



HAL
open science

La différenciation à travers les devoirs à la maison

Clémentine Grelier, Nathalie Giaffreda

► **To cite this version:**

Clémentine Grelier, Nathalie Giaffreda. La différenciation à travers les devoirs à la maison. Education. 2020. dumas-02867557

HAL Id: dumas-02867557

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02867557>

Submitted on 14 Jun 2020

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.

MEEF 2 – UE

Ecrit Reflexif

2019-2020

Nathalie Giaffreda – PSTG FAS

Clémentine Grelier – PSTG FAS

La différenciation à travers les devoirs à la maison



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Sommaire

Introduction	3
Contexte de la mise en œuvre en lycée – Nathalie Giaffreda	4
Contexte de la mise en œuvre en collège – Clémentine Grelier	5
Cadre théorique	7
I. La pédagogie différenciée	7
1. <i>Définition</i>	7
2. <i>Types de différenciation</i>	8
II. Les devoirs à la maison	9
1. <i>Une pratique discutée et discutable</i>	9
2. <i>Devoir à la maison et autonomie</i>	10
Mise en place du dispositif et analyse des résultats	12
I. Lycée (N. Giaffreda).....	12
1. Analyse des données	12
2. Bilan de la première différenciation.....	14
3. Bilan de la deuxième différenciation	16
II. Collège (C. Grelier)	18
1. Mise en place d’un devoir de vacances différencié	18
2. Analyse des résultats.....	19
Conclusion	24
Nathalie Giaffreda	24
Clémentine Grelier	25
Bibliographie	27
Annexes	28
Annexe – Cadre théorique.....	28
Annexe - Lycée.....	29
Annexe - Collège.....	30

Introduction

Le rituel du soir que sont les devoirs à la maison peut être une source de tension dans le foyer familial (Van Voorhis, 2004). Par ailleurs, il est difficile de créer une activité « devoirs à la maison » qui soit efficace. Souvent les tâches attribuées à nos élèves sont trop « faciles » pour certains étudiants, trop « difficiles » pour d'autres et « pile ce qu'il faut » pour une poignée d'entre eux seulement – et cela concerne finalement uniquement les élèves qui font les devoirs (Wieman & Arbaugh, 2014).

Dans ces conditions, les interrogations soulevées se superposent : comment faire des devoirs une activité stimulante ? Comment les replacer dans un contexte de progrès personnel (une activité « fertile » et non « stérile ») ? Comment motiver l'élève à oublier l'aspect rébarbatif ou punitif qu'il a peut-être / probablement associé avec cette activité ? Somme toute, comment faire des devoirs à la maison un outil de progrès linguistique à part entière avec le but de récupérer un élève désintéressé par la matière (ou le cas échéant, donner l'opportunité à un élève moyen ou doué d'aller plus loin) ?

Il semble possible d'effectuer, à travers les devoirs à la maison, une différenciation qui permet aux élèves en difficulté d'arriver à un niveau leur permettant d'apprécier et d'être participants du cours, et aux élèves à l'aise d'approfondir leurs connaissances linguistiques et culturelles. Diverses interrogations apparaissent. Il faudra trouver une solution pour tendre à harmoniser l'activité « devoirs à la maison » afin d'en faire un moteur de progrès personnel autant que collectif. Il faudrait viser à ce que l'élève se fasse et se sente acteur direct de ses progrès en langue étrangère, et à ce que l'activité réponde aux besoins différents des élèves, entre construction (les élèves qui ont besoin de réapprendre les bases), consolidation (ceux qui doivent pratiquer et se souvenir) et exploration (ceux qui sont à l'aise avec le niveau demandé, voire au-delà de ce niveau).

Il paraît possible de faire des devoirs à la maison une activité créatrice de motivation intrinsèque. Je pense particulièrement à l'élève désintéressé.e. par la matière (celle ou celui qui a l'habitude de ne pas faire ses devoirs, par exemple), chez qui on cherchera à raviver l'intérêt pour la langue étrangère et à lui rappeler qu'elle.il possède du potentiel et peut progresser. Car si elle.il progresse en autonomie, à la maison, par le biais d'exercices qui lui sont adaptés, elle.il pourra progressivement intégrer ou ré-intégrer un cours qu'elle.il avait

jusque-là vécu comme un moment d'enseignement opaque qui l'excluait. Notre but est de réfléchir à la manière de faire des devoirs à la maison un outil pour pallier les fossés plus ou moins grands qui nuisent à la cohésion intellectuelle et sociale de la classe ainsi qu'à la potentialité du cours d'anglais, qui se voudrait un espace de croissance personnelle et scolaire ainsi que d'ouverture sur le monde.

La problématique qui a ainsi nourri la réflexion menée dans cet écrit réflexif est donc de se demander comment faire des *homeworks* un outil de différenciation pour amener les élèves à plus d'autonomie dans leurs apprentissages et pour leur donner confiance en tant qu'acteurs du cours et leur progression. Nous avons jugé que nos expériences en lycée et en collège pourraient entrer en résonance au sein de notre réflexion. Les publics auxquels nous enseignons sont à l'évidence assez différents, ne faisant pas preuve de la même autonomie ou de la même maturité dans leurs apprentissages et nous savions que nous ne pourrions mener notre projet exactement de la même façon. Les problématiques qui nous ont amenées à nous pencher sur la question de la différenciation à la maison sont propres aux dynamiques de nos classes, aux difficultés et particularités que nous y rencontrons. Toutefois, une réflexion croisée nous a semblé une bonne façon de nous pencher sur cette question et les moyens que nous avons à notre disposition pour la mettre en place.

Contexte de la mise en œuvre en lycée – Nathalie Giaffreda

J'ai rapidement constaté qu'il existait un besoin urgent et dramatique, si je puis le dire, de différenciation dans mes deux classes de LV1. En parallèle d'un large groupe d'élèves de niveau intermédiaire qui progressent bien, deux groupes se dégagent notamment, plus marqués par le fossé multiforme qui les sépare que par leur nombre. Le premier groupe, une poignée d'élèves (quatre environ) démontre des aptitudes linguistiques extrêmement impressionnantes pour leur âge, couplées pour chacun de ces élèves à des maturités émotionnelles et intellectuelles élevées. Le second groupe, une poignée aussi, se trouve à l'extrême opposé. De manière symétrique, ces élèves démontrent des niveaux de connaissances linguistiques très faibles, couplés surtout à une compréhension tenue des apprentissages (consignes, manières de procéder), et à une immaturité émotionnelle accentuée. Les premiers ont la capacité d'analyse et de dissection des pratiques linguistiques et culturelles de jeunes universitaires, tandis que les seconds peinent visiblement à suivre le

rythme demandé par le lycée en terme d'autonomie face au travail scolaire et d'évolution de la réflexion. Leur niveau linguistique et leur approche des tâches est davantage proche de celui de pré-adolescents de douze ou treize ans que de lycéens de seize ans. Ces élèves présentent quasiment tous des profils -dys non diagnostiqués. Pour progresser, ils ont un besoin d'un accompagnement personnalisé mais surtout ils bénéficieraient d'un groupe de travail privilégié, avec un professeur ayant les ressources et le temps de remodeler les apprentissages pour qu'ils en soient acteurs et non plus les spectateurs réticents -car dans l'état actuel, si ce n'est pour des questions lexicales, ils ne sont que rarement en mesure d'investir le progrès collectif réalisé en séance. A l'inverse, les élèves très à l'aise, linguistiquement et intellectuellement, profitent amplement du cours mais sont régulièrement frustrés par les limitations imposées par le besoin impérieux du professeur de rendre son cours accessible au plus grand nombre. Comme leur aptitude linguistique s'accompagne d'une soif de connaissance pluridisciplinaire et d'une grande curiosité, ils « rongent leur frein », certes patiemment mais je ne peux m'empêcher de déplorer ce potentiel laissé pour compte.

C'est à la lumière de ces réflexions sur mes deux classes de LV1 que j'ai songé que les devoirs à la maison pouvaient représenter une forme de solution, en tout cas une route vers la diminution de ces inégalités multiples. Si cela m'était possible, je pourrais deviser des devoirs à la maison différenciés pour chacun de ces trois « pôles » (très fragile, intermédiaire, très à l'aise) avec des bilans mensuels quant à l'évolution notamment des deux pôles les plus opposés. Il s'agirait de transformer leur activité « devoirs à la maison » en ateliers privilégiés de rémediation (pour les plus fragiles) et d'exploration (pour les plus à l'aise). Ces élèves accepteraient-ils cette différenciation ?

Contexte de la mise en œuvre en collège – Clémentine Grelier

La question de la différenciation par les devoirs à la maison ne s'est pas posée d'emblée dans ma pratique d'enseignante en collège. Que ce soit pour mes deux classes de 5^e ou ma 4^e, je n'utilisais les devoirs qu'avec parcimonie, ne demandant que des petites tâches à effectuer d'un cours à l'autre – apprendre ou écrire une ou deux phrases, apprendre une petite liste de vocabulaire, faire un exercice d'entraînement grammatical ou juste regarder une image ou vidéo dont nous discuterions au cours suivant. Mon usage des *homeworks* hebdomadaires est loin d'être systématique et a essentiellement pour but de garder les élèves connecter au cours d'anglais et de maintenir un rythme dans la semaine, notamment entre le cours du vendredi et celui du mercredi suivant. L'idée de différencier ces devoirs m'est

apparues assez rapidement car il m'apparaissait que certains élèves d'un niveau assez avancé était assez demandeurs de ce type de tâches, notamment de rédactions, tandis que d'autres les trouvaient difficilement à leur portée. J'ai choisi de conserver ce modèle de *homeworks* hebdomadaires assez court afin de ne pas surcharger la quantité de travail que les élèves ramènent chaque soir à la maison dans des conditions personnelles et familiales très disparates. Toutefois, lorsque Nathalie a abordé la question des devoirs différenciés comme un axe de réflexion sur lequel elle souhaiterait se pencher, il m'est apparu qu'il serait intéressant d'approfondir ce sujet avec un regard croisé.

Je n'avais pas encore considéré la période des vacances scolaires comme un espace profitable à l'élaboration d'un tel projet : c'est-à-dire un *homework* qui serait un peu plus conséquent que ceux donnés en semaine tout en restant évidemment raisonnable en termes de réalisation. Surtout, ce *holiday homework* pourrait devenir un espace de différenciation pour les élèves afin qu'ils travaillent à différents niveaux et sur des contenus différents. Il m'apparaissait important de guider ce travail afin de proposer différents degrés d'aides et de difficultés pour que chaque élève puisse s'y retrouver, et ce tout en laissant la possibilité aux élèves de faire un choix, notamment quant au sujet qu'ils choisiraient de traiter. Je souhaitais ainsi permettre aux élèves qui en avaient besoin une activité de remédiation qui permettrait de revoir et consolider des notions déjà traitées tandis que les élèves les plus avancés bénéficieraient d'un espace plus large de créativité pour s'exprimer.

J'ai choisi de ne retenir que ma classe de 4^{ème} pour mettre en place ce projet dans le but de le traiter comme un matériel de réflexion pour cet écrit réflexif. Il s'agit d'une classe de 28 élèves qui se caractérise par une forte cohésion entre les élèves ce qui permet d'instaurer un cadre de travail efficace. Les niveaux dans la classe vont de A1 pour une poignée d'élèves, à A2+ voire B1 dans certaines activités langagières pour un autre groupe en tête de classe, tandis qu'une majorité des élèves se trouve entre A1+ et A2, le niveau attendu en 4^{ème}. La classe faisant preuve de sérieux, d'intérêt et de maturité, j'ai pensé qu'il serait plus aisé de leur soumettre ce projet et d'analyser non seulement leurs réactions face à une différenciation des devoirs à la maison mais également leurs retours dans un questionnaire. J'avais en effet peur de ne pas réussir à obtenir de résultats aussi aisément analysables dans mes classes de 5^{ème} qui font preuve d'une maturité moindre – cette supposition initiale serait peut-être à revoir avec le recul mais toujours est-il qu'elle a posé le cadre de cette mise en pratique de la différenciation des devoirs à la maison et du recueil de données qui en a découlé.

Cadre théorique

I. La pédagogie différenciée

1. *Définition*

La différenciation peut être définie au sens large comme une « démarche pédagogique visant à s'ajuster aux besoins de l'élève » (Alexandre, 2010, p.69) et de ce fait, chaque enseignant est amené au cours de sa carrière à réfléchir à comment mettre en place cette démarche dans le cadre de son cours afin d'aider au mieux ses élèves dans leur processus d'apprentissage. La différenciation prend tout son sens lorsque l'on comprend, comme le formule Philippe Perrenoud, que « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux » (1995, pp. 28-29). Une fois ce constat établi, il devient donc nécessaire ses méthodes d'enseignement en prenant en compte cette donnée essentielle afin d'offrir à chaque élève un cadre sécurisant et adapté dans lequel il puisse s'engager activement dans ses apprentissages.

Selon J. Houssaye la pédagogie différenciée permet de prendre en compte « les différences entre les élèves d'une même classe » et elle « se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe. » (2014, pp 47-48). La différenciation permet de se concentrer sur les besoins de chaque élève et offre des chemins différents à chaque élève afin de lui permettre d'arriver à la même destination que le reste de la classe tout en s'adaptant à son profil propre. La différenciation sert donc à poursuivre un objectif d'enseignement collectif tout s'appuyant sur des pratiques d'enseignement d'apprentissage variées. En outre, il est nécessaire de préciser que différenciation n'est pas synonyme d'individualisation car si la différenciation nécessite une « gestion individualisée des processus d'apprentissages » (Perrenoud, 1995, p. 48-49), ce sont bien les parcours qui sont individualisés et non les élèves qui « travaillent seuls ou face à [l'enseignant] uniquement. La différenciation permet ainsi de s'inscrire dans un processus d'apprentissage basé sur l'adaptation où « chacun travaill[e] à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles [car] même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs » (Robbes, 2009).

2. Types de différenciation

La différenciation peut se faire à plusieurs niveaux, en prenant des « formes différentes mais complémentaires ». Elle peut ainsi se décliner au niveau des processus d'apprentissages en s'adaptant aux processus et fonctionnements cognitifs des apprenants. Les contenus d'apprentissages peuvent également être différenciés en faisant varier le type d'objectifs ou en développant dans des activités transversales pour faire travailler différentes compétences. Enfin, même les structures d'apprentissages peuvent être différenciées grâce à la formation de groupes de niveaux ou de compétences par exemple, groupes qui permettent de mettre en place une différenciation (Houssaye, 2014, pp 47-48)

Dans le cas des « pôles opposés » évoqués par Nathalie Giaffreda dans ses observations quant à ses classes de LV1, la différenciation va effectivement pouvoir et devoir s'opérer sur des structures et des niveaux d'apprentissage des plus divers ; en effet, l'un des pôles nécessite de multiples activités de remédiation (apport linguistique en langue vivante mais aussi plus scolaire au sens général : appréhension et compréhension d'une consigne, respect du cadre de l'exercice, cohérence et logique du raisonnement, enchaînement et présentation des idées...). En revanche, l'autre pôle, celui des élèves très avancés linguistiquement et globalement scolairement, nécessite de multiples activités d'exploration : horizons linguistiques plus ambitieux, mais aussi apport culturel et historique augmenté, recherche de réponses à des questions plus larges amenées par les problématiques posées par le cours d'anglais, travaux dirigés plus diversifiés. Pour que cette différenciation soit un succès et qu'elle puisse viser à réduire effectivement le fossé qui sépare ces élèves réunis au sein d'une même classe, il faudrait pour imaginer de nombreuses heures de travail supplémentaire dédiées à cela. Dans les faits, cet investissement n'est pas envisageable et le déroulement de l'année scolaire a fait réaliser au professeur (N.Giaffreda) qu'elle n'aurait probablement pas l'occasion dans sa carrière de mettre efficacement en place un protocole de différenciation aussi efficace en parallèle d'un cours de LV1 « normal ».

II. Les devoirs à la maison

La question des devoirs à la maison est une question complexe du fait qu'elle sort le processus d'apprentissage de la salle de classe et qu'elle implique de nombreux acteurs, que ça soit l'enseignant, l'élève ainsi que ses parents ainsi que de nombreux facteurs, sociaux notamment. Les devoirs à la maison demeurent une tradition scolaire qui, bien que discutable, est profondément ancrée dans la conception que notre société se fait du système scolaire tant au niveau des familles que des enseignants. La recherche elle-même se heurte au paradoxe inhérent à la question des devoirs à la maison qui est que s'ils représentent une « surcharge de travail [...] pédagogiquement discutabl[e] », personne ne peut nier que l'élève a besoin de « s'entraîner personnellement pour améliorer » (Meirieu, 2007) ses compétences mais surtout qu'il a besoin de s'approprier son processus d'apprentissage et donc de développer son autonomie.

1. *Une pratique discutée et discutable*

Au tout début du vingtième siècle, les théoriciens de l'éducation progressistes décriaient les devoirs à la maison et leur impact perçu comme négatif sur la santé physique et mentale des enfants ; leurs travaux menèrent la Californie à interdire les devoirs à la maison pour les étudiants sous l'âge de 15 ans ! (Loveless, 2014). L'opinion publique effectua un virage dans les années 1950, et se prononça de nouveau en faveur des devoirs à la maison, mais cela était en fait dû aux inquiétudes liées à la Guerre Froide : en effet, les américains craignaient l'avancement technologique des soviétiques... (Walker, 2015)

Si l'on pense à la pertinence de l'activité « devoirs à la maison », il transparaît que ceux qui en sont en faveur avancent la faculté d'amélioration des performances de l'élève, et l'opportunité qu'elle offre de gagner en autonomie, que ce soit en classe ou hors cadre scolaire, à l'âge de l'école ou même après. Ils avancent également l'idée que les devoirs à la maison permettent aux parents de rester alertes quant à l'apprentissage de leur enfant et de suivre leur évolution scolaire. Ceux qui déplorent en revanche l'impact négatif des devoirs à la maison avancent que ceux-ci sont souvent donnés en quantité trop importante et sont donc

facteur de stress. Ils réduiraient le temps de loisir et de sommeil, et favoriseraient le recours à la triche. Ils avancent également, et c'est là selon nous un argument de poids, que les devoirs à la maison sont également vecteurs d'inégalités sociales (OCDE, 2014) en ce qu'un enfant bénéficiera de leur potentiel seulement s'il possède un cadre familial favorable à leur exécution.

Dans le monde de la recherche francophone, la pertinence des devoirs à la maison est discutée en raison des nombreuses limites et contraintes que cette démarche implique, comme le résume bien d'A. Simonato qui dresse un état des lieux de la pratique des devoirs à la maison¹. L'auteur souligne ainsi dans cet état des lieux schématisé l'insatisfaction que représente les devoirs à la maison pour tous les acteurs impliqués et de la pression qu'ils engendrent chez eux. De nombreuses difficultés sont également relevées par A. Simonato, difficultés d'ordre social, psychologique et pédagogique. Dans ces conditions, il paraît indispensable de mener une réflexion approfondie sur la question des devoirs à la maison afin de ne pas reproduire, en tant qu'enseignant, des schémas traditionnels qui semblent contre-productif.

2. Devoir à la maison et autonomie

Afin de réhabiliter le devoir à la maison ou du moins de redonner du sens aux devoirs à la maison, Simonato insiste sur l'importance de développer l'autonomie de l'élève et de l'amener à gérer son « implication personnelle, consciente et réfléchie dans son travail personnel » (Simonato, 2007, p. 84). Il faut amener les élèves à réfléchir à leur travail à la maison et sur la façon dont il l'exécute afin qu'ils trouvent par eux-mêmes les clés de leur apprentissage. L'un des facteurs essentiels à développer est donc un climat de confiance qui suscite chez l'élève l'envie de « compléter les savoirs » (Simonato, 2007, p. 79) car il a confiance en ces capacités et en l'implication de son enseignant pour l'aider à progresser. Il semble donc que pour une démarche efficace il faut viser à plus de qualité au niveau des devoirs à la maison proposés plutôt qu'à une plus grande quantité dans laquelle l'élève se sentirait perdu. C'est dans cette visée que la différenciation nous a semblé être une piste intéressante pour permettre à l'élève de réinvestir son processus d'apprentissage.

¹ Voir Annexe – Cadre théorique

En effet, les devoirs à la maison peuvent être vus comme une extension de la salle de classe et permettent donc à l'élève d'internaliser ce qu'il a appris dans cette classe. Les devoirs à la maison peuvent servir de pont en ce qu'ils ferment le fossé qui se creuse entre chaque séance, en fonction de l'écart de temps qui sépare les heures de cours. Mais si l'autonomie augmentée est le progrès qui est le plus souvent évoqué quant à l'utilité des devoirs, ils pourraient finalement aussi être vecteurs d'échec et d'une mauvaise estime de soi. En effet, sans préparation efficace préalable – c'est à dire, une attention efficiente en salle de classe de la part de l'élève, les devoirs peuvent être difficiles voire impossibles à réaliser sans aide extérieure et ainsi représenter un simple gâchis du temps d'étude précieux dont dispose l'élève. C'est donc une activité qui ne peut représenter une route vers l'autonomie de l'élève et un développement de compétences parallèles que si elle est effectuée dans les conditions idéales. Pour cela, le professeur peut agir favorablement en s'assurant de la cohérence / pertinence des devoirs demandés, et de la capacité de l'élève à les comprendre ; en revanche, certains facteurs de réussite ou d'échecs (notamment le contexte social et familial) resteront indépendants de l'initiative bienveillante du professeur ou de l'institution au sens large. L'efficacité des devoirs à la maison et leur faculté à rendre l'élève plus autonome et davantage acteur de son apprentissage est donc un « combat » qui se jouera au cas par cas et pour lequel il ne pourra être établi de solution passe-partout.

Mise en place du dispositif et analyse des résultats

I. Lycée (N. Giaffreda)

1. Analyse des données

J'ai donc décidé de donner des devoirs différenciés dès les premières vacances de l'année scolaire, à savoir la Toussaint. Dans l'immédiat, j'étais très intéressée par le fait de comprendre comment ils avaient vécu de recevoir des activités différenciées. Avaient-ils bien vécu cette différenciation, et surtout, avaient-ils eu l'impression qu'elle avait joué en leur faveur ?

J'ai classé mes élèves (deux classes de respectivement 19 et 21 élèves) en deux groupes de niveaux (à ce stade de l'année scolaire je n'avais pas encore de visibilité réelle sur la diversité de leurs niveaux et de leurs aptitudes):

F	AA
Fragile	A l'aise

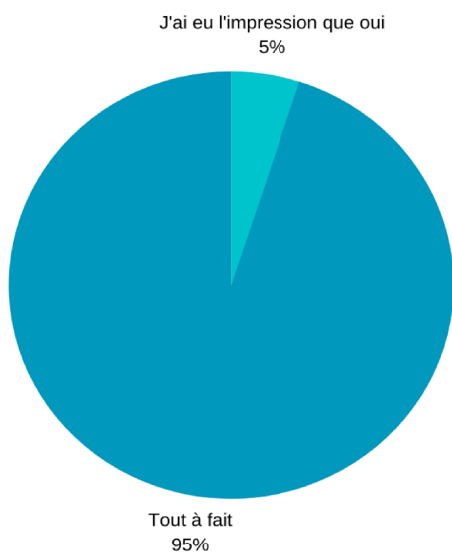
La tâche F reprenait essentiellement des bases verbales telles que l'utilisation du présent simple (comment passer de la phrase déclarative à la phrase interrogative / négative) ainsi que l'utilisation des quantifieurs « *how much* » et « *how many* ». Mon but était vraiment de cibler les besoins des élèves qui montraient de l'engagement en cours mais qui avaient vraisemblablement oublié ou jamais compris la construction du présent simple. Il me semblait alors qu'ils étaient beaucoup à avoir des bases très fragiles et à se situer autour d'un niveau A1.

La tâche AA était orale ; les élèves devaient décrire leur film préféré (série, livre, manga, BD, etc) en s'enregistrant avec leur téléphone et l'envoyer sur E-lyco avant la fin des vacances.

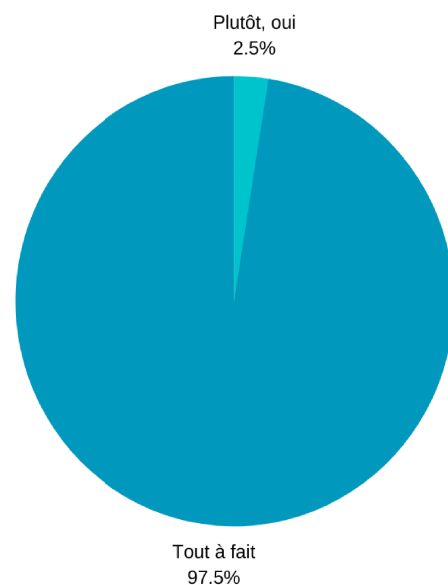
J'ai donc distribué un questionnaire² à mes élèves pour avoir leur ressenti par rapport au fait d'avoir reçu des devoirs différenciés pendant leurs premières vacances scolaires, juste après la rentrée post-Toussaint. En voici les résultats :

² Voir Annexe- Lycée

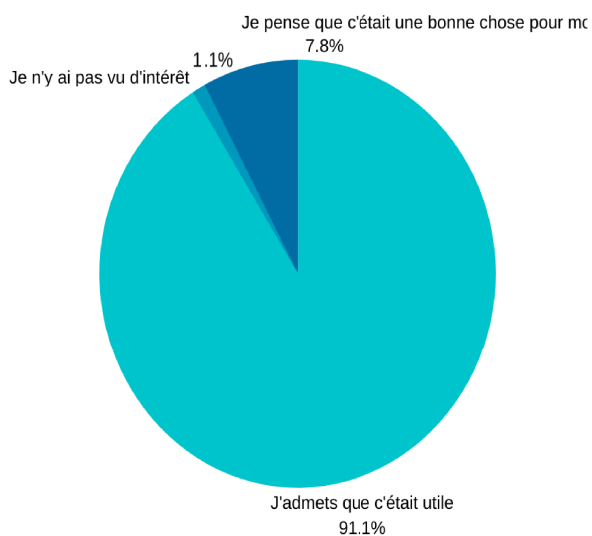
1.
Ces
devoirs
étaient
adaptés
à mon
niveau



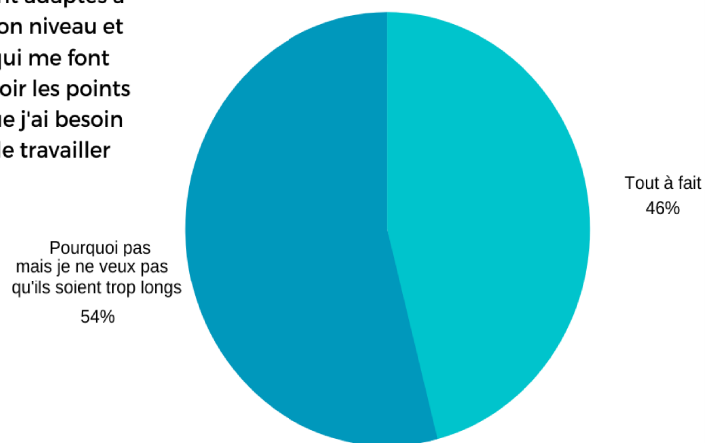
2.
Ces
devoirs
m'ont fait
du bien,
j'avais
besoin
de me
rafraîchir
la
mémoire



3.
Avoir ce
genre de
devoirs
pendant
les
vacances...

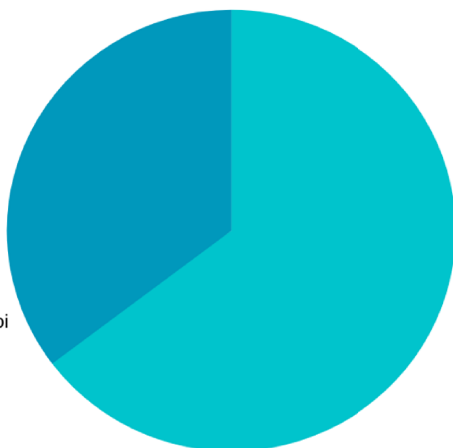


4.
Je voudrais
d'autres devoirs
à l'avenir qui
sont adaptés à
mon niveau et
qui me font
revoir les points
que j'ai besoin
de travailler



5.
Le fait que nous n'ayons pas tous les mêmes devoirs...

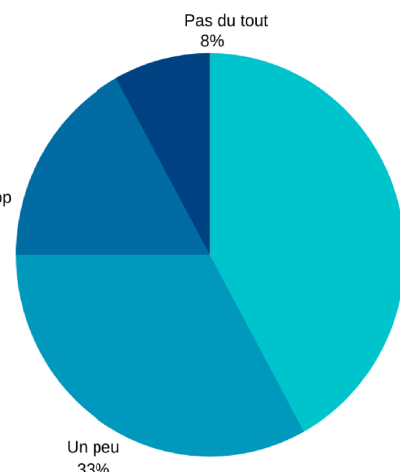
Je ne sais pas quoi en penser
1%



Cela ne m'embête pas : nous n'avons pas tous les mêmes points à revoir
99%

6.
J'ai l'impression que faire ces devoirs pendant les vacances m'a aidé à gagner en confiance

Je ne sais pas trop
17%



Tout à fait
42%

Un peu
33%

Les retours à ce questionnaire ont été très positifs – à l'exception d'un élève, qui dit ne pas savoir quoi en penser, tous les élèves indiquent que la différenciation ne les a pas dévalorisés ou soumis à un questionnement éthique particulier.

Les retours sur la confiance en soi apportée par l'activité sont plus diversifiés. Je pense que cela dénote du caractère social des classes, où l'extrême majorité des élèves ne rencontre pas de difficulté sérieuse et dispose d'un cadre de travail personnel (à la maison) favorable. S'ils ont vraisemblablement apprécié de pouvoir réviser quelques points précis, la plupart n'en a pas vraiment tiré d'assurance supplémentaire car ils ne souffraient pas de découragement à la base.

En conclusion, les retours du questionnaire ont indiqué que les élèves ont non seulement bien vécu cette différenciation mais l'ont acceptée comme un outil créé pour eux et dans leur intérêt. Encouragée, j'ai donc distribué d'autres devoirs aux vacances de Noël. Mais j'aimerais d'abord faire un bilan quant au succès de cette première initiative de différenciation, afin d'illustrer l'écart que l'on tend à constater entre expectation et réalité !

2. Bilan de la première différenciation

En termes de « insatisfactions » rencontrées, la première a résidé dans le soupçon que j'ai eu quant à la personne qui a réellement fait ces devoirs. Certains des élèves pour lesquels j'ai spécifiquement pensé ces devoirs de vacances, ceux avec les niveaux les plus fragiles, ont très probablement fait leurs devoirs avec de l'aide (ami.e.s, grandes sœurs et frères, parents, etc). Pourtant, je m'étais assurée de fournir des exemples dans chaque exercice afin que les élèves puissent suivre le modèle et le faire eux-mêmes sans se retrouver dans une situation de « *je ne*

sais pas, je n'ai pas les connaissances ». La fiche d'exercice étant longue (environ 5 pages), je suppose que les élèves en difficulté ont pris peur et se sont dit aussitôt qu'ils ne pouvaient pas y arriver – évidemment, il y a aussi la simple « flemme » qui a probablement joué chez les élèves plus démotivés ou passifs. Le second obstacle s'est présenté quand j'ai réalisé que l'essentiel de ces élèves n'avait absolument rien retenu de ces devoirs de vacances, ce qui a renforcé mon soupçon quant à une possible triche.

Ces devoirs contenaient notamment un passage en revue de l'usage de l'auxiliaire « *do* » dans la question et la négation. On y voyait comment passer de « *I go* » à « *I don't go* » et de « *I go* » à « *Do I go ?* ». Je me félicitais en voyant leurs bons résultats, lorsque j'ai corrigé leur fiche d'exercice au retour des vacances de la Toussaint, me disant que certaines de ces bases structurelles étaient assimilées. Mais force a été de constater que même dans les jours immédiatement après la rentrée, ils affichaient toujours une ignorance totale de ces règles lorsqu'ils y étaient confrontés, le comportement et l'attitude affichés face à la question étant celui d'élèves n'ayant jamais rencontré cette question... Ce qui m'a laissé entendre qu'ils n'avaient pas assimilé grand-chose de leurs exercices car ils avaient dû les faire avec une personne plus à l'aise en anglais qu'eux – voire pas les faire du tout.

En amont des vacances de Noël, j'ai donc décidé de donner des devoirs plus courts afin de couper l'herbe sous le pied des plus démotivés. Face à un exercice demandant réflexion mais visuellement moins impressionnant par sa taille, j'aurais forcément des retours plus appliqués, ai-je pensé alors. Cette décision a par ailleurs été directement influencée par les résultats du questionnaire distribué aux élèves en octobre, où un certain nombre mentionnait n'être pas contre d'autres devoirs de vacances, à condition qu'ils soient moins longs.

J'ai décidé de faire travailler la majorité des élèves (34 sur 40) sur une vingtaine de phrases simples truffées de fautes grammaticales et verbales (les 6 restant effectuant une compréhension écrite). En effet, j'ai remarqué au cours du premier trimestre que beaucoup d'erreurs grammaticales étaient immédiatement repérables par l'essentiel de la classe quand une relecture était effectuée avec rigueur. Cette relecture demeurait cependant une tâche difficile à appréhender et à diriger pour la majorité d'entre eux. Nous avons donc réservé des mini-sessions de relecture des productions d'élève en aval de tâches d'expression écrite au cours du mois de décembre ; j'ai pensé qu'il serait bon pour eux d'approfondir ces techniques de recherche et de remédiation de l'erreur par eux-mêmes pendant les vacances grâce à cet exercice de repérage de fautes diverses et variées:

*All childs are sad in the boarding school
This boy have a long hair
This girls have two braid
When they were enrolled, their mothers don't visit them
In the tribe, the grandparents telling stories around the fire
Jacob have a English name now
Before, his name is Little Bear
This kids must becoming proper Americans
In the school, there is many children
The childrens learn the English langage
They must forgot their culture
In Carlisle Boarding School in 1880, they can't sing Native songs
In Carlisle Boarding School in 1880, they must obey the rules
Some children is very a young
They doesn't understand why they are here
The teachers want that the children learn the white culture
The children was taken from their families
They was not allowed to leave
They couldn't see theirs family
The girl don't feel a happy*

3. Bilan de la deuxième différenciation

Ces devoirs de Noël ont été très bien réalisés, avec beaucoup de notes au-dessus de 15. Si quelques élèves (trois) ont encore nourri mes soupçons qu'ils n'avaient pas réalisé eux-mêmes la tâche, la grande majorité semble au contraire avoir effectué l'exercice avec sérieux et application. J'ai retrouvé les erreurs familières et les trajectoires de pensées qui leurs sont propres à chacun dans la correction des phrases. Ces phrases étaient directement inspirées de la séquence qu'ils avaient achevée juste avant Noël, portant sur l'internement forcé de jeunes Indiens dans des pensionnats en Amérique du Nord. Le fait que le contenu de l'exercice les ramène directement au contenu vu en classe les a-t-il incités à davantage s'impliquer ? Il est vrai qu'aux vacances de la Toussaint, voulant évaluer leurs niveaux et leurs fragilités notamment, j'avais donné des exercices purement grammaticaux hors contexte du cours. J'ai donc tiré comme leçon à ce moment de faire de la différenciation pendant les vacances, pourquoi pas, mais sans sortir du cadre de ce qu'ils ont fait en classe pour rester dans une continuité pédagogique cohérente.

Au retour des vacances, je leur ai distribué ce questionnaire contenant une seule question :

1. Faire des exercices de « remédiation » pendant les vacances (c'est à dire, revenir sur des notions que je n'avais pas tout à fait acquises) me semble :

** inadapté. Je préfère travailler ce genre de chose en cours, avec le professeur.*

** vraiment utile. C'est l'occasion de devenir plus autonome.*

** je ne suis pas sûr.e.*

** bien, mais il faudrait avoir de vrais retours du professeur*

Le questionnaire a été ramassé une semaine après la rentrée de Noël ; 7 élèves ont répondu « inadapté », tandis que 21 ont considéré les exercices « vraiment utiles » et 7 « biens ». Enfin, trois élèves ont répondu n'être « pas sûr.e ».

J'ai discuté avec les élèves qui avaient répondu « inadapté » pour leur expliquer que j'aimerais beaucoup pouvoir mettre en place des ateliers de remédiation dédiés au cours d'anglais, mais que cela était bien évidemment impossible car il faudrait que ce soit des séances supplémentaires à celles des cours de LV1. Cela a été l'occasion d'un échange intéressant sur l'attribution et la gestion des ressources attribuées à l'école à notre époque en France.

II. Collège (C. Grelier)

1. Mise en place d'un devoir de vacances différencié

A l'approche des vacances de décembre, j'ai fait circuler dans la classe un court questionnaire informant mes élèves qu'ils auraient à rendre un devoir maison la semaine de la rentrée ; devoir dont ils pourraient choisir en partie les modalités. L'objectif était de les faire réfléchir à leurs besoins langagiers afin qu'ils décident, en fonction, de la compétence langagière (EE ou EOC) qu'il serait souhaitable qu'ils travaillent en priorité. Les questions étaient relativement vagues – trop pour certains élèves qui n'ont pas pris la peine de réfléchir réellement à leurs besoins en cours de langue ou de formuler leurs envies. Les questions posées devaient leur permettre de cibler selon leurs besoins la pratique de l'écrit ou de l'oral, de choisir le contenu qui serait plus à leur goût (différenciation purement thématique ici) et enfin de sélectionner parmi des points de langues vus en classe celui ou ceux qui leur posaient le plus de problèmes – conjugaison présent / passé, ordre des mots dans des phrases, utilisation de connecteurs logiques pour structurer leur écrit.

Les élèves avaient donc le choix entre deux activités langagières et deux types de sujets différents, l'un consistant à présenter une personne célèbre qu'ils admiraient, l'autre à inventer une brève histoire gothique au passé. Ces sujets permettaient de réinvestir des notions grammaticales, lexicales et culturelles vues dans les séquences travaillées entre les vacances de la Toussaint et celles de Noël. En outre, trois niveaux étaient proposés, allant d'une étoile (pour les plus à l'aise) à trois étoiles. Les consignes du niveau 1 étaient accompagnées de suggestions de connecteurs logiques à réemployer afin de travailler sur la structure et l'organisation de leur production. Pour le niveau 2, les consignes étaient plus détaillées, proposant des connecteurs logiques et du vocabulaire (avec les 3 formes des verbes irréguliers par exemple). Pour le niveau 3, des amorces de phrases avec connecteurs logiques étaient déjà rédigées et le vocabulaire était plus détaillé. Ces différents parcours étaient à trouver sur la plateforme *itslearning* dans une page de contenu créée à cet effet.

En donnant ces devoirs à faire à la maison et en leur offrant la possibilité de me rendre les devoirs par internet ou en main propre au collège, j'ai souhaité également les

pousser à développer leur autonomie que ça soit dans la gestion de leur temps de travail ou dans l'utilisation d'outils numérique pour rendre leur travail. De nombreux élèves de mes classes n'utilisent que rarement- si ce n'est jamais – la plateforme numérique *itslearning* et cet exercice les a finalement obligés à s'y rendre et à en découvrir certaines des fonctions basiques.

Les consignes ont été données lors de la dernière heure avant les vacances et les sujets distribués en fonction des réponses des élèves au questionnaire. Un temps a été réservé pour expliquer aux élèves le fonctionnement de la tâche, les modalités techniques (pour envoyer un fichier audio par exemple) et pour leur permettre de poser leurs questions s'ils en avaient. Ils avaient pour consigne de rendre ce devoir de vacances le vendredi de la rentrée au plus tard.

La semaine suivant la rentrée, une fois les devoirs collectés, je leur ai distribué un questionnaire afin de recueillir leurs avis quant à la réalisation d'un devoir de vacances différenciés dont ils avaient pu choisir en partie les modalités. Les devoirs leur ont ensuite été rendus avec des retours personnalisés et une évaluation par compétences.

2. Analyse des résultats

a. Observations et écueils rencontrés

Réalisant pour la première fois une activité de ce type, j'ai rencontré un certain nombre d'écueils dont je n'avais pas forcément anticipé la teneur *a priori* de la tâche.

Le premier que j'ai rencontré concerne la production orale (EOC). Trois élèves du groupe ayant choisi la production orale en continu ont eu des problèmes pour s'enregistrer et/ou pour me faire suivre le document audio dans un format approprié. Il m'a donc fallu aménager un temps dédié à l'enregistrement de leurs productions lors d'une des heures de cours pendant la semaine de la rentrée. Le deuxième problème auquel j'ai été rapidement confronté est l'utilisation excessive des dictionnaires en ligne et en particulier de Google translate. Ils pouvaient trouver sur *itslearning* des liens vers des dictionnaires en ligne dont ils pouvaient se servir afin d'enrichir leurs productions à l'écrit comme à l'oral avec des aides de prononciation et selon leur niveau, ils disposaient d'aides lexicales dans leur sujet. Toutefois, force a été de constater qu'un nombre significatif d'élèves c'est très clairement servi d'un copier-coller d'un texte français dans google translate pour se simplifier la tâche. A la suite de ce constat, et après avoir réalisé en classe une activité pour les amener à réfléchir sur l'usage

des outils informatique de type dictionnaires et banques de données, j'ai demandé aux élèves concernés de refaire la tâche : soit en réécrivant leur production soit en s'enregistrant et en transformant leur production en EOC. De ce point de vue, les résultats espérés par une différenciation sont plutôt mitigés car la réalisation d'une tâche à la maison aura surtout profité aux élèves qui sont déjà engagés dans le cours et/ou qui sont déjà à l'aise pour s'exprimer en anglais. Les élèves les plus en difficultés ont trop souvent cédé à la facilité d'une aide intégrale issue d'internet.

Toutefois, d'autres aspects plus positifs sont à noter, notamment la réalisation de la tâche dans les délais par 27 de mes 28 élèves, un certain nombre de productions riches et originales qui témoignent d'un véritable investissement ainsi que des retours relativement positifs comme nous allons le voir ensuite. En outre, ce devoir leur a permis de réinvestir leur acquis dans une production personnelle qui, à leurs yeux, n'était pas forcément directement relié au contenu scolaire et de nombreux élèves ont fait part de leur enthousiasme pour présenter une de leur célébrité préférée ou se lancer dans une écriture d'invention. Ce devoir a ainsi permis la consolidation de certains aspects linguistiques travaillés en classe – comme l'usage du prétérit dans une biographie – chez certains, tandis que d'autres élèves, plus à l'aise, ont fait des efforts pour améliorer la structure et l'organisation de leur propos – paragraphes, ponctuations, connecteurs logiques. Concernant la tâche orale, d'autres encore ont put s'exercer à la prononciation – terminaisons -ED notamment – tandis que les plus avancés avaient pour consigne de mettre le ton et de faire attention à l'accentuation des mots et des phrases.

De plus, deux élèves ayant choisi l'EE ont demandé à présenter à l'oral sous forme d'exposé leur devoir de vacances afin de partager leurs recherches à leurs camarades. Ces présentations ont permis de créer des interactions orales entre les élèves et ont participé à relancer dynamiquement le cours d'anglais après la pause hivernale.

a. Analyse des questionnaires

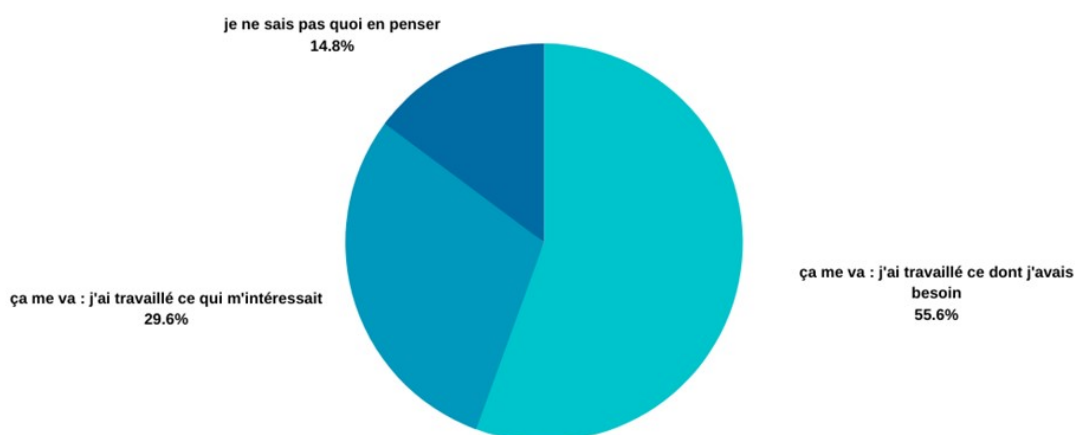
Après la réalisation des devoirs de vacances, j'ai donc distribué des questionnaires aux élèves afin de recueillir leur avis sur la mise en place de cette activité.³ Sur 28 élèves, 26 étaient présents lors de la séance où les questionnaires ont été distribués – certains ont parfois

³ Voir Annexes Collège

coché plusieurs cases pour une même question. Cela m'a fait prendre conscience – trop tard – qu'il aurait été judicieux de préciser qu'il était en effet possible de répondre par plusieurs choix. La lecture de ces sondages ainsi que leur analyse me semble tout à fait positive car les élèves ont répondu positivement à l'instauration de la différenciation.

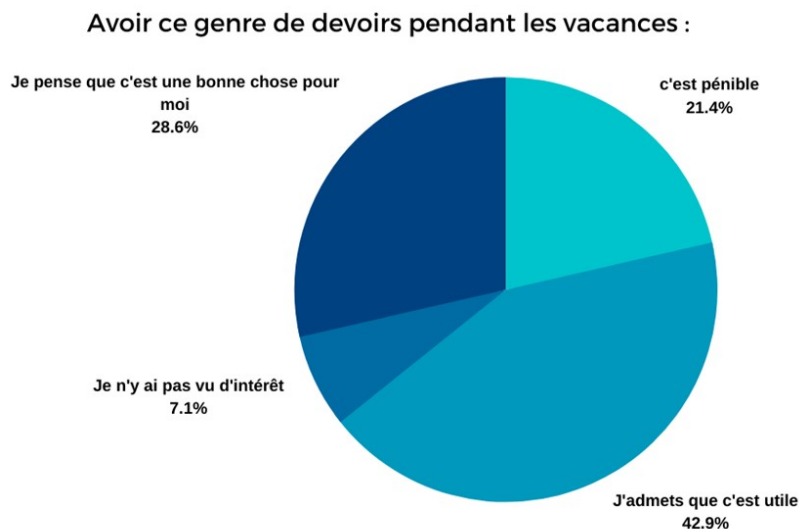
Il est intéressant de noter tout d'abord que la différenciation (question n°3) n'est un problème pour aucun des élèves ce qui laisse penser qu'ils envisagent tous la tâche pour ce qu'elle leur apporte personnellement plutôt qu'en se comparant aux autres. L'utilisation par ceux qui le souhaitent de fiches de guidage plus complètes n'a pas non plus posé problème – peut-être en raison du fait que cette différenciation est déjà à l'œuvre pour de nombreuses tâches réalisées en classe et les élèves y sont donc habitués.

Le fait que nous n'ayons pas tous les mêmes devoirs



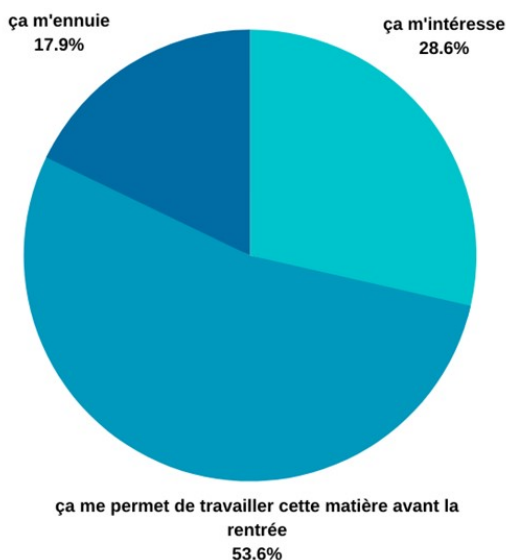
Plus de la moitié des élèves (16) considère que la différenciation leur a permis de travailler ce dont ils avaient besoin tandis qu'un quart d'entre eux semble satisfait d'avoir travaillé sur un sujet qui les intéressait. Cette première question reflète l'adhésion des élèves au principe de différenciation des tâches, pratique à laquelle ils sont par ailleurs habitués dans le cours d'anglais. Ils semblent également considérer qu'elle leur est bénéfique car elle les amène à travailler les compétences langagières dans lesquels ils pensent avoir besoin de plus d'entraînement.

En outre, presque 2/3 des élèves (20) trouvent un intérêt à ces devoirs différenciés, les considérant « utiles » ou « bon pour eux », y compris lorsqu'ils jugent « pénible » de devoir travailler pendant les vacances (2).

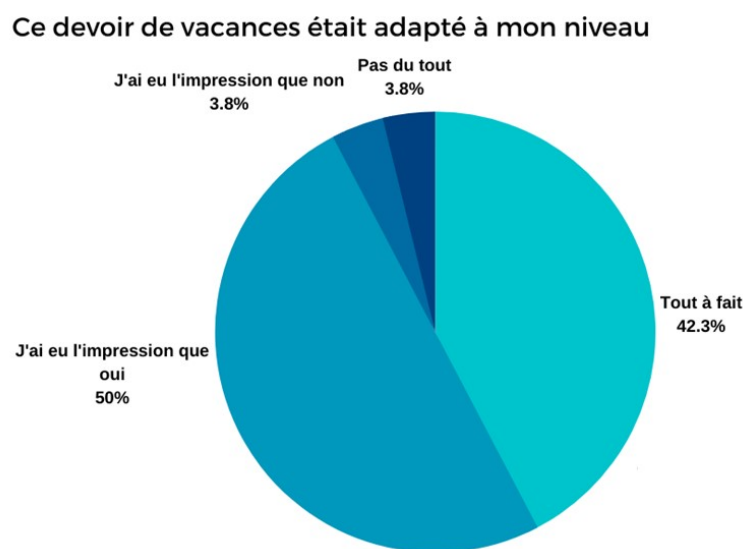


De façon plus générale, le questionnaire indique que les élèves ont un avis majoritairement positif concernant les devoirs donnés en anglais pendant les vacances, soit car cela les intéresse (8), soit car ils considèrent comme utile de s'entraîner avant la rentrée (15). La comparaison de ces deux résultats pourrait notamment être interprétée au regard de la notion de motivation. Si l'une des sources de motivation est ainsi l'intérêt des élèves pour la tâche demandée, la source de motivation principale – outre la contrainte de devoir rendre ce devoir à la rentrée qui, si elle n'a pas été sondée ne doit pas être oubliée – serait donc l'envie de s'entraîner à la pratique de la langue en amont de la classe d'anglais.

Travailler en anglais pendant les vacances:



Enfin, environ 2/3 des élèves ont jugé que la tâche qui leur était demandée correspondait tout à fait ou relativement à leur niveau (14) ce qui peut être mis en parallèle avec les résultats de la 5^{ème} question qui révèle que 19 élèves considèrent les devoirs d'anglais ne les mettent pas en difficultés.



Les élèves semblent donc tous répondre positivement au principe des devoirs différenciés et une grande majorité a trouvé utile de pratiquer l'anglais à la maison pendant les vacances. Une question aurait pu être ajoutée afin de savoir si le fait de choisir soi-même le sujet a été une source de motivation pour réaliser la tâche demandée. Et j'aurais également pu envisager de leur demander s'ils souhaiteraient avoir ce même type de choix pour un hypothétique devoir maison futur.

Conclusion

Nathalie Giaffreda

Je n'ai pas distribué de devoirs aux vacances de février, pensant plutôt utiliser ce temps pour créer des cahiers d'autonomie différenciés (sur une idée d'un collègue de notre promotion M2 MEEF à l'INSPE, Pierre Gautier) sur lesquels les élèves auraient pu travailler non seulement pendant leurs vacances mais à tout moment qui leur semblerait opportun au cours de l'année, notamment en étude ou le week-end. Finalement, je n'ai pas trouvé le temps et j'ai repoussé cette idée aux vacances estivales en pensant donc réserver ce projet pour ma deuxième année de carrière. J'avais décidé de préparer cette fois, pour les vacances de printemps, trois devoirs différenciés ciblant les trois « pôles » que j'avais désormais clairement identifiés : les très très fragiles, les intermédiaires et les très très avancés. Le confinement n'a pas permis leur mise en œuvre malheureusement. Je vais donc essayer de tirer une conclusion sur une année inachevée.

Je ne pense pas, avec le recul, qu'une différenciation des devoirs menée uniquement sur les vacances ait un réel impact. C'est utile, mais pas suffisant pour resserrer les inégalités des aptitudes observées dans la plupart des classes. Une fois en vacances, seuls les élèves très avancés qui apprécient la matière et sont demandeurs en pistes d'exploration réalisent ces devoirs avec autonomie et application, tandis que les élèves moins à l'aise les vivent comme une tâche fastidieuse dont se débarrasser au plus vite. Les retours ne peuvent être fiables et on n'observe pas d'acquis solides en aval. Je pense que seul un travail de différenciation des devoirs sur une année scolaire entière, en rythme hebdomadaire au moins, peut amener à du progrès. La solution pourrait être, pendant l'été par exemple, de deviser pour toutes mes séquences des devoirs différenciés sur trois niveaux pour chaque semaine de cours. Une fois l'année scolaire lancée, il faudrait attendre environ deux mois pour faire un diagnostic sûr des aptitudes et des différences des élèves pour ensuite adapter cette différenciation (peut-être n'y aura-t-il besoin que de deux niveaux de différenciation par exemple). L'idée, sinon, de cahiers d'autonomie très riches, qui seraient distribués aux élèves à la rentrée, pourrait aussi faire office de piste de différenciation sur le long terme. Les cahiers contiendraient uniquement des leçons et exercices en rapport direct avec le contenu des séquences (il faudrait alors segmenter

le cahier d'autonomie en chapitres et leur distribuer graduellement pour suivre l'ordre des séquences). Sinon, Clémentine Grelier, avec qui je réalise ce dossier, a eu une idée que je trouve excellente au sujet de la manière dont on peut créer de l'autonomie : en se servant de l'outil qu'est E-lyco par exemple, et en créant sur la plateforme une banque de données de petites leçons, d'exercices, classées selon thème et niveau, dans laquelle l'élève pourra piocher à sa guise et selon son rythme. Cela me paraît une excellente manière d'inviter l'apprenant à devenir acteur de sa différenciation. C'est en fait un cahier d'autonomie, mais en ligne. Peut-être que les versions papier et en ligne pourraient co-exister afin que l'élève ait la liberté de choisir.

Clémentine Grelier

Pour conclure, je commencerais par dire que beaucoup de choses ont évolué dans ma pratique enseignante depuis le début de l'année et le choix de consacrer cet écrit réflexif à la différenciation des devoirs à la maison. Avec le recul, mon approche de la différenciation en elle-même s'est affinée au cours de l'année. J'ai été amenée à élaborer de nouvelles façons de proposer différents parcours adaptés à mes élèves. Et si j'avais pu refaire un *holiday homework* différencié, j'aurais peut-être choisi moins de parcours possibles, limitant ainsi les choix mais en réfléchissant à une différenciation plus pertinente. En terme de démarche analytique et de collecte des résultats, je pense également que les résultats auraient pu être affinés en élaborant plus précisément le questionnaire (préciser que les choix multiples sont possibles) et en mettant en place une deuxième session de *Holiday Homework* afin d'avoir un élément comparatif et une marge d'évolution à observer.

Toutefois, je pense avoir depuis remis en partie en question la pertinence de proposer des devoirs de vacances à mes classes de collège. Si je pense que les tâches proposées ont pu être une source de motivation pour un certain nombre d'élèves et une opportunité de mettre l'anglais au service de leurs intérêts en choisissant des thématiques qui leur parlaient, elles se sont également confrontées à des écueils que je n'avais pas anticipés. L'usage systématique des ressources numériques ou d'aides extérieures (familiales par exemple) empêche certains élèves de se confronter réellement à l'activité qui leur ait proposé malgré la possibilité de choisir des parcours guidés par niveaux. Si ce devoir de vacances a eu le mérite d'impliquer tous les élèves dans une activité en langue anglaise pendant leur vacances, je pense que

d'autres options seraient à préférer. À l'avenir, je pense que cette idée de différenciation pour des tâches hors-classe pourrait être conservée mais sur la base du volontariat, en fonction des thématiques étudiées en cours ou non, pour que les élèves puissent chacun explorer un sujet qui leur tient à cœur et le partager au reste de la classe (par écrit ou à l'oral sur *itslearning* ou bien en classe entière s'ils le souhaitent). En outre, je pense qu'une autre piste à explorer dans la différenciation des devoirs à la maison serait l'exploitation – là encore différenciée – de ces devoirs dans l'espace de la classe et de manière collective. Des activités d'inter-correction et de reprises par groupes de niveaux pourraient être ainsi envisagées afin d'amener les élèves à réfléchir collectivement à leur production. Cela pourrait permettre d'exploiter plus activement les devoirs à la maison au sein du cours et d'investir plus efficacement les élèves dans leurs apprentissages.

Pour ces vacances de Pâques, j'ai préféré à un devoir à rendre, créer une page de contenu sur *itslearning* sur laquelle ils peuvent trouver tous types d'activités à faire en anglais (vidéos, lectures, arts plastiques, jeux ...). En outre, ils tiennent un journal de bord guidé par leur enseignante de français et je leur ai demandé d'y ajouter quelques phrases en anglais – qu'ils pourront présenter si nous revenons en classe mais qu'ils peuvent également m'envoyer s'ils le désirent. De plus, la situation actuelle de confinement me force à développer de nouvelles techniques de différenciations à distance – qui se rapprochent finalement de la réflexion que nous avons menée dans cet écrit réflexif dans la mesure où tout se fait sans l'apport et le soutien en présentiel de l'enseignant.e. J'essaie ainsi d'élaborer de nouvelles techniques de différenciations pour que chaque élève puisse avoir du soutien dans ses apprentissages avec une aide précise ou un espace plus libre de créativité pour explorer la langue de façon plus autonome.

Bibliographie

Alexandre, D (2017). *Anthologie des textes clés en pédagogie : Des idées pour enseigner*. Paris, France : ESF Editeur.

Houssaye, J (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris, France : ESF Editeur.

Loveless, T (2014). *Homework in America : Part II of the 2014 Brown Center Report of American Education*. Consulté sur <http://www.brookings.edu>

Meirieu. P (2013) . *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris, France : ESF Editeur

OCDE (2014). “*Does Homework Perpetuate Inequities in Education?*” dans *PISA in Focus No. 46* Consulté sur <http://www.oecd.org>

Perrenoud, P (1995). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris, France : ESF Editeur.

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence. Consulté sur https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Simonato, A (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages. En finir avec « les devoirs à la maison »*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Van Voorhis, F. (2004). *Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. Theory Into Practice, 4*, pp. 205-212. Consulté sur <http://www.jstor.org/stable/3701522>

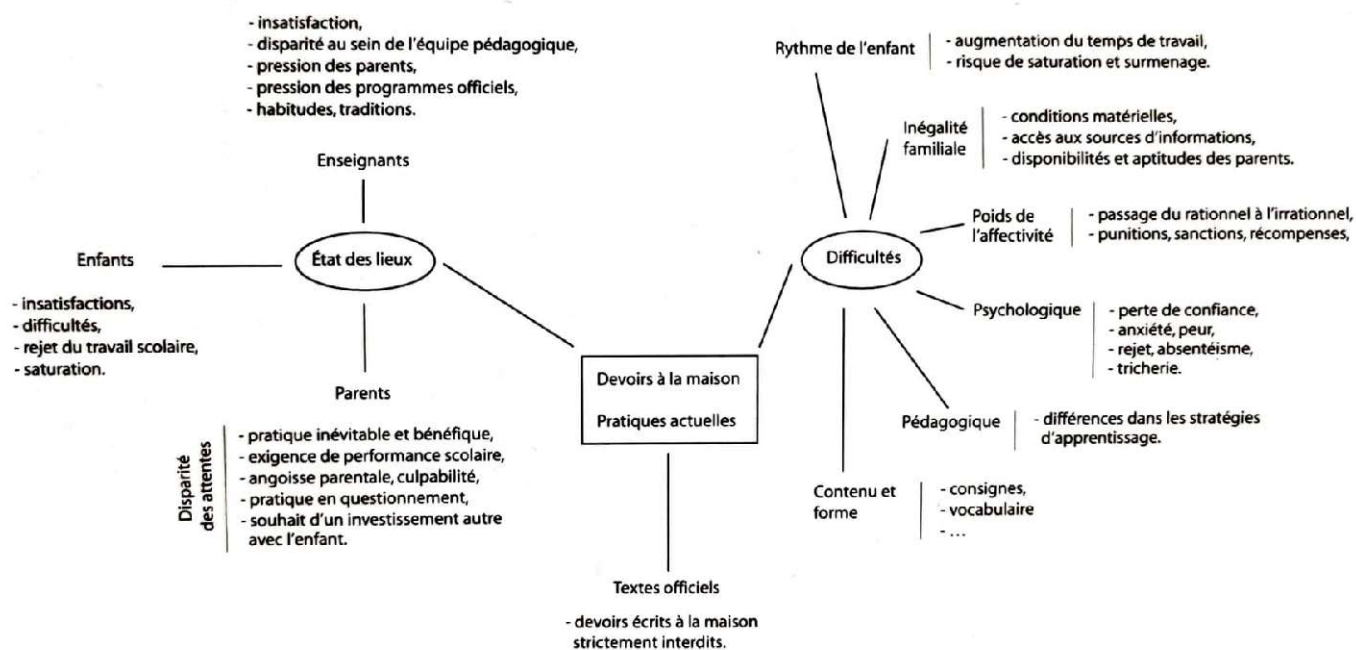
Walker, T (2015) “*The Great Homework Debate : What’s getting lost in the hype*”. Consulté sur <http://www.neatoday.org>

Rob Wieman, & Fran Arbaugh. (2014). *Making Homework More Meaningful. Mathematics Teaching in the Middle School, 20*, pp. 160-165.

Annexes

Annexe – Cadre théorique

➤ Schéma d'Alain Simonato (Simonato, 2007, p. 39) : *Un état des lieux des devoirs à la maison*



Annexe - Lycée

➤ Premier questionnaire distribué après la Toussaint

1. Ces devoirs de vacances étaient adaptés à mon niveau

- * Tout à fait
- * J'ai eu l'impression que oui
- * J'ai eu l'impression que non
- * Pas du tout

2. Ces devoirs m'ont fait du bien, j'avais besoin de me rafraîchir la mémoire

- * Tout à fait
- * Plutôt, oui
- * Pas trop
- * Pas du tout

3. Avoir ce genre de devoirs pendant les vacances...

- * C'était pénible
- * J'admets que c'était utile
- * Je n'y ai pas vu d'intérêt
- * Je pense que c'était une bonne chose pour moi

4. Je voudrais d'autres devoirs à l'avenir qui sont adaptés à mon niveau et qui me font revoir les points que j'ai besoin de travailler

- * Tout à fait
- * Pourquoi pas, mais je ne veux pas qu'ils soient trop longs
- * Pourquoi pas, mais je veux moi-même suggérer les exercices
- * Non, je ne veux pas

5. Le fait que nous n'ayons pas tous les mêmes devoirs...

- * ça ne m'embête pas : nous n'avons pas tous les mêmes points à revoir
- * ça m'embête car je me suis senti.e. dévalorisé.e. par rapport aux autres
- * Je ne sais pas quoi en penser
- * ça m'embête mais je ne saurais pas dire pourquoi

6. J'ai l'impression que faire ces devoirs pendant les vacances m'a aidé à gagner en confiance

- * Tout à fait
- * Un peu
- * Je ne sais pas trop
- * Pas du tout

Annexe - Collège

➤ Questionnaire anonyme distribué aux élèves

Questionnaire anonyme : Holiday Homework

1. Ces devoirs de vacances étaient adaptés à mon niveau
 - Tout à fait
 - J'ai eu l'impression que oui
 - J'ai eu l'impression que non
 - Pas du tout

2. Avoir ce genre de devoirs pendant les vacances :
 - C'est pénible
 - J'admets que c'est utile
 - Je n'y ai pas vu d'intérêt
 - Je pense que c'est une bonne chose pour moi

3. Le fait que nous n'ayons pas tous les mêmes devoirs :
 - Ça me va : j'ai travaillé ce dont j'avais besoin
 - Ça me va : j'ai travaillé ce qui m'intéressait
 - Ça m'embête : nous ne sommes pas tous à égalité
 - Je ne sais pas quoi en penser

4. Travailler l'anglais pendant les vacances :
 - Ça m'intéresse
 - Ça me permet de travailler cette matière avant la rentrée
 - Ça m'ennuie

5. De façon générale, les devoirs à faire à la maison en anglais sont :
 - Plutôt facile
 - Plutôt difficile
 - On devrait en avoir plus
 - On devrait en avoir moins