer via un travail collectif : à travers ces activités entre pairs et l'interaction avec l'enseignant le savoir se met donc en place.

De manière plus globale la pédagogie inversée a pour objectif de favoriser en classe des activités de haut niveau cognitif et de mettre l'accent sur des activités de niveau cognitif plus bas lors du travail à la maison (voir Annexe 1).

Pour résumer, lors de la classe inversée le modèle transmissif traditionnel n'a plus sa place puisque le but est de donner un rôle actif aux élèves et ainsi de les impliquer davantage au fil de leur apprentissage.

3.1.2 Un bref historique

Le processus de la pédagogie inversée est loin d'être récent et a connu plusieurs modifications au fil du temps (voir Annexe 2). Le concept a été mis en place dès les années 1920 et a été développé par la suite à partir de 1968 par Benjamin Bloom, à qui l'on doit la Taxonomie de Bloom, « un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances » (Sarah Currier, Sheila MacNeill, Lisa Corley, Lorna Campbell et Helen Beetham, *Les vocabulaires pour décrire la démarche pédagogique dans l'apprentissage en ligne : une étude de cadrage*, Numéro IAMETIST).

A la fin des années 90, Eric Mazur met en avant un modèle pédagogique appelé *Enseignement entre pairs (Peer Instruction)* qui, après un travail de préparation à la maison, incite les élèves à poser des questions qui seront traitées en classe avec et par l'enseignant, favorisant ainsi la fixation des connaissances (Sabine Dollmeyer Clin. *Expérience de classe inversée en Seconde: simple inversion des espaces spatio-temporels ou levier de développement des apprentissages*. Education. 2015, p4. <dumas-01280761>).



L'instruction entre pairs selon Eric Mazur

Au cours des années 2000, l'outil numérique est intégré à la classe inversée, notamment par deux professeurs de physique, Jonathan Bergman et Aaron Sams qui décident de mettre en ligne des vidéos de cours afin d'aider les élèves ayant été absents, mais qui sont également consultées par les autres élèves. L'utilisation des supports numériques est rendue d'autant plus célèbre avec la création de la Khan Academy par Salman Khan, une plateforme qui met à disposition de nombreuses ressources vidéo de cours en ligne.

3.2 Un concept simple aux ramifications multiples

3.2.1 Avantages de la classe inversée

Les avantages de la classe inversée sont nombreux : elle permet, si utilisée de façon ponctuelle, de multiplier les méthodes d'apprentissage et ainsi favoriser l'implication des apprenants grâce à l'effet de nouveauté. Elle offre aux élèves l'opportunité de revenir, autant de fois que nécessaire sur les points ou notions complexes ou difficiles à comprendre afin de mieux les assimiler et de les maîtriser.

Lire hors la classe un document fourni par l'enseignant ou regarder un tutoriel vidéo ne semble pas se distinguer des devoirs à la maison traditionnels mais il y a cependant une vraie différence : le temps passé en classe n'est plus dédié à un enseignement théorique durant lequel les élèves demeurent la plupart du temps extrêmement passifs. Au lieu de cela, ces derniers ont l'occasion de débattre, d'argumenter ou de travailler sur des projets particuliers. La salle de

classe devient un terrain interactif qui incite les élèves à s'impliquer davantage dans leur apprentissage (Michael B. Horn, *The Transformational Potential of Flipped Classrooms*, 2013) De plus, la pédagogie inversée permet de développer l'autonomie des élèves comme le précise Héloïse Dufour dans son article de 2014 : « La classe inversée tend à replacer la responsabilité de l'apprentissage entre les mains de l'apprenant. Chaque élève est responsable de la consultation des ressources pour ensuite fournir un travail en classe. »

Le fait d'inverser sa classe est particulièrement intéressant lorsqu'il est abordé sous l'angle de la pédagogie différenciée et de l'individualisation de l'apprentissage. En effet, cela « laisse plus de temps au suivi personnalisé à partir d'échanges avec l'enseignant » (Normand Roy, *La classe inversée : Une pédagogie renversante ?* 2014). Cela est également mis en exergue par Héloïse Dufour : « La classe inversée permet d'individualiser et donc de différencier l'enseignement. À la maison tout d'abord, où chaque élève peut aller à son rythme pour voir les notions avant la classe. Mais aussi en cours, où le travail de groupe permet à l'enseignant d'aller voir individuellement chaque élève pendant que le reste de la classe travaille. Les évaluations formatives sont ainsi multipliées, et bénéficient autant à l'élève, qui sait où il en est dans son apprentissage, qu'à l'enseignant, qui peut régulièrement mesurer la progression de la classe, et fournir les remédiations adéquates. La remédiation peut donc intervenir bien avant la sanction finale de l'évaluation sommative. »

Enfin, de par son intégration de l'outil numérique, la classe inversée semble proposer une alternative aux devoirs à la maison. En effet, et comme mentionné précédemment, les devoirs peuvent être source de frustration pour les élèves car ils ont tendance à être vite bloqués lors des activités hors classe. Le fait de visionner une vidéo mise en ligne par l'enseignant ne demande pas de prérequis particuliers. De plus, les vidéos fournies par les enseignants sont généralement bien plus courtes si comparées au temps consacré à l'enseignement théorique lors des cours traditionnels.

3.2.2 Inconvénients de la classe inversée : simple effet de mode ?

Bien que la pédagogie inversée présente de nombreux avantages, quelques limites et points d'interrogation non négligeables, subsistent. La classe inversée « moderne » (post Bergmann, Sams et la Khan Academy) met en avant l'outil numérique et trouve tout son intérêt dans ce dernier. Il est donc essentiel d'anticiper le cas des élèves qui ne disposent pas de matériel informatique ou de connexion internet (Andrew Miller, *5 Best Practices for the Flipped Classroom*, 2012).

D'après Steve Bissonnette et Clermont Gauthier la classe inversée ne serait qu'un effet de mode parmi tant d'autres, remettant en question la pertinence et l'efficacité de cette dernière. En effet, peu d'études convaincantes ont été menées et il semble difficile à l'heure actuelle de faire un bilan objectif concernant les résultats des élèves ayant expérimenté la classe inversée : « Sur la base des résultats présentés à la section précédente, nous sommes d'avis que les données probantes associées à la classe inversée sont nettement insuffisantes pour en recommander l'utilisation, particulièrement dans les classes des écoles primaires et secondaires pour lesquelles nous ne disposons actuellement d'aucun résultat de recherche. Cela ne veut pas dire qu'il n'y en aura pas éventuellement, mais les conditions de réalisation et les limites d'utilisation auront besoin d'être explicitées. Pour l'heure, on ne peut se contenter des témoignages individuels comme preuves d'efficacité ; il faut conduire des recherches avec des protocoles rigoureux où l'on compare des groupes semblables dans le cadre d'expérimentations où les conditions et les procédures d'enseignement sont explicitées et les effets sur l'apprentissage mesurés. » (Bissonnette, S. et Gauthier, C. *Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? Formation et profession*, 20(1), 2012, p 23-28)

Pour finir, la pédagogie inversée présente certains obstacles pour l'enseignant, notamment concernant la conception et la mise en œuvre de ses séquences pédagogiques : cela demande beaucoup de travail de mise en place et une organisation minutieuse.

FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Suite à nos nombreuses lectures et recherches sur la thématique des devoirs à la maison, nous sommes arrivées à la conclusion qu'il ne s'agissait pas de bannir tout travail hors la classe mais qu'il fallait, dans une certaine mesure, repenser les codes associés au travail à la maison, rendre ce travail plus attractif et motivant aux yeux des élèves. Comme le dit Perrenoud : « si on veut une réelle modernisation des devoirs, il faut passer par un changement qualitatif de l'école, par la construction d'une autre école avec une autre logique ». (*Educateur* n°7, 1990, p. 4-5). A partir de cette citation, nous avons décidé de nous pencher dans un premier temps sur les exercices d'application à distance et par la suite sur la classe inversée afin d'évaluer leur impact sur la motivation et l'implication des élèves concernant le travail à la maison. Dans quelle mesure les exercices interactifs et les activités de la classe inversée en correction linguistique permettent-elles une appropriation plus efficace pour les élèves ? Les activités en distanciel de la classe inversée peuvent-elles représenter un substitut aux devoirs à la maison traditionnels au collège ?

FORMULATION DES HYPOTHÈSES

→ Les exercices interactifs ainsi que la classe inversée permettent un meilleur engagement de la part des élèves et rend le travail à la maison plus attractif et motivant pour les collégiens.

→ Les activités de la classe inversée s'avèrent être une réelle aide pour les élèves pour la mémorisation et l'acquisition des connaissances linguistiques.

MÉTHODE

1.Participants

1.1 L'établissement

Mon année de stage s'est déroulée au Collège Anne Frank à la Verpillère, un collège public du Nord-Isère de petite taille regroupant 550 élèves répartis en 22 divisions, dont 269 filles et 281 garçons et un total de 346 demi-pensionnaires. La plupart de ces élèves vivent à la Verpillère-même ou dans les villages situés aux alentours et se déplacent donc, à pied, en vélo ou en bus. Le public du Collège Anne Frank est issu pour la plupart d'un milieu modeste, voire défavorisé. Certains élèves proviennent de familles monoparentales, d'autres de familles dont les parents sont séparés ou divorcés ayant une garde partagée, mais la majorité vivent avec leurs deux parents. Au Diplôme National du Brevet le Collège Anne Frank a obtenu un taux de réussite de 81,62 % (contre 85,85 % au niveau départemental et 87,38 % au niveau académique) et un taux de mention de 50,00 % (contre 55,83 % pour le département et 57,99 % pour l'académie). Le climat dans cet établissement est propice au travail et au bien-être des élèves notamment grâce à l'équipe pédagogique qui est extrêmement soudée et en communication constante.

1.2 Les classes choisies pour l'expérimentation

Dans le cadre de mon expérimentation j'avais pour objectif de comparer deux groupes, l'un ayant reçu un enseignement de type « traditionnel » et un autre ayant travaillé via les activités à distance de la classe inversée. Etant enseignante pour une classe de 3^{ème} et deux classes de 4^{ème} j'ai évidemment décidé de me pencher sur ces deux dernières malgré leurs profils relativement différents.

1.2.1 Première classe de 4^{ème} (4E)

La première classe de 4^{ème} (4E), est composée de 21 élèves dont 12 filles et 9 garçons ayant tous pour deuxième langue l'espagnol. Malgré leur nombre réduit, les élèves de cette classe ont des profils extrêmement variés :

- 3 élèves présentent une dyslexie-dysorthographe lexicale qui les pénalisent dans la réalisation de toute épreuve écrite de par le coût cognitif important que cela engendre chez eux.
- 4 élèves en situation d'échec scolaire dont deux en situation d'absentéisme.
- Un élève allophone d'origine syrienne arrivé en France à la fin de l'année dernière.

- Un élève arrivé en avril qui présente un comportement inhabituel : mise à l'écart du groupe classe de manière importante, difficulté à travailler en groupe, une diction et élocution difficiles. Suite à de nombreux déménagements au cours des dernières années (il n'est resté dans son ancien établissement que 3 mois) nous n'avons pas plus d'informations de son ancien collègue et devons donc "remonter la piste" de des collègues précédents afin d'obtenir son dossier scolaire.

Au sein de cette classe se côtoient des élèves présentant des difficultés scolaires importantes (toutes matières confondues) et des élèves ayant un très bon niveau (voire excellent pour quelques-uns) en anglais et une discipline de travail tout à fait satisfaisants. D'après mes constatations et suite à des échanges avec plusieurs enseignants, uniquement la moitié des élèves travaille réellement à la maison de manière assidue et régulière et peu bénéficient d'un suivi des parents. Beaucoup d'élèves sont régulièrement sanctionnés pour cause de travail non-fait et d'oubli de matériel.

1.2.2 Deuxième classe de 4^{ème} (4F)

Ma deuxième classe de 4^{ème} (4F) est composée de 20 élèves dont 11 filles et 9 garçons, tous ayant choisi l'espagnol en LV2. Si l'on compare la moyenne « chiffrée » des 4E et 4F il n'y a quasiment pas d'écart, les deux classes se situant aux alentours de 13,1. La différence réside cependant ailleurs : en 4^{ème} E les moyennes sont généralement soit très hautes, soit très basses (min. 3,17/max. 19,58), très peu ayant une moyenne proche de celle de la classe. En 4^{ème} F les résultats sont plus uniformes, la moyenne la plus basse étant de 8,5 (seule moyenne en dessous de 10 d'ailleurs). Un seul élève souffre de troubles dyslexiques et est suivi par un orthophoniste. Le niveau de la classe est satisfaisant, avec 5 élèves ayant un excellent niveau, une dizaine ayant un niveau « moyen plus », le reste présentant quelques difficultés reliées surtout à un manque de travail régulier. Contrairement à la classe précédente, dans cette classe les élèves font plus régulièrement leurs devoirs, la plupart d'entre eux de manière systématique. Les élèves sont globalement motivés par la matière et relativement enthousiastes pour participer.

Comme nous venons de le constater, ces deux classes de quatrième ont un profil bien différent l'une de l'autre. A l'origine j'avais envisagé de mener mon expérimentation uniquement sur un échantillon d'élèves (environ 8 par classe), ayant des résultats « corrects » et stables, faisant régulièrement leur travail à la maison. Cependant, au vu des nombreux profils au sein de mes classes de 4^{ème} j'ai trouvé bien plus intéressant de me focaliser sur l'ensemble des deux classes, bien que l'analyse des résultats risquait d'être plus complexe. De plus, avant de démarrer mon

expérimentation, j'avais envisagé d'alterner les deux classes (pédagogie inversée pour une classe et enseignement traditionnel et vice-versa) et de comparer les notes obtenues suite aux tests de connaissances mis en place, selon la méthode employée. En consultant mon encadrante nous sommes toutes les deux arrivées à la conclusion que l'évaluation "chiffrée" n'était pas vraiment une mesure objective. De plus, j'ai décidé de mener l'expérience de la classe inversée qu'avec la classe de 4^{ème} E afin d'avoir plus de chances d'observer une évolution.

2. Matériel

2.1 Questionnaires en ligne

J'ai décidé de recueillir les opinions de mes élèves de 4èmes sur les devoirs à la maison en leur soumettant des questionnaires. Mme Jouvin et moi-même avons pensé à des questions chacune de notre côté et nous avons validé ensemble une série de 12 questions (voir Annexe 3) que nous avons directement rédigée en ligne avec l'aide du logiciel Survio (<http://www.survio.com/fr/>). Nous souhaitons faire ce questionnaire en ligne pour plusieurs raisons :

- tout d'abord pour nous permettre un gain de temps considérable dans le recueil des données (le logiciel analyse automatiquement les résultats et les traduit sous forme de tableaux, graphiques ou diagrammes).

- pour pouvoir différencier les résultats de chaque classe en créant le même questionnaire mais avec un lien d'accès (adresse URL) différent pour chaque classe.

- pour éviter de perdre trop de temps en classe avec la distribution d'un questionnaire papier.

- afin d'initier les élèves au concept de la classe inversée (un travail à faire en ligne, à la maison, à distance).

- pour avoir un premier aperçu de qui fait son travail à la maison (nous pouvions voir combien de personnes avaient répondu en un temps donné).

- ce questionnaire en ligne nous permettait de proposer des questions à choix multiples (par exemple : A, C, D, E) ou à choix unique (par exemple : A ou B).

Ainsi, mes deux classes de quatrième ainsi que les deux classes de cinquième de Mme Jouvin ont toutes eu le même questionnaire mais avec un lien d'accès différent pour pouvoir comparer les résultats dans nos deux classes respectives.

Nous avons créé un deuxième questionnaire, cette fois-ci post-expérimentation, qui avait pour objectif de recueillir l'avis des élèves puisque le ressenti de ces derniers quant à la classe

inversée nous semblait être un facteur pertinent à prendre en compte dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

2.2 Autres outils numériques

2.2.1 Application ENT + cahier de texte en ligne du collègue

Les élèves du collège Anne Frank sont régulièrement invités à consulter l'Environnement Numérique de Travail (<https://www.colleges-isere.fr/my.policy>) et ce, peu importe la matière. Je me suis donc servie de l'ENT comme à mon habitude pour y renseigner ce qui avait été vu pendant le cours ainsi que les devoirs à la maison traditionnels et j'ai simplement ajouté tous les liens internet dont les élèves de 4E (classe avec laquelle j'ai décidé de mener l'expérimentation) auraient besoin pour réaliser les activités à distance. Je n'ai pas souhaité expliquer aux élèves en amont quel serait le travail à faire, je leurs ai juste demandé de consulter l'ENT et de suivre les indications données (dans la rubrique « Travail à faire ». Je leurs ai accordé plusieurs jours pour effectuer ce travail afin qu'ils puissent s'organiser et indiqué qu'ils pouvaient utiliser différents supports (ordinateurs/tablettes numériques/smartphones). Pour les élèves ne disposant d'aucun de ces supports à la maison j'ai mentionné qu'ils pouvaient utiliser un des nombreux ordinateurs du collège. Il aurait été intéressant de pouvoir, en tant qu'enseignant, contrôler la consultation de ce cahier de texte en ligne, mais cela est impossible.

2.2.2 Tutoriel vidéo

Afin d'introduire le Prétérit Progressif, point grammatical utile à la séquence étudiée, je me suis servie de trois brèves vidéos disponibles sur Youtube qui expliquent de manière très claire et synthétique l'emploi, la construction de ce temps de l'anglais (voir Annexe n°4). Ces vidéos permettent de comprendre le fonctionnement de ce temps grammatical de manière simple ludique : il s'agit de vidéos animées, deux d'entre elles sont accompagnées de musique entraînante où il n'y a pas de personnages qui parlent. La règle, ainsi que les exemples apparaissent à l'écran, ce qui permet aux élèves d'avoir une trace écrite et le visuel correspondant aux exemples indiqués en simultané. J'ai choisi ces vidéos car elles me semblaient très simples à comprendre pour des élèves de quatrième, assez interactives et très courtes ce qui était un de mes critères de recherche principaux. A l'origine, je souhaitais créer mon propre tutoriel mais dû au manque de temps nécessaire et au vu des nombreuses ressources vidéo disponibles en ligne j'ai préféré me tourner vers des supports créés par d'autres enseignants.

2.2.3 Autres ressources

Que cela soit pour le travail sur le lexique ou sur la grammaire, j'ai décidé une fois de plus d'utiliser des ressources déjà à disposition sur internet. Je me suis servie de « Learning Apps », un site proposant des activités interactives en ligne. Afin de pouvoir suivre l'activité de mes élèves et de voir qui a réalisé les différents exercices proposés, j'ai créé un compte personnel pour chacun d'entre eux (voir Annexe n°5) afin qu'ils puissent se connecter depuis le support de leur choix. Les identifiants ainsi que le mot de passe ont été distribués à chaque élèves en classe. J'ai sélectionné des activités d'appariement (voix et illustration/ mots et illustration) pour la partie lexicale (Annexe n°6) et des exercices de conjugaison et de réécriture des phrases pour le Prétérit Progressif (voir Annexe n°7).

3.Procédure

3.1 Questionnaires pré-expérimentation

J'ai soumis un questionnaire en ligne sur les devoirs à la maison créé en amont par Madame Jouvin et moi-même à mes deux classes de quatrième en leur donnant le lien internet sur leur cahier de texte en ligne. Chaque classe avait le même questionnaire mais avec un lien différent (le questionnaire avait été dupliqué) pour pouvoir plus facilement analyser les résultats et comparer ceux-ci entre les deux classes. Les élèves ont bénéficié de 4 jours pour répondre à ce questionnaire.

3.2 Première expérimentation

La première expérimentation n'était pas une expérimentation de classe inversée à proprement parler. Il s'agissait en fait d'exercices d'application à distance qui avaient pour but d'analyser la différence en termes de réussite et en termes de motivation/ implication des élèves entre la classe de 4F ayant fait un travail à la maison traditionnel via un format papier et la classe de 4E ayant réalisé des activités à distance via « Learning Apps ». J'ai mené cette expérimentation au tout début d'une nouvelle séquence sur le thème des contes de fées, intitulée « Once Upon a Time » et au terme de laquelle les élèves devaient écrire un conte de fées des temps modernes.

3.2.1 Méthode traditionnelle

Comme mentionné auparavant, j'ai opté pour la méthode traditionnelle avec ma classe de 4^{ème} F. Les élèves ont donc d'abord pris connaissance des nouveaux mots de vocabulaire en classe au cours de la première séance, qui était une séance d'anticipation du thème. Nous avons collectivement élaboré une carte mentale à partir des mots qu'ils connaissaient déjà et du visionnage de la bande annonce du film *Beauty and the Beast* sorti cette année et celle du dessin animé *Shrek*. J'ai également montré à la classe plusieurs flashcards que j'avais créées avec des images en rapport avec le thème des contes de fées. Suite à cela, les élèves ont fait un exercice de *Hidden Words* où il s'agissait de retrouver les mots cachés (voir Annexe n°8). Comme travail à la maison, j'ai distribué des mots croisés que les élèves devaient faire pour la séance suivante. En deuxième séance les élèves ont pu faire appel à leur mémoire lors d'un exercice de rebrassage du nouveau lexique à travers des flashcards où il s'agissait de retrouver les mots et expressions étudiées, suivi d'une répétition en chorale. Les élèves ont fait un test de connaissances lexicales en troisième séance.

3.2.2 Méthode « à distance »

Avec ma classe de 4^{ème} E l'introduction du nouveau vocabulaire s'est déroulée de la même manière mais le travail qu'ils devaient faire à la maison ne s'est pas fait via format papier mais par le biais des activités mises à leur disposition sur « Learning Apps ». J'ai distribué à chaque élève leur propre identifiant ainsi que le mot de passe (commun à tous les élèves) afin qu'ils puissent se connecter et réaliser les exercices. Grâce au vidéoprojecteur j'ai montré aux élèves la démarche à suivre afin d'accéder aux exercices une fois connectés. La deuxième séance était identique à celle de la classe de 4^{ème} F et en troisième séance les élèves ont également fait un test de connaissances similaire.

3.3 Deuxième expérimentation

La deuxième expérimentation portait sur l'acquisition et la maîtrise du Prétérit Progressif, nécessaire à la réalisation de la tâche finale où il s'agissait d'écrire un conte de fées des temps modernes, dans lequel il fallait alterner entre Prétérit Simple et Prétérit Progressif. Même si le Prétérit Progressif fait partie du programme de cinquième, les élèves du Collège Anne Frank ne l'avaient pas encore étudié, les professeurs d'anglais estimant cela trop complexe à aborder dû à un niveau global relativement faible. Une fois de plus, il m'importait de comparer le degré de motivation et de réussite entre la classe ayant reçu un enseignement traditionnel (4^{ème} F) et la classe ayant reçu, cette fois-ci, un réel enseignement en pédagogie inversée (4^{ème} E).

3.3.1 Méthode traditionnelle

Au fil des séances, les élèves de 4^{ème} F ont reçu un enseignement traditionnel où ils ont découvert la leçon sur le Prétérit Progressif en classe puis fait des exercices d'application de la règle en classe et à la maison. A la fin de la séquence, les élèves ont dû effectuer un test de connaissances grammaticales sur la construction du Prétérit Progressif ainsi que son utilisation en parallèle avec le Prétérit Simple. Ce test fut le même pour la classe de 4^{ème} E.

3.3.2 Méthode inversée

Tout comme pour l'autre classe de quatrième, les élèves avaient les mêmes objectifs et ont eu le même test de connaissances grammaticales à la fin de la séquence. Cette fois-ci, les élèves de 4^{ème} E ont réellement été confrontés à la classe inversée. Ils ont découvert la leçon sur le Prétérit Progressif autrement : non pas en classe, mais chez eux, devant leur ordinateur (ou autre support numérique). Ils ont donc eu plus de temps pour assimiler la leçon commentée grâce aux tutoriels vidéo dont j'avais mis le lien à disposition dans le cahier de texte en ligne (voir annexe n°9), un fichier PDF récapitulatif de manière synthétique ce qu'ils venaient de visionner, ainsi que grâce aux exercices qu'ils devaient réaliser via « Learning Apps ». L'avantage de ces vidéos, comme mentionné précédemment, réside dans leur simplicité, l'aspect interactif et leur durée très courte. Lorsque les élèves sont revenus en classe, j'ai décidé d'appliquer le principe de la classe inversée et de procéder à un retour collectif, en demandant, tout d'abord aux élèves s'ils avaient visionné les vidéos et lu le fichier PDF. Je n'avais pas besoin de leur poser la question concernant « Learning Apps » puisque j'avais la réponse en ligne grâce à mon compte enseignant qui me permet de suivre l'activité de chaque élève. Sur les 21 élèves uniquement deux ont avoué ne pas l'avoir fait. Sur les 19 élèves restants, 6 élèves n'avaient pas du tout compris la leçon, 4 partiellement et les 9 autres tout ou presque. La plupart des élèves ont trouvé cela divertissant et apprécié l'aspect nouveauté, mis à part deux élèves qui ont trouvé cela trop difficile, trop long et préférant une méthode traditionnelle, n'incluant aucune activité à distance. Les questions posées par les élèves ont été plus précises, le fameux « Je n'ai rien compris » a été remplacé par des questions pertinentes et, de manière globale les élèves étaient beaucoup plus actifs et acteurs de leur apprentissage que dans la classe ayant reçu un apprentissage traditionnel. En effet, suite aux activités de la classe inversée, les élèves avaient tous (ou presque) quelque-chose à dire sur la leçon et lorsque nous avons fait des exercices d'application, le rythme a été beaucoup plus intense. Les élèves semblaient avoir mieux compris la leçon que les élèves de l'autre classe avec laquelle j'ai tendance à avancer plus vite et faire plus d'activités. J'ai pu constater, là où d'habitude je dois répéter les consignes à plusieurs reprises et parfois

individuellement, qu'ils étaient beaucoup plus autonomes lorsqu'ils devaient effectuer des exercices d'application en classe.

3.4 Questionnaires post-expérimentation

Afin de recueillir l'avis des élèves ayant effectué les activités à distance, Mme Jouvin et moi-même avons créé un deuxième questionnaire grâce au logiciel Survio que nous avons transmis à la classe ayant reçu un enseignement en classe inversée. Ce court questionnaire anonyme de 7 questions nous permettait de connaître l'opinion des élèves sur les activités à distance que nous leur avons données à faire à la maison à la place des devoirs traditionnels.

4. Analyse des résultats

4.1 Questionnaires sur les devoirs à la maison

Pour la classe de 4F, (75%) ont répondu au questionnaire en ligne alors que parmi les 21 élèves de la 4E seulement 12 élèves l'ont fait, ce qui correspond à un pourcentage de participation d'environ 57%. Au vu du faible effectif de mes deux classes et du taux de participation, l'analyse des résultats qui suit sera à prendre avec beaucoup de recul puisqu'elle ne reflète l'opinion que d'une portion d'élèves et risque donc de ne pas entièrement correspondre à la réalité. Cela dit, le taux de participation de chacune de mes classes fait écho au constat posé dans la partie précédente concernant le travail à la maison : la classe de 4E est moins régulière dans son travail à la maison, avec presque un élève sur deux ne faisant pas ses devoirs.

4.1.1 Synthèse des réponses aux questions

Par souci de simplicité, les pourcentages des réponses ont été arrondis en chiffres ronds mais il est possible de se référer aux graphiques accessibles via les liens mentionnés dans l'Annexe n° 10 pour connaître les résultats exacts.

4.1.1.1 Fréquence et lieu des devoirs à la maison

47 % des élèves en 4F font toujours leurs devoirs et 83% en 4E ; 27% (4F) et 17% le font souvent (4E) et 27 % (4F) seulement parfois.

En ce qui concerne le lieu où sont effectués les devoirs, la majorité des élèves ont dit qu'ils les faisaient dans leurs chambres (75 % pour les 4E et 73 % pour les 4F, mais en réalité plus puisque ceux ayant coché « Autre » le font également dans leurs chambres respectives) ; entre 13% (4F)

et 25% (4E) a répondu qu'ils les faisaient dans une autre pièce de la maison. Les élèves de 4F ayant répondu « Autre » font bel et bien leurs devoirs dans leur chambre ou dans une autre pièce de la maison.

4.1.1.2 Aide extérieure et bruit

Chez les 4E, 83 % des élèves fait ses devoirs seul contre 66 % chez les 4F. Ce qui implique que la plupart des élèves faisant leurs devoirs sont soit plus autonomes et ont moins besoin d'aide extérieure, ou bien cela implique qu'ils ne bénéficient d'aucune aide extérieure pour les devoirs, qu'ils en aient besoin ou non. 6,7% des 4F travaillent avec un autre adulte et 27 % des avec un parent contre seulement 8% en 4E. Cependant, en 4E, 8% des élèves font les devoirs avec leurs frères ou sœurs.

Entre 25 % (4E) et 33% (4F) travaillent sans bruit ; 60 % en 4F et 75% en 4E travaillent avec un peu de bruit et environ 7 % travaillent avec beaucoup de bruit en 4F.

4.1.1.3 Temps et matériel mis à disposition

En 4E un tiers passe entre 10 et 30 minutes à faire leurs devoirs, un autre tiers entre 30 minutes et une heure et le dernier tiers plus d'une heure par jour. En revanche, plus de la moitié des 4F (60%) y consacrent entre 10 et 30 minutes par jour, environ 27% entre 30 minutes et une heure. Rares sont les élèves qui dépassent une heure ou qui travaillent moins de 10 minutes (7% dans les deux cas). De manière globale les deux classes consacrent un temps à leur travail relativement considérable pour des collégiens.

En ce qui concerne le matériel à leur disposition pratiquement tous les élèves (entre 92 % et 93%) possèdent un bureau, entre 53% (4F) et 66%(4E) un ordinateur, plus rarement des dictionnaires (20% pour les 4F et 42% pour les 4E) ainsi que du matériel de mathématiques où seulement un tiers des 4F a à sa disposition.

4.1.1.4 Difficultés face aux devoirs et raisons

Les réponses à cette question diffèrent selon la classe : un tiers des élèves (toutes classes confondues) arrive toujours à faire ses devoirs. Environ 67 % des élèves en 4E y arrive souvent contre 47% en 4F. Par ailleurs, en 4F, 20% n'y arrive que parfois.

Les raisons invoquées pour ne pas faire ses devoirs sont diverses en fonction des deux classes, mais on remarque que la raison qui arrive en tête est « je n'ai pas compris la consigne » (un élève sur deux en 4F et la totalité en 4E. On voit bien ici l'importance de la part des enseignants de donner des consignes claires et de bien les expliquer avant la fin du cours pour éviter que les

élèves soient en mesure de comprendre ce qu'ils doivent faire une fois rentrés chez eux, seuls devant leurs cahiers de texte.

Plus d'un élève sur deux en 4E et un élève sur 4 en 4F estime ne pas avoir eu le temps. Une part non négligeable le justifie par le fait d'avoir oublié de regarder (17 % en 4E et 27% en 4F) ou de noter (1 élève sur 5 en 4F et un élève sur 4 en 4E) les devoirs dans le cahier de texte. La raison « je n'en ai pas eu envie » a été davantage invoquée par les 4F (20%) que par les 4E (6%), un résultat qui m'a surpris compte tenu de leur attitude et investissement au sein de la classe.

4.1.1.5 Vérification des devoirs à la maison par un adulte

Dans les deux classes, pour un tiers des élèves, les devoirs ne sont jamais vérifiés par un adulte. Cependant, chez les 4^{ème} F, 40% des élèves ont répondu que les devoirs étaient « toujours » vérifiés par un adulte tandis que chez les 4^{ème} E uniquement 16% des élèves étaient concernés. J'avais mentionné dans la partie précédente que peu de mes élèves en 4^{ème} E bénéficiaient d'un suivi parental concernant les devoirs, ces résultats le confirment. Toujours chez les 4^{ème} E, 17 % des élèves ont répondu que les devoirs étaient « souvent » vérifiés mais aucun élève en 4^{ème} F n'a sélectionné cette réponse. Près d'un quart des élèves de 4^{ème} F disent que leurs devoirs à la maison sont « parfois » vérifiés par un adulte alors que chez les 4^{ème} E, cela concerne 1/3 des élèves.

4.1.1.6 Avis général sur les devoirs à la maison

L'opinion générale des élèves sur les devoirs à la maison est quasiment identique entre les deux classes. Pour eux, faire ses devoirs au collège est « normal » (67% pour les deux classes), « une façon de se remémorer ce qui a été vu en classe » (1/3 en 4^{ème} E et 42 % en 4^{ème} F), « un temps nécessaire à mon apprentissage » (20 % et 48%). Beaucoup trouvent que c'est « pénible » (entre 33 % et 40%) ; « fatigant » pour 1/4 des 4^{ème} E contre 40% en 4^{ème} F. Peu d'élèves estiment que les devoirs à la maison sont « stressants » (entre 7 et 8%). Enfin, entre 13 et 17 % des élèves considèrent les devoirs à la maison comme « inutiles », et là où 1/4 des 4^{ème} E voient les devoirs comme un temps nécessaire à leur apprentissage, uniquement 13% de leurs camarades en 4^{ème} F sont du même avis. Dans l'ensemble les deux classes ont un avis semblable, même si les 4^{ème} F ont une vision et un ressenti plus mitigé (1/4 trouve cela « pénible » et « fatigant »).

Les réponses à la dernière question, toujours concernant leur avis sur les devoirs à la maison, sont relativement différentes entre les deux classes mais l'on peut tout de même noter qu'un grand nombre (surtout en 4^{ème} E) pense que les devoirs à la maison devraient avoir un aspect « ludique/amusant ». Plus de 1/3 aimeraient que les devoirs ne prennent pas plus de dix minutes

par jour et qu'ils soient donnés à l'avance. 1/3 également souhaiteraient que les devoirs soient supprimés. Il est intéressant d'observer que les 4^{ème} E pensent que les devoirs à la maison ne devraient ni être faits avec l'aide d'un adulte, ni vérifiés (0% contre 13 % pour les 4^{ème} F). Est-ce dû au fait que beaucoup d'entre eux font leurs devoirs tout seuls et que pour plus de la moitié ces derniers sont rarement vérifiés, voire jamais ? Est-ce qu'ils s'en accommodent ou le pensent-ils réellement ?

4.2 Questionnaires sur les activités à distance (classe inversée)

Ce questionnaire n'a été donné qu'à la classe concernée, c'est à dire, les 4^{ème} E. Seulement 14 élèves sur 21 y ont répondu. L'analyse des résultats (voir Annexe n°10) ne peut donc pas être très objective et doit être prise avec du recul. Il apparaît que près de 85% des élèves ayant répondu au questionnaire a fait les activités à distance (soit en partie soit en totalité) et qu'environ 15% ne les ont pas faites. La raison pour laquelle ces derniers n'ont pas fait les activités ne peut être prise en considération puisque 3 élèves ayant réalisé les activités demandées ont répondu à cette question qui était adressée (comme indiqué au début du questionnaire) uniquement aux élèves qui ne les avaient pas faites. Parmi ceux qui ont réalisé les activités à distance, ½ se sont servis d'un ordinateur, 7% ont eu recours à une tablette numérique et près de 43% les ont faites depuis un smartphone. La plupart des élèves ont trouvé cela « Intéressant » et plus de 1/3 « Ludique ». Environ ¼ a trouvé ce travail « Plus court que d'habitude » (18 % ont estimé, au contraire, que c'était plus long). Pour ¼ ces activités ont été plus faciles que d'habitude, mais pour un autre quart elles ont été estimées comme étant plus difficiles. Un élève seulement a trouvé ces activités « Ennuyeuses » et un autre (ou peut être le même puisque c'était une question à choix multiple) n'a pas vu de différence par rapport aux activités classiques. Tout en gardant à l'esprit que ces résultats ne sont pas forcément représentatifs de l'ensemble de la classe, il semblerait que l'opinion générale sur les exercices d'application à distance et la classe inversée est plutôt positive. De plus, si on compare le pourcentage de participation à ce questionnaire à celui qui a précédé l'expérimentation nous constatons une hausse de 10 points puisque cette fois-ci près de 67% (contre 57% pour le premier questionnaire) y a répondu. Certes, cela ne représente que deux élèves de plus, mais dans une classe qui peine à travailler en dehors de la classe, cela est plutôt encourageant.

4.3 Bilan général

Pour conclure, on peut dire que les avis des deux classes sur les devoirs à la maison divergent ou convergent suivant les questions et qu'il est donc difficile d'interpréter ces résultats de manière scientifique ou en tous cas de manière objective. D'autant plus que le taux de participation aux questionnaires a été assez inégal entre les deux classes (75 % contre 57%), rendant l'analyse des résultats encore plus complexe et d'autant plus peu fiable.

Les opinions positives au sujet des activités en classe inversée ne sont là aussi que partiellement révélatrices puisqu'elles l'avis que d'une partie de la classe. En dehors de ce recueil d'opinions, globalement positif, j'ai également pu constater qu'effectivement, les élèves étaient plus motivés et intéressés par ces nouvelles activités et par cette introduction à la classe inversée.

Mais était-ce que du fait de cette nouveauté ? Pour répondre à cette question, il aurait fallu mener l'expérimentation sur une plus longue période.

Ayant trois élèves présentant des troubles dyslexiques et un élève allophone pour qui la compréhension des consignes et la réalisation des activités est plus fastidieuse (pour des raisons variées), j'ai été particulièrement intéressée par leur retour. Ces derniers ont apprécié le fait de prendre leur temps à la maison afin de comprendre la leçon, de pouvoir revenir sur certains points qu'ils ne maîtrisaient pas. Seulement un des élèves dyslexiques n'a pas fait les activités jusqu'au bout car il n'arrivait pas à se concentrer.

Les quatre élèves en situation d'échec scolaire n'ont réalisé aucune des activités proposées lors de l'expérimentation

DISCUSSION ET CONCLUSION

1. Recontextualisation

Le but de cette étude était de voir si les exercices d'application à distance ainsi que la classe inversée pouvaient être un substitut aux devoirs à la maison classiques. J'étais curieuse de savoir si ces derniers permettaient une meilleure adhésion de la part des élèves et s'ils rendaient le travail à la maison plus attractif et motivant pour les collégiens. Enfin je voulais également vérifier si elles pouvaient aider les élèves à mieux mémoriser et acquérir des connaissances linguistiques (lexicales et grammaticales en l'occurrence). Pour cela, je souhaitais comparer les effets en termes de motivation et de progrès sur mes élèves de quatrième. Ayant deux classes de ce niveau, il me paraissait évident de mener mon expérimentation sur ces deux classes en comparant une classe qui aurait eu un enseignement traditionnel (découverte de la leçon en classe + exercices en classe + devoirs à la maison version papier) contre une classe qui aurait tout d'abord réalisé des activités à distance et par la suite reçu un enseignement en classe inversée (découverte de la leçon à la maison + exercices et quiz en ligne + discussion et exercices en classe).

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Avant de démarrer mon expérimentation j'avais émis deux hypothèses, l'une d'entre elles étant que les exercices interactifs ainsi que la classe inversée permettent un meilleur engagement de la part des élèves et rend le travail à la maison plus attractif et motivant pour les collégiens. Au vu des résultats recueillis via le questionnaire post-expérimentation et du déroulement des activités lors des séances ayant suivi les activités effectuées à la maison cette hypothèse semble avoir été validée. En effet, de nombreux élèves ont trouvé ces activités intéressantes, voire ludiques et ont, pour une majorité d'entre eux, fait l'ensemble des exercices proposés, alors qu'en temps normal auraient eu tendance à ne pas finir l'activité donnée par le professeur ou l'aurait fait de manière superficielle.

De plus, j'ai pu constater que, grâce à la classe inversée les élèves étaient bien plus autonomes en classe, faisant moins appel à moi lors de la réalisation des activités et posant beaucoup moins de questions liées à la non-compréhension des consignes. Les élèves étaient plus enthousiastes et plus actifs puisqu'ils avaient travaillé en amont et avaient envie de montrer à leurs camarades de classe (et à moi-même d'une certaine manière) qu'ils maîtrisaient le sujet.

Cela dit, cette hypothèse n'a été que partiellement validée puisque seulement une partie de la classe a joué le jeu. En effet, comme mentionné précédemment, la classe que j'ai sélectionnée pour mon expérimentation comprend des élèves aux profils variés : certains élèves qui excellent et qui font leur travail de façon systématique, soucieux de réussir, des élèves touchés par des troubles dyslexiques ainsi que des élèves en situation d'échec scolaire, pour qui l'école au sens traditionnel du terme ne présente que très peu d'intérêt. C'est pour ces deux dernières catégories que j'avais décidé de choisir cette classe de quatrième et non pas l'autre. Si pour les élèves dyslexiques le pari semble être gagné (pour deux parmi les trois du moins) puisque ces derniers sont allés jusqu'au bout des activités et ont pris plaisir à découvrir une nouvelle manière de travailler, aucun des élèves de la dernière catégorie n'a fait ou essayé de faire les activités proposées. Pour eux, l'effet nouveauté et la dimension interactive n'ont pas eu d'impact.

La deuxième hypothèse que nous avons émis avec Madame Jouvin était que les activités de la classe inversée s'avèrent être une réelle aide pour les élèves pour la mémorisation et l'acquisition des connaissances linguistiques. Cette hypothèse semble avoir également été validée. En ce qui concerne les exercices d'application à distance liés au lexique j'ai pu constater que, suite à la réalisation de ces derniers, les élèves étaient plus nombreux à lever la main pour répondre aux questions lors de la phase de rebrassage en début de cours. De même, lors des activités de compréhension orale où le nouveau lexique y était mentionné les élèves étaient moins destabilisés et comprenaient plus de choses. Cela est dû à la validation de la première hypothèse : les élèves étant motivés par l'aspect ludique et l'effet de nouveauté, se sont impliqués davantage dans la réalisation de ces exercices interactifs et ont retenu sans doute plus de choses.

En ce qui concerne l'introduction d'une notion grammaticale via la classe inversée j'ai pu constater une évolution notamment pour les élèves dyslexiques ainsi que l'élève allophone. Comme évoqué antérieurement, ces élèves étaient très souvent perdus en classe traditionnelle, se retrouvant quasi-systématiquement en retard par rapport à une partie de la classe. Lors des séances « classiques » je passais beaucoup de temps à leur réexpliquer une consigne, souvent en ayant recours au français via un autre de leurs camarades de classe mais cela ne fonctionnait pas toujours. Grâce à la classe inversée et aux tutoriels vidéo ces élèves ont pu prendre le temps nécessaire afin de comprendre la construction du Prétérit Progressif et son emploi. Même si j'ai décidé de ne pas prendre en compte les notes des tests de connaissance lors de mon expérimentation, considérant que la note chiffrée ne pouvait représenter un réel outil de mesure dans ce contexte, j'ai pu constater pour ces élèves une augmentation de leurs résultats et une

meilleure maîtrise de la règle grammaticale (la construction du Prétérit Progressif). De manière générale, ces élèves m'ont paru plus « sereins » et plus à l'aise lors du travail en classe.

Les deux hypothèses émises au départ ont été validées, même si pour la première ce ne fut que partiellement le cas. Grâce aux activités à distance et à la classe inversée j'ai réussi à motiver quelques élèves à plus et surtout à mieux travailler à la maison. A travers le questionnaire post-expérimentation que j'ai soumis à cette classe j'ai découvert qu'une grande majorité des élèves ayant fait les activités sont prêts à renouveler l'expérience de manière ponctuelle, ce qui a fait écho aux lectures que j'ai pu faire lors de la préparation de ce mémoire.

Pour finir, j'ai eu la surprise de voir que de nombreux élèves (près de la moitié) avaient effectué ces activités via leur smartphone, ce qui me fait penser que l'utilisation du numérique peut être bien plus motivante pour certains élèves lorsqu'elle passe par un support différent que celui de l'ordinateur. Peut-être que, en travaillant avec un objet qui leur est propre (et qui fait partie intégrante de leur quotidien en tant qu'adolescent), l'implication est différente et cela peut être intéressant à prendre à compte dans le futur.

3. Limites et perspectives

Une des principales limites lors de cette expérimentation a été le manque de temps. En effet, la mise en œuvre a été relativement fastidieuse puisque, en tant que stagiaire, notre emploi du temps est millimétré et laisse peu de place à la création des activités à distance intéressantes. J'aurais beaucoup aimé créer les exercices d'application moi-même compte tenu des nombreux outils disponibles en ligne mais le temps m'était compté.

Une autre limite qui doit être mentionnée a été l'analyse et l'interprétation des résultats, puisqu'un nombre non-négligeable de mes élèves n'a pas répondu aux questionnaires qui ont précédé et suivi l'expérimentation. Mes classes étant à effectif réduit, il est d'autant plus difficile de savoir si les résultats obtenus sont réellement représentatifs d'une réalité. Avec un panel représentatif aussi faible, l'analyse de ces résultats doit être prise avec beaucoup de recul.

Il est important de mentionner que la classe inversée est plus traditionnellement utilisée à partir du lycée et que les activités proposées à des collégiens en langue vivantes ne peuvent être trop complexes afin de ne pas démotiver ces derniers. De plus, pour que la classe inversée puisse réellement fonctionner, il faut que tous les élèves acceptent de jouer le jeu. Pour ma part, j'ai réussi à motiver des élèves qui avaient des difficultés à faire leurs devoirs à la maison car ils avaient du mal à suivre un certain rythme en classe, mais qui avaient le désir de

progresser. Les élèves qui sont en situation d'échec scolaire, ceux qui sont touchés par l'absentéisme, n'ont pas été « stimulés » par ce concept et n'ont pas eu envie d'essayer et je n'ai pas réussi à les captiver cette méthode d'apprentissage considéré encore comme étant alternative.

Il aurait été beaucoup plus intéressant de mettre en œuvre ce concept sur une plus longue durée, un trimestre, voire une année entière, par petites touches, afin d'analyser l'évolution des élèves. Peut-être que, pour les élèves n'ayant pas adhéré à la classe inversée lors de cette (brève) expérimentation, cela aurait pu marcher à moyen ou long terme.

Cela dit, et afin de conclure, grâce à ce mémoire j'ai pu découvrir une autre manière d'enseigner et je n'hésiterai pas à y avoir recours d'ici la fin de cette année et dans les années à venir. Je reste persuadée des bénéfices de la classe inversée notamment de par son intégration de l'outil numérique qui propose une alternative aux devoirs à la maison.

SITOGRAPHIE

- Begoc, F. (2001). Les devoirs à la maison. Repéré à : <http://florent.begoc.pagespersoorange.fr/>
- Bissonnette, S. & Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? Formation et profession, 20(1), 23-28. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.173>
- Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, H-G., Claus, P. (2008). Le travail des élèves en dehors de la classe : Etat des lieux et conditions d'efficacité. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2008/46/6/2008-086-IGEN_216466.pdf
- Currier, S., MacNeill, S., Corley, L., Campbell, L. & Beetham, H. Les vocabulaires pour décrire la démarche pédagogique dans l'apprentissage en ligne : une étude de cadrage. Repéré à http://ticri.univ-lorraine.fr/ticri.fr/index.php/Les_vocabulaires_pour_d%C3%A9crire_la_d%C3%A9marche_p%C3%A9dagogique_dans_l%E2%80%99apprentissage_en_ligne
- Dubois, L. & Navarro Dubois, G. (2004). Les devoirs à domicile des tâches sans taches? Repéré à <http://www.edunet.ch/classes/c9/didact/devoirs.htm>
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. Repéré à <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Le Monde.fr avec AFP (2016). En Espagne, les parents appellent à faire la « grève des devoirs ». Repéré à <http://www.lemonde.fr/campus>
- Horn, M. B., (2013). The Transformational Potential of Flipped Classrooms. Repéré à <http://educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms/>
- Meirieu, P. Devoirs (à la maison). Repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/devoirs_a_ma_maison.htm
- Miller, A. (2012). 5 Best Practices for the Flipped Classroom. Repéré à <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>
- Rouiller, H. (2016). Faut-il supprimer les devoirs à la maison...même au collège. Repéré à <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20161003.OBS9201/faut-il-supprimer-les-devoirs-a-la-maison-au-college-aussi.html>

Roy, N. (2014). La classe inversée : Une pédagogie renversante ? Repéré à http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n1_2014b_0.pdf

Shumaker, H. (2016). Why Parents Should Not Make Kids Do Homework. Repéré à <http://time.com/4250968/why-parents-should-not-make-kids-do-homework/>

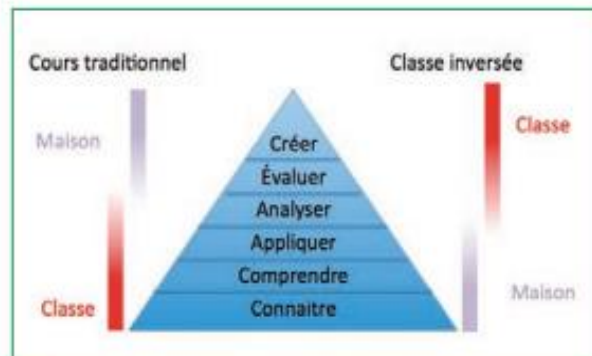
BIBLIOGRAPHIE

- Dollmeyer Clin, S. (2015). Expérience de classe inversée en Seconde: simple inversion des espaces spatio-temporels ou levier de développement des apprentissages. *Education*, 4.
- Falch, T. & Rønning, M. (2011). Homework assignment and student achievement in OECD countries. Norwegian University of Science and Technology, Department of Economics.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Meirieu, P. (1995). *Les devoirs à la maison*. Editions Syros.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). Does homework perpetuate inequities in education? *PISA in Focus*, 46, 1-4
- Perrenoud, P. (1990). Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs? *L'Éducateur*, 7, 4-5
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs-Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presse Universitaire de Rennes.
- Terrail, JP. (1992). *Réussite scolaire: la mobilisation des filles*. Sociétés contemporaines n° 11-12, Regards sur l'éducation.

ANNEXES

Annexe 1.....	1
Annexe 2.....	2
Annexe 3.....	3
Annexe 4.....	4
Annexe 5.....	5
Annexe 6.....	6
Annexe 7.....	7
Annexe 8.....	8
Annexe 9.....	9
Annexe 10.....	10

ANNEXE 1



1 Activités de bas niveau cognitif à la maison et activités de haut niveau en classe

Source : <http://eduscol.education.fr/>

ANNEXE 2

Naissance et évolution de la classe inversée



Tableau adapté du site www.pedagogie.ac-nantes.fr : *Le numérique à l'École : quelle culture pour quels usages ?*

Annexe : Questionnaire

Les devoirs à la maison 4E

Cher élève,

Merci de lire ce questionnaire et de vouloir répondre en tant que parent ou en tant qu'élève sur les devoirs à la maison.

Merci de remplir :

- Je suis...**
- Un élève
 - Un parent

Je fais mes devoirs à la maison (toutes matières confondues)...

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Où fais-tu tes devoirs?

- Dans ma chambre
- Dans une autre pièce de la maison
- Je ne fais pas mes devoirs
- Autre :

Je fais mes devoirs...

- Seul
- Avec un parent
- Avec mes frères ou mes sœurs
- Avec un autre adulte
- Je ne fais pas mes devoirs

Lorsque je fais mes devoirs...

- J'y vais de bon
- J'y vais un peu de bon
- J'y vais souvent de bon
- Je ne fais pas mes devoirs

En moyenne, combien de temps par jour passes-tu à faire tes devoirs?

- Moins de 10 minutes
- Entre 10 et 15 minutes
- Entre 15 minutes et 30
- Plus de 1h
- Je ne fais pas mes devoirs

Pour faire mes devoirs, j'ai...

- Un bureau
- Un ordinateur
- Un ou des dictionnaire(s)
- L'aide de mon professeur (pendant, après, dehors...)
- Rien de tout ça

J'arrive à faire mes devoirs

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Lorsque je n'ai pas fait mes devoirs, c'est parce que...

- Je n'ai pas compris la consigne (je n'ai rien fait)
- Je n'ai rien compris / Je n'ai rien fait
- Je suis occupé / Je n'ai pas le temps
- J'ai oublié de regarder dans mon cahier de notes
- Je ne fais pas tout dans mon cahier de notes
- Je n'en fais pas du tout

Mes devoirs sont vérifiés par un adulte

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Pour moi, faire ses devoirs, c'est...

- Normal
- Pénible
- Facile
- Fatigant
- Stressant
- Une façon de se motiver et qui aide à apprendre
- Un temps détachable à son apprentissage

Depuis toi, les devoirs à la maison devraient être...

- Facilités
- Supprimés
- Multi-Multipliés
- Toujours vérifiés
- Plus avec l'aide d'un adulte
- Souvent au moins une semaine à l'avance
- Ne pas prendre plus de 10 minutes
- Plus sur ordinateur
- Toujours/Moins

ANNEXE 4



Source : <https://www.youtube.com/watch?v=yFhLMIESz5w>



Source : <https://www.youtube.com/watch?v=DxE3lb0gJlw>



Source : <https://www.youtube.com/watch?v=kbvdiRR12UI>

ANNEXE 5



Paramètres du compte: corina.bunduc

[Parcourir les applis](#)
[Créer une appli](#)
[Mes classes](#)
[Mes applis](#)

Mes classes » 4E

[Statistiques](#)
[Dossier de classes](#)

Prénom	Nom	Nom d'utilisateur	Mot de passe	
A...	N...	akk46	*****	
BEN...	JF Abd...	ben860	*****	
BOM...	V. ...	bou374	*****	
BON...	A...	bul29	*****	
CH...	ence	cha320	*****	
D'...	NY N...	d'a22	*****	
D'...	L...	dap60	*****	
D'...	D Q...	dum31	*****	
EF...	Me...	erc37	*****	
JO...	Y Li...	jou950	*****	
KE...	N...	kem51	*****	
KIR...	Ac...	kir65	*****	

ANNEXE 6

Fairy Tales

2015-02-20



Créer une appli similaire

Enregistrer dans Mes applis

LearningApps.org



Paramètres du compte: corina.bunduc

Rechercher des applis

Parcourir les applis

Créer une appli

Mes classes

Mes applis

Fairy Tales - Match

2017-01-29

More games on teacherletang.jimdo.com



ANNEXE 7

The screenshot shows the LearningApps.org interface for a game titled "Past Continuous - Tableau". The page header includes the LearningApps.org logo, a search bar, and navigation links: "Parcourir les applis", "Créer une appli", "Mes classes", and "Mes applis". The user's account information is "Paramètres du compte: corina.bunduc". The game title is "Past Continuous - Tableau" with a date of "2017-02-21" and a link to "More games on teacherletang.jimdo.com".

The game content is a table with four columns: "PRONOUNS", "AFFIRMATIVE FORM", "NEGATIVE FORM", and "INTERROGATIVE". The rows are for the pronouns "I", "you", "he", and "we". A modal window titled "Tâche" is overlaid on the table, containing the text: "Conjugué le verbe READ à la forme BE+V-ING teacherletang.jimdo.com" and an "OK" button.

PRONOUNS	AFFIRMATIVE FORM	NEGATIVE FORM	INTERROGATIVE
I			
you			
he			
we			

The screenshot shows the LearningApps.org interface for a game titled "preterit simple et preterit en ing". The page header includes the LearningApps.org logo, a search bar, and navigation links: "Parcourir les applis", "Créer une appli", "Mes classes", and "Mes applis". The user's account information is "Paramètres du compte: corina.bunduc". The game title is "preterit simple et preterit en ing" with a date of "2015-03-10".

The game content features a background image of a sunset over the ocean with a boat. A progress bar shows "1 / 8". The text "He (smoke) when his parents (see) him." is displayed. Below it is a "Saisie:" label and a text input field. A modal window titled "Tâche" is overlaid, containing the text: "Réécris ces phrases en conjugant les verbes entre parenthèses au PRETERIT SIMPLE ou avec WAS / WERE + base verbale + ING. Attention aux verbes irréguliers !" and an "OK" button.

ANNEXE 8

Name: _____

Fairy Tales

F	L	M	X	A	X	L	X	Z	J	Q	U	E	E	N	O	L	P
A	Q	J	D	E	M	V	G	J	K	W	K	C	B	M	L	X	V
I	U	F	A	I	R	Y	G	O	D	M	O	T	H	E	R	F	D
R	V	K	S	T	Z	P	W	Q	K	V	A	P	P	L	E	U	J
Y	L	E	H	W	Z	C	W	L	T	Y	L	O	W	R	P	N	D
T	B	O	M	K	U	W	D	G	M	E	L	Q	I	Y	U	I	I
U	P	S	I	N	M	M	W	Q	G	F	U	A	T	U	M	C	Q
A	E	Z	R	C	X	V	A	Z	R	I	R	A	C	T	P	O	A
W	Q	D	R	J	X	J	R	Y	S	R	P	O	H	W	K	R	T
K	Z	A	O	M	M	E	F	D	B	U	W	Z	G	U	I	N	E
C	F	Y	R	J	O	K	T	U	T	U	Q	N	G	U	N	K	W
A	R	O	W	V	M	Z	E	F	H	S	N	V	V	B	P	J	A

Find the following words in the puzzle.
Words are hidden → ↓ and ↘ .

APPLE
DWARF
FAIRY
FAIRYGODMOTHER

FROG
MIRROR
PUMPKIN
QUEEN

UNICORN
WITCH

ANNEXE 9

Merci de visionner ces vidéos (de préférence dans l'ordre) :

<https://www.youtube.com/watch?v=kbvdiRR12UI>

<https://www.youtube.com/watch?v=yFhLMIESz5w>

<https://www.youtube.com/watch?v=DxE3Ib0gJlw>

Une fois que vous avez terminé de regarder, lisez ce document et faites l'exercice qui se trouve en bas de la page :

<http://www.anglaisfacile.com/exercices/exercice-anglais-2/exercice-anglais-53257.php>

Entrenez vous sur LearningApps :

<https://learningapps.org/3177765>

<https://learningapps.org/1413015>

<https://learningapps.org/3178154>

<https://learningapps.org/3178126>

ANNEXE 10

Résultats détaillés des sondages menés avec les classes de 4^{ème} sur Dropbox :

<https://www.dropbox.com/s/9cd7vb4qv57if9o/les-devoirs-a-la-maison-4e.pdf?dl=0>

<https://www.dropbox.com/s/6ez45tpqock2g9t/les-devoirs-a-la-maison-4f.pdf?dl=0>

<https://www.dropbox.com/s/sfs6cvlc7ea4r1e/sondage-sur-les-activites-a-distance-4e%20%282%29.pdf?dl=0>

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : ANGLAIS

Titre du mémoire : Réinventer les devoirs à la maison par le biais des activités de la classe inversée.

Auteur : Corina Bunduc en collaboration avec Sarah Jouvin Savu

Résumé :

Éternel sujet de controverse, les devoirs à la maison sont à la fois considérés comme un élément essentiel à l'apprentissage permettant à l'élève de développer son sens de l'autonomie, d'accroître ses capacités cognitives et de se construire en tant qu'individu ; mais également comme un facteur d'inégalités scolaires et sociales et source de multiples conflits (entre parents et enfants ; entre élèves et professeurs et entre professeurs et parents). Ce mémoire tente donc d'apporter une solution aux devoirs à la maison en classe d'anglais au collège. Comment les rendre plus attractifs, motivants et légitimes aux yeux de tous ? Et comment faire pour qu'ils soient une réelle aide à l'apprentissage des élèves en facilitant l'appropriation des connaissances linguistiques ? Les devoirs à la maison traditionnels pourraient-ils être ainsi substitués par les activités à distance de la classe inversée ? C'est ce à quoi nous avons tenté de répondre en mettant en place cette méthode qui consiste à inverser le déroulé traditionnel d'un enseignement classique. Ici, l'élève découvre la leçon hors la classe via des tutoriels vidéos ou d'autres ressources numériques et réalise des exercices interactifs en ligne avant de revenir en classe afin d'échanger avec son professeur et ses pairs.

Mots clés : *Travail scolaire- activités à distance- motivation- classe d'anglais -collège*

Summary :

Homework has always been a very contentious issue ; both considered as a crucial element for students' learning process, enabling them to become more independent ; enhance their cognitive capacities and shape their own personalities. But it is also perceived as a factor of academic and social inequalities and as a source of multiple conflicts (between parents and children, between students and teachers and between teachers and parents). This thesis therefore tries to find a solution to traditional homework assignments in the English class in French middle schools so that they become more attractive, motivating and accepted by everyone. How can homework really help students in their learning process and acquisition of new linguistics knowledge ? Can traditional homework be replaced by the flipped classroom activities ? This is what we tried to find out by implementing this new teaching model where students learn a new lesson and do exercices online, outside the classroom, via different interactive teaching materials before coming back to class and exchange with their teacher and peers.

Key words : *School work- distance-learning activities- motivation- English class- Middle School*