



HAL
open science

Combiner numérique et travail hors la classe : chimère ou solution pour plus d'exposition à la langue

Marc Vialaneix

► **To cite this version:**

Marc Vialaneix. Combiner numérique et travail hors la classe : chimère ou solution pour plus d'exposition à la langue. Education. 2017. dumas-01760170

HAL Id: dumas-01760170

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01760170>

Submitted on 6 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

**Combiner numérique et travail hors la
classe : chimère ou solution pour plus
d'exposition à la langue**

Présenté par Marc Vialaneix

Mémoire de M2 encadré par Samia Ounoughi

Sommaire

Introduction	3
Partie 1	4
1. État de l'art	4
1.1. L'exposition	4
1.2. Le sens et le numérique.....	5
1.3. Le facteur temps	7
1.4. Le travail cognitif, l'autonomie et le numérique.....	8
1.5. L'aide au travail personnel et les lieux de réalisation.....	10
1.6. Numérique et profils d'élèves.....	13
1.7. La forme scolaire.....	15
1.8. Usages et pratiques sociales.....	16
Problématique	18
Partie 2	19
2. Méthode	19
2.1. Participants.....	19
2.2. Matériel et Procédure	20
2.2.1. <i>Questionnaire préliminaire</i>	20
2.2.2. <i>Procédure</i>	21
2.3. Analyse des résultats.....	23
Partie 3	29
3. Discussion	29
3.1. Commentaires	29
3.2. Limites	32
3.3. Perspectives	33
Conclusion	34
Bibliographie	35
Annexes	i
Résumé	iii

Introduction

Le système éducatif français n'atteint pas ses objectifs en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais (Surveylang, 2012). Les meilleures performances de nos voisins européens s'expliquent en partie par une exposition à la langue plus importante (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2012). Les élèves de seconde bénéficient de trois heures par semaine pour cette discipline, ce sera moins pour certains en première et terminale. Un prolongement du travail fait en classe m'a semblé nécessaire pour augmenter le temps d'exposition mais je me suis trouvé confronté à des devoirs non ou partiellement faits. Le décalage entre mes exigences et la capacité des élèves à y répondre est trop important.

Communément perçu comme un facteur de réussite scolaire, notamment par les enseignants et les parents d'élèves (Rayou, 2009), le travail personnel hors la classe constitue néanmoins une source de tensions, d'alourdissement du travail scolaire et d'accroissement des inégalités (Meirieu, 2004). Nombre de chercheurs questionnent cette pratique pédagogique et s'accordent sur une même conclusion : son efficacité est reconnue sous certaines conditions (Glasman, 2004). Comment donc éviter un surmenage qui paraît paradoxalement nécessaire ?

Numérique, TICE, ENT... Ces expressions sont au cœur de nos discussions et des préoccupations de nos dirigeants. Notre ministre de l'Éducation Nationale, N. Belkacem, dans son discours sur le plan numérique pour l'Éducation évoque une révolution (Octobre, 2016). B. Hamon, ancien Ministre de l'Éducation et candidat à l'élection présidentielle 2017, promet que « les enseignants seront formés à la personnalisation des apprentissages, à la différenciation pédagogique et au numérique » (benoithamon2017.fr). L'enjeu est de taille et les directives sont claires : une des mesures phare de la refondation de l'école entreprise par le président Hollande (loi du 8 juillet 2013) passe par le numérique.

Outils privilégiés des lycéens dans leur vie quotidienne, le numérique revêt un caractère attractif, pratique et ludique. Pourrait-il agir de manière positive sur les contraintes inhérentes au travail personnel hors la classe et ainsi offrir des solutions efficaces pour augmenter le temps d'exposition à la langue des élèves ? C'est ce que nous chercherons à démontrer en explorant d'abord des recherches concernant à la fois le travail hors la classe et l'utilisation du numérique en contexte scolaire et privé, essayant d'en cerner les différents usages. Puis, nous présenterons notre expérimentation pensée en fonction de l'état de l'art et concernant des activités à réaliser hors la classe où l'usage du numérique a prédominé. Nous en mesurerons l'impact en fonction de multiples critères et commenterons ces résultats afin de percevoir dans quelles mesures le numérique peut s'avérer bénéfique.

Partie 1

1. État de l'art

1.1. L'exposition

Pour parler une langue, il faut d'abord l'écouter. L'exemple de l'acquisition de la langue maternelle confirme bien que nous avons tous, avant de parler, écouté en abondance, pendant plusieurs années. L'acquisition d'une langue étrangère n'est pas différente et passe en grande partie par l'exposition à la langue cible. Concernant l'anglais, la politique linguistique nationale ne favorise pas un contexte propice au contact avec cette langue, ce qui contraste avec la politique linguistique de pays qui réussissent mieux dans l'enseignement de l'anglais (Surveylang, 2012). Les médias français diffusent, par exemple, des programmes anglophones, émissions, films ou téléfilms, mais le font le plus souvent avec doublage. L'enjeu n'est pas d'affirmer que c'est en visionnant des films ou des séries en version originale que l'on apprend une langue étrangère, mais d'insister sur l'importance du temps d'exposition dans le processus d'acquisition comme le rappelle la note 12-11 du DEPP : « le fait d'entendre régulièrement une langue étrangère favorise l'apprentissage des langues. » Cette note révèle aussi que les enfants réussissant le mieux sont ceux qui parlent régulièrement l'anglais chez eux.

L'accent est donc mis sur le contact avec la langue et induit que le temps scolaire ne suffit pas. Or, l'enseignant(e) de langues en lycée n'a aucun moyen d'intervenir sur les possibilités énoncées plus tôt qui visent à accroître le temps d'exposition dans le cadre personnel et familial. En effet, il/elle ne peut imposer ni les loisirs ni la langue qu'on parle à la maison. Afin de répondre de manière égalitaire et avec un certain contrôle à ce besoin crucial qui concerne tous les élèves, le seul levier qui existe pour l'enseignant(e) est l'externalisation grâce aux devoirs à la maison. Notons qu'il ne s'agit pas ici d'inciter les élèves à s'exposer de manière volontaire et choisie mais bien de prolonger le temps scolaire en dehors de la classe, enjeu qui pose évidemment un certain nombre de questions pour l'enseignant(e).

Augmenter le temps d'exposition grâce à une activité scolaire en dehors de la classe peut s'organiser autour de divers objectifs et donc se décliner en de nombreux types

d'activités. Il existe néanmoins un dénominateur commun à toutes les activités : l'élève doit percevoir le sens de son apprentissage.

1.2. Le sens et le numérique

Rayou (2009) a analysé les points de vue des enseignants, des parents et des élèves quant au regard qu'ils portent sur le travail à la maison. En majorité, ils s'accordent à dire que cette pratique pédagogique est source de réussite scolaire. L'étude de Hutsi, réalisée en 1994 et rapportée par Rayou, montre que « 80% des élèves de 4e interrogés (n= 1181, de la 4e à la Terminale) n'ont pas l'impression de perdre leur temps si le travail à la maison n'est pas noté » (2009, p. 51). Les élèves affirment que ce travail leur permet d'approfondir leurs connaissances, et donc de réussir. Ce vœu de réussite est aussi commun à tous les parents et enseignants.

Or, devant un tel accueil positif de cette pratique pédagogique, comment se fait-il qu'il y ait encore des élèves qui ne fassent pas leurs devoirs ? Si la perspective de réussite est tant plébiscitée par les parents, les enseignants et les élèves eux-mêmes, pourquoi ne suffit-elle pas à les mobiliser tous ?

« Quand l'enfant ou l'adolescent rechigne à faire son travail, c'est bien souvent qu'il n'en perçoit pas le sens [...] il ne voit pas à quoi ça sert » (Meirieu, 2004, p.45). On comprend alors que l'élève cherche à rentabiliser son travail ; un aspect utilitaire qui peut constituer un frein au travail personnel. Meirieu affirme que la réussite scolaire n'est plus systématiquement synonyme de réussite professionnelle, le temps de la « promesse économique » est révolu, (2004, p.48). Par ailleurs, les coefficients au baccalauréat différents pour chaque discipline tendent à favoriser la mise en place de stratégies. Selon Glasman (2004), s'il existe un lien entre sens et réussite scolaire, peut-être ce dernier différera-t-il en fonction de choix d'orientation personnels. S'appuyer seulement sur le potentiel rentable des devoirs à la maison, pour l'apprentissage d'une langue étrangère en ce qui nous concerne, semble en bien des aspects, insuffisant. Il n'est pas naturel d'apprendre à parler anglais quand tout le monde autour parle français. Expliquer que c'est nécessaire pour une carrière future ne résonnera jamais chez un élève qui ne se projette pas aussi loin. L'exemple de la géographie qui « ne permet pas seulement d'aller d'un point à un autre » mais aussi de « voyager en rêves », souligne l'importance « des enjeux symboliques » qui, eux aussi, guident et donnent du

sens aux comportements (Meirieu, 2004, p. 49-52). Le parallèle avec les directives de l'éducation nationale pour l'enseignement des langues étrangères paraît évident : l'approche actionnelle par des entrées culturelles problématisées avec des objectifs tant linguistiques, que culturels ou citoyens souligne une volonté d'enseigner par le projet, « d'articuler les acquisitions scolaires à des questions susceptibles de mobiliser les élèves » (Meirieu, 2004, p. 51). Par conséquent, il faut bien retenir que le travail personnel commence d'abord en classe et qu'il gardera de son sens hors la classe parce qu'il constituera un prolongement logique et parce qu'il fera directement écho au monde qui entoure les élèves en dehors des murs de l'institution.

Ce monde est aujourd'hui fortement façonné par le numérique : « 97% des 12-17 ans ont accès à un ordinateur, 42% à une tablette tactile, 93% possèdent un téléphone mobile, 98% une connexion internet » (Cottier et Burban 2016, p. 6). On relève un nouvel écho aux directives du ministère de l'éducation nationale : « Élément clé de la refondation de l'École, la diffusion des usages du numérique dans l'enseignement constitue un puissant levier de modernisation, d'innovation pédagogique et de démocratisation du système scolaire. [...] Elle incarne la stratégie numérique du ministère, un enjeu majeur pour l'école et la réussite des élèves. (éduscol)

Le terme « usage » mérite ici une attention particulière et doit être appréhendé à travers deux perspectives. D'abord, la réussite des élèves passe par le numérique parce qu'il semble nécessaire, et ce dans certaines mesures, de savoir manier, utiliser les outils, les instruments du numérique afin d'être performant dans un monde moderne, et parce que le numérique permet de répondre aux besoins du plus grand nombre (perspective utilitaire). Ensuite, on perçoit une dimension sociale, l'usage renvoie aussi à des pratiques, ce qui, selon Poyet (2015), place l'activité du sujet au centre de la définition. Ainsi, le numérique s'inscrit dans un cadre éducationnel certes, mais plus largement dans un projet de société qui donne du sens aux apprentissages des élèves (perspective symbolique). Autrement dit, le sens qu'on donnera au projet, et donc aux devoirs à la maison, sera d'autant plus pertinent qu'il passera par le numérique. Si nous sommes ainsi conscients de certaines conditions favorables, suffit-il pour autant de changer de support pour que la résistance au travail personnel hors la classe ne persiste ?

1.3. Le facteur temps

« Le cœur du métier des enseignants réside dans cette capacité à faire apprendre à tous les élèves des connaissances qui ne leur sont pas immédiatement utiles, qui ne font pas partie de leur quotidien, qui ne les passionnent pas particulièrement » (Amadiou, 2014, p.98). Même si l'institution à travers les programmes et leur mise en œuvre cherche à favoriser l'enjeu symbolique pour contrarier l'effet parfois néfaste de la perspective utilitaire comme nous l'avons vu, Amadiou rappelle une évidence : les devoirs à la maison ne peuvent être considérés comme un loisir ou une passion. Il est effectivement important de rappeler que les élèves fournissent un effort considérable pour ce travail hors la classe qui s'ajoute à des semaines déjà très chargées. Le temps en dehors de la classe doit donc être réfléchi car « les exigences de la réussite scolaire ont beau être très présentes, il est fait droit au temps pour soi, au temps pour « s'épanouir », voire « s'éclater », et, si les adultes n'y prêtaient pas attention, les rapports entre générations sont tels que les jeunes seraient là pour leur rappeler cette autre exigence et ne se priveraient pas de le faire. » (Glasman, 2004)

Ainsi, le temps consacré aux devoirs est primordial. Il ne faut pas oublier que les disciplines s'ajoutent et que malheureusement l'addition peut peser lourd dans le calendrier comme le souligne un témoignage d'élève rapporté par Rayou : « ils [les enseignants] se rendent pas compte, ils se mettent pas d'accord » (2009, p.57). La durée du travail à la maison pour une discipline devrait aussi être fonction de la durée accordée aux autres disciplines afin d'éviter la tentation de choix stratégiques mentionnés plus tôt. Sinon, la notion d'immédiateté dont parle Amadiou constituera à nouveau une forte résistance car demander à un élève de prolonger sa journée pour une matière qu'il juge inutile pourrait se résumer à demander l'impossible. Le temps scolaire étant déjà très lourd, la perspective utilitaire l'emportera. Cela implique que chaque enseignant doit calibrer le travail hors la classe en fonction du niveau des élèves qui ne mettront pas tous le même temps à faire leurs devoirs. Il est donc nécessaire de différencier et prioriser les objectifs pour ne pas trop alourdir le travail scolaire

Mais quels sont ces objectifs ?

1.4. Le travail cognitif, l'autonomie et le numérique

« 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 » (Rayou, p35). Ainsi, le temps de contact avec la langue que nous cherchons à augmenter ne doit pas se résumer à une exposition passive mais active. Cependant, dans le même temps, Glasman (2004) souligne la confusion qui se crée dans l'esprit des lycéens quant à ce qu'on attend d'eux. Le passage du collège au lycée marque une manière différente de travailler et d'apprendre qui reste floue pour les jeunes lycéens. Ainsi, l'investissement personnel fort d'un élève peut être en inadéquation avec sa réussite scolaire. Certains vont passer un temps considérable à faire des fiches ou des exercices supplémentaires sans bénéfice quant à leurs résultats. Selon Meirieu (2004), le travail à la maison doit commencer en classe à la fois parce que le projet fait sens mais aussi parce que le sens est véhiculé par l'exemple et l'entraînement. L'élève comprend ce qu'on attend de lui et poursuit des objectifs atteignables. L'aménagement du temps de travail hors la classe commence donc avec l'enseignant qui aménage en classe des temps consacrés à la réalisation du travail en dehors. « L'école doit être à elle-même son propre recours » (2004, p.140). Car c'est bien de cela qu'il s'agit, éviter toute incompréhension qui constituerait un obstacle aux devoirs à la maison et donc un frein au travail cognitif nécessaire à la réussite. Une certaine autonomie est donc requise pour réaliser ce travail personnel.

Développer l'autonomie des élèves constitue en effet un objectif majeur que les enseignants cherchent à atteindre grâce au travail personnel hors la classe. Savoir mobiliser connaissances, compétences et savoir-faire seul et dans d'autres contextes est somme toute le but de l'éducation et va au-delà de la réussite scolaire. L'autonomie est la condition sine qua non pour une réussite sociale.

Cooper (propos rapportés, Glasman, 2004) identifie quatre types de devoirs : les devoirs de préparation, de pratique, de prolongement et enfin les devoirs créatifs. S'ils respectent certains impératifs – sens, respect du rythme de l'élève, préparation, contenu différencié et consignes claires, correction immédiate – des effets positifs sont démontrés sur l'acquisition, la compréhension, la mémorisation mais aussi sur les habitudes de travail, la discipline, la curiosité donc sur l'autonomie. C'est donc bien que l'exposition active se construit en amont.

Faisons maintenant le parallèle avec le formidable potentiel qu'offre le numérique pour ces travaux cognitifs dans l'apprentissage de l'anglais. On peut imaginer nombre d'activités non seulement grâce à la quantité inépuisable de ressources authentiques disponibles mais aussi grâce à l'aspect social qu'offrent les outils numériques en termes de communication. Le prolongement de la classe grâce au numérique semble a priori facile, tellement il permet de se rapprocher des pratiques de classe, notamment parce qu'il s'agit de l'enseignement d'une langue vivante. En effet, le contact avec la langue prend plusieurs formes : textes, images, audio, vidéo en continue ou en interaction, de manière synchrone ou asynchrone. Aujourd'hui, toutes ces formes peuvent être appréhendées à distance, à n'importe quel moment. On peut donc supposer que les interactions qui se déroulent en classe peuvent être facilement transposées en dehors, ce qui constituerait un avantage certain pour l'externalisation du travail personnel. Mais est-ce aussi simple à mettre en place ?

Effectivement, si l'on veut mettre à profit les prouesses de la technologie, cela doit s'inscrire dans un parcours d'apprentissage cohérent, comme nous l'avons vu jusqu'ici. On parle donc d'un usage pédagogique du numérique pensé et réfléchi. Ainsi, sans perdre de son formidable potentiel, le numérique pose question car l'usage ici mentionné diffère en partie, comme le montrent les recherches de Cottier et Burban (2015), de celui qu'en font les élèves, si ce n'est pas complètement. Est-ce là un frein ? Si nos élèves sont autonomes pour commenter sur les réseaux sociaux une vidéo visionnée sur youtube, le seront-ils si la vidéo est en anglais, pour le cours d'anglais ?

Qualifiées de digital natives, les jeunes générations qui ont grandi avec le numérique sont efficaces dans l'utilisation de ces outils (Amadiou, 2014). Par conséquent on leur confère une certaine autonomie qu'on a peut-être pu croire instantanément transférable au milieu scolaire. Rayou rappelle que « l'autonomie est à la fois la condition d'une posture plus active face au travail et à l'apprentissage » (2009, p. 37) quand Amadiou souligne que l'efficacité dans l'utilisation des outils numériques s'avère réelle que si l'on s'intéresse « à l'utilisation passive [...] L'utilisation plus active de ces outils (comprendre en profondeur, produire, créer, partager) est beaucoup plus limitée.» (2014, p.80). Ce paradoxe met en exergue le fait que les élèves ne sont pas systématiquement compétents quant à un usage pédagogique du numérique et donc qu'ils ne seront pas forcément plus autonomes avec les nouvelles technologies dans

leur apprentissage. Pour reprendre l'exemple de youtube, l'exposition à la langue sera pertinente par ce biais si elle est associée à un travail de compréhension et d'expression. Toutes les stratégies d'élucidation et de production se travaillent d'abord en classe. Si le numérique grâce à internet constitue ici une ressource essentielle, il n'aura aucune pertinence si l'on n'enseigne pas comment appréhender cette ressource. Ainsi, l'atteinte des objectifs quant au travail cognitif avec le numérique répond aux mêmes contraintes : si l'on utilise le numérique hors l'école, il faut habituer et entraîner les élèves en contexte scolaire à développer des usages numériques en langue cible.

Cette dernière conclusion qui revient un peu comme une maxime – préparer en classe ce qui se fait en dehors – souligne l'enjeu de l'espace géographique. On parle souvent de « devoirs à la maison », mais s'il est coutume de penser qu'après l'école l'élève rentre chez lui, ce n'est le cas pour tous. Allant de la salle d'étude, à l'institut privé en passant par la bibliothèque municipale, nombreux sont les lieux où les élèves effectuent leur travail personnel. Cette diversité de lieux induit aussi une grande diversité quant au mode de réalisation de ce travail, notamment en termes d'aide, de ressources ou de motivation.

1.5. L'aide au travail personnel et les lieux de réalisation

Selon Glasman (2004), nombre d'élèves estiment qu'il est plus difficile de faire ses devoirs seuls qu'en présence d'une tierce personne. Les parents « appliqués » ou « mobilisés » (2004, p. 41) peuvent éventuellement aider leurs enfants mais il est important de rappeler que ce n'est pas tant l'aide fournie qui favorise la réussite scolaire mais davantage la présence et l'attention accordée au travail des élèves, notamment au lycée. D'ailleurs, de nombreux lycéens « témoignent de l'incapacité de leurs parents à les aider scolairement » (Barrère, 1997, propos rapportés par Glasman, 2004, p. 39). Ainsi, la notion de lieu prend une dimension symbolique. Le travail scolaire s'immisce dans la sphère privée, un espace où les enjeux affectifs et liés à l'autorité sont différents. L'implication des parents modifie le comportement des enfants et crée des inégalités. L'attitude favorable de parents « attentifs » poussera les enfants à passer davantage de temps à leurs devoirs à la maison, contrairement à des parents « absents » ou « effacés » (2004, p. 41).

Par ailleurs, en cas de difficulté dans une discipline, Glasman (2004) indique que certains parents appliqués, mobilisés ou attentifs, auront recours aux cours particuliers pour

effectuer le travail personnel. Les langues vivantes apparaissent parmi les disciplines les plus prisées (2004, p. 73). Cependant, les résultats de plusieurs études (2004, p. 95-96) montrent qu'il faut rester très prudent quant à l'affirmation de l'efficacité de cette pratique. Il semblerait que l'attitude et les habitudes de travail créées y soient pour davantage que le travail disciplinaire réalisé. De plus, les devoirs effectués grâce ces établissements privés prennent plus de temps et ne vont pas toujours dans la direction souhaitée par l'enseignant. D'ailleurs, une autre étude montre que le temps effectivement passé aux devoirs est supérieur au temps prévu par les enseignants et même préconisé par l'institution (2004, p. 26).

Enfin, Meirieu rappelle qu'à l'étude ou à la bibliothèque les devoirs peuvent être effectués avec les pairs. « Les psychologues ont montré depuis longtemps la fécondité de l'interaction entre pairs » (2004, p. 46) mais pour que cela soit efficace il semble nécessaire que l'enseignant propose une méthodologie.

Par conséquent, en fonction des lieux, différentes formes et degrés d'aide ou de présence sont apportés et modifient d'une manière ou d'une autre le comportement des élèves face au travail personnel hors la classe. Cela participe à créer des inégalités. Par ailleurs, force est de constater qu'il existe un décalage entre les attentes des enseignants et la réponse fournie par les élèves, ce qui nous amène à conclure que si une aide doit être apportée, elle doit venir principalement de l'institution. La consultation sur les lycées de 1998 montre que les élèves eux-mêmes estiment devoir trouver les réponses à leur question quant aux devoirs à la maison dans et grâce à l'institution : « Nous voulons pouvoir y [au lycée] être accueillis par des adultes compétents [comprendre les professeurs] prêts à s'asseoir à côté de nous et à nous aider à travailler » (Meirieu, 2004, p. 140).

Le numérique, une solution aux contraintes inhérentes au travail personnel hors la classe ?

Selon Meirieu, pour répondre aux attentes, aux besoins des élèves quant aux devoirs, il faut mettre à disposition « un espace, un temps et une personne » (2004, p. 141), le numérique semble pouvoir apporter quelques réponses. La notion d'espace est désormais fortement altérée par les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies. On peut échanger tous types de documents à distance, interagir à distance de manière synchrone ou asynchrone, à l'écrit comme à l'oral, avec ou sans support visuel. Ces possibilités ont d'ailleurs conduit à la création de nombreux espaces virtuels de travail dans le monde de l'éducation, et notamment

des ENT (Environnement Numérique de Travail) dans les collèges et lycées de France. Depuis 2010, l'ENT a été progressivement déployé, aujourd'hui 100% des lycées sont pourvus d'un ENT dans 21 régions, 100% des collèges dans 75 départements. L'état du déploiement dans les lycées publics de l'académie de Grenoble atteint aussi 100% (éduscol). Ces chiffres soulignent la volonté du Ministère d'intégrer le numérique aux pratiques pédagogiques pour répondre à un besoin mentionné plus haut : l'espace. L'ENT offre un nouvel espace de travail où l'on peut communiquer, stocker de l'information, des documents et échanger. L'accent est d'ailleurs mis sur le travail hors la classe, en témoigne la circulaire n°2010-136 du BO du 9 septembre 2010 qui, nous rappellent Cottier et Burban, oblige légalement les enseignants à remplir le cahier de textes numérique (2015, p. 187) dans lequel il est évidemment possible de joindre des documents, proposer des liens extérieurs, ouvrir des discussions.

Cependant, on constate une faible adhésion des principaux concernés, les élèves et un accueil très mitigé chez les enseignants. Poyet explique cet échec par la « confusion entretenue par les pouvoirs publics entre généralisation des usages et généralisation des outils » (2015, p. 152). Certains enseignants critiquent la surcharge de travail (Cottier et Burban, 2015, p. 172) et le manque de plus-value pédagogique. « Lorsqu'un enseignant commence à s'appropriier un outil comme le cahier de textes numériques par exemple, il peut l'utiliser très régulièrement sans pour autant développer de nouveaux usages » (Poyet, 2015, p. 155). Il faut ici comprendre « usages » par manière de faire, pratique pédagogique. Ainsi, l'introduction de la technologie ne conduit pas nécessairement à l'innovation pédagogique qui constituerait une condition motivante. En fait, comme le rapportent Cottier et Burban (2015), le schéma d'apprentissage qu'autorise l'ENT reste très transmissif. Pour reprendre l'exemple du cahier de texte, même si son contenu est agrémenté de documents pdf ou de liens externes, le modèle pédagogique reste très descendant car il est davantage axé sur le dépôt et le stockage de ressources que sur les activités ou le réseau social. Leur analyse poussée de l'ENT permet à Cottier et Burban de conclure qu'il ne propose pas vraiment de possibilités de travail coopératif ou collaboratif et soulignent en outre « l'impossibilité pour les professeurs de créer leur communauté apprenante » (2015, p. 193). La réponse en termes d'espace (lieu) de travail permettant des échanges entre élèves et professeurs (aide de l'adulte spécialisé) et entre élèves n'est donc pas apportée, ou seulement partiellement, par l'ENT. Et pourtant, comme le soulignent Bihouée et Colliaux, ce sont les échanges notamment entre pairs qui privilégient « la construction du savoir par l'élève » (2011, p. 134) et que c'est vers ce genre de pratiques

pédagogiques qu'il faut tendre. La faible adhésion des lycéens à l'ENT s'explique d'ailleurs par une préférence à leurs propres outils « twitter, Facebook, Gmail, Dropbox, Google Docs... » qui permettent d'interagir entre pairs. Ce serait un retour au « minitel » que d'utiliser l'ENT (Cottier et Burban, 2015, p. 186). Ainsi, si l'on considère les préconisations de Meirieu en termes d'espace, de ressources et d'interactions, et qu'on les croise avec les analyses de Poyet, Cottier et Burban, on peut tirer plusieurs conclusions :

- le numérique peut procurer un nouvel espace de travail et répondre aux besoins des élèves
- les fonctionnalités des outils numériques doivent être pensées pour répondre à ces besoins
- les possibilités de réponses aux besoins offertes par le numérique constituent alors une plus-value, justifie son utilisation et développera de nouveaux usages.

1.6. Numérique et profils d'élèves

Ainsi, le numérique peut favoriser la création d'un cadre nouveau pour effectuer son travail personnel hors la classe. Il met à disposition des ressources infinies, permet de réduire les inégalités émanant parfois du cadre familial, facilite la communication avec les enseignants hors les murs de l'école et favorise l'interaction entre pairs. Cependant, une question persiste, celle du temps et par conséquent de l'alourdissement du travail scolaire. Le cadre ici créé ne sera bénéfique qu'aux élèves qui font effectivement leurs devoirs. Plusieurs typologies d'élèves existent quant à leurs attitudes face au travail personnel hors la classe. Nous ne nous attarderons pas sur les typologies fondées sur les catégories sociales, notre intérêt n'est pas de dresser et d'expliquer sociologiquement le profil du travailleur ou du dilettante même si comme nous l'avons vu le cadre familial influe sur l'enjeu scolaire. Notre objectif est davantage d'identifier les élèves en fonction de leur manière d'étudier et d'établir un lien avec l'usage qui est fait du numérique pour et en dehors des activités scolaires. Le travail de Cottier et Burban (2015) en ce sens est extrêmement précieux. Ils identifient quatre profils de lycéens :

- les oisifs (26,3%) qui travaillent moins que la moyenne des élèves et ont des résultats inférieurs à la moyenne
- les laborieux (23,5%) qui travaillent plus que la moyenne des élèves et ont des résultats inférieurs à la moyenne

- les dilettantes (29,5%) qui travaillent moins que la moyenne des élèves et ont des résultats supérieurs à la moyenne
- les productifs (20,7%) qui travaillent plus que la moyenne des élèves et ont des résultats supérieurs à la moyenne

Leurs analyses montrent les oisifs passent une grande partie de leur temps libre à des « activités numériques récréatives (jeux, vidéos, musique, réseaux sociaux) ». En ce qui les concerne, le numérique pour le travail scolaire est soit perçu comme une contrainte, notamment quand il s'agit de logiciels bureautiques, soit utilisé pour « ses fonctionnalités pratiques et immédiates favorisant la production scolaire ». Google traduction par exemple pour ce qui nous concerne directement, ou parfois plagiat de sites internet pour les comportements les plus déviants. Le « groupe classe » éventuellement créé sur Facebook ne sert pas à l'entraide mais plutôt à échanger sur les loisirs. C'est tout le contraire des productifs qui estiment que le numérique est un sérieux atout pour le travail personnel hors la classe : ils utilisent les logiciels de bureautique, les réseaux sociaux pour s'entraider et consomment peu de « numérique ludique ». La caractéristique principale des laborieux réside dans le fait qu'ils mélangent à la fois le scolaire « pour suivre les préconisations et les prescriptions des enseignants, et le ludique, et ceci de manière simultanée : travailler en écoutant de la musique ou regardant des vidéos, en étant connectés (réseaux sociaux, SMS). Les dilettantes, enfin, « posent un regard critique sur les outils numériques ». Ils vont en évaluer les avantages et les inconvénients et les utiliser s'ils facilitent leur travail ou en rendent la réalisation plus rapide. Ils ciblent les outils en fonction de leur aspect pratique.

Plusieurs conclusions émanent de ces analyses. D'abord, l'utilisation du numérique ne va pas de soi pour la réalisation du travail scolaire hors la classe pour la majorité des élèves. Ensuite, les plus autonomes optimisent le temps consacré aux devoirs grâce au numérique quand les plus en difficultés s'orientent davantage vers le numérique ludique ou le « prêt-à-rendre » quand il s'agit de travail scolaire, ce qui crée d'importantes inégalités. Enfin, les ressources numériques sont nombreuses et les usages qui en sont faits sont très diverses. La génération digital natives existe bien mais comporte de multiples facettes qui ne permettent pas d'associer à cette génération un usage du numérique qui lui est propre (Cottier & Burban, 2015, p. 40) et qui, le cas échéant, aurait facilité la mise en place d'un modèle pédagogique plus ou moins unique pour la réalisation des devoirs à la maison et ainsi effacer certaines inégalités. Au contraire, les nouvelles technologies auraient tendance à creuser les inégalités

mais les causes ne sont pas celles auxquelles on aurait pu penser a priori. Si l'on se fie aux chiffres mentionnés par Cottier et Burban et aux conclusions publiées sur le site d'Éduscol, « La fracture numérique en termes d'équipements et d'accès à Internet semble donc résolue ». Mais une autre apparaît, d'une forme différente, et peut-être plus problématique car elles concernent les usages.

Nous avons donc vu que le numérique offre des possibilités rendant favorable les conditions de réalisation du travail personnel hors la classe. Sa présence dans le quotidien des élèves est avérée, cependant l'utilisation des outils numériques pour la réalisation du travail personnel scolaire ne va pas de soi. Quels sont donc pour nos élèves les enjeux du numérique ? La forme scolaire constitue-t-elle un frein ? Faudrait-il s'orienter vers les usages des jeunes ? Des groupes de chercheurs proposent des pistes de réponses.

1.7. La forme scolaire

Soubrié et Muller, ont catégorisé quatre types d'attitude dans les usages faits du numérique par les enseignants (UGA, LIDILEM, 2016) : refus, acceptation sans aménagements, aménagements mesurés et propositions audacieuses.

L'étude permet de comprendre à travers ces différents degrés d'acceptation que ce qui est en jeu, c'est davantage la posture que prend l'enseignant. Ils justifient le refus par le fait que le numérique va dévier l'attention des élèves, ou qu'il ne permet pas de répondre à leurs exigences en évoquant des problèmes orthographiques par exemple. Ceux qui acceptent l'utilisation du numérique sans aménagements – prolongement du cours grâce à des documents pdf ou des vidéos – semble finalement rester « dans une posture assez traditionnelle d'enseignement frontal et descendant » (Cottier et Burban, 2015, p. 86). C'est quand on analyse les degrés supérieurs d'aménagements que l'on constate un changement de posture chez l'enseignant qui prend conscience qu'il est moins un expert de sa discipline qu'un pédagogue. En effet, c'est dans ces niveaux d'aménagements qu'on commence à parler de projet, d'interaction, d'autonomie, d'ouverture d'esprit. Des propos qui font écho à ceux de Glasman ou de Meirieu qui insistent eux aussi sur le travail de groupe, l'interaction entre pairs, le projet et le sens donné au travail scolaire, le développement de l'autonomie comme conditions et objectifs pour la réalisation du travail personnel hors la classe.

Le numérique soulève donc des problèmes liés aux savoirs institutionnalisés dont les enseignants ont difficulté à faire abstraction, et au dilemme entre le besoin de contrôle qu'éprouve l'enseignant, et la nécessité de développer l'autonomie de ses élèves. Il aurait « peur qu'ils fassent autre chose sans que je puisse le contrôler, peur que la comparaison de leurs téléphones engendre des conflits, peur que mon propre savoir soit confronté en direct à d'autres sources, peur aussi de la panne » (Soubrié et Muller, 2016).

Il ne s'agit donc pas d'incompatibilité entre forme scolaire et numérique, mais davantage des rapports « que les enseignants entretiennent à la technique, au numérique et à l'éducation » (Soubrié et Muller, 2016) qui tendent à modifier le statut de l'enseignant qui par conséquent doit revoir sa posture et le modèle pédagogique qu'il adopte. Cette réflexion va dans le même sens que les thèses de Poyet, Glasman ou Meirieu qui soutiennent que l'enseignement doit se diriger vers une approche plus pragmatique et sociale visant à former des acteurs sociaux plutôt que suivre un schéma purement transmissif. « Les technologies numériques favorisent l'activité de l'élève, l'individualisation et le travail collaboratif » (Poyet 2011, rapporté par Soubrié, 2016). N'est-ce pas là le moyen d'entrevoir des solutions ? Si c'est le rapport entretenu vis-à-vis du numérique et donc l'usage qui en fait tend à modifier les pratiques pédagogiques, n'est-il pas légitime de tenter de rapprocher les usages des enseignants et ceux des élèves ?

1.8. Usages et pratiques sociales

Les travaux de Buckingham montrent que « le contexte non institutionnel est le principal contexte – en termes de fréquence d'accès et de diversité d'usages – dans lequel ils [les apprenants] développent des usages numériques » (Buckingham, 2007 ; OCDE, 2010 sur adjectif.net). Par ailleurs, on a vu que ces usages au sein et en dehors de la sphère scolaire sont fonctions des différents profils des élèves mais on note la régularité suivante : pour l'ensemble des profils, et pour tous pris indépendamment, les usages s'associent à un besoin d'interaction. Le temps passé à envoyer des SMS ajouté à celui passé sur les réseaux sociaux dépasse pour tous les élèves la moitié du temps passé à l'usage du numérique, tous contextes confondus. La musique et les vidéos arrivent en deuxième position (Cottier et Burban, 2015, p. 33). Or, interagir, écouter de la musique ou regarder des vidéos sont des activités qui permettent de développer des compétences de compréhension et de production très intéressantes pour notre discipline.

Donc « les usages numériques développés en contexte non institutionnel par les enseignants et les apprenants peuvent avoir une influence sur leur disposition à tirer profit du numérique pour enseigner, apprendre et se former » (Furlong et Davies, 2012 sur adjectif.net). La spécificité de la discipline rentre aussi en compte puisque pratiquer une langue vivante peut s'inscrire dans le quotidien des élèves. Communiquer, c'est agir en tant que citoyen sociable, et cela est facilité par le numérique, dont nos élèves consomment en abondance dans cette perspective.

C'est donc finalement l'articulation des sphères privée et scolaire qui doit être pensée pour que puisse s'opérer un transfert d'usages et de compétences d'un contexte à l'autre. Renaud Hétier et Philippe Cottier parlent « d'espace numérique intermédiaire » créé par des enseignants afin de faire le joint entre les deux contextes – institutionnel et non institutionnel – et dans lequel élèves et enseignants transportent « des éléments de l'un dans l'autre » (2015, p. 115). Ces initiatives, dont les auteurs regrettent l'isolement, s'accompagnent une nouvelle fois « d'un véritable déplacement pédagogique (dans le rapport au savoir, dédramatisé, dans la communication en dehors du temps de classe, etc.) » (2015, p. 114).

En fait, le numérique nous met à nouveau face à la nécessité, déjà existante et commentée, d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et nous presse d'abandonner, si ce n'est pas le cas, une forme scolaire basée sur la pédagogie transmissive frontale et descendante. Par conséquent, si le questionnement peut aussi émaner des usages du numérique, ce dernier n'est pas une solution en lui-même mais il est justifié d'exiger d'en faire usage si l'on considère les pratiques sociales de nos élèves et le monde dans lequel ils vivent.

Problématique

L'état de l'art a permis de montrer que proposer aux élèves des devoirs à effectuer après le temps de classe ne s'improvise pas. Cette pratique pédagogique comporte des contraintes en termes de temps, de lieu et d'aide, qui lui sont inhérentes et qui peuvent constituer des freins majeurs à la réalisation du travail. Ainsi, il existe plusieurs types d'attitude face au travail personnel hors la classe, parmi lesquels figure « ne pas faire ses devoirs ». Hors, ce prolongement scolaire permet d'augmenter le temps d'exposition à la langue étrangère, facteur très favorable à son acquisition.

Nous avons aussi vu que ce n'est pas par l'intention contraignante contrainte qu'il est possible de trouver une solution à ces difficultés mais par le sens qu'on donnera au travail. Il doit impérativement s'inscrire dans la cohérence du parcours d'apprentissage des élèves et s'ancrer le plus possible dans leur réalité, leur cadre de vie. Le numérique est très présent dans le quotidien des élèves. Il est aujourd'hui devenu un outil essentiel qui façonne leurs vies et avec lequel ils développent de nombreux usages. Cependant, l'utilisation du numérique ne va pas de soi pour la réalisation du travail scolaire hors la classe. Le numérique ludique l'emporte même fortement chez les élèves peu enclins à faire leurs devoirs.

Enfin, nous avons souligné que la forme scolaire n'est pas incompatible avec le numérique, bien au contraire, puisque ses attributs peuvent faciliter notre tâche : enseigner l'anglais. Les possibilités techniques qu'offre le numérique et les usages que nos élèves en font vont d'ailleurs à la rencontre de l'objectif principal de notre enseignement : parvenir à communiquer.

Comment pourrait-on associer les activités numériques dont raffolent les élèves et les devoirs à la maison, activités dont ils sont moins friands ? Est-il possible d'augmenter le temps d'exposition à la langue en rendant plus systématique la réalisation des devoirs grâce au numérique ?

Ainsi, nous partons de l'hypothèse qu'en inscrivant le travail hors la classe à la fois dans le processus d'apprentissage des élèves, pour une cohérence qui génère du sens, et dans leurs usages numériques, pour un ancrage porteur de sens, le travail sera plus souvent effectué.

Partie 2

2. Méthode

2.1. Participants

L'expérimentation s'est déroulée au sein du lycée André Argouges, à Grenoble, avec des élèves en classe de seconde. L'objectif de ces travaux était principalement d'augmenter le temps d'exposition des élèves qui sont peu enclins à faire leurs devoirs et dont les résultats scolaires en anglais sont en dessous des objectifs. Une classe correspondait à ces critères et a en fait déclenché la réflexion autour du travail hors la classe. Les caractéristiques de cette seconde rendent tout à fait pertinente l'expérimentation à plusieurs titres :

- deux tiers des élèves à la fin du premier trimestre avaient un niveau inférieur au niveau A2 visé au diplôme national du brevet
- l'emploi du temps des élèves est très chargé car il s'agit d'une classe de sportifs (nageurs, fondeurs, cyclistes, footballeurs). Sur 27 élèves, seulement quatre ne sont pas inscrits dans le programme CHA (Classe à Horaires Aménagés), parmi eux, deux suivent des options facultatives. En résumé, la population de cette classe a un emploi du temps très chargé. Non seulement sont-ils (en grande majorité) très sollicités par le sport pendant le temps scolaire en plus des autres disciplines, mais aussi en dehors du temps scolaire car les entraînements dans les clubs sont maintenus et les compétitions sont extrêmement fréquentes en fin de semaine. Par conséquent, allonger le temps scolaire de ces élèves peut s'avérer difficile.
- Un fort pourcentage (41,67%) d'élèves sont internes ce qui force à envisager la question du lieu et de l'aide apportée pour les devoirs
- Le fait que la seconde est une classe sans examen, l'intérêt prononcé pour le sport et le niveau assez faible d'une majorité de la classe, sont des éléments qui peuvent avoir tendance à réduire l'enjeu pour la discipline.

Le profil plutôt oisif des élèves de cette classe a donc provoqué la réflexion et incité le choix pour l'expérimentation. Cependant, l'expérimentation s'est aussi déroulée dans d'autres secondes afin de récolter de plus nombreuses données et ainsi alimenter les discussions. L'une d'entre elles réunit 21 élèves inscrits soit pour préparer l'ABIBAC (le Baccalauréat français et l'équivalent allemand, l'Abitur) soit pour intégrer la filière STD2A (Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués). Il s'agit donc d'une classe d'élèves sélectionnés à l'entrée

du lycée, donc plutôt en réussite scolaire. A noter que ces élèves sont majoritairement internes (64,70%). La dernière classe ne présente pas de spécificité comme les deux autres mais tout de même des particularités notables. Elle comporte 26 élèves dont 11 ont des options facultatives, 2 sont inscrits en CHA musique et 7 sont internes. Ainsi, le public participant à l'expérimentation offre à la fois des régularités (nous pouvons retenir, par exemple, que la majorité des élèves sont très sollicités), mais aussi des variations. Cela semblait très propice à rendre les résultats davantage objectifs et susciter une réflexion plus féconde.

2.2. Matériel et Procédure

Rappelons que notre objectif n'est pas de montrer l'efficacité des devoirs hors la classe pour la réussite scolaire, cela a déjà été traité, nous l'avons vu dans l'état de l'art. Ce qui nous importe, c'est de mesurer la fréquence d'exposition à la langue à travers le travail hors la classe et en fonction de différents critères.

2.2.1. Questionnaire préliminaire

Plusieurs cas de figure ont été envisagés, dont celui de mesurer l'évolution de la fréquence. Par conséquent, il faut qu'il y ait un avant et un après expérimentation. Un questionnaire (Annexe 1) a donc été établi pour récolter des données permettant d'établir la situation de départ mais aussi de préciser le profil des élèves afin d'observer les liens entre élève, comportement face au travail personnel hors la classe et utilisation du numérique. Le questionnaire devait avant tout permettre de dire : quels outils numériques sont utilisés – à quelle fréquence l'élève fait ses devoirs – et s'il est en réussite scolaire ou non.

Même si l'état de l'art a prouvé que la fracture numérique ne relève plus de l'équipement des élèves, il est tout de même nécessaire de s'informer sur les possibilités qu'ont les élèves pour participer à l'expérimentation. C'est pourquoi une partie sur l'équipement a été envisagée.

Pour mesurer l'évolution, nous avons intégré une question sur la fréquence de réalisation des devoirs pour le cours d'anglais. Ces données sont déclaratives, certes, mais elles seront plus fiables que d'éventuelles données récoltées au cours de l'année qui ne refléteraient qu'un comportement ponctuel. En effet, si l'on se fie à des notes obtenues pour

des devoirs à la maison, il est impossible de juger le temps passé sur ces devoirs. Par ailleurs, prendre en compte des commentaires notés lorsqu'on aura remarqué que les élèves ont fait ou n'ont pas fait leurs devoirs peut s'avérer peu fiable et ne refléter qu'un incident plutôt qu'une habitude de travail. Les données déclaratives éviteront ainsi de porter des jugements erronés.

Pour faire obstacle à la subjectivité des réponses, les questions sont courtes, simples et font majoritairement appel à des faits, ce qui rend ensuite l'analyse plus facile et objective.

Enfin, pour tendre vers l'authenticité des réponses, le contexte de réalisation du questionnaire était important. Il semblait ne pas falloir, à ce stade, expliquer en détails pourquoi nous demandions aux élèves de répondre à ces questions car nous aurions couru le risque de biaiser les réponses. Par exemple, si nous avons évoqué le fait que l'étude vise à faciliter la réalisation du travail hors la classe, un oisif très récalcitrant aux devoirs à la maison aurait pu déclarer faire toujours ses devoirs. Cependant, ne rien expliquer ne donnait aucun sens à cette tâche, ce qui aurait conduit à un manque d'investissement et se traduire par des réponses faites au hasard. Ainsi, il paraissait judicieux d'expliquer brièvement qu'il s'agissait d'une étude universitaire et de préciser que pour obtenir des résultats fiables, les réponses devaient correspondre le plus possible à la réalité. De plus, le questionnaire a été scindé en deux parties afin que les participants n'anticipent pas leurs réponses. Enfin, pour créer un climat de confiance afin que les élèves ne se sentent ni jugés, ni exposés à quelque risque, leur anonymat était préservé. Un des objectifs du questionnaire étant toutefois de mesurer une évolution, il fallait pouvoir identifier les situations de départ et de fin de l'expérimentation. Nous avons donc remplacé le nom par un numéro qui a été conservé par chaque élève tout au long de l'expérimentation et mentionné à chaque sondage.

2.2.2. *Procédure*

Afin de fonder nos réflexions sur des faits, nous avons mesuré les taux de participation pour chaque situation expérimentée. L'état de l'art a fourni un certain nombre de critères que nous avons utilisés pour créer des situations appropriées et définir des paramètres observables, mesurables et pertinents pour l'étude :

- Caractère obligatoire ou non du numérique pour réaliser l'activité
- type d'activité langagière (CE : compréhension de l'écrit – CO : compréhension de l'oral – EO : expression orale – EE : expression écrite)

- Si utilisation du numérique, quel outil a été utilisé ?
- Travail collectif (collaboratif ou coopératif) ou individuel
- Passage obligatoire ou non par l'ENT
 - A noter que toutes les situations créées tendaient à faire sens pour les élèves et que le temps de réalisation préconisé n'excédait jamais une dizaine de minutes. De plus, la possibilité de se connecter à internet était possible pour tous les élèves compte tenu des réponses au questionnaire préliminaire et de la possibilité d'utiliser les ordinateurs de l'établissement.

Pour chaque situation étaient récoltées des données grâce à un tableau (Annexe 2) que les élèves remplissaient en indiquant leur numéro, s'ils avaient réalisé le travail et le cas échéant avec quel outil.

Pour mesurer l'évolution entre la situation de départ, c'est à dire les réponses au questionnaire préliminaire, et les résultats obtenus lors des multiples situations, il a parfois fallu comparer des données de natures différentes. Par conséquent, pour comparer le taux de participation et les réponses au questionnaire sur la fréquence de réalisation du travail hors la classe, il a été décidé que :

- jamais = 0%,
- $0% < \text{parfois} < 50\%$,
- $50\% \leq \text{régulièrement} < 100\%$,
- toujours = 100%

Par ailleurs, pour définir les profils en fonction des réponses au questionnaire préliminaire, la note de 13/20 constitue le niveau seuil de réussite scolaire. Les données étant récoltées avant la fin du second trimestre, le barème suivant était en vigueur :

8/20 = A1 13/20 = A2 16/20 = A2+ 20/20 = B1

Par conséquent, un note en-dessous de 13/20 signifiait que l'élève avait un niveau inférieur au niveau cible au diplôme national du brevet et était donc en échec scolaire pour la discipline. Même si peu nuancée, cette méthode nous a paru la plus objective pour trancher entre les différents profils, notamment entre un oisif (a déclaré faire ses devoirs parfois ou jamais et sa note était strictement inférieure à 13/20) et un dilettante (a déclaré faire ses devoirs parfois ou jamais et sa note était supérieure ou égal à 13/20).

2.3. Analyse des résultats

Nous avons tout d'abord comparé la fréquence avec laquelle les élèves ont déclaré faire leurs devoirs à la maison sur le questionnaire, et le taux de participation durant l'expérimentation que nous avons estimé en fonction des réponses des élèves quant à la réalisation ou non du travail donné.

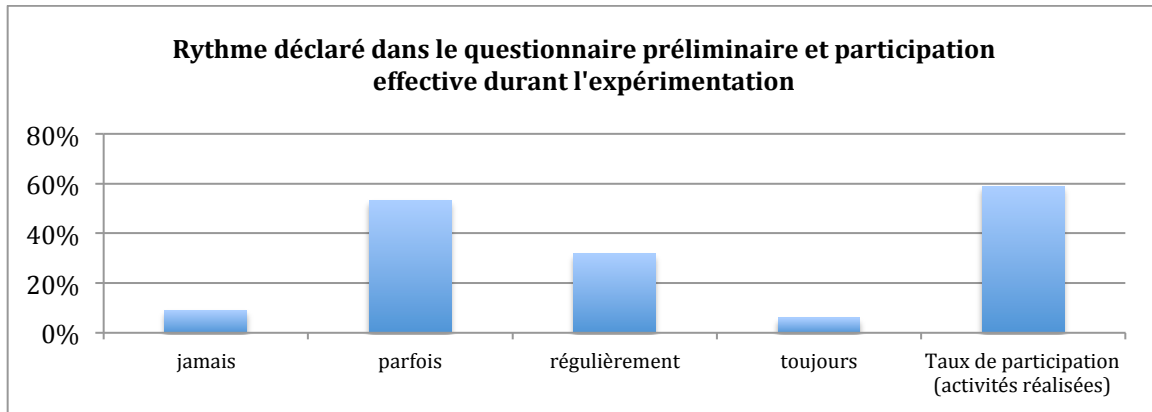


Figure 1

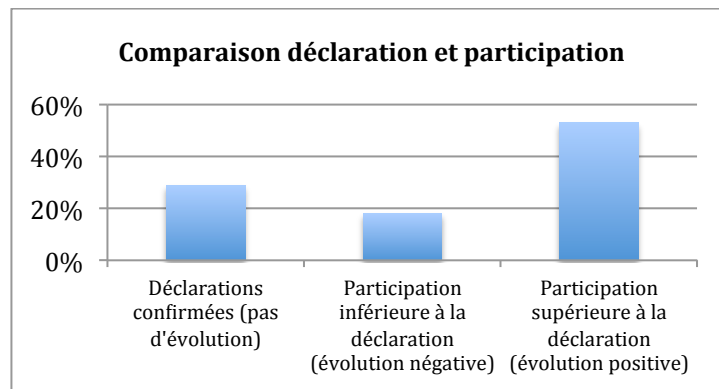


Figure 2

Rappel : pour comparer le taux de participation et les réponses au questionnaire: jamais = 0%, $0% < \text{parfois} < 50%$, $50\% \leq \text{régulièrement} < 100\%$, toujours = 100%

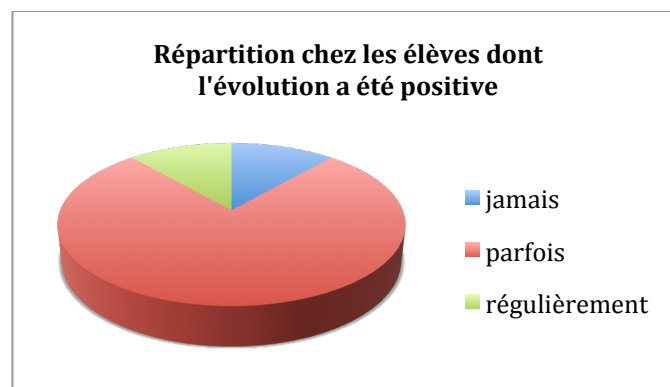


Figure 3

Les trois premières figures permettent de constater que l'expérimentation a eu un effet bénéfique sur l'ensemble de l'échantillon puisque les élèves ont réalisé près de 60% des activités proposées alors qu'ils ont majoritairement déclaré ne faire leurs devoirs que parfois ou jamais : plus de 60% pour ces deux réponses. Par ailleurs, on note que cette évolution positive concerne 53% des participants à l'étude et que parmi ces 53%, on compte nombre d'élèves peu enclins à faire leurs devoirs : près de 90% d'entre eux ont répondu « jamais » et « parfois ». Les résultats montrent donc indéniablement une évolution positive quant aux devoirs à faire hors la classe. Il s'agit maintenant d'en identifier les raisons.

Nous avons ensuite mesuré l'impact de différents facteurs sur l'activité des élèves, pour la totalité de l'échantillon mais aussi pour des profils spécifiques que nous avons pu déterminer en fonction des réponses au questionnaire préliminaire. A noter, « plus » concerne les élèves chez qui une évolution positive a été constatée (participation supérieure à ce qui a été déclaré).

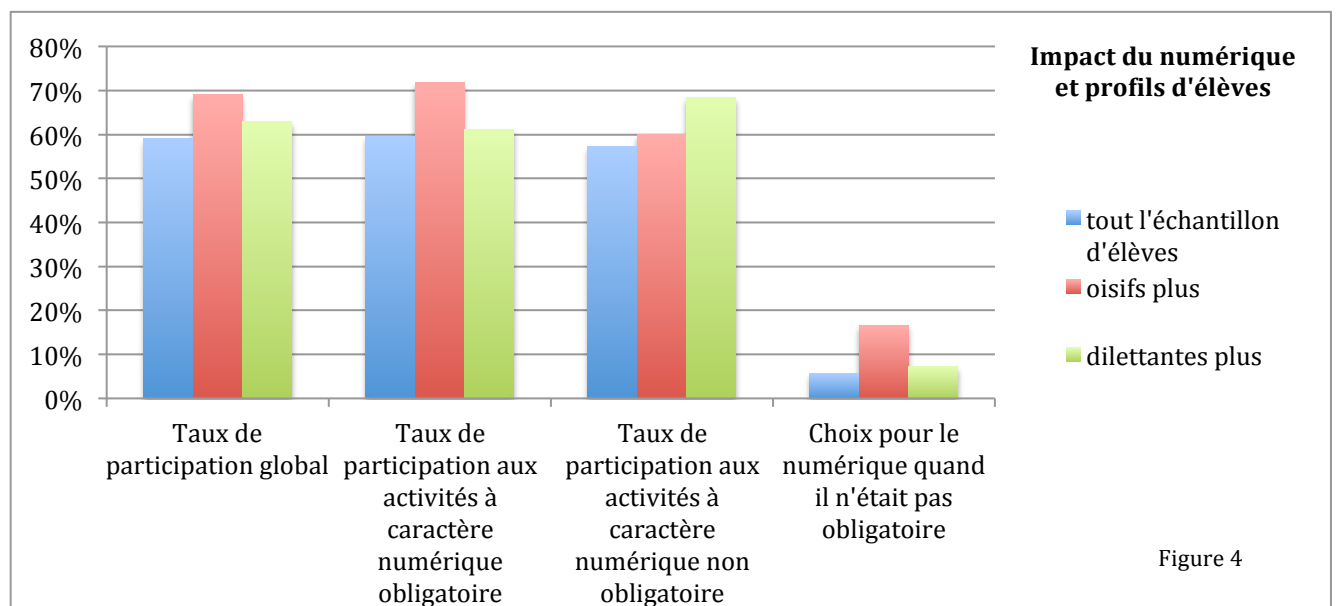


Figure 4

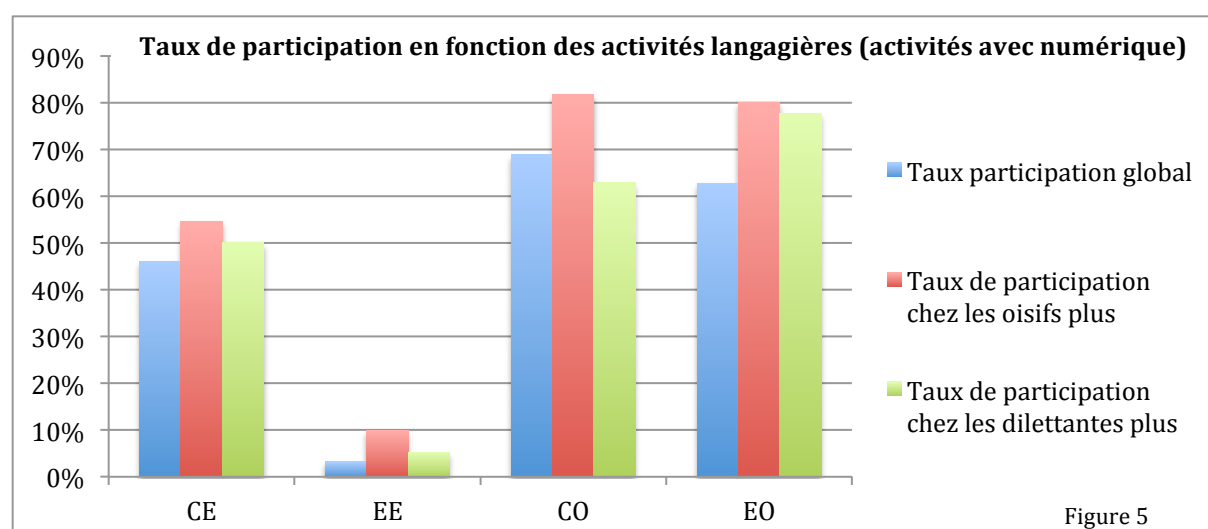
La figure 4 montre que, sur l'ensemble de l'échantillon, le numérique n'a pas un impact déterminant sur le taux de participation qui reste assez similaire, même si légèrement supérieur, pour les activités où le passage par le numérique était obligatoire. Notons aussi que lorsque le numérique n'était pas nécessaire à la réalisation du travail, le choix de l'utiliser tout de même n'a été fait que par une infime partie de l'échantillon (5,71%). Ainsi, les élèves

n'ont visiblement pas le réflexe d'utiliser le numérique pour faire leur travail hors la classe ; ils ne le font, en majorité, que si cela est obligatoire.

Il semble néanmoins intéressant d'analyser le comportement des élèves présentant les spécificités suivantes : les élèves les moins favorables à la réalisation du travail hors la classe, c'est à dire les oisifs et les dilettantes, et dont l'activité hors la classe s'est accrue. Nous les nommerons respectivement « oisifs plus » et « dilettantes plus ».

On constate que le seul groupe qui a tendance à confirmer l'hypothèse de départ concerne les oisifs plus dont la participation aux activités à caractère numérique obligatoire est supérieur de dix points aux autres activités. Les élèves peu enclins à effectuer le travail hors la classe et dont les résultats scolaires n'atteignent pas les objectifs sont les plus favorables à l'utilisation du numérique pour le travail hors la classe. Ils sont d'ailleurs les plus nombreux à en faire usage même quand ce n'est pas obligatoire. En revanche, on observe le contraire chez les dilettantes plus pour qui l'utilisation du numérique semble être un frein.

Si nous avons pu mesurer un écart significatif entre deux profils d'élèves, les conclusions ne sont, de manière générale, pas favorables à l'usage du numérique pour le travail hors la classe. L'hypothèse de départ n'est pas validée et nous devons en expliquer les raisons. Un changement de perspective pourrait proposer une analyse plus pertinente : observer les taux de participation en fonction des caractéristiques des activités.



Ainsi, on constate que pour tous les groupes (figure 5), les travaux écrits présentent un taux de participation plus faible que les travaux oraux et que l'expression écrite avec le numérique a été délaissée. Notons cependant que cette dernière était la seule activité langagière réalisable sans le numérique et que dans ce cas, le choix pour le papier a très largement été fait.

Pour approfondir ces résultats, nous présentons désormais des mesures qui mettent en relation des aspects autres que langagiers et les usages numériques.

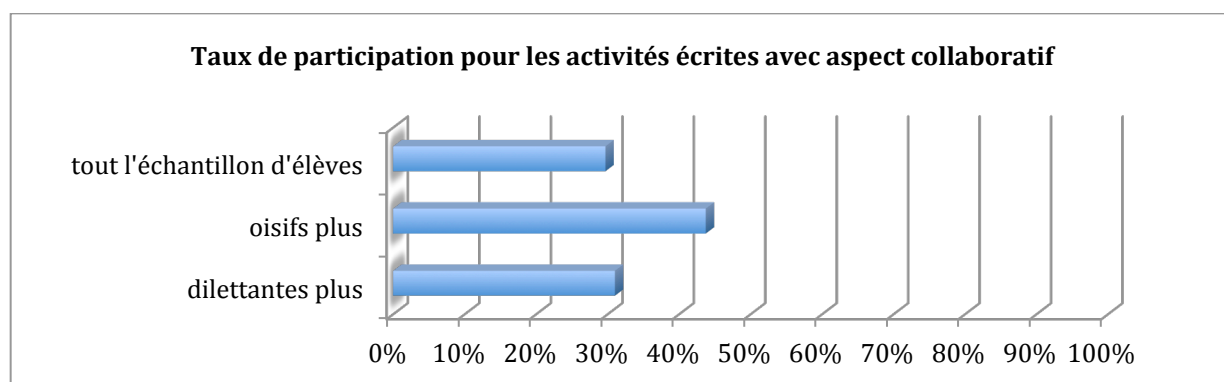


Figure 6

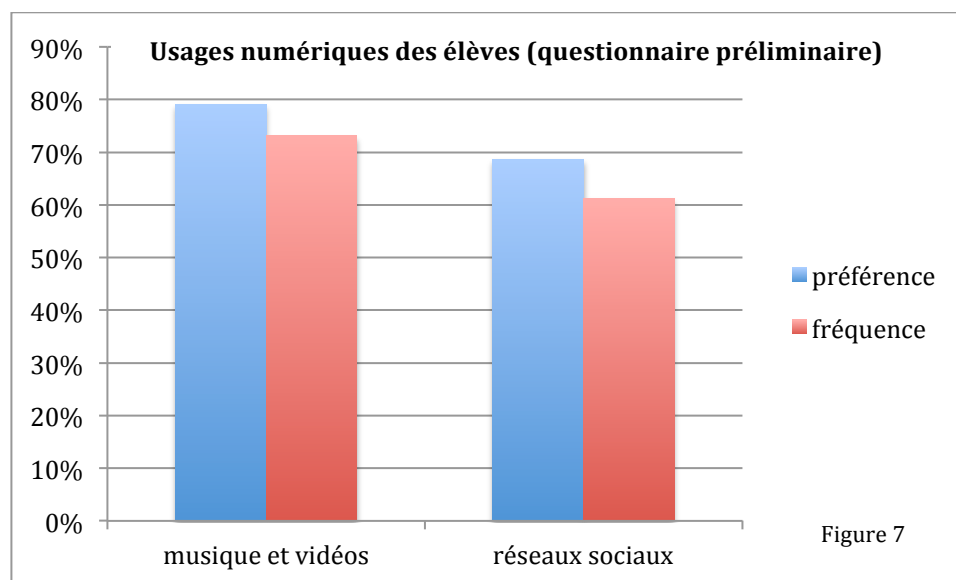
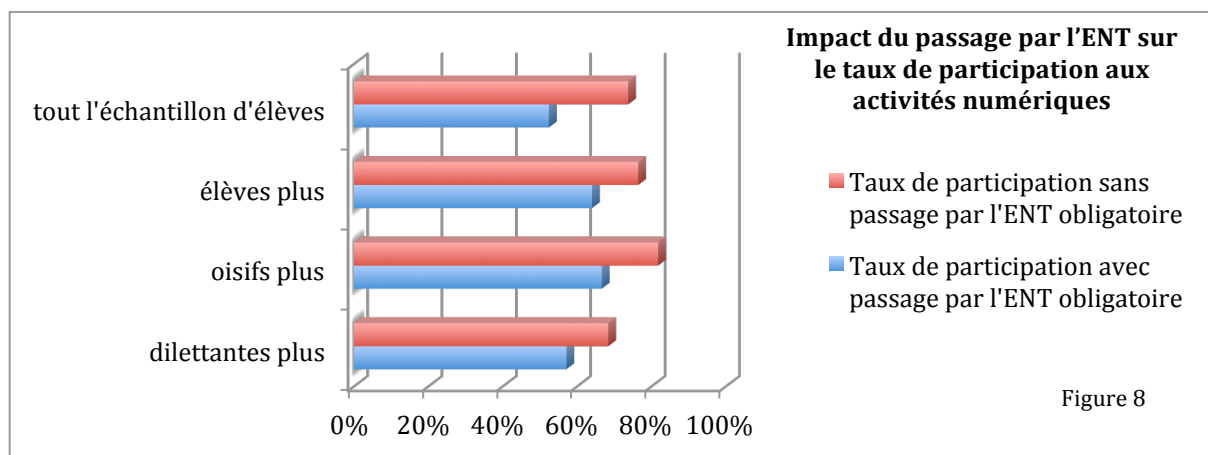
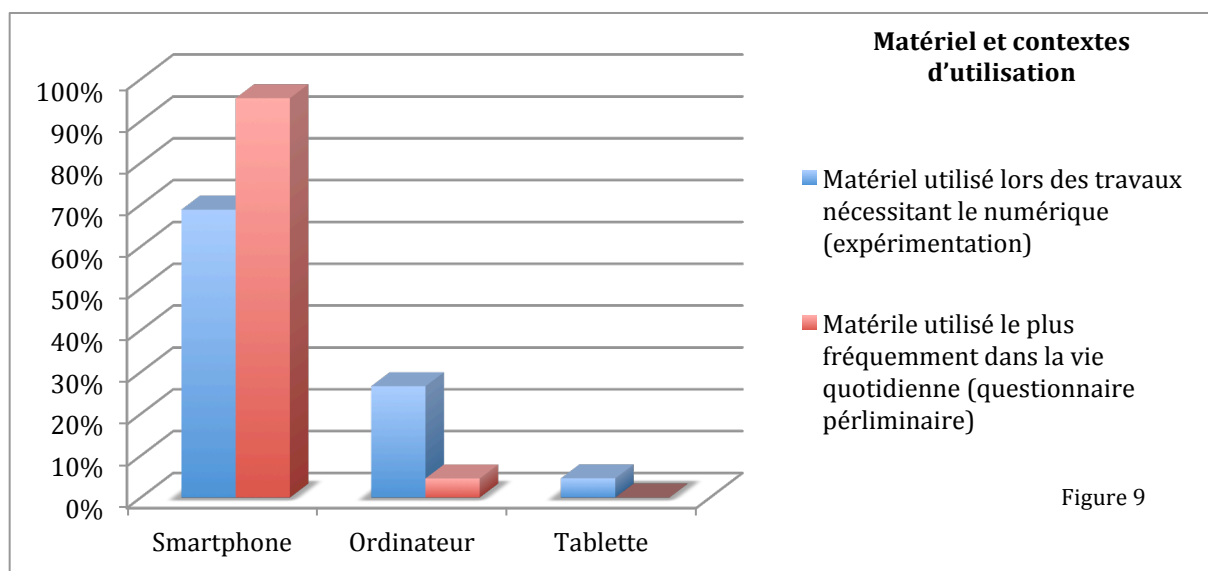


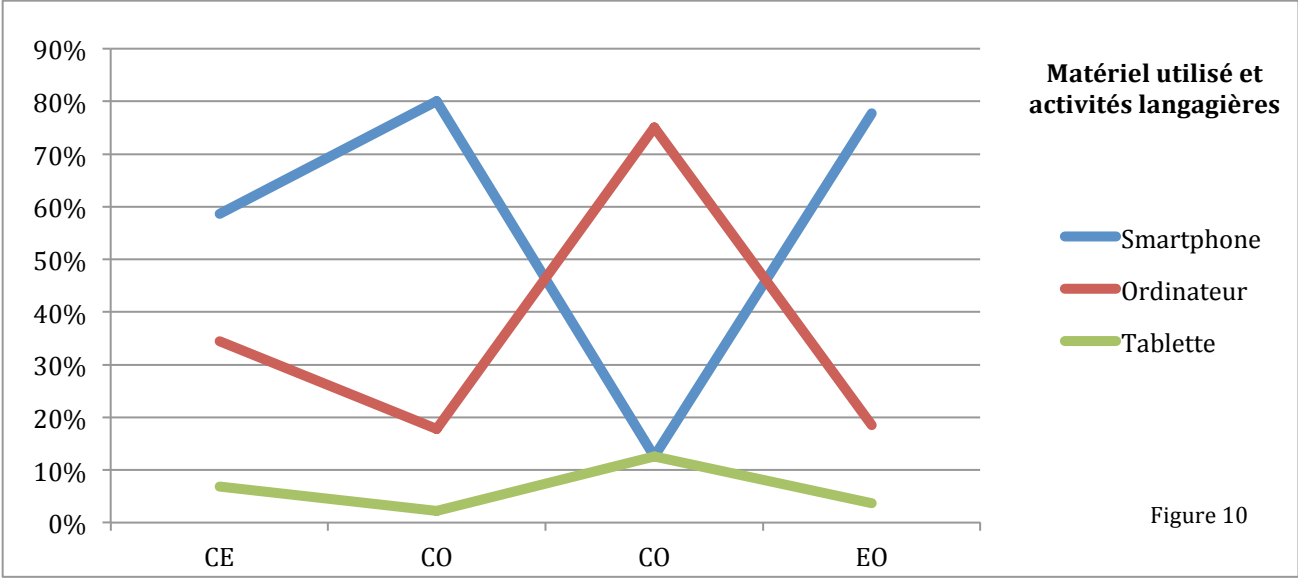
Figure 7

Les résultats présentés dans les figures 6 et 7 réaffirment la tendance défavorable à l'écrit numérique malgré l'aspect collaboratif des activités mises en œuvre dans ces situations et proche des usages numériques des élèves. L'impact du passage par l'ENT semble jouer un rôle dans la diminution du taux de participation, nous analyserons dans la partie discussion quels liens il existe entre ces différents paramètres.



Enfin, nous avons mesuré le taux d'utilisation du Smartphone, de l'ordinateur et de la tablette (les trois outils déclarés dans les questionnaires) toutes activités numériques confondues, puis en fonction des activités langagières. Le Smartphone est indéniablement l'outil privilégié dans tous les contextes (scolaires et extra-scolaire) malgré une chute (figure 10) pour une activité de compréhension de l'oral, fait remarquable que nous commenterons ultérieurement.





Partie 3

3. Discussion

3.1. Commentaires

Rappelons que l'objectif de l'étude est de montrer s'il est possible d'augmenter le temps d'exposition à la langue en rendant plus systématique la réalisation des devoirs faits hors la classe grâce au numérique. Ainsi, à partir d'un échantillon d'élèves de seconde auquel nous avons soumis un questionnaire préliminaire afin de faire l'état de la situation de départ, nous avons mesuré les taux de participation aux activités données à faire hors la classe, et par conséquent la fréquence de réalisation du travail, dans des situations présentant des caractéristiques variées mais toutes comportant une partie de numérique, qu'elle soit nécessaire ou non à la réalisation du travail.

Notons d'emblée, que les résultats ne valident pas l'hypothèse de départ : le numérique ne permet pas d'augmenter significativement l'exposition des élèves à la langue. Cependant, les nuances constatées quant aux comportements des différents participants peuvent se révéler très pertinentes pour adapter les pratiques pédagogiques aux profils des élèves. Si l'état de l'art a permis de constater qu'il existe des usages numériques, notre étude affine ces observations et révèle des différences d'usage en fonction des activités langagières notamment. Les faibles pourcentages en expression écrite mettent en lumière deux faits :

- les élèves sont peu enclins à produire à l'écrit avec le numérique
- une opposition entre oisifs plus et dilettantes plus apparaît; les oisifs plus ont le meilleur taux de participation pour l'expression écrite avec le numérique, les dilettantes plus le moins bon. Il est difficile d'expliquer pourquoi mais approfondir cette question grâce à de nouvelles recherches pourrait dévoiler des faits intéressants (la recherche d'efficacité par exemple ? un élève peut avoir commencé le travail en classe sur son cahier et choisir de poursuivre ainsi hors la classe, ou se connecter sur l'ENT pour voir les devoirs à faire et poursuivre avec le numérique).

Les résultats présentés dans la figure 6 abondent dans ce sens. En effet, les activités comportant un aspect collaboratif grâce au numérique concernaient exclusivement l'écrit,

compréhension et expression. On s'aperçoit que le taux de participation à ces travaux (entre 29,70% et 43,75%) se révèle nettement inférieur au taux de participation global de l'étude, et davantage encore par rapport à celui des activités orales avec numérique. On note toutefois que les oisifs plus sont davantage enclins à tirer bénéfice du travail avec leurs camarades que les dilettantes plus qui, en meilleure réussite scolaire, se soucient moins de collaborer. Cette remarque encouragera à utiliser le numérique collaboratif avec ces élèves en difficulté qui montrent une appétence réelle pour le numérique dans le travail scolaire (les oisifs plus atteignent les meilleurs taux de participation), ce qui s'oppose à ce que nous avons pourtant vu dans l'état de l'art.

Malheureusement, ces résultats forcent à tirer des conclusions très décevantes. En effet, ayant le sentiment avant l'expérimentation que les activités écrites présenteraient davantage de difficultés en terme de succès de participation, l'élaboration des ces dernières a été pensée pour :

- convenir aux moins à l'aise dans la discipline grâce à l'aspect collaboratif qui offrait une forme d'aide par les pairs
- convenir aux moins enclins à réaliser leur travail hors la classe grâce une nouvelle fois à l'aspect collaboratif qui obligeait les élèves à participer à un travail de groupe qui ne pouvait fonctionner sans un fort taux de participation
- se servir des caractéristiques du numérique pour faciliter la mise en œuvre et se rapprocher de l'aspect social qui prédomine dans les usages numériques des élèves

Cependant, aucun des aspects mentionnés n'a créé de conditions très favorables pour la majorité des participants. L'échec de ces activités est peut-être dû à la forme qu'elles revêtaient. Pour ce qui est de l'expression écrite, il s'agissait de saisir du texte dans un « Google doc ». Les élèves devaient, par exemple, remplir un tableau servant ensuite de support au travail de groupe. L'activité ayant été réalisée exclusivement sur papier, il a fallu reprendre, en classe, les éléments de chacun afin de passer à l'activité suivante. Le numérique aurait permis aux élèves de lire les productions de leurs camarades au cours du travail hors la classe et ainsi de s'en inspirer pour trouver de nouvelles idées ou tout simplement ne pas écrire la même chose. Il aurait été ensuite possible de projeter le tableau pour s'en servir immédiatement en classe lors d'un récapitulatif. Dans notre cas, cette phase récapitulative ressemblait davantage à une activité à part entière.

Ce problème de forme aurait peut-être disparu si l'on s'était rapproché des usages des élèves (cf figure 7, réseau sociaux) comme cela a été le cas lors d'un travail de

compréhension de l'écrit où il s'agissait d'effectuer un vote du type « like » sur facebook. Ce vote permettait de choisir les écrits des élèves qui ont servi par la suite à la réalisation des travaux de groupe (écriture créative en collaboration). Le taux de participation, même si en deçà du taux de participation global, a été plus concluant (cf colonnes CE, figure 5), notamment, cette fois-ci, à la fois chez les oisifs et les dilettantes plus.

Les résultats des activités orales confirment par leurs succès les conclusions décevantes des activités écrites en ce qui concerne l'usage. En effet, regarder des vidéos ou écouter un fichier mp3 correspond aux usages que les élèves font du numérique. Ce sont ces types de documents qui ont été utilisés pour les activités de compréhension et d'expression orales qui ont connu un taux de participation bien supérieur aux autres activités langagières et supérieur aussi au taux de participation global durant l'étude. Notons, que c'est bien l'écrit qui pose problème et non la production car on constate le très bon taux de participation à l'expression orale. D'ailleurs, lors de cette activité, les élèves pouvaient envoyer leurs travaux à l'enseignant. Cela était complètement facultatif, toutefois, 40% des élèves qui ont effectué ce travail l'ont fait. Ils ont tous enregistré et envoyé leurs productions avec leur Smartphone ; l'activité se rapprochait de l'usage que les élèves font du numérique, ce qui explique en partie son succès chez tous les profils.

La figure 8 confirme très significativement cette conclusion. La seule activité où le numérique était obligatoire, mais pas le passage par l'ENT, consistait à rechercher une vidéo sur YouTube et à la regarder pour répondre à deux questions (compréhension de l'oral). La participation à cette activité est la plus importante de l'expérimentation. Ceci correspond à l'usage que les élèves ont déclaré faire du numérique (figure 7) : plus de 73% ont classé à la fois en terme de préférence et de fréquence d'utilisation le fait de regarder des vidéos, d'écouter de la musique. On note aussi que le Smartphone était l'outil privilégié durant l'expérimentation, tout comme il l'est dans la vie quotidienne des élèves (cf figure 9, 95,45% ont affirmé cette préférence dans le questionnaire, question 1).

Cependant, il est important de noter que l'impact du passage par l'ENT reste relatif. En effet, si l'on constate que les taux de participation augmentent quand le passage n'est pas obligatoire, il faut souligner que cela ne concerne qu'une seule activité durant l'étude et que les taux de participation avec passage obligatoire restent supérieurs à 50% et donc supérieurs à ce que les élèves ont majoritairement déclaré quant à la fréquence de réalisation du travail

hors la classe. De plus, les groupes « élèves plus » et « oisifs plus » montrent que la participation reste supérieure à la participation globale (respectivement 64,06% et 66,67%) même avec un passage obligatoire par l'ENT. Finalement, seuls les dilettantes plus ont tendance à confirmer l'aversion pour l'ENT mentionné dans l'état de l'art. Ce sont eux les plus réfractaires à l'utilisation du numérique dès lors qu'elle s'éloigne trop de leur usage personnel.

Enfin, il est à noter que les usages peuvent changer en fonction du moment où est donné le travail. La figure 10 présente une particularité : la chute de l'utilisation du Smartphone au profit de l'ordinateur pour une activité orale. Cette situation portait sur un travail à réaliser durant une fin de semaine et concernait un échantillon comportant 62,5% d'internes. Les usages sont donc aussi fonction de l'environnement où se trouvent les élèves.

3.2. Limites

Même si l'expérimentation a été organisée de manière à ne pas trop changer les habitudes de l'enseignant et donc des élèves quant aux devoirs donnés à faire hors la classe, le fait de mettre en place cette étude et de demander des comptes aux élèves (questionnaires, sondages) a possiblement modifié les comportements, d'une part, et les réponses données, d'autre part. En effet, les élèves ont pu se sentir sur la sellette et adopter une attitude peut-être plus sérieuse quant au travail à faire, ce qui pourrait en partie expliquer les résultats positifs du taux de participation global. Par ailleurs, les données récoltées sont des données déclaratives, certains élèves ont pu craindre un contrôle de la part de l'enseignant et modifier quelque peu la réalité.

Ensuite, pour être vraiment valable l'expérimentation aurait dû s'étendre sur une période plus longue afin de récolter des données plus fiables. Dans notre cas, la durée trop courte était aussi synonyme d'un nombre de situations restreint. Par conséquent, une activité a pu faire pencher les résultats de manière significative mais peut-être pas pertinente.

Enfin, pour récolter des données plus fiables, il serait intéressant de mesurer les taux de participation non pas sur des déclarations mais sur des faits : travaux rendus, nombre de clics sur un formulaire ou nombre de vues sur un site, par exemple.

3.3. Perspectives

L'expérimentation confirme ce qui a été vu dans l'état de l'art en ce qui concerne les usages. En effet, plus on se rapproche des usages que les élèves font du numérique, meilleurs sont les taux de participation. Cela nécessite donc de prendre en compte les habitudes pour choisir les pratiques pédagogiques appropriées. Cela implique aussi de connaître les élèves pour déterminer leurs profils, afin de cibler les activités et éventuellement différencier. Par ailleurs, la particularité de la discipline, l'enseignement de l'anglais, constitue un autre facteur déterminant. En effet, il existe un lien fort entre le numérique et certaines activités langagières, notamment orales. Savoir prendre en compte ces différents critères permettra certainement d'utiliser le numérique de manière opportune pour le travail hors la classe, et donc de participer à augmenter le temps d'exposition à la langue.

Notons ensuite que l'ENT n'est pas nécessairement le frein décrit dans l'état de l'art. Il faut continuer à s'appuyer dessus et apprendre à s'en servir de manière plus pertinente. L'expérimentation a d'ailleurs permis de progresser dans ce sens, notamment pour la mise en place de liens hypertextes : au début les élèves devaient copier-coller les liens, ce qui en a découragé plus d'un et a fait échouer plusieurs situations. Une fois ce problème réglé avec un changement de mise en forme permettant aux élèves de cliquer directement sur le lien, la participation s'est accrue. Cet exemple peut paraître simpliste mais il montre à quel point il faut progresser dans la maîtrise de l'ENT qui finalement ne s'éloigne pas tellement des usages des élèves. En effet, l'expérimentation montre que l'ENT, outil scolaire, reste utilisé pour le travail scolaire hors la classe car il est proche des usages scolaires des élèves. Ceci est un fait marquant de l'expérimentation : il n'y a pas que le ludique qui fonctionne pour le travail hors la classe, se rapprocher des usages numériques des élèves signifie aussi se rapprocher de leurs usages scolaires. Notons que le Smartphone, dont l'usage ludique a été souligné dans l'état de l'art, n'est pas réservé à la sphère privée mais s'étend aussi au cadre scolaire.

Enfin, l'aspect social et collaboratif du numérique qui constitue en partie sa plus-value, n'a pas été déterminant. Car si l'hypothèse de départ n'a pas été confirmée, c'est en grande partie parce que les activités écrites collaboratives n'ont pas eu de succès. Pourtant, l'aspect collaboratif, nous l'avons vu dans l'état de l'art, devrait être favorable à la réalisation des travaux. Il faudrait à l'avenir expérimenter davantage de situations collaboratives, à l'écrit mais aussi à l'oral, en se rapprochant des usages numériques des élèves.

Conclusion

Si l'hypothèse de départ n'a pas été confirmée, le travail sur l'état de l'art et l'expérimentation ont permis d'affiner mon point de vue sur le numérique, de penser son utilisation de manière plus pertinente et d'expérimenter de nouvelles situations. Malgré des résultats quelque peu décevants, certains aspects de l'étude permettent de rester très positif quant à l'association numérique et travail hors la classe. Par ailleurs, j'ai aussi appris grâce à ce travail à mesurer et évaluer avec méthode et pertinence mes pratiques professionnelles. Cela est désormais vrai pour l'usage pédagogique que je fais du numérique, mais ces nouvelles compétences sont aussi transférables à d'autres de mes pratiques. C'est là le point le plus positif : savoir adopter une posture objective d'analyse de mes pratiques afin de ne pas rester enfermé dans des intuitions.

Bibliographie

Ouvrages

Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Bihouée, P. & Coliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Paris : Eyrolles.

Cottier, P. & Burban, F. (2016). *Le lycée en régime numérique : usages et compositions des acteurs*. Toulouse : Octarès.

Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie.

Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : La Découverte.

Poyet, F. (2015). *Technologies numériques et formation : freins et leviers*. Paris : L'Harmattan.

Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses Universitaires de Rennes.

Articles en ligne

Brotcorne, P., Collin, S., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntebutse, J.-G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider, E., Soubrié, T. (2016). *Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre*. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2012). *Note d'information n° 12.11, juin 2012 : Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'étude européenne sur les compétences en langues 2011*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html>

Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2005). *Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école : Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Repéré à http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=8

Rayou, P., (2010). *Le travail hors la classe et l'accompagnement éducatif. Entre visible et invisible*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-r/laccompagnement-entre-prescription-et-engagement/Le%20travail%20hors%20la%20classe.pdf>

SurveyLang (2012). *First European Survey on Language Competences : Final Report*.
Repéré à
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf

Conférence

Soubrié, T. (2016). *Le numérique à l'épreuve de la forme scolaire*. UGA, LIDILEM.

Annexes

Annexe 1

Questionnaire élève : partie 1

1) Quel est votre numéro ?

2) Quel outil numérique utilisez-vous le plus au quotidien ? (Smartphone, ordinateur, tablette...)

3) Voici des activités numériques listées par thèmes. Classez-les par ordre de préférence de 1 à 5 :

- jeux
- bureautique (mail, traitement de texte, tableur)
- SMS
- réseaux sociaux
- musique, vidéos

4) Classez-les maintenant par ordre de fréquence de 1 à 5 (ce que vous faites du plus souvent au moins souvent dans votre cadre personnel) :

- jeux
- bureautique (mail, traitement de texte, tableur)
- SMS
- réseaux sociaux
- musique, vidéos

Si aucune activité ne correspond, précisez pourquoi :

5) Quel est votre régime scolaire ?

- externe
- demi-pensionnaire
- interne

Questionnaire élève : partie 2

6) Quel est votre numéro ?

7) À quel outil numérique avez-vous accès pour effectuer le travail que le professeur d'anglais vous demande de faire en dehors des heures de cours ? (Vous pouvez cocher plusieurs options)

- Ordinateur connecté à internet
- Smartphone
- Smartphone connecté à internet (wifi)
- Smartphone connecté à internet (3G ou 4G)
- Autre (précisez) : _____
- aucun

8) Réalisez-vous le travail que le professeur d'anglais vous demande de faire en dehors des heures de cours :

- jamais
- parfois
- régulièrement
- toujours

9) Si votre réponse n'est pas toujours, comment l'expliquez-vous ? (Vous pouvez cocher plusieurs options)

- ça ne sert à rien
- je n'ai pas le temps
- je ne comprends pas et je ne peux pas les faire
- je n'ai pas envie

10) Quelle est votre moyenne en anglais ? (note /20)

Annexe 2

3 little pigs

801	XXXXXXXXXX	813	telephone
802	X	814	ordi
803	X	815	ordi
804	Smartphone	816	smartphone
805	Smartphone telephone	817	ordinateur
806	ordinateur téléphone	818	Téléphone
807	telephone	819	Telephone
808	telephora	820	X
809	telephore	821	X
810	X	822	telephone
811	X	823	smartphone
812	telephone.	824	tablette
		825	ordinateur

Résumé

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : Combiner numérique et travail hors la classe : chimère ou solution pour plus d'exposition à la langue

Auteur : Marc Vialaneix

Résumé : En classe de seconde, les élèves bénéficient de trois heures d'enseignement par semaine pour l'anglais. Il semble souvent difficile d'atteindre les objectifs sans prolonger le temps scolaire qui permet pourtant d'augmenter le temps d'exposition à la langue, facteur très favorable à son acquisition. Malheureusement, les devoirs sont trop rarement réalisés par certains élèves et cela nuit à leur progression. D'un autre côté, ces mêmes élèves passent beaucoup de temps sur « leurs écrans », on les qualifie même de *digital natives* tellement ils ont été habitués à utiliser tablettes, Smartphones et autres outils numériques. Comment pourrait-on associer les activités numériques dont raffolent les élèves et les devoirs à la maison, activités dont ils sont moins friands ? Est-il possible d'augmenter le temps d'exposition à la langue en rendant plus systématique la réalisation des devoirs grâce aux nouvelles technologies ? Ce mémoire aborde l'impact du numérique sur le comportement des élèves vis-à-vis du travail hors la classe. S'il s'avère modéré, l'étude démontre que les TICE offrent tout de même des pistes intéressantes pour des pratiques pédagogiques innovantes centrées sur l'élève et la spécificité de cette discipline, l'enseignement de l'anglais.

Mots clés : devoirs, numérique, TICE, enseignement, anglais

Summary : In France, tenth-graders attend English as a second language classes for three hours every week and yet, it turns out to be difficult to achieve the objectives set by the educational system. Teachers often try to overcome the issue by giving homework to their pupils in order to increase the time of exposure to the language, as it is proved to be essential for the acquisition. Unfortunately, some pupils rarely do their homework and therefore cannot improve as expected. However, when they don't attend class, pupils spend much time on their tablets, smartphones, computers or any other screen that has something to do with digital technology. We may then wonder if there exists any way to make what pupils are fond of – IT – merge with homework. Would it be possible to extend the time of exposure after class thanks to digital technology? This research discusses how the use of IT affects the way pupils do their English homework. Do they spend more time learning English thanks to “digital homework”? If the effect is rather moderate, the research tends to prove that Information Technology offers innovative teaching methods based on pupil profiles and on particular features of English language teaching.

Key words : homework, IT, technology, Teaching English