



HAL
open science

L'usage du numérique en classe de FLE au service de l'engagement des élèves : réaliser pour se réaliser

Raphaël Vesperini

► To cite this version:

Raphaël Vesperini. L'usage du numérique en classe de FLE au service de l'engagement des élèves : réaliser pour se réaliser. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04196365

HAL Id: dumas-04196365

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04196365>

Submitted on 5 Sep 2023

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.



L'usage du numérique en classe de FLE au service de l'engagement des élèves : réaliser pour se réaliser

Raphaël VESPERINI

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2022-2023

L'usage du numérique en classe de FLE au service de l'engagement des élèves : réaliser pour se réaliser

Raphaël VESPERINI

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2022-2023

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : RAPHAËL

NOM : VESPERINI

DATE : 28.06.2023

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - CONTEXTE	9
Chapitre 1. Contexte d'apprentissage du dispositif objet du mémoire	10
1. L'Ecole suisse de Rome	10
2. La classe de la « Terza Media » (13-14 ans)	11
Chapitre 2. La fermeture des écoles et l'enseignement à distance	14
1. Tous à la maison !	14
2. Un nouveau dispositif mis en place	16
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	22
Chapitre 3. L'engagement scolaire, qu'est-ce que c'est ?	23
1. Engagement scolaire et motivation	23
2. L'engagement : une notion multidimensionnelle	25
Chapitre 4. Mesurer l'engagement scolaire : pourquoi et comment ?	27
1. Pourquoi mesurer l'engagement ?	27
2. L'importance des indicateurs dans la mesure de l'engagement.....	27
Chapitre 5. Comment favoriser l'engagement en classe ?	30
1. L'importance de bonnes pratiques pédagogiques	30
2. La classe inversée.....	33
3. La classe renversée.....	36
4. Engagement et ressources numériques	38
PARTIE 3 - IDENTIFICATION DES BESOINS, PROBLEMATIQUE ET MISE EN PLACE DE LA MISSION D'INGENIERIE .	40
Chapitre 6. Identification des besoins et questionnement	41
1. Identification des besoins	41
2. Différencier son enseignement en fonction des besoins de chacun	43
Chapitre 7. Problématique et mission d'ingénierie mise en place	49
1. Problématique.....	49
2. Présentation du dispositif	50
3. Définition et mise en place de la mission d'ingénierie.....	51
4. Prérequis pour mener à bien la mission d'ingénierie.....	52
Chapitre 8. Démarche méthodologique et stratégie mise en place	53
1. Méthodologie	53
2. Matrice présentant l'ensemble de la stratégie mise en place	54
PARTIE 4 - ANALYSE DU DISPOSITIF ET CONCLUSIONS	56
Chapitre 9. Evolution du dispositif	57
1. Séance du 9 janvier : l'expérience commence !	57
2. Un premier ajustement nécessaire	62
3. Premiers retours des élèves et nouvelle évolution du dispositif	65
4. Un bilan de « mi-parcours »	67
5. Dernier ajustement du dispositif.....	71
Chapitre 10. Analyse des résultats	73
1. Analyse des réponses à un questionnaire Google Form	73
2. Analyse de questions ouvertes.....	76
Chapitre 11. Conclusions et analyse des limites	79
1. Une réponse aux trois besoins identifiés	79
2. Une aide pour l'enseignant.....	82

3. Les limites du dispositif	82
Conclusion	86
Bibliographie	88
Sitographie	92
Glossaire	93
Sigles et abréviations utilisés.....	95
Table des illustrations.....	96
Table des annexes	97

Introduction

« Les élèves sont différents et, pourtant, l'enseignant se doit d'avoir, pour tous, la même ambition : les accompagner au plus loin sur les chemins de l'apprentissage. Telle est bien la mission que l'école moderne et démocratique enjoint aux enseignants, considérant qu'il serait inéquitable et, donc, inacceptable d'entraver délibérément le progrès de certaines catégories d'individus. [...] Si l'objectif est que tous les élèves réussissent à apprendre tous les savoirs selon le même agenda et selon la même méthode, une réponse négative s'impose ». (Crahay et Chapelle, 2009)

Il me semble intéressant de commencer ce mémoire par le texte de Crahay et Chapelle (2009) cité ci-dessus qui rappelle l'importance pour un enseignant¹ de donner les outils nécessaires à l'acquisition de compétences à tous ses élèves, sans distinction, et pour ce faire de la nécessité de sa part de porter attention aux besoins de chacun. L'enseignant, formateur et transmetteur de connaissance, doit pour y parvenir exercer un questionnement continu sur la pédagogie qu'il met en place et, ainsi, passer constamment du statut d'enseignant à celui d'apprenant. Ce point fondamental est d'ailleurs rappelé dans la « Mission du professeur² » rédigée en 1997 dans une circulaire du ministère de l'Education nationale qui précise que :

« le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles » (Circulaire 97-123, ministère de l'Education nationale).

Ainsi, une remise en question de mes pratiques professionnelles afin de favoriser l'engagement de chacun de mes élèves dans mes leçons a donné lieu à l'étude que nous allons présenter et qui a été menée dans une classe de collège de l'Ecole suisse de Rome du 9 janvier au 26 mai 2023 dans le cadre des cours de français langue étrangère. Pour comprendre sa justification et les questionnements qui y sont liés, revenons à la date du 4

¹ Dans le présent mémoire, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

² Circulaire 97-123, ministère de l'Education nationale (23.05.1997) : http://eps.ac-amiens.fr/sites/eps.ac-amiens.fr/IMG/pdf/Missions_du_professeur.pdf

mars 2020 qui, en Italie, a marqué le début d'une période importante de réflexion aussi bien sur le rôle et les devoirs des enseignants que des moyens à leurs dispositions pour parvenir à leur mission.

Ce jour-là, le gouvernement italien annonçait la fermeture immédiate de tous les établissements scolaires³ jusqu'à nouvel ordre, marquant ainsi le début d'une longue période d'enseignement à distance qui dura jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les nombreuses ressources numériques, déjà à disposition sur le marché, avaient connu un développement sans précédent, donnant la possibilité aux enseignants de repenser à leur approche d'enseignement et de développer des stratégies nouvelles afin de continuer à offrir une certaine continuité pédagogique malgré le contexte inhabituel. C'est ainsi que mes élèves âgés de 11 à 16 ans s'étaient retrouvés, par le biais d'instruments numériques découverts pendant cette période, à travailler en mode asynchrone et bénéficiant, de ce fait, d'un accompagnement beaucoup plus individualisé que lors des leçons en présentiel. Cette individualisation avait sans doute permis à chacun de participer activement aux leçons, selon un propre rythme, et d'obtenir de bons résultats aux évaluations sommatives réalisées lors du retour en classe, 6 mois plus tard. Il était impossible de ne plus tenir compte de cette individualisation lors du retour à des cours en présentiel. Mais, dans une classe de 25 collégiens qui sont regroupés ainsi en fonction d'un seul critère lié à l'âge, comment réussir à prendre en compte les besoins de chacun ? Comment individualiser ses stratégies pédagogiques sans toutefois négliger le « vivre ensemble » et le travail entre pairs, aspects fondamentaux à l'école et en particulier dans le secondaire ? **Une bonne utilisation des ressources numériques à l'intérieur de la classe peut-elle aider à parvenir à cet objectif et ainsi à favoriser l'engagement de tous les élèves pendant les leçons ?**

Il s'agit de questions auxquelles notre étude essaiera de répondre en suivant 4 grands axes.

Dans un premier temps, nous ferons un point sur ce qui a justifié la mise en place d'une telle mission d'ingénierie et nous définirons le contexte d'apprentissage du dispositif objet de la recherche.

³ Décret du Président du Conseil italien, *Gazzetta ufficiale* (04.03.2020)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

Dans un deuxième temps, nous interrogerons la littérature scientifique pour définir la notion de l'engagement qui elle-même amènera à une réflexion sur d'autres notions telles que la motivation et l'autonomie de l'élève.

Dans un troisième temps, nous ferons d'abord un point sur les besoins identifiés et qui ont permis de dégager une problématique puis nous analyserons le dispositif mis en place afin d'essayer d'y répondre. Nous conclurons cette partie en faisant un point sur la démarche méthodologique suivie pour mener à bien cette étude.

Enfin, dans un quatrième et dernier temps, nous analyserons les résultats obtenus qui nous permettront d'émettre des conclusions sur le dispositif testé et de mesurer, selon ses points forts et ses limites, les possibilités de l'instaurer sur le long terme et dans d'autres matières.

Partie 1
-
Contexte

Chapitre 1. Contexte d'apprentissage du dispositif objet du mémoire

1. L'Ecole suisse de Rome

1.1. Un établissement plurilingue et international

L'Ecole suisse de Rome est un établissement bilingue (italien et allemand) rattaché pédagogiquement au Canton germanophone de Saint-Gall. L'école, reconnue à la fois par les gouvernements suisse et italien, propose un parcours bilingue qui permet aux élèves du collège de présenter les épreuves de la Licenza Media⁴ et d'avoir accès aux lycées suisses. Les élèves étudient l'italien et l'allemand comme langues maternelles dès l'école primaire. A cela, s'ajoute l'apprentissage de l'anglais à partir de la *4 elementare* (8-9 ans) et du français à partir de la *1. Media* (11-12 ans). S'agissant d'un établissement international où de nombreuses nationalités se côtoient, beaucoup d'élèves possèdent une autre langue dans leur répertoire verbal. Ils commencent ainsi l'étude du français avec de bonnes bases dans trois voire quatre langues. Ce plurilinguisme leur permet souvent d'explicitier eux-mêmes une règle grammaticale après observation de quelques exemples. Le niveau des classes est souvent hétérogène, nécessitant le développement d'activités de différenciation.

1.2. Un établissement attentif à la pluralité linguistique et à la pédagogie active

J'exerce dans un établissement où la pluralité linguistique et culturelle est considérée comme l'un des atouts principaux de l'école. Cette pluralité est mise en avant dans les différentes campagnes publicitaires visant à faire connaître l'établissement, à commencer par le logo où le nom de l'école est écrit en quatre langues (figure 1), mais aussi dans les formations internes proposées aux enseignants en chaque début d'année scolaire. La direction est donc particulièrement attentive aux méthodes d'enseignement dans les classes de langues, dont de FLE, et soutient pleinement les projets innovants visant à favoriser la pédagogie active.



Figure 1 – Logo de l'Ecole suisse de Rome

⁴ Examen italien de fin d'études dans le secondaire correspondant au diplôme français du Brevet des Collèges.

2. La classe de la « Terza Media » (13-14 ans)

2.1. Les élèves de la classe

La classe est composée de 25 élèves avec un niveau linguistique hétérogène, rendant les activités de différenciation fondamentales pour un enseignement efficace. Cette hétérogénéité est due en partie aux répertoires verbaux pluriels des élèves. 18 élèves sont italiens, de parents italophones et 15 de ces élèves étudient également l'allemand depuis l'école élémentaire. L'allemand leur est enseigné comme langue maternelle. 3 de ces élèves sont arrivés dans l'école à 11 ans et ont ainsi découvert l'allemand à leur entrée en 1. Media. Ces élèves étudient l'allemand comme langue étrangère. 2 élèves sont francophones. Comme bon nombre d'élèves ayant le français comme langue maternelle mais vivant à l'extérieur des « frontières francophones », ils sont excellents à l'oral mais ont de grandes difficultés à l'écrit. Avoir des camarades « meilleurs qu'eux » à l'écrit leur fait souvent perdre confiance et motivation dans l'apprentissage de la langue. 3 élèves fréquentent cette école depuis l'école primaire et sont de parents étrangers. Ces élèves ont donc une autre langue dans leur répertoire verbal. Contrairement à d'autres classes, tous les élèves de la 3. Media parlent parfaitement italien et ont un niveau d'anglais qui correspondrait à un B1+.

Plusieurs raisons m'ont poussé à choisir la classe de la 3. Media pour la réalisation de ce projet. Outre la raison concernant l'hétérogénéité linguistique évoquée précédemment, la 3. Media est une classe charnière entre le collège et le lycée. En Italie, la *Scuola Media*⁵ dure 3 ans et la 3. Media représente donc la dernière année d'étude d'enseignement général. En effet, l'enseignement spécialisé (littéraire, linguistique, scientifique, technologique, artistique, ...) commence dès la première année de lycée. Il s'agit donc d'une année importante pour les élèves aussi bien au niveau scolaire (examen de la *Licenza Media* à la fin de l'année, choix d'orientation pour le lycée) que psychologique, l'élève étant tout juste entré dans la période délicate de l'adolescence. Pour ces raisons, il s'agit généralement d'une classe assez difficile à motiver mais avec un potentiel important.

Rappelons que ces élèves ont passé le deuxième semestre de l'école élémentaire en confinement (mars-septembre 2020), ont repris l'école directement à leur entrée au collège

⁵ La *Scuola Media* correspond, en France, au collège.

et se sont retrouvés de nouveau confinés chez eux au mois de novembre 2020 pendant 3 semaines⁶.

2.2. La place du français dans le programme scolaire des 3. Medie

Selon leur emploi du temps, les élèves ont 3 leçons de français par semaine dont la durée est de 45 minutes chacune. Le programme préconise qu'ils doivent atteindre le niveau A2 du CECRL à la fin de l'année.

Les élèves ont deux « rendez-vous » importants au cours de l'année concernant le français :

- Les épreuves du DELF A2. Pour des raisons logistiques, les élèves ne présentent pas l'examen en fin d'année mais au mois de février. L'inscription est facultative mais généralement tous les élèves décident de le passer. C'est le cas cette année où 23 élèves se sont inscrits. Rappelons que les élèves francophones ne peuvent pas présenter le DELF.
- Les épreuves de la *Licenza Media*. L'examen se déroule à la fin de l'année scolaire (début juin) et le français est l'une des matières obligatoires. Les compétences demandées correspondent à un niveau A2 du CECRL, évaluées à travers un écrit d'une heure où l'élève est amené à répondre à des questions grammaticales et lexicales sous forme de QCM et d'un oral de 5 minutes dans lequel il doit se présenter et répondre à quelques questions de niveau A2.

Le dispositif développé dans la classe de 3. Media dans le cadre de ce mémoire est le résultat d'une réflexion qui a commencé en mars 2020, lors de la fermeture des écoles engendrée par la pandémie due à la COVID-19. Je n'avais, jusqu'alors, jamais réussi à mettre en place dans mes classes des activités de différenciation efficaces. L'adaptation nécessaire de mon enseignement à un contexte inhabituel m'avait permis d'oser une nouvelle méthode et de prendre conscience qu'une bonne utilisation des ressources numériques me permettait d'adapter plus facilement mes stratégies d'enseignement en fonction des besoins de chacun. Ainsi, après avoir défini le contexte d'apprentissage du dispositif mis en place, il me semble important de faire un retour sur cette période qui a

⁶ Décret du Président du Conseil italien, *Gazzetta ufficiale* (03.11.2020)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/11/04/20A06109/sg>

permis à de nombreux enseignants, dont moi-même, de comprendre l'importance de l'utilisation des ressources numériques dans les cours de langues et de la nécessité de les intégrer dans les cours, en distanciel comme en présentiel.

Chapitre 2. La fermeture des écoles et l'enseignement à distance

1. Tous à la maison !

1.1. La continuité pédagogique dans un contexte inhabituel

Le 4 mars 2020, le gouvernement italien annonçait la fermeture immédiate de tous les établissements scolaires du pays et l'activation de l'enseignement à distance à partir du lundi 9 mars. Cette décision politique apparaissait comme un défi lancé aux chefs d'établissements chargés de contacter d'un côté élèves et familles, leur précisant qu'ils ne pourraient récupérer ni livres ni cahiers, et d'un autre côté l'équipe éducative pour mettre en place une stratégie en 4 jours. L'acronyme D.a.D. pour *Didattica a distanza* résonnait partout dans le pays et s'était même retrouvé propulsé sur le podium des mots les plus recherchés sur Internet. Nos regards tournés à la fois vers nos dirigeants nationaux et vers la Chine nous faisaient comprendre que, contrairement aux déclarations rassurantes du gouvernement, cette D.a.D. serait probablement d'une durée supérieure aux « quelques semaines » annoncées.

Alors enseignant de français langue étrangère en classes de collège et lycée, je me suis retrouvé, comme mes collègues, confiné à mon domicile en me posant de nombreuses questions sur la façon de pouvoir assurer une continuité pédagogique aux élèves dans un contexte pandémique. Pour ce faire, il a fallu d'abord non pas penser aux apprentissages mais aux élèves eux-mêmes. Il a fallu partir d'eux, les imaginer dans leur vie privée, eux aussi confinés entre quatre murs, avec probablement peu d'espace et psychologiquement touchés, à cause de nouvelles inquiétantes qui tombaient, quotidiennement, à 18 heures précises à la télévision. Comment pouvaient-ils réussir à participer à des leçons à distance, à réaliser des activités en mode synchrone et à maintenir des interactions entre pairs, fondamentales non seulement pour le développement des compétences communicatives, mais aussi et surtout pour leur développement psycho-affectif ? Mes élèves avaient changé de statut, devenant des « apprenants à distance », ce qui m'obligeait à changer mes pratiques et à adapter forcément mes stratégies d'enseignement au contexte d'urgence et instable que nous vivions tous et surtout en faisant un point sur les ressources numériques disponibles pour reconcevoir mon enseignement et mes objectifs d'apprentissage. À la suite de cela, j'ai demandé à la direction pédagogique de mon établissement de mettre en place un dispositif alternant des leçons en modes synchrone et asynchrone, favorisant à la fois le travail collaboratif entre pairs et le travail individuel. Ma demande, ajustée aux besoins de mes élèves, entraînait cependant en contradiction avec les injonctions du ministère

qui préconisait alors de maintenir à l'identique l'emploi du temps des élèves. Fort d'une expérience de plusieurs années dans l'établissement, la direction m'a donné carte blanche à condition d'expliquer la démarche aux parents d'élèves et de faire un bilan après deux semaines, si les écoles devaient encore être fermées, afin de faire évoluer le dispositif en conséquence ou d'y mettre fin. La direction était d'accord de ne pas faire de projet pilote avec seulement une de mes classes (cela m'aurait demandé une organisation personnelle difficilement gérable) mais de commencer l'expérience avec toutes mes classes⁷. La contrainte des trois heures de connexion par semaine en mode synchrone pour les leçons de français a donc été supprimée. Les élèves ont travaillé sur un dispositif hybride, entre travail à faire en mode asynchrone et quelques connexions demandées en mode synchrone. En plein confinement, certains parents se réjouissaient de voir leur enfant "occupé" sur l'ordinateur pendant les leçons en ligne et cela n'a pas été facile de leur faire accepter ce nouveau système. Malgré quelques protestations officielles mais aussi grâce au soutien de certains parents, la direction a fortement soutenu le projet et, après un bilan positif, m'a permis de le mener jusqu'à la fin du confinement, soit jusqu'à la fin de l'année scolaire.

1.2. Facteurs de réflexion pour la mise en place d'un dispositif plus adapté

Considérant le contexte, il me semblait important de proposer à la direction un système qui n'imposait pas un horaire fixe de connexion aux élèves. Cela pour plusieurs raisons :

- Toute la famille était confinée dans la même maison ce qui rendait difficile les connexions multiples (frères/sœurs pour l'école / télétravail pour les parents) au même instant.
- Les élèves n'avaient pas tous un ordinateur personnel et devaient souvent le partager avec d'autres membres de la famille.
- Les élèves n'avaient pas tous un espace de travail personnel et le plus grand facteur d'anxiété pour certains n'était pas de comprendre l'enseignant mais plutôt de voir un membre de leur famille apparaître derrière eux !
- Le confinement en Italie était très strict. Fini le sport en plein air, terminée la simple promenade dans le quartier, la seule activité physique autorisée était de faire

⁷ L'expérience a ainsi concerné toutes mes classes, soit près de 130 élèves répartis de la *1. Media* au *2. Liceo* (15-16 ans).

un aller-retour rapide au supermarché le plus proche, attestation à l'appui. Si la possibilité de prendre l'air se présentait à un moment de la journée, mieux valait donc la prendre.

Les ressources numériques favorisaient un travail en mode asynchrone, ce qui permettait d'assurer une continuité pédagogique tout en respectant les rythmes de chacun. Paradoxalement, le contexte pandémique me permettait d'innover et de repenser l'usage du numérique dans mes pratiques pédagogiques.

2. Un nouveau dispositif mis en place

2.1. Définition du dispositif

Les élèves avaient l'obligation de consulter leur boîte électronique au cours de la journée du lundi et d'accuser réception de mon message envoyé ce même jour, avant 16h00. Ils devaient faire l'ensemble du travail demandé avant le vendredi, 16h00. Il était précisé dans le message que je leur envoyais :

- Les objectifs de la semaine et huit étapes à réaliser dans l'ordre mais en mode asynchrone.
- Les temps estimés pour réaliser chaque étape.
- Le matériel à disposition (capsules vidéo, exercices d'applications, ...).
- Les modalités d'évaluation.
- Une date et un horaire de rendez-vous en ligne (10-15 minutes en individuel ou en groupe très réduit).

Tout le matériel était chargé sur mon Drive et, à partir du mois d'avril, sur Google Classroom⁸.

Chaque lundi les élèves retrouvaient donc sur Google Drive huit étapes, numérotées et identifiables, à faire dans l'ordre, comme suit :

⁸ Google Classroom est une plateforme d'apprentissage développée par Google LLC, gratuite et disponible à tous les titulaires d'un compte Gmail. Lancée sur le marché en 2014, la plateforme a connu une forte hausse d'utilisateurs pendant la période d'enseignement à distance engendrée par le confinement lié à la COVID-19.

Etapas	Description	Objectifs
<p><u>Etape 1</u> « Je découvre ».</p>	<p>Capsule vidéo pédagogique de 5 minutes maximum dans laquelle j'expliquais aux élèves un point grammatical/lexical/socioculturel. (Cf. annexe 1, p.99, exemple disponible en cliquant sur le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=2zMWQgvCLCI).</p> <p>Les élèves étaient invités à regarder ce tutoriel et à prendre des notes dans un cahier.</p>	<p>Comprendre un point grammatical / lexical / socioculturel.</p> <p>Rester « présent » en tant qu'enseignant.</p>
<p><u>Etape 2</u> « J'ai compris ! ».</p>	<p>Questionnaire sur la capsule vidéo par le biais d'une fiche à valider en ligne avec correction automatique.</p>	<p>Auto-évaluation des connaissances.</p>
<p><u>Etape 3</u> « Je m'entraîne ».</p>	<p>Une série de jeux ou d'exercices en ligne avec correction automatique (Cf. annexe 2, p.100).</p>	<p>Exercices d'application</p>
<p><u>Etape 4</u> « Je lis ! ».</p>	<p>Texte à lire puis fiche de compréhension à valider en ligne avec correction automatique (Cf. annexe 3, p.101).</p>	<p>Compréhension écrite</p>
<p><u>Etape 5</u> « J'écoute ! ».</p>	<p>Audio/vidéo à écouter/regarder puis fiche de compréhension à valider en ligne avec correction automatique.</p>	<p>Compréhension orale</p>
<p><u>Etape 6</u> « A notre tour ! ».</p>	<p>Réalisation d'une vidéo (ou d'un audio si l'élève ne se sentait pas à l'aise avec la vidéo) à me renvoyer (Cf. annexe 4, p.102). Le travail de groupe entre pairs était recommandé pour pousser les élèves à se contacter et à travailler ensemble malgré la distance. C'est ainsi par exemple qu'un groupe de <i>seconda media</i> a préparé des crêpes, se montrant tour à tour grâce à un montage en expliquant la recette et en réutilisant toutes les notions grammaticales (partitifs, etc.) et lexicales.</p> <p>Les élèves recevaient la correction de leur audio/vidéo la semaine suivante et, avec leur autorisation, leur travail était rendu public à tous les</p>	<p>Production orale.</p> <p>Interaction.</p> <p>Travail entre pairs.</p>

	élèves de la classe.	
<u>Etape 7</u> « J'entraîne mon écrit ».	Production écrite à me renvoyer (Cf. annexe 5, p.103). Les élèves recevaient d'abord une correction partielle (erreurs soulignées avec des indices pour une auto-correction) puis devaient me renvoyer une nouvelle version corrigée.	Production écrite
<u>Etape 8</u> « Ouverture ».	Dans le tutoriel (étape 1), il y avait souvent une référence à un point culturel que l'élève était appelé à approfondir de façon autonome. Exemple : « D'après toi, quelle est la personne représentée derrière moi et pourquoi est-elle mise en évidence cette semaine ? Renseigne-toi ! ».	Interculturel
<u>Evaluation</u>	Chaque semaine, je convoquais les élèves individuellement ou par petits groupes de 4/5 élèves. La réunion durait une quinzaine de minutes et avait pour objectif de : - Garder un contact direct avec chaque élève. - Vérifier la régularité dans leur travail et leur organisation. - Répondre à leurs questions. - Donner un retour oral sur le travail effectué la semaine précédente. - Echanger sur le "thème culturel" de la semaine.	

La réalisation de la totalité des séquences ne devait pas dépasser les 3 heures de travail, correspondant au nombre d'heures de français prévues dans l'emploi du temps. Les documents visant à travailler la CE et la CO et la majorité des exercices d'application avec autocorrection étaient pris sur les sites : Tv5 Monde⁹, RFI¹⁰, le Petit Scribe¹¹ et le Point du FLE¹².

⁹ La rubrique *Langue française* de Tv5 Monde offre de nombreux documents authentiques sur lesquels travailler avec les élèves. [TV5 Monde](#)

¹⁰ Radio France International. La rubrique « exercices » permet de travailler la compréhension orale sur un fait d'actualité. [RFI Exercices](#)

¹¹ Blog proposant de nombreuses ressources pédagogiques en FLE. [Le petit scribe](#)

¹² Le Point du FLE offre des exercices grammaticaux et lexicaux avec auto-correction. [Le Point du FLE](#)

2.2. Bilan de l'expérience

2.2.1. Points positifs

- Le programme a été terminé dans les temps définis avant le confinement, permettant notamment à tous les élèves du lycée de présenter le DELF B1/B2 dès la réouverture de l'Institut français en octobre 2020 et de le réussir avec de bons résultats. Les élèves de 1. Media, qui avaient commencé le français seulement quelques mois avant la fermeture des écoles, ont eux aussi terminé le programme malgré la distance. En septembre, ils ont tous obtenu un bon résultat à une évaluation sommative qui portait sur l'ensemble du programme de première année de français. J'ai été très surpris de voir leurs progrès également à l'oral (prononciation comprise) sur lesquels j'étais bien plus dubitatif.
- Aucun élève n'a décroché en français. Les collègues qui avaient choisi une méthode plus traditionnelle (connexion de toute la classe en mode synchrone) ont dû reprendre une bonne partie du programme pendant les premiers mois de la nouvelle année.
- Beaucoup d'élèves qui avaient des résultats faibles en présentiel ont fait des progrès dans différentes compétences linguistiques, notamment en PE. J'ai la certitude que le fait d'avoir travaillé de façon autonome, sans avoir l'occasion de se comparer aux autres, a permis à certains d'accroître la confiance en eux, engendrant de fait une nette amélioration de leurs résultats. La grande majorité des élèves qui refusaient la publication de leur audio/vidéo au début de la formation à distance n'y ont plus vu d'inconvénient après quelques semaines.

2.2.2. Limites rencontrées

- Le manque d'une plateforme adaptée a créé de nombreuses difficultés au début de l'expérience. Les outils que j'utilisais dans un premier temps (ma messagerie et Google Drive) n'étaient pas adaptés à l'utilisation que j'en avais. Ma découverte de Google Classroom à partir du mois d'avril a permis une nette amélioration de mon organisation.
- La création des capsules vidéo pédagogiques (étape 1) m'a demandé beaucoup de temps. Il me semblait toutefois très important de les réaliser moi-même. D'abord, les élèves étant jeunes et à leur première expérience avec l'E.A.D., il me paraissait

important que l'enseignant reste « présent » et maître de son cours. Ensuite, si je demandais aux élèves de se filmer et d'envoyer des vidéos, il me semblait évident de devoir, moi aussi, « jouer le jeu ».

- Les élèves les moins organisés (surtout les plus jeunes et ceux qui recevaient moins d'aide de la part des parents) ont rencontré des difficultés dans la gestion autonome de la planification. Durant les premières semaines, j'ai dû prendre différents rendez-vous individuels avec eux pour les aider dans leur organisation. Toutefois, après quelques semaines seulement, j'ai pu constater que les élèves m'envoyaient régulièrement les devoirs demandés, démontrant ainsi avoir fait des progrès non négligeables dans la gestion autonome de leur travail.
- Certains parents d'élèves m'ont fait part que leurs enfants avaient des difficultés à comprendre où et quand regarder les indications pour suivre le programme. J'ai compris ainsi qu'il était essentiel que tous les enseignants aient un même système à proposer à leurs élèves.

Conclusion

En septembre 2020¹³, de retour en classe, si nous, enseignants, étions tous satisfaits de retrouver une certaine normalité, nous devons également repenser à cette période à distance et réfléchir aux aspects positifs qu'elle avait engendrés, notamment au sujet de l'autonomisation et de l'individualisation de l'apprentissage. Depuis le retour en présentiel, de nouvelles méthodes se mettent en place et, dans mon établissement, même les enseignants les plus réfractaires à l'utilisation du numérique dans leurs cours pré-confinement ont commencé à l'intégrer. Pour ce qui me concerne, j'essaie d'utiliser davantage les outils numériques dans mes leçons afin de mieux adapter mon enseignement aux besoins de chacun sans toutefois négliger le « vivre ensemble » et le travail en commun, thème fondamental dans le secondaire. C'est ainsi que, pour l'année 2022-23, j'ai eu l'idée et l'envie de mettre en place un dispositif rentrant dans le cadre du M2 visant à favoriser l'engagement des élèves en classe grâce au support vidéo et plus particulièrement grâce à la réalisation de capsules vidéo pédagogiques par les élèves.

¹³ Mon établissement a réouvert ses portes le 10 septembre 2020, soit après près de 6 mois de fermeture.

Avant de décrire le dispositif mis en place, il semble important d'interroger la littérature scientifique afin de définir les notions théoriques principales qui concernent l'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire, notamment celle de l'engagement. Qu'est-ce que l'engagement et comment le favoriser dans nos cours dans un contexte en présentiel ? Il paraît également fondamental de comprendre si des études existantes témoignent de l'efficacité des ressources numériques utilisées pendant la classe visant à favoriser cet engagement des élèves dans nos cours.

Partie 2
-
Cadre théorique

Chapitre 3. L'engagement scolaire, qu'est-ce que c'est ?

Si Christenson, Reschly et Wylie (2012) affirment qu'« il faut de l'engagement et de la motivation pour apprendre » et que Lopez, Lessard et Yergeau (2018) font un lien entre faible engagement et décrochage scolaire, la notion d'engagement est encore de nos jours assez complexe à définir et « aucune définition de l'engagement de l'apprenant n'est universellement acceptée » (Halverson et Graham, 2019).

La réflexion autour de la notion d'engagement étant centrale dans l'expérience menée en classe de 3 Media dans le cadre de notre étude, nous interrogerons dans ce chapitre la littérature scientifique pour essayer de donner une définition à ce concept.

1. *Engagement scolaire et motivation*

La notion d'engagement apparaît dans le monde anglosaxon en 1980 sous le nom de « Student engagement ». En 1984, Astin, considéré comme l'un des pionniers concernant la réflexion autour de cette notion, la définit comme « la quantité d'énergie physique et psychologique qu'un élève consacre à l'expérience scolaire » (Astin, cité par Abla et Fraumeni, 2019). Près de 30 ans plus tard, Perry (2022) définit les élèves engagés comme « émotionnellement investis dans leur apprentissage et à même de maintenir leur concentration sur une tâche pendant de longues périodes ». Toujours selon Perry les élèves engagés se sentent poussés à rechercher de nouvelles méthodes d'apprentissage pour développer leurs compétences. Chapman (2003), Christenson, Reschly et Wylie (2012) font également référence à un investissement actif de l'élève dans une situation d'apprentissage pour définir l'engagement scolaire.

Remarquons que, dans un texte publié en mars 2008 ayant pour titre *l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation*¹⁴, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec associe directement l'engagement à la « responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, de son investissement personnel et des efforts consacrés à son travail d'étudiant ». Ce texte reprend en partie les propos de Bélanger et al. (2005) qui considèrent l'engagement scolaire comme :

« un processus complexe par le moyen duquel les étudiants s'investissent dans la planification de leurs études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'autoévaluation de leur expérience [scolaire] » (Bélanger et al., 2005).

¹⁴ Intégralité du texte proposé par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec : [CSEQ](#)

Il paraît alors important de différencier les termes de motivation et d'engagement.

Prenons tout d'abord la définition même du terme « motivation » donnée par l'édition en ligne du dictionnaire Le Petit Robert¹⁵: « Action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) ».

Selon Viau, cité par Lacroix et Potvin (2022), la motivation au niveau scolaire est :

« un concept dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son établissement afin d'atteindre un but » (Viau, cité par Lacroix et Potvin, 2022).

Deci et Ryan, cités par Louche et al. (2006), distinguent dans le cadre d'une théorie de l'autodétermination et dans deux travaux différents (1985, 2000) trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque, amotivation. Alors que la motivation intrinsèque est spontanée et naît du plaisir d'apprendre et de la curiosité, la motivation extrinsèque répond à un besoin précis comme l'obtention d'une récompense ou une sanction à éviter. L'amotivation expliquerait le manque de lien entre un comportement et un résultat (Louche et al., 2006).

Ainsi, à partir de la définition que donne Viau de la motivation, de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) et des différentes définitions de l'engagement présentées précédemment, nous comprenons que la motivation intrinsèque de la part de l'élève est une condition préalable à son engagement en classe.

Effectivement, si les concepts de motivation et d'engagement semblent étroitement liés et souvent confondus par le grand public, « la motivation est l'intention et l'énergie à la base de l'action humaine [alors que] l'engagement est cette énergie transposée en actions concrètes » (Archambault et Olivier, 2017). Parent (2017) donne une explication imagée sur le concept d'engagement scolaire et distingue, elle aussi, les deux termes :

« Alors que la motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, [...] l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2017).

¹⁵ Le dictionnaire *Le Petit Robert de la langue française* est mis à jour par les éditions éditoriales du Robert sous la direction d'Alain Rey. [Le Petit Robert de la langue française \(grenet.fr\)](http://www.grenet.fr)

2. L'engagement : une notion multidimensionnelle

L'engagement scolaire est décrit comme un facteur observable à travers le comportement de l'élève dès les premières études scientifiques. Ainsi, selon Natriello (1984) « le désengagement des élèves à l'école s'observe par le retrait, l'absentéisme, la faible participation et les problèmes de discipline » (Natriello, 1984).

Puis, Finn (1989) intègre à la notion d'engagement les aspects émotionnels et affectifs. Il définit ainsi l'engagement scolaire à l'aide de deux composantes : la « participation » qui se réfère au facteur comportemental et l'« identification » qui, elle, se réfère à l'aspect émotionnel.

« Le modèle de participation-identification se concentre sur l'implication des élèves dans la scolarité, avec des composantes à la fois comportementales et émotionnelles. Le sentiment d'appartenance à une institution, une classe ou un groupe devient donc important pour favoriser l'engagement de l'élève ». (Finn, 1989)

Fredricks et al. (2004) distinguent par la suite trois dimensions dans l'engagement de l'élève : la dimension comportementale, la dimension émotionnelle et la dimension cognitive. Cette notion multidimensionnelle fait encore aujourd'hui consensus dans la recherche. Prenons comme exemple la schématisation de l'engagement des étudiants (figure 2) proposée par Parent (2017), sur la base des écrits de Fredricks et al. (2004).

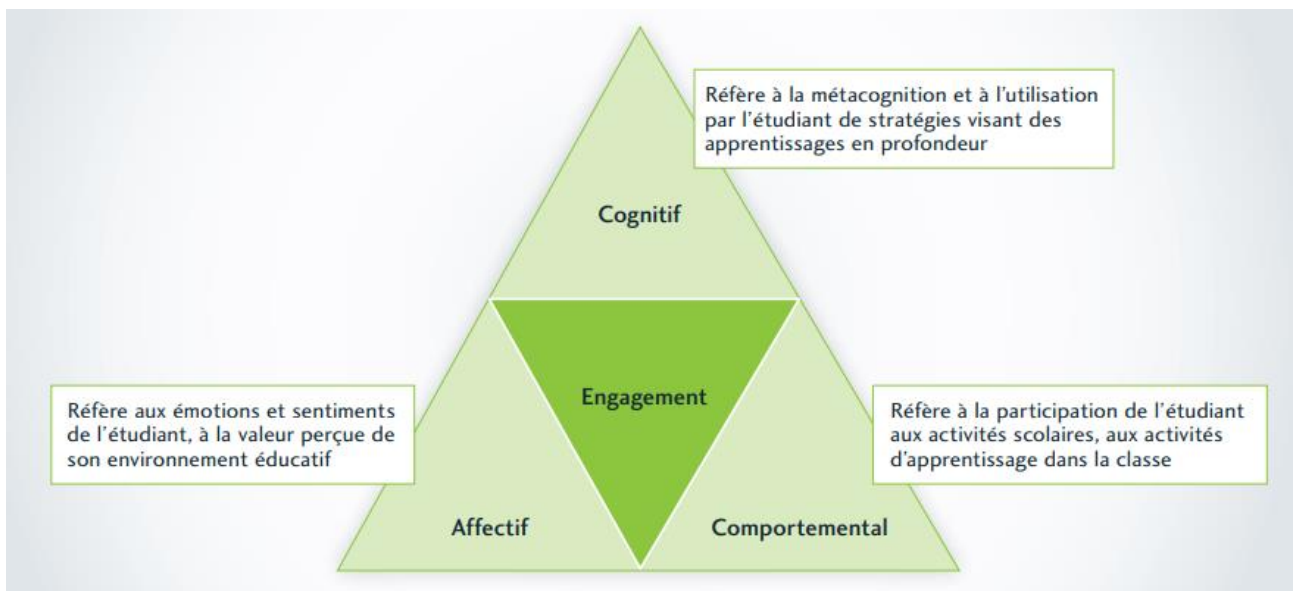


Figure 2 – schéma de l'engagement des étudiants proposé par Parent (2017)

Comme nous pouvons le voir, le facteur comportemental touche la sphère socio-relationnelle de l'élève et sa participation même aux différentes activités proposées,

l'aspect affectif est lié à son vécu émotionnel alors que le facteur cognitif se réfère davantage aux stratégies mises en place par l'élève pour mener à bien son apprentissage.

2.1. L'engagement comportemental

Selon Fredricks et al. (2004) l'engagement comportemental se réfère à la capacité de l'élève à être autonome dans son travail grâce à une attitude qui lui permet d'améliorer sa performance. Les auteurs prennent en compte trois facteurs importants : l'assiduité aux leçons, le respect des règles et des consignes, l'implication dans les discussions et activités proposées pendant les leçons. Archambault et al. (2009) considèrent l'engagement comportemental comme fondamental dans la réussite scolaire de l'élève.

2.2. L'engagement affectif

L'engagement affectif se réfère au désir d'apprendre de la part de l'élève. Willms et Flanagan (2010) considèrent que l'engagement des élèves est plus élevé lorsque le climat de la classe est positif, incluant des relations positives avec les enseignants et les pairs. Nous retrouvons cette même conclusion chez Juvonen et al. (2012) qui précisent qu'une atmosphère familière en classe favorise un degré d'engagement plus fort de la part de l'élève ou chez Griffiths et al. (2012) qui considèrent que les interactions au sein de la classe sont fondamentales dans le développement de la capacité de l'élève à s'engager.

2.3. L'engagement cognitif

La notion d'engagement cognitif apparaît dans la littérature dans les années 1990. Ainsi, Barbeau (1994) affirme que :

« un élève engagé cognitivement fait preuve de stratégies autorégulatrices d'apprentissage, c'est-à-dire de stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage de connaissances et de comportements visés » (Barbeau, 1994).

Le concept est repris par Fredricks et al. (2004), pour qui la persévérance et les stratégies mises en place pour apprendre font partie de l'engagement. Il s'agit donc de l'implication psychologique de l'élève dans son apprentissage.

Après avoir interrogé la littérature scientifique, nous pouvons retenir que l'élève engagé est celui qui est investi dans son propre processus d'apprentissage. Les facteurs comportemental, affectif et cognitif sont fondamentaux pour lui permettre de réussir son engagement. Mais, une fois cette notion d'engagement éclaircie, il est important de nous demander si la littérature scientifique nous donne des informations sur la façon dont il peut être mesuré en classe et en quoi une telle mesure pourrait être utile à l'enseignant.

Chapitre 4. Mesurer l'engagement scolaire : pourquoi et comment ?

1. Pourquoi mesurer l'engagement ?

Comme l'indiquent Appleton et al. (2008) dans une étude publiée en 2008 : « La recherche confirme le lien entre l'engagement, la réussite et le comportement à l'école, quel que soit le niveau d'avantage ou de désavantage économique et social ».

Dès 1989 Finn faisait un lien entre la participation active d'un élève aux activités et la réussite scolaire :

« La probabilité qu'un jeune achève avec succès ses 12 années de scolarité est maximisée s'il maintient des formes multiples et croissantes de participation à des activités scolaires. L'incapacité d'un jeune à participer aux activités de l'école et de la classe, ou à développer un sentiment d'identification avec l'école, peut avoir des conséquences néfastes importantes » (Finn, 1989).

Si Connell (1990) note l'importance de l'engagement pour persévérer face à un défi, Skinner et Belmont (1993) remarquent que « les élèves désengagés sont passifs, ne font pas d'efforts, s'ennuient et abandonnent facilement ».

Comme le rappellent Bélanger et al. (2005), l'engagement étant « influencé par différentes variables liées à l'environnement, à l'établissement d'enseignement, à l'enseignant et aussi à l'étudiant », il est important de mesurer le niveau d'engagement des élèves dans nos classes pour favoriser la réussite scolaire. Mais comment effectuer cette mesure ? L'enseignant a-t-il des outils partagés par la littérature scientifique qui lui permettraient de le faire ?

2. L'importance des indicateurs dans la mesure de l'engagement

Fredricks et al. (2004) affirment que les instruments mesurant l'engagement de l'élève ont montré une corrélation positive avec le rendement scolaire et une corrélation négative avec la probabilité de décrochage scolaire. Des instruments pour mesurer l'engagement de l'élève en classe auraient donc été identifiés mais, comme le précisent Halverson et Graham (2019), une attention particulière doit être de mise :

« Plusieurs instruments existants de mesure de l'engagement confondent au hasard les facilitateurs et les indicateurs. Par exemple, la NSSE récemment révisée énumère dix indicateurs d'engagement, mais nombre d'entre eux (en particulier ceux de la catégorie des

pratiques d'enseignement efficaces) évaluent les pratiques qui facilitent l'engagement, et non les indicateurs de l'engagement » (Halverson et Graham, 2019).

Ainsi, suivant les recommandations de Halverson et Graham (2019), essayons de trouver dans la littérature des études fournissant des indicateurs d'engagement.

Fredricks et al. (2011) ont mené une étude permettant de décrire 21 instruments qui visaient à mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Cette étude, soutenue par le gouvernement américain, reprise et traduite en français par le réseau québécois PERISCOPE¹⁶ (2019), a permis une avancée notoire dans le domaine de la recherche sur l'engagement, luttant ainsi contre le décrochage scolaire. L'étude fournit trois types d'instruments pour mesurer l'engagement :

- 14 questionnaires auto-rapportés par les élèves. Ces questionnaires permettent de comprendre la propre perception qu'ont les élèves de leur engagement scolaire.
- 3 questionnaires orientés vers les élèves mais remplis par les enseignants. Ces questionnaires permettent de mesurer la façon dont les enseignants eux-mêmes perçoivent l'engagement de leurs élèves.
- 4 instruments d'observation qui permettent d'observer à la fois le groupe-classe et l'élève individuellement.

C'est en se basant sur cette étude que l'académie de Paris propose sur son site Internet un questionnaire destiné aux enseignants (Cf. annexe 6, p.104). Il est intéressant d'observer que chaque indicateur peut être positif ou négatif, c'est-à-dire confirmer un certain engagement de l'élève ou bien au contraire démontrer un certain désengagement de sa part. Une grille avec des items d'observation de l'engagement (figure 3) est également publiée sur le site Internet de l'académie de Paris. Les items prennent en compte la notion multidimensionnelle de l'engagement telle que définie par Fredricks et al. (2004).

¹⁶ Le réseau PERISCOPE (Plateforme Echange, Recherche et Intervention sur la SColarité Persévérance et réussite) est soutenu et financé par le gouvernement du Québec.

(1) Engagement cognitif		(2) Engagement comportemental		(3) Engagement affectif	
7	Écotent attentivement ce qui est exposé/enseigné	1	Sont ponctuels/ Arrivent à l'heure	3	Visages détendus (semblent apprécier d'entrer dans le cours)
8	Ecrivent conformément à ce qui est demandé par l'enseignant	2	Rentrent calmement et sans faire trop de bruit	11	Posent des questions qui vont au-delà du cours
9	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	4	Installation rapide	12	Discutent du cours (et non d'un autre sujet) avec leurs pairs
10	Posent des questions sur le cours	5	Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)	13	Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux
15	Sont impliqués activement dans les activités	6	Enlèvent leur manteau, bonnet, capuche, casquette, etc.	18	Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées
16	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	14	Suivent les instructions relatives aux activités demandées	19	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux
17	Posent des questions sur les activités	24	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités	21	Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités
20	Émettent des suggestions, des propositions sur les activités	26	Respectent les règles régissant les déplacements dans la classe	31	Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités
22	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	27	Silencieux au moment des consignes	32	S'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminés la tâche en cours
23	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	28	S'écotent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole	34	Restent pour terminer une activité
25	Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	29	Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent à leurs tâches.	35	Choix (des élèves) de rester pour terminer une activité (en accord avec l'enseignant)
30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs	33	Attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires	36	Continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant

Figure 3 - Items permettant de mesurer l'engagement publiés sur le site Internet de l'académie de Paris [consulté le 19 avril 2023]

Comme nous l'avons vu, les nombreuses recherches effectuées mettent en évidence le lien entre l'engagement des élèves et leur réussite scolaire. Les recherches indiquent également le rôle non négligeable de l'enseignant dans le développement de l'engagement dans sa propre classe et donnent des indicateurs pour mesurer cet engagement. Il importe maintenant de nous demander s'il existe des méthodes pédagogiques testées et proposées pour favoriser l'engagement dans nos classes.

Chapitre 5. Comment favoriser l'engagement en classe ?

1. L'importance de bonnes pratiques pédagogiques

Il existe un consensus pour affirmer que les pratiques pédagogiques exercent une influence directe sur la motivation, l'engagement et la compétence de l'élève (Guthrie et al., 2012) et que les pratiques de l'enseignant ont ainsi une influence directe sur l'engagement des élèves (Archambault et al., 2015). Toutefois, « la perspective et la voix des élèves manquent de manière notable dans la littérature en ce qui concerne leurs besoins, leurs objectifs et leurs préférences afin de repérer ce qui leur permet de s'engager dans leur apprentissage » (Taylor et Persons, 2011, cités par le réseau PERISCOPE, 2018). Les recherches s'intéressent surtout aux pratiques pédagogiques qui concernent le facteur motivationnel et la dimension affective de l'engagement. C'est le cas de Parent (2018) qui propose aux enseignants de respecter les catégories suivantes :

- *Challenge* : les élèves doivent avoir des défis à relever pendant la classe.
- *Real-life significance* : établir des liens entre ce qui se passe en classe et la vie réelle.
- *Curiosity* : stimuler la curiosité des étudiants.
- *Autonomy* : encourager les étudiants à faire preuve d'autonomie.
- *Recognition* : reconnaître les efforts et la progression des élèves.
- *Evaluation* : ne pas négliger les évaluations formatives dans l'apprentissage.

Bujold et Saint-Pierre (1996) concluent dans une étude que les élèves qui ont des sentiments positifs envers leurs enseignants se montrent plus engagés dans la discipline étudiée. Lessard et al. (2015) et Nadeau (2018) vont dans ce même sens en affirmant que le soutien émotionnel offert par l'enseignant aux élèves favorise l'engagement de ces derniers autant au début qu'à la fin de l'année scolaire. Pianta et al. (2008) définissent le soutien émotionnel comme « la capacité de l'enseignant à soutenir le fonctionnement social et émotionnel au sein d'un groupe » (Pianta et al., 2008). Il est nécessaire d'avoir pour cela « un climat positif en classe, l'absence d'un climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et la considération pour le point de vue de l'enfant » (Haiat et al., 2023). Le rapport individuel enseignant-élève semble ainsi fondamental dans le soutien émotionnel :

« Il s’agit, par exemple, d’accorder du temps au dialogue individuel avec les élèves (dans les couloirs, dans la cour de récréation ou hors de l’établissement) : des conversations aussi bien sur l’expérience scolaire des élèves que sur leur vécu personnel ou social aident à bâtir une relation de qualité » (Virat, 2019, cité par Haiat et al., 2023).

L’enseignant a ainsi un rôle important à jouer en ce qui concerne l’engagement affectif qui, rappelons-le, concerne le « désir d’apprendre » de la part de l’élève grâce à des relations positives avec les enseignants et les pairs (Willms et Flanagan, 2010, cités par le réseau PERISCOPE, 2018).

A l’occasion d’une intervention ayant pour titre *l’engagement dans les études, une question de besoins, de perceptions et de contexte*, Chouinard (2009) présente un schéma d’intervention qu’il appelle “CLASSE” pour Conceptions, Latitude, Ambiance, Situation d’apprentissage, Soutien et Evaluation et qui a pour objectif de proposer aux enseignants des pratiques pédagogiques visant à soutenir la motivation et l’engagement des élèves dans la classe. Chouinard explique l’importance de la prise en compte du facteur de la motivation qui pourra porter l’élève à l’engagement ou au contraire à l’évitement (figure 4). Le modèle contient des recommandations mais ne donne pas d’exemples concrets d’activités pédagogiques à mettre en place.

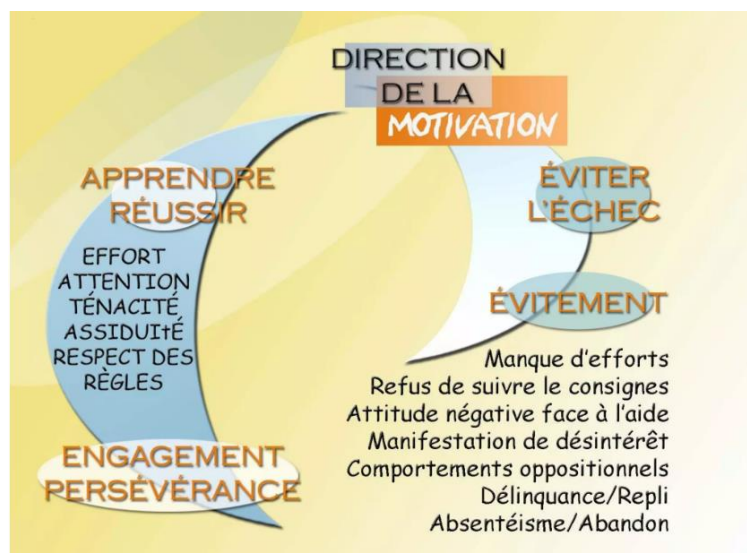


Figure 4 – La direction de la motivation (Chouinard, 2009)

Le décret du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁷ rédigé par le ministère de l'Éducation nationale affirme l'importance pour un enseignant de favoriser l'autonomie des élèves à des fins d'un meilleur engagement. Ainsi, il est précisé dans ce document que « l'autonomie doit donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui [...] ». (Bulletin officiel n°17 du 23.04.2015).

Archambault et Olivier (2017) considèrent l'autonomie, c'est-à-dire la capacité à réaliser des choses par soi-même, comme un facteur clé pour l'engagement :

« En matière d'engagement scolaire, les élèves qui se sentent autonomes en classe perçoivent que l'école correspond à ce qui est important pour eux personnellement et qu'ils peuvent y faire des choix en accord avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêt » (Archambault et Olivier, 2017).

Pour favoriser cette autonomie, elles remarquent qu'il est important que l'élève travaille à son propre rythme. L'enseignant doit alors s'assurer que chacun aura le temps nécessaire pour effectuer les activités demandées et que des tâches supplémentaires soient prévues pour les élèves les plus rapides. Il est également important d'expliquer aux élèves la raison pour laquelle ils doivent exercer certains travaux, écouter leur opinion et leur offrir des choix quant à l'ordre des activités à faire par exemple (Archambault et Olivier, 2017).

Ainsi, si les documents pour guider l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques afin de favoriser l'engagement sont assez répandus dans la recherche, les dispositifs pédagogiques testés et proposés le sont moins.

Nizet et Meyer (2016), professeurs à l'université de Sherbrooke, proposent de considérer le dispositif de la classe inversée comme un moyen de soutenir l'engagement :

« Le dispositif de classe inversée favorise l'apprentissage parce qu'il engage l'élève dans un processus actif dans lequel une évaluation continue prend place, est réellement au service de l'apprentissage et joue un rôle essentiel comme source de régulation pour l'élève et pour l'enseignant » (Nizet et Meyer, cités par le réseau Canopé, 2016).

¹⁷ Bulletin officiel n°17 du 23.04.2015 [Socle commun de connaissances, de compétences et de culture \(education.gouv.fr\)](http://www.education.gouv.fr)

Une étude confirmant les affirmations de Nizet et Meyer a été menée par les professeurs Agnès, Moyon et Locker (2021) pour l'Université de Paris-Saclay sur l' « Impact d'un dispositif de classe inversée sur l'engagement d'étudiants de premier cycle universitaire en Sciences de la Vie ». L'étude conclut que « les bénéfices souvent rapportés de la classe inversée incluent notamment un engagement renforcé des étudiants ».

Faisons un point sur ce dispositif bien connu dans le monde de l'enseignement, notamment par le biais du réseau Canopé¹⁸ et du site Eduscol¹⁹.

2. La classe inversée

« Prendre connaissance du cours avant le cours et se lancer dans des applications en classe », ainsi commence le tutoriel²⁰ diffusé par le réseau Canopé visant à aider les enseignants à appliquer le concept de classe inversée (en ligne, consulté le 14 avril 2023).

Le dispositif de la Classe inversée (*flipped classroom* en anglais) a été expérimenté par Eric Mazur aux Etats-Unis dès les années 1990 puis développé par Jonathan Bergmann et Aaron Sams qui formalisent officiellement ce concept dans leur livre *Flip your Classroom* (2012). Selon Héloïse Dufour, il s'agit de:

« donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration » (Dufour, 2014).

Grâce à la classe inversée, les activités de différenciation deviendraient plus faciles à réaliser.

« La classe inversée permet d'individualiser et donc de différencier l'enseignement. À la maison tout d'abord, où chaque élève peut aller à son rythme pour voir les notions avant la classe. Mais aussi en cours, où le travail de groupe permet à l'enseignant d'aller voir individuellement chaque élève pendant que le reste de la classe travaille » (Dufour, 2014).

Lebrun (2020) recommande également la classe inversée qu'il considère comme « une stratégie pédagogique qui réorganise l'espace/temps pour enseigner et apprendre ».

¹⁸ Le réseau Canopé est un opérateur du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse qui vise à offrir des formations aux enseignants. [Qui sommes-nous - Réseau Canopé](#)

¹⁹ Eduscol est un site Internet édité par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. [Accueil | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

²⁰ Tutoriel de la classe inversée proposé par le réseau Canopé [Vous avez une minute ? Pour comprendre la classe inversée - Réseau Canopé \(reseau-canope.fr\)](#)

Dans un webinaire tenu en 2020 et labellisé par le réseau Canopé, il oppose la classe inversée à la classe traditionnelle, considérée comme dépassée :

« Je pourrais vous abreuver de ma science, vous envoyer 100% de mes connaissances et vous demander d'en retenir le maximum, d'assimiler, d'ingurgiter et chez vous de travailler sans cesse de manière à ce que si je vous interroge en cours vous soyez capables de répondre à mes questions et d'avoir de bonnes notes » (Lebrun, 2020).

Bissonnette et Gauthier (2012) se montrent en revanche assez critiques à propos de ce type de dispositif, surtout dans le primaire ou dans le secondaire. Leur point de vue repose sur le fait qu'aucun résultat de recherche n'est encore disponible.

10 ans plus tard, Mangenot (2022) exprime à son tour une certaine perplexité au sujet des recherches faites sur la classe inversée, témoignant ainsi que les études à ce sujet n'ont pas ou très peu avancé :

« Je trouve que dans le domaine du numérique, socialement survalorisé, certains discours pédagogiques prennent une valeur de vérité qu'ils ne devraient pas avoir. Il en va ainsi de la Classe inversée, présentée par de nombreux sites Internet comme la panacée pédagogique ou comme un des atouts des MOOC » (Mangenot, 2022).

Effectivement, je n'ai trouvé que peu de recherches scientifiques prouvant l'efficacité de la classe inversée. Une recherche a été effectuée par Poellhuber (2017), financée par le ministère Québécois, visant à comprendre si l'approche de la classe inversée avait un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite des élèves. Les résultats montrent que l'adoption de la classe inversée de la part des enseignants est un processus de longue durée qui demande un important investissement de leur part et une certaine flexibilité. Pour cela, des formations adaptées aux besoins des enseignants et un soutien de la part des institutions sont fondamentales. Du côté des étudiants, les résultats montrent une disparité entre ceux qui sont motivés et engagés et ceux qui le sont moins et qui peinent à travailler seuls hors classe. Pour cette raison, un meilleur encadrement des étudiants les moins motivés est recommandé (Poellhuber, 2017).

Les documents qui mettent en avant la classe inversée l'opposent souvent à la classe dite « traditionnelle ». Prenons par exemple un document diffusé par le réseau Canopé (figure 5) qui met en opposition la classe traditionnelle et la classe dite inversée. Dans le premier cas, l'élève participe peu et rentre de l'école fatigué. Dans l'autre cas,

l'élève est actif en classe et rentre de l'école heureux et motivé. En réalité, l'auteur fait simplement un parallèle entre une approche "traditionnelle" et une approche "active".



Figure 5 - un document promouvant la classe inversée publiée sur le site du réseau Canopé [en ligne, consulté le 16.04.23]

Un article paru dans le blog *Pédagogie connectée*²¹ remarque que :

« Si le dispositif de la Classe inversée n'est pas profondément pensé en amont, il peut vite s'apparenter à un cours magistral dispensé à la maison, ce qui reproduirait le schéma de la transmission traditionnelle : montrer d'abord, faire appliquer ensuite pour s'assurer de la bonne compréhension de chacun » (Blog *Pédagogie connectée*, consulté le 20 mars 2023).

L'article fait également remarquer des problèmes non négligeables comme la création de disparités entre les élèves d'une même classe, notamment selon leur accès aux ressources informatiques ou bien en fonction de l'aide familiale dont certains pourraient bénéficier à la maison. Une autre critique est formulée par Beitone et Osenda dans un texte

²¹ Le blog *Pédagogie connectée* a l'objectif de « construire les apprentissages avec le numérique ». Les auteurs du blog, comme les articles publiés, étant anonymes, il faut rester prudent quant à la véracité des informations données. [PÉDAGOGIE CONNECTÉE - Pédagogie connectée \(weebly.com\)](http://www.pedagogieconnectee.com)

publié sur le blog *Observatoire des Zones Prioritaires*²² le 08.08.2017. Les auteurs sont assez perplexes face à la diffusion fulgurante de ce dispositif et à la « caution institutionnelle de cette innovation [qui] est impressionnante » même s'il n'y a « aucune preuve de son efficacité pédagogique et didactique » (Beitone et Osenda, 2017). L'article cite en exemples l'appui et la présence de Florence Robine, alors Directrice générale de l'enseignement scolaire, lors d'un congrès tenu par l'association « Invertissons la classe » en 2015, la promotion active de la part du réseau Canopé ou encore des nombreux dossiers partagés sur le site Eduscol.

Thobois Jacob et Chevry Pébayle (2020) ont fait une étude sur la classe non pas inversée mais « renversée », un dispositif développé en France par Jean-Charles Cailliez depuis 2015. Selon cette étude, la classe renversée engendrerait chez l'élève un « engagement cognitif élevé » (Thobois Jacob et Chevry Pébayle, 2020). Faisons un point sur ce dispositif.

3. La classe renversée

Jean Charles Cailliez présente dans un webinaire la classe renversée ainsi :

« Le principe est simple : vous faites tout et je ne fais rien ! Donc vous allez faire vous-mêmes, mes chers élèves, les cours, vous allez rédiger les chapitres, faire les plans, construire les chapitres, vous allez les distribuer, les produire, les apprendre et même rédiger les questions, les barèmes, poser les interrogations, organiser tout, même l'examen » (Cailliez, 2015).

A la différence de la classe inversée, l'élève travaille non pas chez lui mais en classe et non plus individuellement mais avec ses pairs.

« Je vais vous aider. Je vais vous répartir en équipe, en groupes, je ferai le casting moi-même avec des collègues qui vous connaissent bien de manière à mettre dans chaque équipe de bons élèves en génétique, des élèves moyens et des élèves qui n'aiment pas trop cette matière. Et puis vous allez vous organiser, vous distribuer les responsabilités » (Cailliez, 2015).

Notons que ce dispositif a été testé par différents enseignants et dans différents contextes. Cailliez publie lui-même dans son blog personnel les expériences menées qui suivent les principes de son innovation pédagogique. Ainsi, nous y retrouvons l'expérience réalisée par deux professeurs du lycée La Mache de Lyon, Carine Perrin et Laurence Avy.

²² Le blog *Observatoire des Zones Prioritaires* se définit comme le « Quotidien des ZEP » et est géré par des bénévoles. [Observatoire des Zones Prioritaires](#)

Dans un projet appelé « Care », les élèves ont été divisés en groupe et, comme le prévoit le dispositif décrit par Cailliez (2015), ont réalisé la leçon du début à la fin, guidés par les enseignantes.

Remarquons l'opinion des élèves recueillie par le biais d'entretiens semi-directifs oraux. « Le projet Care nous apporte beaucoup plus d'autonomie », raconte un lycéen interrogé. « Cette façon de travailler nous apporte un nouveau moyen de développer notre sens critique » affirme un autre élève. « Si on a bien compris, ça permet de donner à l'élève une autre façon d'expliquer, d'une façon différente du prof. », complète un troisième lycéen. Carine Perrin explique que, dans ce projet, ce sont les élèves eux-mêmes qui sont aux commandes du cours et prend l'exemple d'une activité de corrections de copies entre pairs. « Si je leur avais rendu les copies corrigées, ils les auraient peut-être rangées sans les regarder », explique-t-elle. Notons que ce type de travail entre pairs ne semble toutefois pas réservé à la classe dite renversée mais est plutôt répandu dans une approche de pédagogie active.

Enfin, reprenons les propos de Cailliez lui-même concernant l'évaluation dans ce type de dispositif et son jugement sur l'attention de ses élèves :

« [Les élèves] ne sont plus notés mais par contre je vais noter leurs compétences, leurs capacités à s'organiser entre eux, les bons élèves aidant les moins bons, leurs compétences à respecter les délais, leurs compétences à me poser des questions. Le professeur que j'étais devient Directeur général, se promène dans son entreprise. Lorsqu'il y a des questions et des problèmes, je peux vous assurer que tous les étudiants sont attentifs, je n'ai qu'à en capter 5 ou 6, ceux qui ont le problème et les autres continuent le travail » (Cailliez, 2015).

Les différentes expériences menées et racontées, notamment grâce au projet Care, ne laisseraient pas de doute quant à la favorisation de l'autonomisation de l'élève mais les données scientifiques et les recherches plus approfondies manquent pour avoir un résultat objectif. L'étude menée par Thobois Jacob et Chevry Pébayle (2020) sur la classe renversée remarque que :

« [...] la classe renversée se présente comme un dispositif audacieux visant à rendre les étudiants plus actifs et à les responsabiliser mais n'ayant, [à la connaissance des autrices], pas encore fait l'objet de travaux de recherche. Si ce dispositif semble intéressant sur le plan de la créativité et de la mise en activité, il induit un engagement cognitif élevé qui pourrait compromettre l'apprentissage et exige que les étudiants soient capables de réguler leur motivation collectivement au sein du groupe. » (Thobois Jacob et Chevry Pébayle, 2020)

Les autrices précisent toutefois que la petite taille de leur échantillon doit engendrer prudence dans l'analyse des résultats de leur étude.

4. Engagement et ressources numériques

Les promoteurs de la classe inversée mettent en avant les bénéfices des ressources numériques qui permettent à l'enseignant de donner aux élèves les instruments nécessaires pour un travail efficace à la maison. Dufour (2014) insiste plus particulièrement sur les capsules vidéo :

« Mettre une capsule vidéo à disposition des élèves pour introduire des concepts, définir des notions importantes ou encore décrire une technique manuelle présente plusieurs avantages. Il s'agit d'un média plus vivant et engageant qu'un manuel. Cela permet aux élèves qui ont des difficultés de lecture de suivre. Si c'est l'enseignant qui a réalisé la vidéo, cela établit un lien supplémentaire avec l'élève » (Dufour, 2014).

Toujours selon Dufour (2014), les capsules vidéo réalisées directement par les élèves apporteraient des « avantages pédagogiques supplémentaires » car l'exercice permettrait de travailler sur la synthèse de concepts importants, comme la production orale, et obligerait les élèves à réfléchir à la manière de transmettre leur connaissance, développant ainsi la métacognition (Dufour, 2014). Effectivement, le réseau PERISCOPE conclut, en se référant à des études portées par Hamel et al. (2015) et Lafferrière et al. (2010), que « l'intégration des TIC dans la démarche pédagogique d'un enseignant peut favoriser l'engagement des élèves ». Le réseau PERISCOPE cite également des études de Taylor et Parsons (2011) qui prouvent que « les relations avec la communauté peuvent notamment être facilitées par l'utilisation de technologies numériques » (Taylor et Parsons, 2011, cités par le réseau PERISCOPE, 2018). En effet, nous avons vu dans le chapitre précédant l'importance de l'échange entre pairs d'un côté et entre élèves et enseignants d'un autre pour renforcer la dimension affective de l'engagement.

Le lien entre engagement scolaire et ressources numériques est également signalé par Laird et Kuh (2005) qui ont constaté une « forte relation positive entre l'utilisation des technologies de l'information à des fins éducatives et les indicateurs d'engagement » (Laird et Kuh, 2005, se référant à la NSSE²³ de 2005).

²³ National Survey of Student Engagement, en français « enquête nationale sur l'engagement des étudiants ». Enquête menée par l'Université de l'Indiana sur un échantillon important d'étudiants américains et canadiens.

Le réseau PERISCOPE cite une étude menée par Romero et al. (2016) qui fait un point sur les usages possibles des TIC dans le primaire et le secondaire. Dans cette étude, l'usage pédagogique visant la création et la production de vidéos dans le cadre d'une activité d'apprentissage est recommandé.

En revanche, certains chercheurs rappellent que, dans le cadre de l'engagement, il n'est pas encore possible de faire un lien entre ressources numériques et bénéfiques considérant le manque de publications scientifiques sur le sujet. Halverson et Graham (2019) affirment ainsi que :

« si la recherche sur l'engagement de l'apprenant est théoriquement ambiguë, il n'est pas surprenant que l'engagement de l'apprenant dans les environnements mixtes soit un domaine théoriquement non défini et non testé » (Halverson et Graham, 2019).

Dans une autre étude publiée quatre ans auparavant, Henrie, Halverson et Graham trouvaient « peu de cohérence ou de spécificité dans les définitions et l'opérationnalisation de l'engagement dans la littérature mesurant l'engagement dans l'apprentissage assisté par la technologie » (2015). La situation a peu évolué depuis. Si de nombreux témoignages existent, les données scientifiques manquent encore.

Conclusion

La communauté scientifique s'accorde sur la nécessité de favoriser l'engagement des élèves dans les classes et des grilles d'observation pour le mesurer existent. Toutefois, si les recommandations de stratégies pédagogiques fournies par la recherche mais aussi par les institutions sont nombreuses, les études fiables sur les dispositifs pédagogiques pour engager les élèves manquent. L'enseignant est donc appelé à tester différents types de dispositifs, notamment en s'appuyant sur les nombreuses ressources numériques à disposition qui, bien utilisées, peuvent apporter une aide non négligeable dans la mise en place d'activités favorisant la motivation d'abord et l'engagement ensuite. L'expérience mise en place avec des élèves de collège pour cette étude va dans ce sens. La création de capsules vidéo par les élèves, comme proposé par Dufour (2014), permettra-t-elle de favoriser leur engagement affectif, cognitif et comportemental pendant les cours de français ? Permettra-t-elle de favoriser les activités de différenciation à l'intérieur de la classe, donnant ainsi à chacun la possibilité de rester actif et engagé du début à la fin de la leçon sans négliger le travail entre pairs, autre élément fondamental pour favoriser l'engagement ?

Partie 3

-

Identification des besoins, problématique et mise en place de la mission d'ingénierie

Chapitre 6. Identification des besoins et questionnement

« Le quotidien des enseignants, c'est la diversité des élèves. Il y a des petits et des grands, des garçons et des filles, des forts et des faibles, des beaux et des laids, des natifs et des immigrés [...] ceux qui brûlent les étapes et d'autres qui lambinent, ceux qui se jouent aisément de toutes les difficultés et d'autres qui butent sur chaque obstacle. Cependant, pour tous, le même objectif : réussir à apprendre » (Crahay et Chapelle, 2009).

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, un dispositif spécifique a été mis en place pendant le confinement dans le but de trouver des stratégies d'enseignement prenant en compte les besoins de chacun tout en demandant aux élèves de travailler de manière collaborative afin de donner la possibilité à tous de « réussir à apprendre » (Crahay et Chapelle, 2009). Bien qu'aucune étude n'ait pu être réalisée sur ce dispositif, nous pouvons estimer qu'il a probablement aidé les élèves à s'engager dans les leçons malgré la distance et leur a permis d'acquérir, en fin d'année, le niveau de compétences linguistiques tel qu'il avait été fixé en début d'année. Les bons résultats obtenus aux évaluations diagnostiques et/ou sommatives réalisées par les élèves lors de la reprise en présentiel, associés au fait qu'il n'y ait eu aucun cas de « décrochage » dans la matière m'ont obligé à remettre en question mon enseignement en présentiel. Une longue période d'observation des élèves et de discussions avec les collègues a duré près de deux ans, caractérisée par différents essais visant à renforcer la place du numérique dans mes leçons. En novembre 2022, la rencontre avec mon directeur de mémoire m'a permis de clarifier mes idées et, à la suite de ses observations, d'identifier et d'analyser les besoins de mes élèves, de les regrouper autour d'une notion centrale et de dégager une problématique.

1. Identification des besoins

Durant la phase d'observation de mes élèves lors des cours en présentiel, trois besoins ont été identifiés.

1.1. Respecter le degré d'autonomie de chaque élève

Si l'enseignant doit favoriser l'autonomie de ses élèves dans la classe comme indiqué dans le *décret du socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n°17 du 23.04.2015) que nous avons évoqué précédemment, il doit alors prendre en compte le degré d'autonomie de chacun, qui varie d'un élève à l'autre et qui agit sur le temps nécessaire pour comprendre, élaborer et appliquer des notions. Pour cela,

l'enseignant doit essayer de respecter le propre rythme d'apprentissage de chacun de ses élèves. Ce facteur a été fondamental pendant l'enseignement à distance car il a permis aux élèves ayant besoin de plus de temps de rester motivés et de rendre des devoirs correspondant davantage à leurs réelles capacités. Les élèves qui, au contraire, avaient besoin de moins de temps ont pu faire des activités d'approfondissement sur les notions étudiées ce qui leur a permis de ne pas s'ennuyer et donc de rester motivés. Il serait important de prendre en compte ce facteur dans les cours en présentiel.

1.2. Favoriser le facteur motivationnel

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce mémoire, le degré de motivation de l'élève varie en fonction des activités proposées. Ainsi, un élève sera plus motivé à réaliser une activité qui touche son quotidien ou l'un de ses centres d'intérêts, augmentant de ce fait son engagement dans l'exercice proposé et plus généralement dans la matière. En effet, je me rends compte en observant les élèves que, selon les activités proposées, ils manifestent une certaine motivation ou démotivation. L'élève peu motivé et peu engagé exprime clairement son manque d'engagement à travers des soupirs, d'incessants « quelle heure est-il ? » ou bien simplement à travers sa posture ou des bavardages qui prouvent une certaine déconcentration due probablement à un manque d'intérêt.

1.3. Favoriser le travail entre pairs

J'ai toujours remarqué une motivation élevée lors d'un travail en groupe et, depuis la reprise des cours en présentiel, je note une volonté encore plus forte de travail entre pairs de la part des élèves. Rappelons qu'en Italie les écoles sont restées fermées de mars à septembre 2020 et que de septembre 2020 à septembre 2021, les élèves devaient porter un masque avec obligation de se tenir à une certaine distance les uns des autres. Même la moindre activité qui nécessitait un échange d'objets entre eux, pourtant nombreuses dans les cours de FLE, était proscrite.

Le travail de groupe est clairement demandé par les élèves à chaque activité proposée et est également encouragé par le ministère de l'Éducation nationale. Reprenant le décret définissant le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015), nous pouvons lire que :

« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de

collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration. » (Bulletin officiel n°17 du 23.04.2015)

Nous pouvons également citer un article paru sur le site Eduscol (2016) qui rappelle qu'il est fondamental qu'un travail collectif conduise à l'élaboration d'un résultat concret comme une affiche, une présentation orale ou une vidéo (Eduscol, 2016, consulté en avril 2023).

Cette période d'observation a donc permis d'identifier trois besoins concrets qui, selon plusieurs textes puisés dans la littérature scientifique et évoqués dans le chapitre précédant, ont tous une forte influence sur l'engagement de l'élève en classe. Ainsi, la différenciation des activités en fonction des besoins de chacun, sans négliger le travail entre pairs, est sans doute la clé qui permettra de favoriser l'engagement de chacun.

2. Différencier son enseignement en fonction des besoins de chacun

La Mission du professeur telle que décrite dans la circulaire n°97-123 du 23.05.1997 rédigée par le ministère de l'Éducation nationale précise que « le professeur prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves ». Le dispositif appliqué durant le confinement allait dans ce sens et proposait, grâce à l'aide des ressources numériques et à la possibilité de travailler en mode asynchrone, de nombreuses activités adaptées aux compétences et au rythme d'apprentissage de chacun. Par exemple, le travail de production orale se faisait souvent à travers la préparation de la part des élèves de vidéos ou d'audios adaptés à leur contexte et à leurs intérêts dans lesquels ils devaient réutiliser les notions lexicales et grammaticales récemment étudiées. Les rendez-vous hebdomadaires individuels ou en petits groupes me permettaient de proposer un retour réflexif sur le travail rendu ainsi que des exercices adaptés aux difficultés de chacun. Certains devaient observer une vidéo publiée sur le site de TV5 Monde, alors que d'autres devaient effectuer un exercice de grammaire repris sur le site lepointdufle.fr. Il m'arrivait fréquemment de donner les mêmes documents à des élèves de classes de niveaux différents, en me basant uniquement sur la compétence de l'élève et non plus sur sa classe d'appartenance. Le fait d'avoir mis en place un dispositif qui permettait de travailler en mode asynchrone laissait aux élèves la possibilité de travailler à leur propre rythme. Je pouvais ainsi m'adapter à la

diversité des élèves, répondant ainsi à l'un des principes évoqués par le ministère et gérer les « différences entre les élèves au sein de la classe elle-même par un dispositif pédagogique qui [était] censé répondre à la réalité quotidienne » (Houssaye, 2012). Toutefois, si tous les élèves ont démontré avoir acquis les compétences de niveau en fin de formation, certains les ont dépassés. Cette forte disparité, lors du retour en présentiel, a rendu complexe la gestion de la classe et mon approche pédagogique.

2.1. La pédagogie de soutien

Le niveau hétérogène des élèves, renforcé après le confinement, engendre une forte disparité qui est un frein pour l'engagement. Les élèves les plus en difficultés, confrontés constamment à des camarades meilleurs qu'eux dans certains domaines, risquent de perdre la motivation et de se désengager scolairement ; il en est de même pour les élèves qui ont des compétences plus élevées que d'autres, qui risquent de s'ennuyer et ainsi de se désengager eux aussi. En effet, Houssaye (2012) affirme que :

« le fait de dispenser le même enseignement à l'ensemble des élèves (programmes, rythmes, âges, cursus identiques) produit à son tour de l'échec scolaire et ne permet surtout pas de répondre à un tel échec. Il devient ainsi indispensable pédagogiquement d'introduire de l'hétérogénéité au sein des pratiques de chaque classe » (Houssaye, 2012).

Pour lutter contre cette disparité, la mise en place dans les leçons en présentiel d'une pédagogie de soutien apparaît alors fondamentale. Cette approche pédagogique, qui permet notamment aux élèves de progresser à leur rythme, s'est fortement développée en France dans les écoles primaires et collèges à partir des années 1980. Best (1996) la présente ainsi :

« Il s'agit de donner du temps, en français, en mathématiques, en langues vivantes, soit à des petits groupes d'élèves qui connaissent des difficultés précises, en grammaire, en orthographe, etc., soit à une demi-classe pour individualiser davantage les exercices ou reprendre une notion mal comprise par la plupart des élèves » (Best, 1996).

La pédagogie de soutien peut donc être mise en place à l'intérieur même d'un groupe-classe. Pendant que certains élèves sont concentrés sur une activité, de manière autonome, un autre groupe travaille grâce à l'accompagnement de l'enseignant. Cela permet d'éviter un déficit d'engagement des élèves les plus faibles comme des meilleurs, agissant de fait sur la réussite scolaire de chacun.

Ainsi, nous avons vu que la différenciation des activités en fonction des besoins de chacun est fondamentale pour favoriser l'engagement de l'élève et donc sa réussite scolaire. Mais, si je pense avoir réussi à favoriser les activités de différenciation dans mes leçons en distanciel, j'ai toujours beaucoup de difficultés à le faire en présentiel. Essayons d'en comprendre les différentes raisons.

2.2. De la théorie... à la pratique

Prévoir une approche pédagogique de soutien dans une classe de 25 collégiens peut être complexe à gérer, tout comme préparer et proposer des activités de différenciation. En présentiel, j'ai toujours rencontré des difficultés à réaliser ce type d'activités notamment à cause d'un problème lié au temps. Je vois mes élèves 3 fois par semaine et les leçons durent 45 minutes. Si l'enseignant doit prendre en compte la diversité de ses élèves, il a également le devoir de respecter un programme précis et de s'assurer que toutes les notions au programme seront transmises aux élèves dans les temps impartis. Mes élèves passent, en fin de 3. Media, l'épreuve de français de la *Licenza Media*. L'examen écrit est composé d'une cinquantaine de questions grammaticales et lexicales sous forme de QCM reprenant les principales notions du niveau A2 du CECRL. Transmettre ces notions de façon magistrale, à tout un groupe-classe réuni, permet un gain de temps et de s'assurer ainsi que tous les élèves ont accès aux points importants étudiés dans le programme.

Aux mois de novembre et décembre 2022, dans le cadre de cette étude et à travers des entretiens oraux et informels, j'ai demandé à des collègues enseignants de répondre à quelques questions préparées à l'avance concernant les activités de différenciation dans leurs classes. L'objectif était de comprendre s'ils rencontraient les mêmes difficultés que moi ou s'ils avaient des solutions.

L'échantillon est composé de 27 collègues qui enseignent dans des classes de collège (dans mon propre établissement ou dans un établissement public italien). 6 collègues enseignent le français langue étrangère, 5 l'italien langue maternelle, 3 l'anglais langue étrangère, 2 l'espagnol langue étrangère, 3 les sciences, 2 l'allemand langue maternelle, 2 l'éducation physique et sportive, 2 les mathématiques, 1 la musique et 1 le dessin.

Questions	Oui	Non
Notez-vous une différence de besoins dans une même classe ?	27	0
Proposez-vous des activités de différenciation ?	21	6
Trouvez-vous difficile la réalisation d'activités de différenciation ?	20	7
Utilisez-vous les outils numériques dans vos leçons ?	19	8
Les outils numériques vous servent-ils pour réaliser des activités de différenciation en classe ?	9	18
Une activité de différenciation simple à organiser grâce à un outil numérique vous intéresserait-elle ?	18	9

Tableau 1 - Questionnaire réalisé dans la période novembre-décembre 2022 sur un échantillon de 27 enseignants en collège, toutes matières confondues.

Ce mini questionnaire rapide et informel m'a permis de comprendre que, si mes collègues observaient tous différents besoins dans leurs classes, une grande majorité rencontraient, comme moi, des difficultés à les prendre en compte dans leur enseignement. Une majorité d'enseignants intègrent les ressources numériques dans leurs leçons mais seulement une minorité les utilise pour faire des activités de différenciation. Pour mieux comprendre les besoins et stratégies possibles dans un cours de langue étrangère, il est intéressant de réduire l'échantillon aux seuls enseignants concernés. Ainsi, dans un deuxième tableau, nous prendrons en considération les réponses des seuls 11 collègues qui enseignent les langues étrangères en collège (tableau 2).

Questions	Oui	Non
Notez-vous une différence de besoins dans une même classe ?	11	0
Proposez-vous des activités de différenciation ?	11	0
Trouvez-vous difficile la réalisation d'activités de différenciation ?	11	0
Utilisez-vous les outils numériques dans vos leçons ?	8	3
Les outils numériques vous servent-ils pour réaliser des activités de différenciation en classe ?	6	5
Une activité de différenciation simple à organiser grâce à un outil numérique vous intéresserait-elle ?	11	0

Tableau 2 – Résultats sur la base des 11 collègues enseignant les langues étrangères en collège.

Les ressources numériques sont utilisées par la grande majorité des collègues de langue. Il est important de préciser que les 3 enseignants qui ont répondu ne pas utiliser les outils numériques m'ont expliqué qu'ils ne le faisaient pas à cause de problèmes de connexion dans leur établissement et de disponibilité d'outils numériques (absence de TBI et de tablettes). Ils seraient toutefois intéressés, dans l'espoir d'une amélioration de la

présence du numérique dans leur établissement, à un outil qui permettrait de favoriser la différenciation pendant leurs leçons.

Le sondage ayant eu lieu lors d'entretiens oraux, une discussion s'est installée à la suite de leurs réponses permettant de dégager plusieurs éléments intéressants. J'ai ainsi pu constater que:

- la grande majorité des enseignants considèrent l'« activité de différenciation » comme une possibilité donnée à l'élève de ne pas s'ennuyer lorsqu'il termine une activité avant ses camarades et pas vraiment comme un enseignement différencié en fonction des besoins de chacun.
- Permettre à l'élève d'« anticiper ses devoirs » à faire à la maison est la première activité évoquée par mes collègues.
- Quatre enseignants préparent des exercices avec auto-correction et destinés, ici aussi, à donner un travail d'approfondissement à faire aux élèves qui ont terminé une activité avant les autres.
- Deux collègues ont instauré un système qui favorise l'aide entre pairs. Ainsi, grâce à un système de « binôme » mis en place dès le début de l'année et mis à jour chaque mois, l'élève qui a terminé en avance connaît le nom du camarade qu'il devra aider.

Arrêtons-nous sur les réponses fournies par les collègues affirmant utiliser les ressources numériques pour les activités de différenciation. Les activités évoquées permettent toutes à l'élève de travailler de façon autonome sur une tablette afin de réaliser des activités langagières visant à mobiliser différentes compétences communicatives mais excluant la production orale et l'interaction. Dans les activités indiquées, tous les élèves retrouvent des exercices adaptés à leurs niveaux, et pas seulement les meilleurs ou ceux qui ont terminé en avance. Les outils numériques leurs permettent donc de différencier leur enseignement en fonction des besoins. Toutefois, certaines difficultés apparaissent. Tout d'abord, les collègues indiquent un problème de gestion du temps qui les empêche de se concentrer sur tous les élèves durant ce type d'activités. Une collègue de français FLE affirme mettre en place ce type d'activités seulement avec les classes dans lesquelles, grâce à l'emploi du temps, elle enseigne deux leçons consécutives.

La collègue d'allemand (qui n'est pas inclus dans le tableau 2) utilise souvent le dispositif Lernpass plus²⁴ sur lequel l'élève travaille autonomement. Lernpass plus se présente comme une « plateforme en ligne pour le soutien individuel dans les compétences scolaires de base » (Lernpass plus, consulté en décembre 2022). En effet, le système propose des exercices d'évaluation qui génèrent automatiquement d'autres exercices en fonction du résultat de l'élève et adaptés à son niveau d'apprentissage. Le résultat des évaluations est directement communiqué à l'enseignant ce qui lui permet d'adapter son enseignement en fonction des résultats obtenus dans certaines compétences. Le dispositif existe aussi pour le français langue étrangère. J'avais essayé de l'utiliser en 2021 mais les élèves étaient peu motivés et j'avais moi-même été peu convaincu de son efficacité.

Il est important de remarquer que dans toutes les activités évoquées, à part pour le système d'entraide, l'élève est isolé du reste du groupe et doit travailler en silence.

²⁴ Lernpass plus est géré par les *Editions Pédagogiques* de Saint-Gall et est labellisé par le gouvernement suisse. [Lernpass plus – Lernpass](#)

Chapitre 7. Problématique et mission d'ingénierie mise en place

Une fois les besoins identifiés, dont certains avaient déjà été anticipés par les collègues, une problématique a été définie visant à y répondre. Ensuite, un type de dispositif à mettre en place a été proposé à M. Christoph Bucher, proviseur adjoint et responsable pédagogique de mon établissement, qui a accepté. L'étape successive a consisté à prendre contact avec Mme Claudine Moïse, responsable des VAC à l'Université Grenoble Alpes, pour comprendre si un tel projet pouvait être réalisé dans le cadre d'un Master 2. C'est donc après avoir reçu le soutien de ces deux personnes ainsi que celui de mon directeur de mémoire que j'ai réalisé un plan d'action, accepté et validé par la direction de l'établissement. Parallèlement, la lecture du cours « Ingénierie de formation et gestion projets » m'a permis de faire un point sur les différents objectifs du projet et de les discuter avec la direction de mon établissement qui les a acceptés. Ainsi, la mission d'ingénierie pédagogique a été retenue fin novembre 2022 et a été développée du 12 décembre 2022 au 1er juin 2023.

1. Problématique

Elie (2015) affirme que « chaque enseignant, mais aussi chaque personnel d'éducation [devrait contribuer] à la mise en œuvre d'un projet éducatif et pédagogique à la fois commun à tous les élèves et suffisamment personnalisé pour que ce soit réellement inclusif » (Elie, 2015). En effet, être attentifs aux besoins de chaque élève et renforcer parallèlement le travail entre pairs sont des leviers qui permettront un engagement majeur de l'élève pendant les leçons, favorisant ainsi sa réussite scolaire.

Mais comment réussir à créer et réaliser des activités qui prennent en compte les besoins de chacun, en présentiel et en mode synchrone, dans une classe de 25 collégiens avec un niveau très hétérogène ? Comment prendre en compte ces besoins individuels en renforçant parallèlement les activités favorisant le travail collectif, qui sont d'ailleurs à considérer comme partie intégrante de ces mêmes besoins individuels ? Les ressources numériques sont-elles un outil pour atteindre ces objectifs ?

Ainsi, nous mènerons cette étude dans le but de comprendre si la création de capsules vidéo pédagogiques par les élèves pendant la classe peut permettre à l'enseignant de prendre en compte les besoins individuels de chacun, de développer le travail entre pairs et grâce à cela favoriser l'engagement de tous ses élèves.

2. Présentation du dispositif

Le dispositif a été mis en œuvre durant les leçons de français en présentiel (durée de la leçon : 45 minutes). Alors que l'ensemble du groupe-classe est concentré sur des exercices d'application guidés par moi-même, les élèves qui ont acquis des notions et compétences leur permettant de travailler de façon autonome quittent le groupe-classe et ont 30 minutes de temps pour créer une capsule vidéo pédagogique²⁵ de 1 à 3 minutes sur un point grammatical, lexical, phonétique ou socioculturel étudié. Ils peuvent travailler seuls ou en groupe de 4 maximum et ont à leur disposition une tablette connectée à Internet, des feuilles blanches, des ciseaux, un tableau blanc avec des marqueurs de couleurs différentes, leurs cahiers et livres de français. Une fois les 30 minutes écoulées, les élèves doivent envoyer leur tutoriel sur mon adresse électronique et rejoindre le groupe-classe à nouveau.

L'ensemble du groupe-classe est réuni pendant les 15 dernières minutes de la leçon au cours desquelles le tutoriel est regardé et corrigé devant l'ensemble des élèves. S'il est correct et pertinent, il est immédiatement publié sur Google Classroom, à disposition de tous les élèves de la classe qui sont invités à le revoir à la maison et à effectuer des exercices d'application avec auto-correction reliés.

Le dispositif a été imaginé dans le but de répondre, du moins en partie, aux trois besoins identifiés lors de la période d'observation. Ainsi, quelques précisions sont importantes :

- A l'intérieur d'un même groupe, chaque élève doit être actif à la construction du tutoriel selon ses compétences. Il ne s'agit donc pas de demander à tous les élèves du groupe un travail d'un même niveau de difficulté mais au contraire de demander à chacun d'apporter sa propre compétence dans un domaine pour réussir à créer un projet commun. Ainsi, chaque élève doit participer à la création du tutoriel en fonction de ses compétences et de son degré d'autonomie. Le tutoriel, disponible sur Google Classroom, permettra à n'importe quel élève de la classe qui le souhaite de travailler le point présenté en mode asynchrone et selon son propre rythme.
- Il est important de favoriser le travail en groupe plutôt qu'individuel pour la réalisation du tutoriel et de pousser les élèves à interagir le plus possible entre eux

²⁵ Afin de simplifier le texte, nous remplacerons le terme « capsule vidéo pédagogique » par celui de « tutoriel ».

lors de la phase d'élaboration du scénario. Toutefois, si un élève préfère travailler individuellement, l'interaction avec ses pairs pourra être favorisée lors de la présentation du tutoriel à la classe, en demandant, par exemple, un retour de la part de la classe sur le travail effectué.

- Le nombre d'élèves restés en classe étant réduit, il devrait être plus simple de répondre aux besoins individuels de chacun et de prévoir des activités mieux adaptées à un propre rythme d'apprentissage.

3. Définition et mise en place de la mission d'ingénierie

Les objectifs généraux et opérationnels présentés ci-dessous ont été discutés et acceptés par la direction de l'école suisse de Rome début décembre 2022.

<p><u>Objectif général 1</u></p> <p>Développer et systématiser l'utilisation d'un outil numérique à vocation pédagogique dans les cours de langue étrangère.</p> <p>Objectifs opérationnels liés :</p> <p>Définir avec l'enseignant d'informatique les modalités du projet qui devient ainsi interdisciplinaire.</p> <p>Donner aux élèves les outils nécessaires à la réalisation d'un tutoriel pendant les leçons d'informatique.</p> <p>L'enseignant d'informatique est donc chargé de l'aspect technique du projet.</p> <p>Organiser une réunion avec les enseignants de langue pour systématiser cette activité dans toutes les langues.</p> <p>Proposer un même format dans toutes les langues.</p>
<p><u>Objectif général 2</u></p> <p>Favoriser l'engagement des élèves dans leur étude de la langue par le biais d'un apprentissage différencié, autonome et motivant.</p> <p>Objectifs opérationnels liés :</p> <p>Permettre à tous les élèves de réviser un concept grammatical/lexical/culturel de façon autonome grâce à la réalisation d'une capsule vidéo pédagogique réalisée par eux-mêmes ou la vision d'une capsule publiée par leurs camarades.</p> <p>Réaliser des activités langagières (principalement PO / PE / interaction) et permettre à l'élève une auto-évaluation des compétences acquises ou en cours d'acquisition.</p>
<p><u>Objectif général 3</u></p> <p>Promouvoir l'activité dans un but motivationnel pour les élèves et publicitaire pour l'établissement</p> <p>Objectifs opérationnels liés :</p> <p>Mettre en ligne des exemples de capsules vidéo réalisées par les élèves (réseaux sociaux, site internet de l'école).</p> <p>Montrer l'activité réalisée durant les journées portes ouvertes organisées par l'école.</p>

Tableau 3 – Définition des objectifs de la mission d'ingénierie avec la direction de mon établissement (décembre 2022).

4. Prérequis pour mener à bien la mission d'ingénierie

4.1. Littérature numérique

Soulignons qu'il s'agit d'un projet interdisciplinaire, mené en collaboration avec M. Federico Rischia, collègue d'informatique et de mathématiques qui a, dans ses propres cours et avant de commencer le projet, donné aux élèves les outils nécessaires à la réalisation des tutoriels. Les élèves ont ainsi découvert certains logiciels qui permettaient de créer facilement des montages vidéo afin de réaliser des capsules. Il est à préciser que, pendant le projet, les élèves ont souvent préféré utiliser leur propre téléphone et leur propre technique pour réaliser les montages.

4.2. Connaissance de Google Classroom

Pendant le confinement, les élèves avaient appris à utiliser Google Classroom. La découverte de cette plateforme pendant le confinement m'avait permis d'offrir un support numérique aux élèves dans mes cours en distanciel afin de leur proposer différentes activités langagières à travailler en mode synchrone et asynchrone.

Google Classroom permettant l'insertion d'autres types d'applications directement sur sa plateforme, les activités pouvaient prendre plusieurs formes telles que des exercices de compréhension à partir d'un document sonore ou écrit, des exercices de production écrite ou orale à partir d'un document ou d'un lien, des activités ludiques par le biais d'applications comme Kahoot²⁶ ou Lyricstraining²⁷ notamment.

Au retour en présentiel, nous avons connu une période de transition où les élèves malades ou avec des symptômes se référant à la Covid devaient rester chez eux mais participer au cours en mode synchrone, selon leur emploi du temps régulier. J'ai alors, pendant un an, utilisé Google Classroom en mode hybride. J'utilise encore aujourd'hui l'application avec les élèves, en mode synchrone et asynchrone, dans laquelle je publie régulièrement des capsules vidéo pédagogiques réalisées lors du confinement, des exercices d'application et des documents écrits et audios.

²⁶ Kahoot est une plateforme d'apprentissage ludique qui propose la réalisation de QCM.

²⁷ Lyricstraining propose la vision et l'écoute d'un clip musical avec des textes à trous à compléter.

Chapitre 8. Démarche méthodologique et stratégie mise en place

Le dispositif défini et accepté à la fois par la direction de mon établissement et par l'Université Grenoble Alpes, il a été important de penser à une démarche méthodologique qui devait être prise en compte dans la réalisation du plan d'action.

1. Méthodologie

1.1. Type de recherche

L'étude s'inscrit dans le cadre de la recherche appliquée et plus précisément de la recherche action où la démarche centrale d'investigation est liée à l'intervention. Cette étude où « tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche » (Catroux, 2002), vise à « transformer une réalité non satisfaisante » (Mangenot, 2022) en observant et en développant une pratique pédagogique. En effet, les buts sont « très clairement axés sur l'intervention et la dynamique du changement » (Gagné et al., 1989).

Catroux précise que

« dans la situation éducative, la recherche nécessite la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants. Elle favorise la collaboration entre les différents partenaires et ne peut se concevoir sans la négociation en commun du plan d'action » (Catroux, 2022).

Pour une bonne démarche d'intervention pédagogique, nous avons suivi les étapes que Gagné et al. considèrent comme fondamentales, à savoir l'identification et la formulation du problème à régler, l'élaboration de propositions d'interventions pédagogiques, la mise à l'épreuve des propositions et enfin l'évaluation des résultats (Gagné et al., 1989).

1.2. Approches d'étude

Afin de faciliter la collecte de données à la conclusion de la mission d'ingénierie, un journal de bord a été tenu pendant toute la durée de l'expérience. Nous y retrouvons des annotations écrites au fur et à mesure que l'étude avançait, les transcriptions d'entretiens oraux avec collègues et élèves, des réflexions personnelles sur l'avancée de l'expérience ainsi que les suggestions de certains collègues ou de mon tuteur visant à améliorer le dispositif. Le journal de bord a donc été un outil complémentaire aux différents entretiens semi-directifs filmés et au questionnaire Google Form auquel tous les élèves de la classe ont répondu à la conclusion du projet.

Pour cela, la démarche de l'étude est qualitative, incluant dans une moindre mesure l'approche quantitative. En effet, différentes observations participantes ont été menées tout au long de l'expérience. Si celles-ci ont pu modifier le comportement des élèves lorsqu'ils étaient en pleine réalisation du tutoriel, elles ont également permis d'avoir quelques informations complémentaires sur leur façon de travailler. Différents entretiens semi-directifs réalisés en début et fin d'expérience, filmés ou transcrits sur le journal de bord, ont permis d'interpréter certains résultats de façon toutefois subjective.

Concernant l'approche quantitative, deux sondages effectués ont permis une analyse plus objective grâce à la comparaison de chiffres et l'étude de graphiques.

2. *Matrice présentant l'ensemble de la stratégie mise en place*

La stratégie suivante a été mise en place début décembre 2022. Elle a subi plusieurs modifications au cours du projet sur lesquelles nous reviendrons dans la partie concernant l'analyse des résultats.

Période Objectifs	Actions
Décembre 2022 Observation Analyse des besoins Ebauche du projet Validation du projet de la part de la direction pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte de données (réseau informatique de l'école -nécessité de tablettes à disposition des élèves). • Entretiens avec mon directeur de mémoire. • Entretiens exploratoires et discussions avec les collègues. • Observation des élèves pour identifier leurs besoins. • Définition des objectifs communicatifs et langagiers (linguistiques et pragmatiques). • Définition du projet avec la direction pédagogique de l'établissement pour validation définitive. • Explication du projet aux élèves.
9-27 janvier 2023 Elaboration d'un premier tutoriel Premiers résultats Ajustement du projet en fonction des résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'un premier tutoriel de la part des élèves. • Vision du tutoriel par l'ensemble de la classe. • Publication du tutoriel sur Google Classroom et à disposition de tous les élèves de la classe. • Réalisation d'une évaluation sommative en classe visant à comprendre les progrès effectués grâce à la production/vision du tutoriel. • Elaboration d'un tableau avec les points positifs et les limites. • Ajustement du dispositif en tenant compte du retour des élèves et des points indiqués dans le tableau.
30 janvier-28 avril 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Systématisation du dispositif.

Elaboration des capsules vidéo	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves publient le tutoriel directement sur Google Classroom.
Systématisation du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> • Le tutoriel est visionné en fin de séance par l'ensemble du groupe-classe. • Les élèves « spectateurs » sont appelés à revoir le tutoriel à la maison.
2-12 mai 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves continuent la production des tutoriels
Elaboration des tutoriels	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'entretiens avec les élèves pour comprendre leur vision du projet.
Evaluation du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des entretiens.
Ajustements	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboration d'un tableau avec les points positifs et les limites visant à comprendre si l'objectif préfixé a été atteint. • Ajustement du dispositif si nécessaire.
15 mai-1^{er} juin 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire envoyé aux élèves (choisir la forme). • Entretiens oraux semi-directifs avec certains élèves. • Analyse des résultats (points positifs et limites). • Publication de certains tutoriels sur les réseaux sociaux ainsi que sur le site Internet de l'établissement.
Questionnaire final	
Analyse des résultats	
Publicité	

Tableau 4 – Définition de la matrice concernant la stratégie telle qu'elle apparaît dans le journal de bord (décembre 2022).

Conclusion

Après une période d'observation qui a permis d'identifier des besoins visant à améliorer l'engagement des élèves de 3. Media dans les cours de français, nous avons défini une problématique et proposé un dispositif visant à y répondre. Ainsi, pendant 5 mois, grâce à une mission d'ingénierie mise en place, les élèves ont réalisé des tutoriels qui leur ont permis de mobiliser des compétences communicatives. Les élèves, devenant enseignants à leur tour, ont été amenés à auto-évaluer leurs compétences, à travailler de façon autonome et à collaborer entre pairs. Pendant que certains réalisaient ces tutoriels, d'autres pouvaient profiter d'un cours à effectif réduit et plus adapté aux besoins de chacun. Le dispositif a-t-il permis de favoriser le travail entre pairs tout en respectant le degré d'autonomie de chacun ? Un meilleur engagement des élèves pendant la leçon a-t-il été observé ? Le support numérique a-t-il aidé à mettre en place et à gérer plus efficacement des activités plus individualisées ? Nous essaierons de répondre à ces questions en menant une analyse basée sur une approche à la fois qualitative et quantitative visant à identifier les points positifs et les limites du dispositif proposé.

Partie 4

-

Analyse du dispositif et conclusions

Chapitre 9. Evolution du dispositif

Nous analyserons dans ce chapitre l'évolution du dispositif tout au long de la période pendant laquelle il a été mis en place. Nous essaierons de comprendre pourquoi différents ajustements ont été nécessaires, entraînant une modification du plan d'action initialement proposé. Pour cela, nous analyserons les différentes données suscitées obtenues grâce aux entretiens semi-directifs filmés réalisés avec les élèves, les observations participantes effectuées pendant le déroulement de l'activité et les échanges informels menés avec les collègues au cours de la période, soit entre le 9 janvier et le 26 mai 2023.

1. Séance du 9 janvier : l'expérience commence !

Le 9 janvier, le projet débute officiellement en classe en concomitance avec le début de l'apprentissage du programme relatif à l'unité 3 de la méthode de français *A la Une 3* des éditions Maison des Langues. Afin de mieux comprendre la place et le rôle du dispositif à l'intérieur d'une leçon, nous décrirons la première séance dans laquelle il a été inséré.

1.1. Contexte et objectifs de la séance

La leçon décrite correspond à la première séance de la première séquence de l'unité 3. La tâche visée par l'unité 3 est de réaliser, par groupe de 4, un Powerpoint sur la présentation d'une ville imaginaire de l'année 2123. La réalisation de la tâche finale est divisée en 3 micro-tâches, réalisées en 3 séquences de 3 séances de 45 minutes chacune. Les prérequis pour l'unité sont notamment de connaître certains termes lexicaux liés au champ lexical de la ville et qui ont été étudiés dans l'unité précédente, le verbe *avoir* au présent de l'indicatif, l'infinitif de tous les verbes au programme et les techniques pour la réalisation d'un Powerpoint. La séquence 1 a comme micro tâche la réalisation d'une pancarte sur la ville de Rome dans 20 ans. Nous retrouvons ci-dessous les objectifs langagiers de la première séance.

Objectifs langagiers – séquence 1, séance 1	
Linguistiques	Mobilisation des compétences liées à la PO, à la CE, à la PE et à l'interaction orale entre pairs. Imaginer la ville de Rome dans le futur.
Grammaticaux	Découverte du futur simple et des marqueurs temporels du futur.
Lexicaux	Révision et approfondissement du champ lexical de la ville.
Phonétiques	Les liaisons avec s, x et z.

Sociolinguistiques	Les codes dans la présentation d'une idée à un public.
Socioculturels	Le respect de l'environnement dans le futur.
Pragmatiques	Interactions entre pairs pour se mettre d'accord et sélectionner des idées.

La séance prévoit également une évaluation diagnostique orale lors de l'ouverture de la leçon.

1.2. Scénario pédagogique et mise en place du dispositif

Je rappelle aux élèves qu'aujourd'hui, certains d'entre eux deviendront « enseignants » et précise que tout le monde aura la possibilité de le devenir au cours de l'expérience qui se terminera fin mai. Le groupe-classe est réuni et regarde sur le TBI un extrait du film *Retour vers le futur II*²⁸ en version française, considéré comme document déclencheur authentique. Dans cet extrait de 45 secondes, le protagoniste arrive du passé et découvre sa propre ville dans le futur. Il y voit des systèmes de transports alternatifs, une projection en 3D sur une place publique et d'autres éléments qui entraînent l'élève dans un monde futuriste (Cf. annexe 7, p.106). Les élèves, sollicités par les questions « où, quand, quoi ? », sont amenés à interagir oralement sur ce qu'ils ont vu et à donner leurs premières sensations sur la « ville du futur ».

Je prononce la phrase suivante : « dans le futur, nous habiterons dans une ville plus moderne ». Les élèves répètent la phrase puis découvrent son écriture sur le TBI. Ensuite, selon le même système d'écoute, de répétition et de lecture, les élèves découvrent les phrases : « Les gens habiteront dans les airs », « vous habitez dans un gratte-ciel », « nous habiterons dans un train », « il habitera dans l'espace », « tu habiteras dans le monde » et « j'habiterai dans l'espace ». Un travail de prononciation est effectué sur la liaison entre le « s » et les voyelles, en spécifiant le cas du « h » muet ou aspiré selon les mots. Les terminaisons du verbe *habiter* ont été écrites en rouge.

Je demande aux élèves de prendre leurs cahiers et d'essayer de conjuguer le verbe *parler* au futur simple en le faisant suivre d'une langue parlée dans le monde. Les élèves peuvent suivre le modèle du verbe *habiter* écrit au tableau. Pendant ce premier travail, j'observe les élèves afin de remarquer ceux qui terminent avant les autres. Un élève est appelé pour écrire, aidé par ses camarades, la correction au tableau. Une fois le verbe écrit

²⁸ Film de science-fiction américain sorti en 1989 et réalisé par Robert Zemeckis.

et corrigé, les élèves doivent essayer de déduire la formation du futur simple. Pour cela, j'enclenche un chronomètre et les élèves, interagissant entre eux, ont deux minutes de temps pour se mettre d'accord, essayer de trouver et proposer une solution. J'observe, sans intervenir, les échanges avec attention afin de remarquer les élèves qui participent plus que d'autres, ceux qui ne prennent pas la parole et ceux qui la monopolisent. Un des élèves les plus actifs prend la parole au nom de tous et affirme qu'« il y a le verbe *avoir* à la fin ». Applaudissements ! La classe a trouvé !

Les élèves doivent alors conjuguer dans leur tête, en italien, le verbe *parler* au futur. Certains élèves remarquent que « le verbe finit aussi par le verbe *avoir*, à part pour le *nous* ». Une autre élève fait une remarque intéressante en comparant *loro hanno* (ils ont) et *loro avranno* (ils auront): « il y a deux *n* »²⁹. Les phrases suivantes sont écrites sur le TBI : « je serai », « io sarò » et « yo seré », en faisant remarquer aux élèves les similitudes entre le français, l'italien et l'espagnol, langue que les élèves ne connaissent pas.

Cette phase de mise en route et de découverte du futur simple a duré 20 minutes au lieu des 10 initialement prévues. Certains élèves ont été particulièrement actifs dans les échanges et ont terminé les exercices demandés avant leurs camarades. Trois d'entre eux reçoivent la proposition de « devenir enseignants ». Les élèves acceptent et reçoivent la consigne suivante :

« Allez travailler seuls dans la salle 102. Vous avez 30 minutes de temps pour créer une vidéo de 3 minutes maximum dans laquelle vous expliquez la formation du futur simple. Vous avez à votre disposition : une tablette, votre livre et votre cahier de français, une feuille blanche, des ciseaux, des stylos, un tableau blanc et des feutres. Regardez les pages 154-157 de votre livre et indiquez 5 verbes irréguliers de votre choix dans votre tutoriel. Vous devez mettre votre travail sur Google Drive dans 30 minutes maximum. Bonne chance ! ». Les élèves vont dans une petite salle contiguë à la salle de classe pour mener à bien leur travail.

Pendant ce temps, le reste de la classe continue le programme qui est composé d'un exercice d'application sur la formation du futur simple et de sa correction, de la découverte

²⁹ L'italien est une langue qui prévoit la gémation. Ainsi, les élèves ont entendu la présence de deux « n » dans la troisième personne du pluriel du verbe *avoir* au présent de l'indicatif et au futur simple. A part de rares exceptions, les verbes au présent de l'indicatif n'ont qu'un seul « n » à la troisième personne du pluriel.

de cinq verbes irréguliers importants au futur simple et de leur mise en contexte, d'un exercice de prononciation et d'interactions orales afin de réviser le thème de la ville.

30 minutes écoulées, l'ensemble du groupe-classe est à nouveau réuni et nous visionnons ensemble le tutoriel sur la formation du futur simple qui est publié sur Google Classroom. En fin de cours, les élèves de la classe sont invités à revoir le travail à la maison. La leçon a duré 55 minutes au lieu des 45 minutes prévues.

1.3. Premières analyses

Différentes observations participantes ont été réalisées pendant cette séance me permettant de commencer à remplir mon carnet de bord de sensations, remarques et interrogations. Les observations concernent à la fois le groupe qui préparait le tutoriel, que nous appellerons tout au long de l'étude le groupe des « acteurs », mais aussi les élèves régulièrement en classe, la gestion des activités et du temps pendant la séance et le tutoriel lui-même. Prenons des extraits du journal de bord concernant ces différentes observations.

1.3.1. Observation du groupe des « acteurs »

Remarques	Questionnement
Les élèves parlent entre eux en italien mais switchent en français dès qu'ils me voient.	Ils sont donc capables d'interagir en français mais comment faire si je suis absent ?
Les élèves ont plusieurs questions à me poser : je refuse en leur expliquant qu'ils doivent essayer de travailler de façon autonome. Je reste toutefois très sollicité.	Est-ce correct de ma part ? Après tout, c'est moi l'enseignant ! Sans correction, ne risquent-ils pas de systématiser l'erreur ?
Les élèves me demandent d'utiliser leurs propres téléphones car ils réussissent mieux à faire des montages. Je décide de leur faire confiance et de les y autoriser.	L'utilisation du téléphone, à part sous surveillance de l'enseignant, est formellement interdite dans mon établissement.
Les élèves travaillent avec sérieux et s'écoutent les uns les autres.	Quelle sera l'évolution ?
Les élèves semblent assez motivés. Ils rient quand l'enregistrement commence, plaisantent entre eux (en italien toutefois) mais se rappellent constamment qu'ils doivent « aller vite ».	Arriveront-ils à rendre un travail fini dans les temps ?

Tableau 5 – Observation du groupe des « acteurs », 09.01.2023, extrait du journal de bord.

1.3.2. Observation du groupe des élèves en classe

Remarques	Questionnement
Les élèves travaillent bien.	Ne risquent-ils pas de se comparer à leurs camarades « acteurs », de se sentir plus faibles et donc de se démotiver ?
Le groupe est encore très hétérogène. Certains élèves n'ont aucun problème à réaliser des exercices.	N'auraient-ils pas du préparer un tutoriel eux aussi ? Quel est le problème si, la prochaine fois, les élèves font plusieurs tutoriels sur un même thème ?
Un élève francophone présent dans la classe continue de travailler sur un programme individualisé.	Ne pourrait-il pas faire, lui aussi, un tutoriel ? Seul ? Avec le groupe ?

Tableau 6 – Observation du groupe des élèves en classe, 09.01.2023, extrait du journal de bord.

1.3.3. Réflexion sur la gestion du temps

Remarque	Questionnement
Attention : la leçon ne s'est pas terminée dans les temps. 10 minutes supplémentaires ont été nécessaires ! Heureusement que le collègue de l'heure suivante a accepté de me laisser la classe 10 minutes de plus et d'aller, à ma place, dans la classe où je devais enseigner.	Comment faire pour mieux gérer le temps à disposition ?
Perte de temps entre la fin du tutoriel et la présentation.	Les élèves doivent être plus rapides. Dois-je être plus pressant ?

Tableau 7 – réflexions personnelles, 09.01.2023, extrait du journal de bord

1.3.4. Réflexion sur le tutoriel et sur sa présentation

Remarques	Questionnement
Il y a de nombreuses erreurs (grammaire, lexique, prononciation). Le verbe <i>avoir</i> au présent de l'indicatif n'est pas connu. (Cf. annexe 8, p.107)	Avant de les laisser travailler en autonomie, ne faut-il pas s'assurer qu'ils maîtrisent les points importants ? Comment faire ?
Il y a des erreurs dans les verbes irréguliers (écriture et prononciation).	Normalement, l'élève découvre d'abord le verbe à l'oral puis à l'écrit. Le système pose donc un problème.
La présentation est assez chaotique. Les élèves « acteurs » rient souvent, provoquent et sont provoqués à leur tour par les élèves en classe.	Faut-il mieux « sensibiliser » tous les élèves (les « acteurs » et les « spectateurs ») au sérieux de cette étape ?
Le temps manque pour créer une interaction en classe sur le travail accompli.	Faut-il annuler l'interaction finale ou bien essayer de mieux gérer le temps ?
Le tutoriel est mis en ligne sur GC malgré les erreurs.	Les élèves auraient-ils dû le refaire ? Quand ?

Tableau 8 – réflexions personnelles, 09.01.2023, extrait du journal de bord

Une belle surprise arrive le lendemain sur ma boîte électronique. Luigi, un des élèves « acteurs », a décidé spontanément et volontairement, de refaire le tutoriel chez lui et de me l'envoyer. Il explique aimer faire des vidéos et espérer devenir un « youtubeur ». Il est intéressant de noter le lien fait par Luigi³⁰ entre l'activité scolaire et l'activité personnelle. Nous pouvons considérer cet acte comme un tissage, c'est à dire une « [mise] en relation entre le dedans et le dehors de la classe » (Bucheton et Soulé, 2009).

Je pensais proposer la réalisation d'un autre tutoriel dès la prochaine séance prévue pour le jeudi 12 janvier mais une pause est nécessaire pour mieux comprendre comment ajuster le dispositif.

2. Un premier ajustement nécessaire

Les différentes observations effectuées lors de la première séance ont engendré différents ajustements du dispositif :

- Désormais, il peut y avoir plusieurs tutoriels sur un même thème mais la limite de 4 élèves par groupe demeure. Cela permettra de faire participer plus d'élèves à la création du tutoriel et en même temps d'avoir en classe un groupe très réduit d'élèves et ainsi de m'adapter aux besoins de chacun avec plus de facilité.
- La direction a donné son accord pour que les élèves utilisent leurs propres téléphones pour réaliser le montage. Les élèves auront donc désormais le choix entre l'utilisation d'une tablette ou de leur téléphone personnel.
- Lors de la présentation du tutoriel en fin de séance, les élèves doivent prendre des notes de la correction. Le tutoriel est publié le jour même sur Google Classroom à condition qu'il n'y ait pas d'erreurs « graves ».
- Les tutoriels se feront tous les vendredis, soit lors de la dernière séance de la séquence. Le point à traiter dans le tutoriel aura ainsi été vu par les élèves pendant les deux premières séances de la séquence.
- S'ils sont présents, les deux élèves francophones participeront à tous les tutoriels³¹.

³⁰ A défaut d'avoir toutes les autorisations nécessaires, seule la première lettre des prénoms des élèves correspond à la réalité.

³¹ Précisons que les élèves francophones suivent quelquefois des cours d'allemand pendant l'heure de la leçon de français.

2.1. Nouvelle séance avec le dispositif ajusté

Le dispositif est ajusté et mis à nouveau en place lors de la séance du 20 janvier. Nous sommes à la dernière séance de la deuxième séquence de l'unité 3. Les objectifs langagiers de la séance sont décrits ci-dessous.

Objectifs langagiers – séquence 2, séance 3	
Linguistiques	Mobilisation des compétences liées à la PO, à la CE et à l'interaction orale entre pairs. Parler du respect de l'environnement dans la ville du futur.
Grammaticaux	L'hypothèse présent-futur
Lexicaux	Révision et approfondissement du champ lexical de l'environnement.
Phonétiques	Les liaisons avec s, x et z.
Sociolinguistiques	Les codes dans la présentation d'une idée à un public.
Socioculturels	Les villes qui proposent des projets liés à l'environnement.
Pragmatiques	Interactions entre pairs pour organiser des idées.

2.2. Analyse du dispositif après le premier ajustement

Au cours des 10 premières minutes de la séance du 20 janvier (phase découverte), je remarque que sept élèves connaissent bien le futur simple et savent créer sans difficulté une hypothèse dans le futur. Je propose ainsi à ces sept élèves de créer deux groupes et de préparer des tutoriels sur le système hypothétique. Je propose à l'élève francophone présent de participer également à la création du tutoriel avec ses camarades. Deux groupes différents sont ainsi créés, composés de 4 élèves chacun. De mon côté, comme pour la première séance, je mène des observations participantes dans les différents groupes de travail. Je passe 5 minutes dans les groupes des « acteurs » et 25 minutes dans la classe où le nombre réduit d'élèves me permet de passer plus de temps avec chacun d'entre eux.

2.2.1. Observation des deux groupes des « acteurs »

Remarques	Questionnement
Les élèves parlent toujours entre eux en italien et switchent en français dès qu'ils me voient.	Le questionnement sur la façon de les faire interagir en français demeure.
Les élèves me posent moins de questions que lors de la leçon précédente mais je reste quand même très sollicité. Les élèves viennent me poser des questions pendant que je travaille avec le groupe-classe.	Le fait de faire le tutoriel lors de la dernière séance de la séquence leur a-t-il permis de mieux élaborer certaines notions ? En effet, les élèves ont vu des exemples avec l'hypothèse dans le futur toute la semaine et ont donc probablement renforcé leurs

	connaissances. Comment puis-je les rendre encore plus autonomes ?
Les élèves travaillent avec sérieux mais perdent beaucoup de temps à cause d'une mauvaise organisation interne à chaque groupe qui a l'air assez chaotique.	Faudrait-il les aider dans leur organisation en leur fournissant par exemple un plan de travail ?
Emanuele, l'élève francophone, donne une aide non négligeable à son groupe. Il apparait sur de lui.	Comment Emanuele considère-t-il cette activité ?

Tableau 9 – Observation du groupe des « acteurs », 20.01.2023, extrait du journal de bord

2.2.2. Observation du groupe des élèves en classe

Remarques	Questionnement / Eléments de réponse
Le groupe est réduit engendrant un niveau plus homogène. J'ai le temps de me concentrer sur les élèves les plus en difficulté même si je sors souvent de la classe pour voir comment les élèves « acteurs » travaillent.	Les élèves sont-ils contents de travailler plus tranquillement et d'avoir un enseignement beaucoup plus disponible ? Ou bien est-ce le contraire ?
La participation orale de chacun est plus importante. Les élèves les plus timides osent prendre la parole.	L'absence des « meilleurs » de la classe favorise-t-elle la prise de parole des plus « faibles » et/ou des plus timides ?
Certains demandent s'ils peuvent eux aussi faire des tutoriels.	Il faut trouver un moyen pour permettre à tout le monde de réaliser un tutoriel afin d'éviter que les élèves imaginent la création de ma part d'un groupe des « forts » et des « faibles ».

Tableau 10 – Observation du groupe des élèves en classe, 20.01.2023, extrait du journal de bord

2.2.3. Réflexion sur la gestion du temps

Remarque	Questionnement
Grand problème : aucun des deux groupes n'a réussi à réaliser le tutoriel dans les temps impartis.	30 minutes ne semblent pas suffisantes. Mais comment faire ? Est-ce un problème d'organisation ?

Tableau 11 – Réflexion personnelle, 20.01.2023, extrait du journal de bord

Les ajustements au dispositif ont donc apporté des améliorations non négligeables même si, à cause d'un problème lié au temps et à résoudre, je n'ai pu voir le résultat final.

3. Premiers retours des élèves et nouvelle évolution du dispositif

La leçon du 23 janvier commence avec une question ouverte sur le dispositif mis en place. Il s'agit d'une interaction orale, libre et informelle, entre les élèves et moi-même pour avoir un premier retour sur l'expérience actuellement menée et, éventuellement, ajuster à nouveau le dispositif.

3.1. Interaction libre et spontanée avec les élèves

Une question est d'abord posée aux huit élèves qui ont réalisé au moins un tutoriel : « que pensez-vous de ce projet ? ». Les élèves sont très enthousiastes. Elena explique cependant que « quelquefois, c'est un peu chaotique et qu'il est difficile de se concentrer ». Irene ajoute que « le temps est trop court ». Cependant, grâce à un vote à main levée, je comprends que l'unanimité des élèves aimeraient continuer la production des tutoriels.

Une question est ensuite posée aux élèves qui n'ont pas encore réalisé de tutoriels : « qui veut faire des tutoriels ? ». A la suite d'un vote à main levée, je remarque que seulement trois élèves ne voudraient pas participer à l'expérience, sans doute par timidité. Je demande alors aux élèves s'ils travaillent mieux en groupe réduit. Je n'obtiens pas de réponse claire mais le seul fait d'avoir posé cette question me fait comprendre l'importance de faire participer tous les élèves à l'activité de réalisation de tutoriels.

3.2. Analyse des retours et sensibilisation des élèves

A la suite d'une première confrontation avec les élèves et d'une réflexion personnelle, j'ai décidé de ne pas apporter de modification au dispositif. Toutefois, avant la séance du vendredi 27 janvier où il a de nouveau été mis en place, les élèves ont été sensibilisés à deux facteurs importants visant à leur permettre une meilleure gestion du temps et à favoriser la participation de tous selon leurs compétences.

Pour cela, nous avons défini ensemble 5 étapes nécessaires à la réalisation et publication d'un tutoriel. Tous les élèves de la classe ont participé à cette sensibilisation.

- Etape 1 : « Nous préparons la leçon à enseigner » (Cf. annexe 9, p.108). Les élèves doivent être assis autour d'une table et définir le plan du tutoriel (que dirons-nous ?) et les missions de chacun (qui fait quoi ?). Ils doivent écrire ce plan dans leur cahier. Le fait d'être obligatoirement assis autour d'une table, et non plus debout à déambuler dans la petite salle, favorisera probablement leur concentration lors de cette étape fondamentale.

- Etape 2 : « Silence, on tourne ! » (Cf. annexe 10, p.109). Les élèves tournent le tutoriel en respectant le plan écrit précédemment.
- Etape 3 : « Voilà le résultat ! ». Un élève se charge d'envoyer le tutoriel sur mon Drive. Pendant ce temps, les autres élèves rentrent en classe et se préparent à le présenter.
- Etape 4 : « Bonjour à tous ! » (Cf. annexe 11, p.110). Les élèves sont debout devant le TBI et montrent le tutoriel à la classe sans commentaire. Ils pourront parler seulement après la vision du tutoriel par leurs camarades et moi-même et seulement pour répondre aux questions de leurs camarades.
- Etape 5 : « Retrouvez-nous sur Classroom ! » (Cf. annexe 12, p.111). Le tutoriel est publié sur Google Classroom et tous les élèves sont invités à le revoir.

3.3. Favoriser la participation de tous

Une sensibilisation a été faite en classe sur le respect des différences et des compétences de chacun. Il a été rappelé aux élèves que dans une langue les compétences étaient nombreuses et que chacun avait des points forts et des points à améliorer. Chaque élève a dû essayer d'auto-évaluer ses propres compétences à travers une question sur laquelle chacun était amené à réfléchir et à répondre : « quel est mon point fort et quel est mon point à améliorer en français ? ».

Remarquons qu'environ un quart des élèves, comme Gianni³², ont eu besoin de mon aide pour trouver leur point fort. Le but était de faire comprendre aux élèves que, dans un projet commun, les compétences de chacun devaient se compléter.

Les premiers bilans me font comprendre qu'il est fondamental de ne pas réserver la création d'un tutoriel aux élèves qui ont terminé une activité en avance mais de favoriser la participation de tous les élèves de la classe à un projet commun. Avec une bonne motivation, un élève en difficulté est souvent capable de mobiliser l'une de ses compétences pour la réalisation d'un projet entre pairs. Ainsi, à partir de la séance suivante, j'ai toujours essayé d'intégrer aux groupes des « acteurs » au moins deux élèves

³² Gianni est un élève en échec scolaire. L'élève montre peu de motivation pour les études en général et, en français, a un résultat insuffisant à l'écrit mais suffisant à l'oral. Il a une très bonne mémorisation et une excellente prononciation. Dans la réalisation du tutoriel, il pourrait ainsi être chargé de la lecture de l'explication grammaticale.

jugés plus faibles, bien évidemment sans comparaison aucune entre les élèves et en mettant seulement en avant le point fort de l'élève.

Le dispositif est resté inchangé jusqu'au vendredi 31 mars, soit pendant 9 séances. Pendant cette période, une quinzaine de tutoriels ont été tournés et tous les élèves de la classe ont eu l'occasion de participer au moins une fois au projet. Cette période a été caractérisée par des observations participantes mais aussi par des entretiens semi-directifs filmés avec les élèves, individuels ou en groupe.

4. *Un bilan de « mi-parcours »*

Les différentes observations et surtout les entretiens semi-directifs oraux avec les élèves m'ont permis, au cours de la première semaine d'avril et à l'occasion d'une semaine de vacances, de faire une première analyse globale du dispositif et de comprendre s'il permettait de répondre, du moins en partie, à l'objectif de départ. Le partage de ces informations avec ma collègue de français, Mme Virginie Rolland, et l'échange réflexif qui s'en est suivi, m'a permis de proposer un nouvel et dernier ajustement au dispositif.

4.1. *Analyse des entretiens semi-directifs filmés*

L'analyse de 5 entretiens semi-directifs filmés et réalisés avec les élèves, en groupe ou individuellement, au cours du mois de mars, a permis de comprendre une évolution probable du dispositif. Les questions étaient ouvertes mais portaient sur des thèmes précis me permettant d'obtenir des données sur la motivation des élèves à réaliser le projet, leur façon de travailler entre pairs et leur degré d'autonomie. Plus généralement, les réponses m'ont permis d'obtenir des informations sur la perception qu'avaient les élèves du projet et, au-delà, sur leurs propres compétences communicatives mais aussi métalinguistiques.

4.1.1. « Mieux apprendre et faire des progrès »

J'ai souvent répété aux élèves que, dans le cadre de la réalisation du tutoriel, ils devenaient « enseignants » et je pensais qu'il s'agissait d'un facteur très important au niveau motivationnel. Cependant, dans le cadre de l'analyse des réponses à une question concernant « la raison pour laquelle, selon eux, ils réalisaient des tutoriels », les élèves ont tous mis en avant le fait de « mieux apprendre ». Peu d'élèves ont affirmé préparer le tutoriel pour leurs camarades. Ainsi, prenons les réponses de Elena, Luigi et Maurizio à ce sujet.

Elena :	Si on sait expliquer quelque chose probablement on l'a comprise. Si on voit qu'on ne sait pas l'expliquer on comprend que l'on n'a pas compris.
Luigi :	Je fais ça pour développer mon français et pour apprendre les temps. J'ai fait une vidéo sur le futur simple et je l'ai fait pour le comprendre.
Maurizio :	[...] dans cette vidéo nous avons parlé du conditionnel et nous avons étudié le conditionnel. Et avec cette vidéo nous pouvons comprendre ce temps et nous pouvons parler de ce temps.

Tableau 12 – analyse des entretiens semi-directifs, extrait du journal de bord

Effectivement, la perception de faire des progrès de la part des élèves est nette. Prenons les réponses de Carla, Luigi et Edoardo à la question : « est-ce que tu penses faire des progrès grâce à la réalisation de tutoriels ? »

Carla :	Oui parce que nous révisons le thème que nous avons fait pendant les leçons.
Luigi :	Oui ! Je les comprends mieux et j'ai fait des progrès !
Edoardo :	Oui, parce que tu dois réviser, dans ce cas le passé composé avec être, et tu dois aussi parler, c'est un entraînement pour le lexique.

Tableau 13 – analyse des entretiens semi-directifs, extrait du journal de bord

Notons également le « oui » sans appel provenant de Elena, Irene, Marta et Angela en réponse à cette même question.

4.1.2. « S'amuser »

Certains élèves soulignent un facteur d'amusement dans la réalisation des tutoriels, ce qui est important pour l'aspect motivationnel.

Carla :	C'est amusant.
Maurizio :	C'est une belle méthode pour étudier avec une nouvelle méthode !
Edoardo :	Je pense que c'est un projet très important parce qu'on peut améliorer notre niveau de français en faisant une chose aussi amusante avec les amis.

Tableau 14 – analyse des entretiens semi-directifs, extrait du journal de bord

4.1.3. « Quelques difficultés »

Dans leurs différentes réponses, les élèves font également état de certaines difficultés qu'ils rencontrent dans la réalisation des tutoriels, notamment au niveau du temps et de la méthode pédagogique à adopter pour réussir à transmettre leurs connaissances. Ce dernier aspect démontre un engagement cognitif particulièrement important et la mobilisation d'une compétence métalinguistique. Ainsi, Irene et Elena affirment que :

Elena :	[...] ça prend un peu de temps. On doit trouver des bons exemples. Quelquefois c'est difficile de comprendre comment on doit expliquer ça de la façon la plus facile.
Irene :	[Ça prend] beaucoup de temps ! Une ou deux leçons. Nous avons quelques problèmes.

Tableau 15 – analyse des entretiens semi-directifs, extrait du journal de bord

4.1.4. Emanuele, un élève francophone

Emanuele est un élève bilingue franco-italien. Son répertoire verbal pluriel s'appuie sur le français langue maternelle par le biais de sa mère et sur l'italien langue maternelle par le biais de son père. Je trouvais intéressant de faire participer Emanuele à ce projet et d'analyser ses réactions. Prenons le passage d'un entretien qu'il a réalisé individuellement :

Moi :	Est-ce que tu fais des vidéos et pourquoi ?
Emanuele :	Je les fais pour mieux apprendre le thème qu'on est en train d'expliquer.
Moi :	Qu'est-ce que tu as fait comme thème ?
Emanuele :	Je suis en train de faire le conditionnel.
Moi :	Est-ce que ça te permet de mieux apprendre, de faire cette vidéo ?
Emanuele :	Je pense qu'on peut mieux réviser et mieux mémoriser, écrire sur le tableau par exemple et l'écouter aussi.
Moi :	Et cette vidéo, elle sert à qui ?
Emanuele :	Je pense que ça sert plus aux personnes qui apprennent par exemple le conditionnel, qui ne le comprennent pas bien et qui veulent le réviser.

Tableau 16 – analyse des entretiens semi-directifs, extrait du journal de bord

Par expérience, j'ai noté que les élèves de langue maternelle française par l'un des deux parents, qui vivaient en Italie et utilisaient l'italien dans leur quotidien, rencontraient des difficultés dans les activités langagières liées à la production écrite. Les élèves se comparent très souvent à leurs camarades et ont du mal à accepter le fait de commettre des erreurs à l'écrit que certains élèves qui étudient le français comme langue étrangère ne font pas. Malgré mes encouragements : « il est normal de faire des erreurs même dans sa propre langue ! », ces élèves rejettent le français écrit qu'ils considèrent comme « très difficile ». C'est le cas de Emanuele qui est un élève assez réservé pendant les leçons de français. Il travaille sur un programme spécifique mais est également mélangé au groupe-classe lors de certaines activités langagières liées à l'écrit et, dans le but de développer une certaine confiance en lui, lors d'activités orales où il est souvent pris en exemple. Le fait de réaliser un tutoriel lui a fait prendre une certaine confiance dans la langue française. J'ai perçu en lui une certaine fierté de pouvoir enseigner sa langue à certains de ses camarades, ce qui est probablement un bon facteur motivationnel pour s'engager davantage dans les activités langagières visant son apprentissage de l'écrit.

4.2. Réflexion générale sur le dispositif

La sensibilisation des élèves sur les 5 étapes à respecter lors de la préparation d'un tutoriel a permis une amélioration de l'organisation, leur permettant de rendre leur travail dans les délais impartis. Les élèves se plaignaient toutefois encore du peu de temps à disposition pour rendre un travail « de qualité ». Ainsi, Laura et Luana avaient décidé de faire un tutoriel sur les pronoms relatifs simples sous la forme d'un « journal télévisé de la grammaire ». A la fin du temps imparti elles avaient refusé de m'envoyer le travail en m'expliquant que « pour faire un bon tutoriel il fallait du temps » et qu'elles le termineraient durant le week-end, à la maison. Cette décision, imposée par des élèves de 13 ans, remettait le dispositif en question mais, face à cet enthousiasme, je n'avais pu qu'accepter et... les féliciter ! (Cf. annexe 13, p.112)

Il est important de préciser que les trois élèves de la classe ayant un TDAH ont participé à toutes les activités demandées sans aucune difficulté. Les leçons en demi-groupe m'ont permis d'être plus présent afin de répondre à certaines de leurs difficultés. Ils ont, comme leurs camarades, réalisé les tutoriels en autonomie et avec sérieux.

Malgré le fait d'avoir noté un fort enthousiasme de la part des élèves durant les activités liées au dispositif, de nombreux doutes m'ont amené à m'interroger sur la poursuite de l'expérience. Je trouvais que :

- Il y avait beaucoup d'erreurs dans les tutoriels, remettant ainsi le principe même de la transmission de connaissances. Les élèves étaient certainement plus engagés dans l'activité, mais rappelons que le but de l'engagement est la réussite scolaire et donc dans ce cas l'amélioration des compétences linguistiques. Était-ce le cas ? Les évaluations sommatives réalisés en fin d'unité étaient bonnes mais ne m'avaient pas permis de « valider » une amélioration.
- Les élèves me sollicitaient souvent pendant leur travail et les erreurs dans les tutoriels étaient souvent dues à un manque de réponses ou de présence de ma part. Était-ce normal de la part d'un enseignant ?

J'ai alors discuté avec mon directeur de mémoire qui m'a donné le conseil de faire une pause et d'échanger avec une personne externe au projet. Au retour des vacances j'ai discuté avec ma collègue de français, elle-même enseignante de FLE dans les classes du lycée. Celle-ci était au courant de l'expérience menée mais n'avait pas encore vu de tutoriel. Après en avoir visionné certains (Cf. annexe 14, p.113) et vu également des extraits d'entretiens filmés, elle m'a donné de nombreuses raisons positives et valables pour continuer l'expérience. Elle a vu tout d'abord des élèves motivés et dynamiques. Ensuite, elle m'a fait remarquer que, même s'il y avait des erreurs importantes, les élèves réussissaient sans problème à transmettre des notions grammaticales et lexicales en français. D'après elle, la « communication » était donc bonne et le dispositif mis en place la favorisait certainement. L'expérience n'avait donc pas lieu d'être arrêtée, bien au contraire. Effectivement, trop absorbé par le dispositif en lui-même et mes attentes de départ, j'avais négligé l'aspect purement communicatif, pourtant au premier plan dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mes élèves savaient « communiquer » et, même avec des erreurs, le faisaient bien pour un niveau A2.

Les échanges avec ma collègue m'ont ainsi permis d'ajuster, une dernière fois, le dispositif avant la fin de la mission d'ingénierie.

5. Dernier ajustement du dispositif

A partir du mois d'avril, le dispositif mis en place a ainsi connu un nouvel ajustement qui visait à renforcer l'autonomie des élèves pendant l'activité et à minimiser les erreurs dans leur production. Pour cela :

- Les élèves ne devaient plus travailler seulement sur le thème grammatical/lexical/socioculturel étudié dans la séquence mais pouvaient préparer un tutoriel sur n'importe quel point étudié dans l'ensemble de l'unité. Ce changement devait permettre de donner plus de choix aux élèves, diversifiant les points proposés et les niveaux de difficultés. Il devait également leur permettre d'avoir plus d'outils étant donné que le point choisi aurait été étudié de façon approfondie en classe.
- Les points devenant plus diversifiés, les élèves devaient choisir le thème du tutoriel à préparer lors du cours de la séance précédente qui avait lieu le jeudi. Ainsi, les élèves pouvaient me poser des questions avant de commencer la préparation du tutoriel et je pouvais moi aussi me rendre compte de l'acquisition, ou pas, des outils langagiers nécessaires à la réalisation du tutoriel par les élèves. Cet ajustement m'a permis également de proposer une activité de différenciation à certains élèves dès le jeudi. En effet, les élèves en avance sur leurs camarades au cours de la séance du jeudi devaient commencer à préparer le tutoriel.

Nous avons vu dans ce chapitre l'évolution du dispositif sur toute la période de l'expérience. Le dispositif a été à chaque fois ajusté pour donner une réponse plus efficace aux besoins identifiés. La dernière version présentée a été mise en place jusqu'au vendredi 26 mai.

Après avoir étudié l'évolution du dispositif pendant la période de sa mise en place, nous analyserons maintenant les résultats obtenus à la conclusion de la mission d'ingénierie.

Chapitre 10. Analyse des résultats

Le dernier tutoriel a été préparé par les élèves et publié sur Google Classroom le vendredi 26 mai 2023 et les derniers sondages et entretiens ont eu lieu quelques jours plus tard. A partir de cette date, l'analyse du dispositif a commencé en prenant appui sur le document concernant "l'analyse qualitative des données en 10 questions" (Soubrié, 2023). Ainsi, la constitution du corpus d'abord et la transcription des enregistrements ensuite ont rendu possible une « lecture flottante » comme conseillé par Millet (2002), cité par Soubrié (2023), qui a duré 3 jours. Ce travail préliminaire a permis de comprendre le type et le nombre de données disponibles ainsi que leur pertinence quant à notre étude. Une fois ce premier travail accompli, le traitement des données a commencé en suivant la démarche d'analyse des contenus, donnant lieu à une étude systématique et méthodique des documents textuels, audio et visuels rassemblés dans le corpus (Cf. annexe 15, p.114). Le recoupement de données a permis de remplir les catégories préexistantes à la mise en place du dispositif, donnant à l'étude une démarche déductive (mouvement déductif). Toutefois, il est intéressant de noter que l'étude de certains entretiens, surtout ceux provenant des élèves, a fait émerger différents thèmes et donc différentes catégories intéressantes pour l'analyse du dispositif concernant surtout ses limites (mouvement inductif). En effet, la plupart de ces données avaient déjà été analysées au cours de la période de test dans l'objectif d'ajuster le dispositif qui suivait son cours mais le fait de les entrecouper avec des données arrivées par la suite a permis de dégager des thèmes auxquels je n'avais pas pensé avant le rassemblement de l'ensemble du corpus.

1. Analyse des réponses à un questionnaire Google Form

Le lundi 29 mai, les élèves ont reçu sur leur boîte électronique de l'établissement, un questionnaire sous forme Google Form qui visait à faire un point sur le projet à peine terminé. Le questionnaire (Cf. annexe 16, p.115), envoyé aux 25 élèves de la classe, était composé de 10 questions fermées, sous forme de QCM, posées en français et en italien pour éviter les problèmes de compréhension. Nous trouverons ci-dessous l'analyse des réponses à ce questionnaire. L'ensemble des résultats est disponible dans le dossier des annexes (Cf. annexe 17, p. 117).

1.1. Evaluer la motivation

Commençons par analyser les questions 1³³ et 5 qui concernent directement le plaisir affectif sur la réalisation de l'activité.

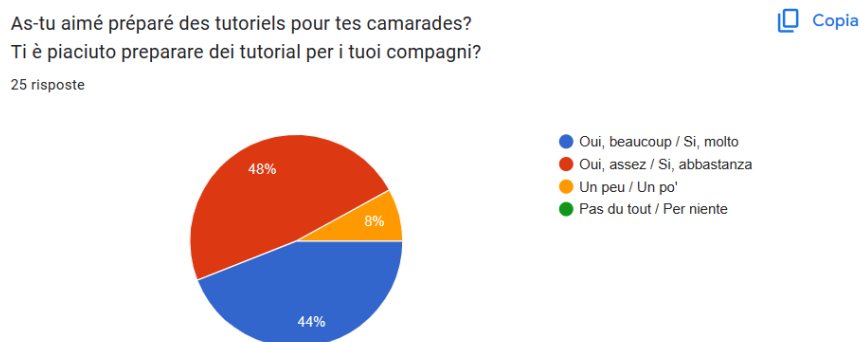


Figure 6 - Question 1



Figure 7 - Question 5

Notons que près de la moitié des élèves affirment avoir « beaucoup aimé » et que la totalité des élèves aimerait continuer à en réaliser. Ces résultats peuvent témoigner d'un haut degré de motivation quant à l'activité proposée, appréciée à la fois par les élèves les meilleurs comme par les plus en difficulté ainsi que par les deux élèves francophones.

1.2. Auto-évaluer ses progrès

La question 2 (Cf. annexe 17, p.121) permet de mesurer la façon dont les élèves évaluent eux-mêmes les progrès réalisés grâce au dispositif mis en place. 92% des élèves jugent qu'ils ont progressé. Il s'agit d'un chiffre important qui nécessite toutefois d'être nuancé. Alors que près d'1 élève sur 4 pense avoir fait « beaucoup » de progrès, près de la

³³ Une erreur s'est glissée dans la question 1 et n'a pu être modifiée par la suite. Ainsi, *préparé* devrait être transformé en infinitif.

moitié des élèves affirment en avoir fait « assez ». Près d'un élève sur quatre juge les progrès limités voire nuls. Il s'agit d'un chiffre qui paraît positif mais qui est toutefois à relativiser. En effet, tous les élèves devraient sortir de chaque leçon en ayant la sensation d'avoir amélioré leurs compétences linguistiques. Pour cela, il serait intéressant de comparer ces résultats à ceux d'un cours plus traditionnel, sans l'existence de ce dispositif.

1.3. Comprendre le degré de difficulté de l'activité

Les questions 6 et 10 (Cf. annexe 17, p.121) concernent le degré de difficulté rencontré pour la réalisation de l'activité et le temps nécessaire pour la réaliser. La grande majorité des élèves (72%) considèrent la difficulté de l'exercice « normale » alors qu'1 élève sur 4 la considère « facile » et qu'un seul élève la juge « difficile ». Ces résultats permettent de penser qu'une telle activité correspond à la difficulté du niveau de la classe. Toutefois, le temps demeure un problème pour 3 élèves sur 4 qui jugent qu'il est insuffisant.

1.4. Auto-évaluer la collaboration entre pairs

Les questions 7 et 8 (Cf. annexe 17, p.122) font un point sur le travail entre pairs. L'écrasante majorité des élèves expriment que le travail collaboratif entre pairs a été bon et le travail en groupe plutôt qu'individuel est plébiscité. Seulement un élève aurait préféré un travail en solitaire.

1.5. Auto-évaluer son autonomie

La question 9 (Cf. annexe 17, p.122) est centrée sur l'autonomie de l'élève au cours de l'activité. Selon le résultat, près d'un tiers des élèves affirment ne jamais avoir eu besoin d'aide alors que les deux-tiers restants jugent ce besoin comme exceptionnel. Effectivement, comme nous l'avons vu, le dernier ajustement du dispositif a créé une autonomie majeure dans la réalisation de l'activité.

1.6. Être aidé par ses propres camarades

Enfin, les questions 3 et 4 (Cf. annexe 17, p.122) sont importantes pour comprendre si les tutoriels réalisés peuvent être considérés comme une réelle possibilité de transmission de notions entre pairs visant à l'amélioration des compétences linguistiques.

La question 3 est malheureusement mal tournée étant donné que tous les élèves ont regardé les tutoriels en classe. Il aurait fallu préciser que la question se référait à des tutoriels regardés à la maison. La question étant peu précise, les réponses ne peuvent pas être considérées comme pertinentes et valables. Toutefois, il est intéressant de noter que 4

élèves répondent ne jamais avoir regardé de tutoriel, ce qui prouve un faible intérêt. En revanche, notons que près de 80% des élèves affirment avoir progressé grâce à la vision des tutoriels préparés par les camarades. 1 élève sur 4 considère même avoir beaucoup progressé. Il s'agit d'un bon résultat qui prouve que les élèves sont capables d'enseigner une notion à leurs camarades. Il s'agit bien entendu d'une auto-évaluation sur les progrès effectués, toutefois confirmée par une évaluation sommative fiable réalisée en fin d'année scolaire où les élèves ont montré effectivement de bonnes connaissances dans les points évoqués dans les différents tutoriels.

2. *Analyse de questions ouvertes*

En parallèle à la réalisation du questionnaire, j'ai demandé aux élèves de m'envoyer un courriel pour répondre à une question ouverte et libre sur une amélioration qu'ils porteraient au dispositif. Il est intéressant de préciser que les élèves pouvaient répondre en français ou en italien mais qu'ils ont tous répondu en français, ce qui prouve un certain degré d'investissement spontané dans la langue, même si à la vue de la qualité de certains textes, nous pouvons supposer que certains élèves ont utilisé un traducteur. Notons toutefois que seuls 17 élèves sur 25 ont envoyé une réponse.

Les réponses à cette question ouverte sont complémentaires aux résultats du QCM et permettent une analyse plus approfondie du dispositif. Les élèves mettent en avant deux points à améliorer.

2.1. *Le manque de temps*

11 élèves sur 17 mettent en avant un problème lié au temps. Prenons comme exemple les réponses de Marta, Oreste, Angela et Giampaolo



M [redacted] hi

a me ▾

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#)

J'ai beaucoup aimé faire ce tutoriel, parce que c'est amusant et en même temps, j'ai appris quelque chose. De plus je l'ai fait en groupe et c'est plus amusant de le faire seul. Seulement le temps est trop peu.

O [redacted] i
a me ▾

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#)

Bonjour Monsieur
Je pense que les touturiels sont bon. Ils m'avez ede avec l'instruction de le chause. Un problem c'est le temp.
Au revoir

A [redacted] i
a me ▾

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#)

J'ai vraiment apprécié cette expérience et elle m'a permis de revoir des sujets dont je ne me souvenais pas.
Ce projet pourrait être amélioré en ayant plus de temps pour réfléchir et en rendant la vidéo plus intéressante.

G [redacted] s
a me ▾

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#)

Je pense que les tutoriels sont parfait pour travailler mais que nous avons des problems avec le temp.
Quand je regarde les tutoriels des autres, je apprendre beaucoup et je pense que nous devons fait autre videos et tutoriels.

2.2. Un besoin d'explications majeures

4 élèves font référence à la nécessité d'avoir des instructions plus claires pour mieux travailler. Prenons comme exemple les réponses fournies par Elena, Gianni et Alessandro.

G [redacted] o
a me ▾ lun 29 mag

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#)

J'ai aimé faire le tutoriel parce que je l'ai trouvé amusant et une belle façon d'apprendre.
Cela pourrait être plus amusant si nous faisons un concours de vitesse ou si elle nous donnait des instructions pour améliorer les tutoriels.

E [redacted] o
a me ▾ lun 29 mag, 14:59 (13 giorni fa) ☆ ↶

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#) Disattiva per: francese x

Je crois que c'est un excercis utile de collaboration et d'organisation du temps. Seulement il faurrais etre plus claire avec les indications, car sinon c'est un peu fatigant et en plus c'est difficile de rester concentrés et avoir la discipline pour travailler ensemble.



A [redacted]
a me ▾

francese ▾ > italiano ▾ [Traduci messaggio](#)

Je pense que les tutoriels sont très utiles pour comprendre la grammaire et quelques fois sont plus efficaces. Quelquefois en peu plus d'explications.

Elena explique clairement que le manque d'indication de ma part a entraîné un problème de discipline à l'intérieur du groupe, rendant ainsi leur travail plus difficile à réaliser. Je trouve que cette observation, pertinente pour une éventuelle suite au dispositif, prouve une réflexion de sa part qui dépasse le cadre même de l'apprentissage linguistique et fait preuve d'un degré d'autonomie très élevé pour une élève de 13 ans.

La proposition de Gianni d'intégrer un « concours » est également très intéressante et prouve le besoin de certains élèves d'activités ludiques.

Les réponses des élèves me semblent toutes intéressantes à prendre en considération dans un développement futur du dispositif.

Chapitre 11. Conclusions et analyse des limites

Le dispositif a été conçu pour répondre à trois besoins identifiés dans la première phase d'observation et qui, une fois résolus, auraient permis de favoriser l'engagement des élèves en classe. Après avoir analysé l'ensemble du recueil de données, nous allons ainsi essayer de fournir des conclusions sur l'efficacité du dispositif mis en place. Tout d'abord, nous nous baserons sur les trois besoins identifiés en début de mémoire et qui ont justifié la mise en place de ce dispositif. Nous essaierons de mesurer concrètement l'engagement des élèves grâce aux indicateurs fournis dans le document proposé par l'académie de Paris que nous avons évoqué en deuxième partie de ce mémoire. Ensuite, nous nous intéresserons à l'enseignant en nous demandant si un tel dispositif peut l'aider dans la mise en place d'activités prenant en compte les besoins de chacun. Enfin nous ferons un point sur les limites du dispositif, exprimées par différents acteurs dont les élèves eux-mêmes, mes collègues et moi-même.

1. Une réponse aux trois besoins identifiés

Le dispositif a-t-il permis de favoriser le facteur motivationnel, le travail entre pairs et de respecter le degré d'autonomie de chaque élève ?

Selon l'analyse des résultats, le facteur motivationnel a sans aucun doute été favorisé. La motivation a été exprimée dans le questionnaire analysé, mais a également été remarquée au cours de toutes les observations participantes et dans les entretiens semi-directifs effectués avec les élèves. Le fait que trois élèves ont décidé, spontanément, de continuer le travail fait en classe à la maison est un autre témoignage de l'intérêt manifesté par les élèves pour le projet.

Le travail entre pairs a également été favorisé et les nombreux tutoriels réalisés en sont le témoignage. Les différentes observations participantes confirment que les élèves ont réussi à travailler ensemble et à produire un résultat satisfaisant. Les élèves eux-mêmes ont affirmé le désir de travailler ensemble, tout en demandant que des indications claires soient données afin d'éviter une organisation chaotique à l'intérieur du groupe de travail.

Notre recueil de données ne nous permet pas de mesurer si la préparation du tutoriel a favorisé le respect du degré d'autonomie de chaque élève dans la mesure où les élèves ont travaillé de façon autonome dans une pièce séparée. Toutefois, la mise en place du dispositif m'a permis de travailler, tous les vendredis, avec un groupe réduit d'élèves et

de m'adapter beaucoup plus efficacement à leurs besoins. Les élèves présents en classe ont travaillé sur des exercices d'application beaucoup plus individualisés me permettant de respecter davantage à la fois leur rythme de travail mais également le mien. Les observations faites en ce sens m'ont permis de noter une meilleure participation des élèves les plus en difficultés.

Le dispositif semble répondre positivement et pleinement aux deux premiers besoins identifiés (motivation – travail entre pairs) et partiellement au troisième besoin identifié (respect du degré d'autonomie de chacun). Rappelons que notre étude a pour objectif de démontrer qu'une réponse positive à ces besoins spécifiques, selon la littérature scientifique, permettrait de favoriser l'engagement des élèves dans la classe. Est-ce le cas ? Peut-on conclure que les élèves, grâce au dispositif mis en place, ont été plus engagés dans les leçons ?

1.1. L'engagement des élèves mesuré

Pour comprendre si le dispositif a permis de favoriser l'engagement des élèves, reprenons les indicateurs proposés dans la grille fournie par l'académie de Paris (2023) et évoquée dans la deuxième partie de ce mémoire. Rappelons que cette grille propose 36 points pour mesurer l'engagement de l'élève selon les trois dimensions proposées par Fredricks et al. (2004) et qui sont celles de l'affectivité, du comportement et de la cognition.

Tous les élèves de la classe ont été évalués individuellement sur chaque indicateur, en fonction d'une échelle de mesure des valeurs comprise entre 1 et 5. Notons que 1 correspond à un résultat très insuffisant, 2 à un résultat insuffisant, 3 à un résultat passable, 4 à un bon résultat et 5 à un excellent résultat. Deux exemples d'évaluations individuelles sont disponibles dans le dossier des annexes (Cf. annexes 18/19, p.120/121). Nous analyserons ci-dessous un tableau récapitulatif issu d'une moyenne des résultats individuels³⁴ et disponible dans le dossier des annexes (Cf. annexes 20-22, p.122-124). Afin de mieux mesurer les résultats, les élèves restés en classe (indiqués comme faisant partie du « groupe A ») ont été séparés des élèves qui ont participé à la réalisation du tutoriel (indiqués comme faisant partie du « groupe B »). Pour plus de clarté, les résultats

³⁴ Ce choix a été fait pour éviter de proposer ici une analyse excessivement longue mais aussi pour avoir une idée plus générale de l'engagement du groupe-classe dans son ensemble.

considérés « positifs » ont été surlignés en bleu, ceux considérés comme « négatifs » en vert et ceux dont la mesure était impossible à prendre ou peu fiable en gris.

1.1.1. Mesure de l'engagement cognitif (Cf. annexe 20, p.122)

Différencions l'analyse des résultats en fonction des deux groupes observés.

- **Groupe A** : Notons que sur 12 indicateurs, 11 sont positifs. Il semble ainsi clair que l'engagement cognitif a été favorisé. Ce bon résultat vient du fait que le dispositif a permis de travailler en classe réduite, favorisant l'homogénéité et permettant de ce fait un enseignement plus différencié et respectant davantage les rythmes de chacun. Soulignons également que tous les élèves étaient beaucoup plus actifs à l'oral. J'ai souvent travaillé avec des demi-classes mais je n'avais jamais noté une si grande différence de participation orale de la part de certains en fonction d'être en classe entière ou en demi-classe. Je pense que le fait que les meilleurs élèves travaillent dans une autre salle a permis aux élèves les plus en difficultés d'oser prendre la parole plus facilement. Rappelons que dans les classes de collège, la comparaison entre pairs est une pratique constante³⁵.
- **Groupe B** : N'étant pas présent dans la salle de travail, il est très difficile de mesurer les indicateurs même si le résultat final (production d'un tutoriel) permettrait de répondre positivement à beaucoup d'entre eux. Ainsi sur 12 indicateurs, 5 ne sont pas mesurables. Notons toutefois 7 indicateurs jugés positivement.

1.1.2. Mesure de l'engagement comportemental (Cf. annexe 21, p.123)

Les indicateurs sont très positifs dans l'ensemble des deux groupes. Si le groupe réduit (A) a probablement permis un comportement de la part de chacun plus attentif, le groupe des « acteurs » (B), a eu un bon comportement dans le but de terminer l'activité dans les temps.

1.1.3. Mesure de l'engagement affectif (Cf. annexe 22, p.124)

Les chiffres font état d'un engagement affectif important de la part des élèves de tous les groupes. Notons que l'enseignement beaucoup plus individualisé m'a permis de

³⁵ Perception purement personnelle et basée sur mon expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE à des classes composées de collégiens, de lycéens et d'adultes.

parler avec chaque élève et ce facteur a certainement contribué à favoriser l'engagement affectif pendant les leçons où le dispositif était mis en place.

Le dispositif proposé semble donc avoir permis aux élèves de s'engager davantage dans les leçons, aussi bien au niveau cognitif, comportemental et affectif.

Comme expliqué par Parent (2017), le facteur de la motivation a sans aucun doute joué un rôle fondamental dans l'engagement général des élèves dans les cours où le dispositif était mis en place.

2. Une aide pour l'enseignant

Je n'avais jamais réussi à proposer de réelles activités de différenciation dans mes classes. Le fait d'avoir eu deux groupes physiquement séparés et respectant chacun un critère d'homogénéité, m'a permis de me concentrer pleinement à la fois sur le groupe présent dans la classe et sur le groupe travaillant dans une salle externe. J'ai particulièrement apprécié pendant ces leçons du vendredi ne voir aucun élève s'ennuyer ou en quête d'activités à faire. Souvent, l'ennui est source de distraction et de provocation, dont l'absence est rare dans les classes de collège³⁶. Ainsi, l'utilisation d'un outil numérique m'a permis non seulement de mieux être à l'écoute des besoins de chacun mais également de proposer une activité rendant l'élève actif et non pas passif.

Si le dispositif a permis à l'élève de s'engager davantage dans les leçons et à moi-même de réussir à mieux prendre en compte les besoins de chacun, l'étude fait toutefois apparaître certaines limites à ne pas négliger. Ces limites devront être prises en compte en cas de reconduction du dispositif sur un long terme.

3. Les limites du dispositif

L'analyse du recueil de données a fait apparaître certaines limites importantes et qui doivent être forcément prises en compte dans une optique de développement du dispositif sur le long terme et encore davantage si nous souhaitons le rendre commun à plusieurs matières et ainsi interdisciplinaire.

³⁶ Perception purement personnelle et basée sur ma propre expérience professionnelle.

3.1. L'espace

Dans la phase d'élaboration du dispositif, je pensais diviser la salle en deux afin de permettre aux « acteurs » de faire leur travail au fond de la classe. Il aurait été en réalité très difficile, voire impossible, de faire travailler tous les groupes dans un même espace. La difficulté aurait concerné le bruit mais également les distractions constantes pour les élèves qui ne participaient pas au tutoriel. De plus, les élèves avec plus de difficultés auraient probablement été moins actifs dans la participation orale, se sentant observés par les élèves « acteurs ».

J'ai eu la chance d'avoir deux petites salles à disposition contiguës à la salle de classe de la 3 Media. En Italie, comme en France, un enseignant de collège doit avoir le contrôle de sa classe durant toute la durée de la leçon. Ainsi, en laissant les deux portes ouvertes, j'ai toujours eu un contrôle sur l'ensemble des groupes, respectant la législation en vigueur.

En cas de reconduite du dispositif sur le long terme dans plusieurs classes et plusieurs matières, une salle spacieuse pouvant être séparée en plusieurs espaces serait nécessaire. Dans le cas échéant, la présence et l'aide d'un surveillant serait obligatoire.

3.2. Les erreurs faites par les élèves

De nombreuses erreurs de grammaire et de prononciation apparaissent dans les tutoriels réalisés. Même si les différents ajustements du dispositif ont permis de les diminuer, des erreurs importantes sont restées. Il est donc fondamental de trouver un système de correction efficace avant la publication des tutoriels sur la plateforme commune à tous les élèves.

3.3. Le respect du degré d'autonomie de chacun

Si le dispositif a permis de travailler de façon plus individuelle et ainsi de respecter davantage les rythmes de chaque élève dans la salle de classe, le recueil de données ne permet pas d'affirmer que l'activité de réalisation de tutoriel elle-même ait favorisé le travail de chacun selon un propre rythme. Tous les élèves ont visionné les tutoriels, mais il est impossible de savoir quel a été le degré de participation de chacun. Il serait nécessaire pour cela de modifier le dispositif et de trouver comment permettre à chaque élève, dans un groupe autonome et sans supervision directe de l'enseignant, de travailler en fonction des propres compétences et d'un propre degré d'autonomie. Pour cela, il faudrait peut-être définir à l'avance, et avec l'enseignant, le rôle de chacun dans la réalisation du tutoriel.

3.4. L'effet nouveauté

Les élèves de collège doivent être stimulés en permanence et la nouveauté peut être l'un des facteurs importants de cette stimulation. Les observations permettent d'affirmer que le seul fait de pouvoir utiliser leurs propres téléphones et de travailler seuls dans une salle séparée a provoqué en eux un certain enthousiasme. Une fois l'effet nouveauté passé et le dispositif banalisé, l'élève ne risque-t-il pas de perdre la motivation et ainsi de se désengager ? Il faudrait alors réussir à créer des défis constants qui permettraient d'éviter cette banalisation. Nous avons lu la réflexion de Gianni affirmant que « cela pourrait être plus amusant si nous faisons un concours de vitesse ». Au-delà de la pertinence de la réflexion, il aurait été intéressant de comprendre si Gianni aurait fait cette même réflexion dans les premières semaines d'utilisation de ce dispositif. Certains élèves ont créé des tutoriels presque chaque semaine pendant 5 mois. Il aurait été important d'essayer de mesurer leur degré de motivation en début et en fin d'expérience, ce qui n'a pas été fait.

3.5. Interagir en français

Les élèves « acteurs » devaient respecter 5 étapes pour la réalisation du tutoriel. La première étape devait favoriser la discussion entre eux avec l'objectif de se mettre d'accord sur le scénario du tutoriel et de définir le rôle de chacun dans la réalisation de ce travail en commun. En mon absence, les élèves échangeaient souvent entre eux en italien. Une hypothèse confirmée par les élèves eux-mêmes lors du premier bilan fait en classe. Faut-il accepter que la première étape se fasse dans une langue de leur choix ou réfléchir à un moyen pour qu'elle se fasse obligatoirement en français ? En effet, cette étape permet aux élèves d'avoir les instruments organisationnels pour pouvoir ensuite passer aux deux étapes successives où ils mobiliseront leurs compétences linguistiques en français.

3.6. Étudier la grammaire hors contexte

Les élèves ont créé des tutoriels en explicitant des règles grammaticales sans forcément les mettre en contexte. Rappelons que l'épreuve écrite de français de l'examen de la Licenza Media que les élèves présentent en fin d'année est composée de 50 questions sous forme de QCM qui visent à évaluer les compétences grammaticales et lexicales de l'élève. Contrairement au DELF, il n'y a pas de production écrite et les points importants du niveau A2 sont évalués hors contexte. Il peut ainsi être demandé à l'élève de conjuguer le verbe « parler » à la première personne du futur simple, de souligner « le pronom complément d'objet direct » dans une phrase ou de trouver le contraire ou le synonyme

d'un mot. L'élève doit ainsi savoir identifier les différents points grammaticaux par leur nom pour pouvoir répondre aux questions.

En mai, une discussion sur le projet avec Mme Claudine Moïse m'a amené à me questionner sur la fonction des tutoriels demandés aux élèves. En effet, mes leçons régulières suivent l'approche actionnelle et, si les élèves sont, dans le cadre du dispositif, amenés à effectuer un travail collaboratif pour accomplir une tâche précise, le fait qu'ils « enseignent » un point grammatical pur et hors contexte est dérangeant. Comme souligné par Mme Claudine Moïse, « ne risquent-ils pas de s'ennuyer rapidement ? ». J'aurais voulu demander aux élèves de réaliser un tutoriel sur un point grammatical sans rendre la règle explicite mais en favorisant les saynètes. Malheureusement, je n'en ai pas eu le temps.

Si le dispositif devait être systématisé et utilisé sur le long terme, il serait important de ne plus le calibrer sur l'examen de la *Licenza Media* mais de favoriser, comme en classe, l'aspect communicatif par le biais de dialogues et de mise en contexte des points grammaticaux et lexicaux.

Conclusion

L'utilisation et la systématisation d'un outil numérique dans les cours de FLE en présentiel a permis de favoriser la motivation des élèves et, par ce biais, leur engagement dans les leçons. Le dispositif m'a permis de créer des groupes de travail plus réduits, me donnant la possibilité de respecter davantage les rythmes d'apprentissage de chacun et ainsi de répondre plus attentivement et efficacement aux besoins de tous mes élèves sans grande difficulté. Toutefois, les résultats mettent en évidence certaines limites importantes, notamment d'une étude hors contexte de notions grammaticales et lexicales, de production et mémorisation d'erreurs grammaticales de la part des élèves ou de gestion de l'espace dans la classe.

L'enthousiasme des élèves face à ce dispositif a dépassé les murs de la classe de français et a attiré l'attention de certains collègues, dont deux en particulier.

Mme Christina Heine, collègue d'anglais langue étrangère, serait ainsi intéressée à mettre en place la création de tutoriels par les élèves dans ses classes de 3 Media. Elle aimerait toutefois développer les tutoriels exclusivement sur des thématiques socioculturelles, favorisant notamment la présentation d'œuvres littéraires ou d'écrivains au programme. A la différence du dispositif que nous avons testé pour le français, en anglais seulement les meilleurs élèves prendraient part à cette activité. Selon elle, la mise en place de ce dispositif lui permettrait de se dédier davantage aux élèves en difficultés et de fournir à ceux en avance dans le programme une activité intéressante à faire en autonomie. Rappelons que les élèves ont commencé l'anglais en 3 elementare (8-9 ans), que le programme prévoit d'atteindre le niveau B1 en fin d'année et que la classe a un niveau très hétérogène.

M. Federico Rischia, collègue de mathématiques et d'informatique, lui-même impliqué dans le projet dès le départ en ayant fourni les outils informatiques qui était l'un des prérequis, est également très intéressé par le dispositif. Dans le cadre du programme de révisions de fin d'année, il a mené une expérience avec ses élèves de 1 Media dans ses cours de mathématiques en prenant comme modèle le dispositif développé en français dans le cadre de ce mémoire. Après avoir donné les outils informatiques, il a demandé à ses élèves de réaliser, en autonomie et pendant le temps de classe, des tutoriels sur un point de mathématiques étudié au cours de l'année. Le résultat a été, d'après lui, très positif mais il s'agit d'une perception car aucune étude ni analyse n'a été réalisée.

Ensemble, nous sommes en train de développer un dispositif commun aux mathématiques et au français à mettre en place dès la rentrée de septembre 2023. Le dispositif se développerait sous le modèle de celui testé pour le français avec quelques ajustements ou systématisations dont nous parlerons avec la direction de l'établissement lors des réunions de pré-rentrée de septembre. Les trois ajustements principaux concernent :

- Une salle commune : tous les tutoriels (mathématiques et français) seraient réalisés dans les salles 102 et 103. Pour rendre le projet plus authentique et pour favoriser le facteur motivationnel, nous demanderons à la direction de nommer officiellement ces deux salles « studio de tournage ».
- Un système de QR Code mis en place : une fois le tutoriel réalisé, les élèves créeraient un QR Code de leur travail et l'afficheraient sur un panneau dédié à l'intérieur du studio de tournage. Ceci donnerait la possibilité à tous les élèves du collège de réviser une certaine notion à tout moment et aux élèves « acteurs » d'élargir leur public et ainsi de développer un facteur motivationnel.
- Présence d'un surveillant : pour mener à bien ce projet et pour ne pas enfreindre la législation, nous demanderons à la direction la disponibilité d'un surveillant lorsque les élèves travaillent en autonomie dans une salle séparée.

Nous sommes persuadés que le fait de proposer aux élèves un outil commun dans les leçons de mathématiques et de français, auxquelles s'ajouteront probablement les leçons d'anglais, leur permettra de réaliser une étude plus efficiente et que cette collaboration interdisciplinaire aidera, nous-mêmes enseignants, à travailler avec eux plus efficacement. De plus, l'utilisation d'un même type de dispositif favorisera certainement les échanges entre nous, agissant sur notre propre motivation personnelle et ainsi sur notre propre engagement professionnel.

Toutefois, l'utilisation d'un même dispositif dans des matières différentes ne risque-t-elle pas d'engendrer une certaine monotonie due à une banalisation et ainsi de favoriser une baisse de motivation chez l'élève ? Comment réussir à travailler sur un même dispositif tout en le maintenant attractif, motivant et engageant pour les élèves ? Il sera important de trouver une solution à ces questions avant de généraliser son utilisation.

Bibliographie

- Abla, C., et Fraumeni, B.R. (2019). Student engagement: Evidence-based strategies to boost academic and social emotional results. *McREL International*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600576.pdf>
- Agnès, F., Moyon, M. et Locker, M. (2021). *Impact d'un dispositif de classe inversée sur l'engagement d'étudiants de premier cycle universitaire en Sciences de la Vie*. Université de Paris-Saclay, UFR des sciences. <https://aipu2022.sciencesconf.org/377099/document>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. et Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M. (2008). Student engagement with school : critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, vol. 45 (5). [././Downloads/Appleton-Engagement%20\(1\).pdf](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002)
- Archambault, I. et Olivier, E. (2017, 27 septembre), 3 astuces pour aider les élèves à s'engager à l'école. *Les éditions Passe-temps*. <https://pasetemps.com/blogue/3-astuces-pour-aider-les-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-sengager-%C3%A0-l%C3%A9cole-n3946>
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne. Bibliothèque nationale du Québec. <https://cdc.qc.ca/parea/705916-barbeau-determinants-PAREA-1994.pdf>
- Bardiau, S. (2021). *Passage forcé au distanciel en classe de FLE pendant la COVID-19 : le cas d'un collègue italien DADA*. (Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes). Consulté sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03464306>
- Beitone, A. et Osenda, M. (2017, 8 août). La pédagogie inversée : « pédagogie archaïque » ou « réelle innovation » ? *L'Observatoire des zones prioritaires*. <https://www.ozp.fr/spip.php?article20961>
- Bélangier, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. Cégep de Sherbrooke, Bibliothèque nationale du Québec. <https://core.ac.uk/download/pdf/52957472.pdf>
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? *Formation Profession*, 20 (1), 23-28. <https://r-libre.telug.ca/773/1/sbissonn-02-2012.pdf>
- Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). *Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière*. Canadian Journal of Higher Education. Université de Laval. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ527890.pdf>

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education didactique*. 3-3. P.29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chapman, A. (2003) Conceptual Awareness Through Categorizing: using ICT to get Year 13 reading. *Teaching History*. 111, pp.38-44. http://www.downloads.chapman2003conceptual_awareness.pdf
- Chouinard, R. (2009, 23 octobre). *L'engagement dans les études, une question de besoins, de perceptions et de contexte*. Conférence sur invitation du colloque FEEP. Université de Montréal. https://fr.slideshare.net/Jc_Weckerle/motivation-modle-classe-roch-chouinard-2009
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Crahay, M. et Chapelle, G. (2009). Introduction. Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation ! Dans *Réussir à apprendre* (pp. 11-29). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0011>
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). University of Chicago Press. <https://psycnet.apa.org/record/1991-97339-003>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Dufour, H. (2004). La classe inversée. *Technologie 193*, 44-47. <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. *Issues & Answers*. REL 2011-No. 098. https://www.researchgate.net/publication/234689466_Measuring_Student_Engagement

- Gagner, C. (2021). *L'accompagnement intégré dans les activités de compréhension orale en ligne en mode asynchrone dans une formation hybride en langue et son effet sur l'engagement des apprenants*. (Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes).
- Guthrie, J., Lutz Klauda, S. et Wigfield, A. (2022). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park. [https://www.researchgate.net/publication/359423610_Adolescents' Engagement](https://www.researchgate.net/publication/359423610_Adolescents'_Engagement)
- Haiat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Education et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Halverson, L. R., et Graham, C. R. (2019). Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*, 23, 145-178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>.
- Henrie, C., Halverson, L. et Graham, C. (2015). Measuring Student Engagement in Technology-Mediated Learning: A Review. *Computers & Education*, 90, 36-53. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131515300427?via%3DiHub>
- Juvonen, J., Espinoza, G. et Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2022). La motivation scolaire. *Réseau d'information pour la réussite éducative*. <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Laird, N., Kuh, G. (2005). Student Experiences With Information Technology And Their Relationship To Other Aspects Of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 46, 211-233. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1600-y>
- Louche, C., Bartolotti C. et Papet J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie* 2006(4), 484, 351-357. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006=doi>
- Mangenot, F. (2022). *Recherche sur le numérique dans l'apprentissage des langues*. Master 2 DDL FLES. Université Grenoble Alpes. CNED.
- Mangenot, F. (2022). *Ingénierie pédagogique et numérique*. Master 2 DDL FLES. Université Grenoble Alpes. CNED.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17 (4), 14-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ302052>
- Nizet, I. et Meyer, F. (2016). Inverser la classe pour de futurs enseignants : effets sur la formation et l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)*. 32-1. [https://www.researchgate.net/publication/302914855_Nizet I et Meyer F 2016](https://www.researchgate.net/publication/302914855_Nizet_I_et_Meyer_F_2016)

- Ntamakiliro L., Monnard I., et Gurtner J-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/4. <https://doi.org/10.4000/osp.5788>
- Olivier, E., et Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.007>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [thèse de doctorat, Université de Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/1d6adb09-6545-4009-9592-d3a730c577eb/content>
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31 (4). https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37793/parent-31-4_0-2018.pdf
- Pianta R., Belsky J., Vandergrift N., Houts R. et Morrison F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45 (2). <https://www.jstor.org/stable/30069451>
- Perry, A. (2022). Student Engagement, No Learning without It. *Creative Education*, 13 (4) <https://10.4236/ce.2022.134079>
- Poellhuber, B. (2017). *La classe inversée : une recherche-action-formation pour développer une approche ayant un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite* (publication n°2017-PO-202693). Université de Montréal. [RapportRechercheVF9 \(gouv.qc.ca\)](RapportRechercheVF9(gouv.qc.ca))
- Remaud, D. (2022). *Ingénierie de la formation et gestion de projets*. Master 2 DDL FLES. Université Grenoble Alpes. CNED.
- Skinner, E. et Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. [\(PDF\) Motivation in the classroom](#)
- Thobois, L. et Chevry Pébayle, E. (2020). Développer la recherche d'information et l'autorégulation collective en classe renversée : l'apport des tests d'autoévaluation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36 (1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2294>.
- Viau, R. (2002, 18 avril). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Cycle de conférences : Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner, Luxembourg. <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>

Sitographie

Académie de Paris. <https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058>. Consulté le 04.04.2023.

Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>. Consulté en mai 2023.

EducPros. Blog de Jean-Charles Cailliez. Renverser la classe... à chacun sa manière ! <https://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2021/11/30/renverser-la-classe-a-chacun-sa-maniere/> Consulté le 21.02.2023.

Eduscol. [Accueil | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#). Consulté en décembre 2022

Pédagogie connectée. Force et limites de la classe inversée. [Forces et limites de la classe inversée - PÉDAGOGIE CONNECTÉE \(weebly.com\)](#). Consulté le 14.02.2023.

Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/notice/vous-avez-une-minute-pour-comprendre-la-classe-inversee.html>. Consulté le 12.01.2023.

Réseau PÉRISCOPE (2018, novembre). *Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école*. Série Leviers PRS, document no 2-4. https://periscope-r.quebec/engagement_en_classe_caracteristiques_eleves.pdf. Consulté en avril 2023.

Scuola Svizzera di Roma. <https://www.ssroma.it/it/>

Webinaires / Colloques

Cailliez J-C. (2015). La classe renversée. [La classe renversée | Jean Charles Cailliez | TEDxLille - YouTube](#). Visualisé en janvier 2023.

Lebrun M. (2020). Les classes inversées, une opportunité pédagogique pour le retour en classe ? [Webinaire de Marcel Lebrun : les classes inversées, opportunité pédagogique pour le #RetourEnClasse? - YouTube](#). Visualisé en janvier 2023.

Lopez, A., Lessard, A. et Yergeau, É. (2018). Actes du colloque de la Plateforme PÉRISCOPE « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective ». [PÉRISCOPE : Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective | Livres en ligne du CRIRES \(ulaval.ca\)](#). Visualisé en février 2023.

Glossaire

Activités de différenciation : activités qui prennent en compte la diversité des processus d'apprentissage de chaque élève.

Activités langagières : le CECRL retient 5 activités langagières qui concernent la compréhension de l'écrit (lire), la compréhension de l'oral (écouter et comprendre), l'expression écrite (écrire), l'expression orale (parler) et l'expression orale en interaction (réagir et dialoguer).

Approche actionnelle : Approche qui considère l'apprenant comme acteur social ayant à accomplir des tâches débouchant sur une réalisation concrète. Pour réussir cet objectif, l'élève devra mobiliser ses compétences.

Compétence : aptitude à mobiliser des ressources pour répondre à une situation.

Compétences communicatives (langagières) : compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui, mobilisées, permettent à une personne d'interagir dans une langue, à l'écrit comme à l'oral.

Gémiation : caractéristique phonétique qui concerne une durée plus longue de la prononciation de deux mêmes consonnes qui se suivent dans un mot.

Licenza Media : diplôme italien de fin d'études du secondaire. Il correspond au diplôme français du Brevet des Collèges.

Observation participante : observation où le chercheur fait partie du contexte dans lequel le comportement d'un individu ou d'un groupe est étudié et peut interagir avec les personnes observées.

Pédagogie active : ensemble de méthodes pédagogiques qui rendent l'élève acteur de ses apprentissages lui demandant de « faire pour apprendre ».

Pluralité linguistique : présence de plusieurs langues dans une même classe.

Répertoire verbal : ensemble des ressources langagières possédées par un locuteur pour ses interactions écrites et/ou orales.

Stratégies d'enseignement : méthodes et ressources utilisées par l'enseignant afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés.

Tâche : en FLE, la tâche découle de l'approche actionnelle et demande à l'élève une mobilisation de ses ressources pour répondre à une situation vraisemblable en effectuant une action concrète.

Tissage scolaire : lien entre une activité réalisé pour l'école et une activité personnelle.

Sigles et abréviations utilisés

CE :	Compréhension écrite
CO :	Compréhension orale
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
DAD :	<i>Didattica a distanza</i> , traduit en français par « enseignement à distance ».
DELFS :	Diplôme d'Etudes en Langue Française
EAD :	Enseignement à distance
LM :	Langue maternelle
MIUR :	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Equivalent en France : Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse.
NSSE :	National Survey of Student Engagement, en français « enquête nationale sur l'engagement des étudiants ».
PE :	Production écrite
PO :	Production orale
TBI :	Tableau blanc interactif
TDAH :	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TICE :	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
1. Media :	<i>Prima media</i> . Classe de 1 ^{ère} année de collège en Italie qui comprend généralement des élèves âgés de 11 à 12 ans. Equivalent en France : classe de 6 ^{ème} .
2. Media :	<i>Seconda media</i> . Classe de 2 ^{ème} année de collège en Italie qui comprend généralement des élèves âgés de 12 à 13 ans. Equivalent en France : classe de 5 ^{ème} .
3. Media :	<i>Terza media</i> . Classe de 3 ^{ème} année de collège en Italie qui comprend généralement des élèves âgés de 13 à 14 ans. Equivalent en France : classe de 4 ^{ème} .
1. Liceo :	<i>Primo liceo</i> . Classe de 1 ^{ère} année de lycée en Italie qui comprend généralement des élèves âgés de 14 à 15 ans. Equivalent en France : classe de 3 ^{ème} .
2. Liceo :	<i>Secondo liceo</i> . Classe de 2 ^{ème} année de lycée en Italie qui comprend généralement des élèves âgés de 15 à 16 ans. Equivalent en France : classe de seconde.

Table des illustrations

Figure 1 - logo de l'Ecole suisse de Rome.....	10
Figure 2 - schéma de l'engagement proposé par Parent (2017).....	25
Figure 3 - items mesurant l'engagement publiés sur le site Internet de l'académie de Paris	29
Figure 4 - la direction de la motivation (Chouinard, 2009)	31
Figure 5 - document promouvant la classe inversée publiée sur le site du réseau Canopé.....	35
Tableau 1 - questionnaire réalisé dans la période novembre-décembre 2022.....	74
Tableau 2 - résultats sur la base des 11 collègues enseignant les langues étrangères en collège.....	46
Tableau 3 - définition des objectifs de la mission d'ingénierie	51
Tableau 4 - définition de la matrice concernant la stratégie	55
Tableau 5 - observation du groupe des « acteurs ».....	60
Tableau 6 - observation du groupe des élèves en classe	61
Tableau 7 - réflexions personnelles	61
Tableau 8 - réflexions personnelles	61
Tableau 9 - observation du groupe des « acteurs ».....	64
Tableau 10 - observation du groupe des élèves en classe.....	64
Tableau 11 - réflexion personnelle.....	64
Tableau 12 - analyse des entretiens semi-directifs	64
Tableau 13 - analyse des entretiens semi-directifs	68
Tableau 14 - analyse des entretiens semi-directifs	68
Tableau 15 - analyse des entretiens semi-directifs	69
Tableau 16 - analyse des entretiens semi-directifs	69
Figure 6 - question 1	74
Figure 7 - question 5	74

Table des annexes


Annexe 1 EAD : découverte de la première étape	98
Annexe 2 EAD : exercices d'application ludiques.....	99
Annexe 3 EAD : compréhension écrite/orale.....	100
Annexe 4 EAD : production orale.....	101
Annexe 5 EAD : production écrite.....	101
Annexe 6 Questionnaire sur l'observation de l'engagement.....	103
Annexe 7 Document déclencheur séquence 1 / séance 1	105
Annexe 8 Analyse du premier tutoriel	105
Annexe 9 Etape 1 : Nous préparons la leçon à enseigner !	106
Annexe 10 Etape 2 : Silence, on tourne !.....	108
Annexe 11 Etape 4 : Bonjour à tous !	108
Annexe 12 Etape 5 : Retrouvez-nous sur Classroom !.....	110
Annexe 13 Un travail fait maison	110
Annexe 14 Analyse des tutoriels.....	111
Annexe 15 Rassemblement du corpus	112
Annexe 16 Questionnaire Google Form aux élèves.....	113
Annexe 17 Résultats du questionnaire Google Form.....	116
Annexe 18 Mesure individuelle de l'engagement d'un élève – Groupe A (classe)	119
Annexe 19 Mesure individuelle de l'engagement d'une élève - Groupe B (tutoriel)	120
Annexe 20 Mesure de l'engagement cognitif (moyenne collective).....	121
Annexe 21 Mesure de l'engagement comportemental (moyenne collective)	122
Annexe 22 Mesure de l'engagement affectif (moyenne collective).....	123

Annexe 1

EAD : découverte de la première étape

Captures d'écran correspondant à la première étape (vision d'un tutoriel et exercices d'application à faire en ligne avec auto-correction).

Rappel : un exemple de tutoriel proposé aux élèves pendant l'EAD est disponible en cliquant sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=2zMWQgvCLCI>

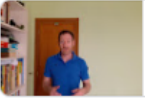




 **Les adverbes en -MENT** Pubblicazioni

Nessuna data di consegna

1. Regarde la vidéo sur la formation des adverbes en -MENT et note les points importants dans ton grand cahier comme si tu étais en classe.
2. Fais les exercices en ligne pour vérifier si tu as compris.
3. Apprends le vocabulaire indiqué qui concerne les nouvelles technologies.

0
Consegnati

Temps estimé pour l'ensemble de cette séquence: 30 minutes.

	Les adverbes en -ment... Video		ADVERBES en -m... https://learningapps
	Exercice 2 : Les adverb... https://www.ralentirtravaux.cc		Exercice 2 : Les ac https://www.ralentir
	Link https://bescherelle.com/jeux/		

Visualizza istruzioni



Annexe 2

EAD : exercices d'application ludiques

Les élèves devaient, pour cette activité, faire un jeu Kahoot sur la formation des adverbes en -MENT. La réception des résultats me permettait de comprendre si l'élève avait compris ou pas le thème grammatical mais également de contrôler s'il suivait régulièrement la formation à distance.



The screenshot shows a digital activity card. At the top left is a green circular icon with a document symbol. To its right is the text 'Activité 5: Kahoot sur les adverbes' followed by a speech bubble icon and the number '11'. On the far right is the word 'Ultim'. Below this header is a horizontal line. Underneath, the text 'Nessuna data di consegna' is displayed. The main question is 'Etes-vous prêts pour un kahoot sur les adverbes?'. Below the question, it says 'C'est parti! Allez sur le site www.kahoot.it et rentrez le code suivant: 03479507'. A sub-instruction follows: 'Ecrivez votre prénom et la première lettre de votre nom comme identifiant pour que je puisse voir qui a compris ou pas.' Below this, it states 'Temps estimé: 5 minutes.' At the bottom of the card, it says '11 commenti sul corso'. On the right side of the card, there is a vertical sidebar with a play button icon and the text 'C'.

Activité 5: Kahoot sur les adverbes 11 Ultim

Nessuna data di consegna

Etes-vous prêts pour un kahoot sur les adverbes?

C'est parti! Allez sur le site www.kahoot.it et rentrez le code suivant: 03479507
Ecrivez votre prénom et la première lettre de votre nom comme identifiant pour que je puisse voir qui a compris ou pas.

Temps estimé: 5 minutes.

11 commenti sul corso

Visualizza istruzioni

Annexe 3

EAD : compréhension écrite/orale

Exemple de questionnaire auquel l'élève devait répondre après avoir regardé une vidéo, écouté un audio ou lu un texte.

Questionnaire -Le cinéma

Génération B1, dossier 8

r.vesperini@scuolasvizzeradiroma.it [Cambia account](#)

** Indica una domanda obbligatoria*

Email *

Registra r.vesperini@scuolasvizzeradiroma.it come email da includere all'invio della mia risposta

Qui a aimé ce film? *

Blanche

Jessica

Les deux

Comment ont-elles trouvé le film Intouchables ? *

Amusant et émouvant à la fois.

Léger et parfois banal.

Original bien qu'un peu triste.

Ce matin, Jessica était: *

triste.

de bonne humeur.

en colère.

Jessica parle de son chagrin d'amour *

afin de connaître l'avis de Blanche.

dès qu'elle sort du cinéma.

parce que Blanche l'invite à se confier.

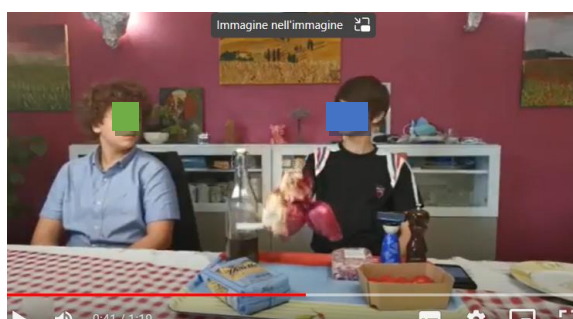
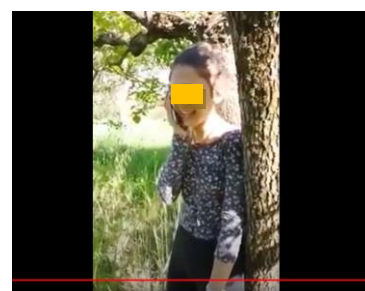
Aimes-tu aller au cinéma? Y vas-tu souvent? *

La tua risposta

Annexe 4

EAD : production orale



Ces captures d'écrans illustrent le travail effectué par les élèves pendant le confinement. Afin de travailler la production orale, ils devaient me renvoyer chaque semaine un audio ou une vidéo dans laquelle ils devaient mettre en contexte des notions grammaticales, lexicales ou socioculturelles étudiées dans la semaine. La vidéo était publiée, avec leur accord, sur Google Classroom la semaine suivante. La grande majorité des élèves participaient avec enthousiasme à cette activité et envoyaient, chaque semaine, des vidéos amusantes. Il est également à noter que, souvent, des membres de leur famille les aident à accomplir la tâche, transformant ainsi la leçon de français en une activité familiale réalisée dans un contexte où toute la famille était à la maison. Les élèves étaient également appelés à travailler entre pairs par le biais de montages vidéo. Les vidéos sont disponibles sur demande mais, par manque d'autorisation, ne peuvent pas être diffusées.



Annexe 5

EAD : production écrite

Exemple d'exercice de production écrite effectué directement sur Google Classroom par le biais d'un Document Google.


**Activité 4: production écrite**  12 Ultima r

Nessuna data di consegna

Utilises-tu souvent Internet et les réseaux sociaux?
Ouvre le document Google ci-joint et réponds à la question posée.
Pense à bien relire ton devoir avant de le publier!

0 Consegnati	12 Ass
------------------------	------------------

Temps estimé pour faire ce travail: 20 minutes.



Production écrite
Documenti Google

12 commenti sul corso

[Visualizza istruzioni](#)

Annexe 6

Questionnaire sur l'observation de l'engagement

Source : site Internet de l'académie de Paris

Grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe						
	Horaires	Comportement observable (collectif)	Oui		Non	
					observable	Remarques
Entrée en classe		1 Sont ponctuels/ Arrivent à l'heure				
		2 Rentrent calmement et sans faire trop de bruit				
		3 Visages détendus (semblent apprécier de rentrer dans le cours)				
		4 Installation rapide				
		5 Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)				
		6 Enlèvent leur manteau, bonnet, capuche, casquette, etc.				
Durant la classe		Moments d'exposition (1)				
		7 Ecoulent attentivement ce qui est exposé/enseigné				
		8 Prennent des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant				
		9 Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)				
		10 Posent des questions sur le cours				
		11 Posent des questions qui vont au-delà du cours				
		12 Discutent du cours (et non d'un autre sujet) avec leurs pairs				
		13 Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux				
		Moments de mise en activité (2)				
		14 Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées				
		15 Suivent les instructions relatives aux activités demandées				
		16 Sont impliqués activement dans les activités				
		17 Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)				
	18 Posent des questions sur les activités					
	19 Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées					

		20	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux				
		21	Emettent des suggestions, des propositions sur les activités				
		22	Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités				
		23	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin				
		24	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles				
		25	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités				
			Dans la classe en général				
		26	Respectent les règles régissant les déplacements dans la classe				
		27	Silencieux au moment des consignes				
		28	S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole				
		29	Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent dans leurs tâches.				
		30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs				
		31	Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités				
		32	S'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminés la tâche en cours				
Avant et à la sonnerie		33	Attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires				
		34	Restent pour terminer une activité				
		35	Choix (des élèves) de rester pour terminer une activité (en accord avec l'enseignant)				
		36	Continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant				

Annexe 7

Document déclencheur séquence 1 / séance 1

Capture d'écran d'un extrait du film Retour vers le futur II (1989) de Robert Zemeckis. L'extrait de 45 secondes est utilisé comme document déclencheur pour imaginer la ville du futur. L'extrait est publié sur le site Youtube.com et est disponible sur le lien suivant : [Retour vers le Futur 2 : Bienvenue en 2015 \(CLIP HD\) - YouTube](#) (minute 0 :30 à 1 :15).



Annexe 8

Analyse du premier tutoriel

L'analyse de ce premier tutoriel a permis de noter des éléments très positifs pour des élèves de niveau A2 mais également des erreurs importantes.

Le tutoriel est disponible sur demande.

Tutoriel n°1. 09.01.23.

Thème : la formation du futur simple.

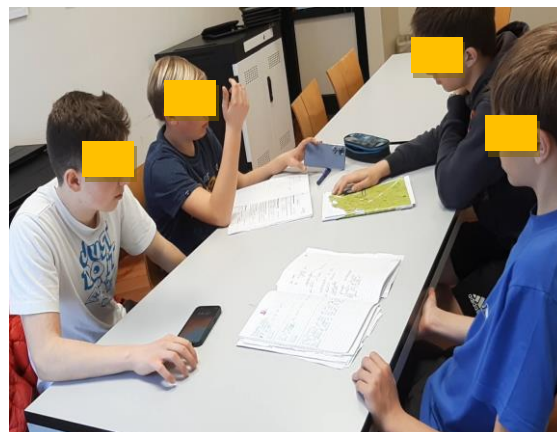
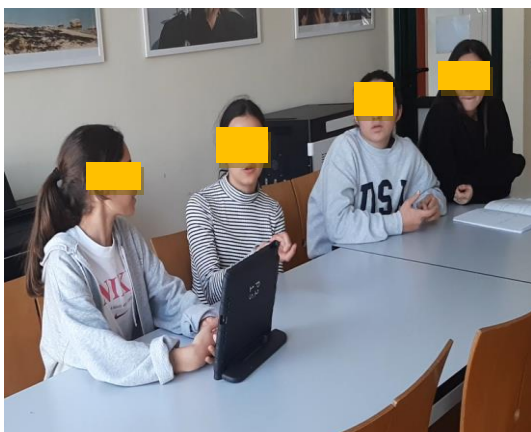
Elèves : L [REDACTED]

Éléments particulièrement positifs pour un niveau A2	
Temps	Aspects positifs
0 :01	Bonne utilisation du futur proche « nous allons présenter... » :
0 :25	Les terminaisons du futur simple sont bien indiquées.
0 :35	Expression « à chaque fois »
1 :10	Expression « il y a »
1 :13	Utilisation spontanée du verbe « devenir » au futur simple.
Bonne utilisation des verbes irréguliers au présent de l'indicatif (nous prenons, nous écrivons...), bonne fluidité et bon niveau de communication.	
Erreurs importantes	
Temps	Erreur
0 :10	<u>je</u> ai
0 :24	<u>l'élève</u> écrit « ils/elles av – ont ».
0 :40	<u>on</u> ajoute le verbe avoir à la fin de le verbe parler.
0 :42	<u>je</u> parler a (prononciation)
1 :10	<u>il</u> y a des exception s (prononciation)
1 :12	<u>aller</u> (prononciation)
1 :33	<u>devoir</u> devient deuvr-

Annexe 9

Etape 1 : Nous préparons la leçon à enseigner !

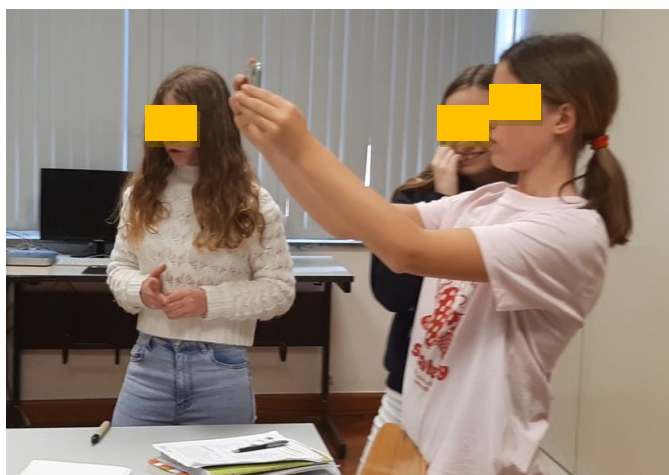
Assis autour d'une table, les élèves doivent préparer le plan de leur tutoriel. Chacun doit apporter ses propres compétences à l'élaboration du tutoriel.



Annexe 10

Etape 2 : Silence, on tourne !

Les élèves tournent leur tutoriel en respectant le plan du scénario écrit précédemment.



Annexe 11

Etape 4 : Bonjour à tous !

Les élèves présentent leur tutoriel à la classe.



Annexe 12

Etape 5 : Retrouvez-nous sur Classroom !

Français 3 Media -2022/23
3MA - 3MB

Stream Lavori del corso Persone

Vos tutoriels

Histoire - Culturel

Compréhensions or...

Compréhensions éc...

Unité 6

Unité 5

Unités 3 et 4

Unité 2

Unité 1

Je révise le program...

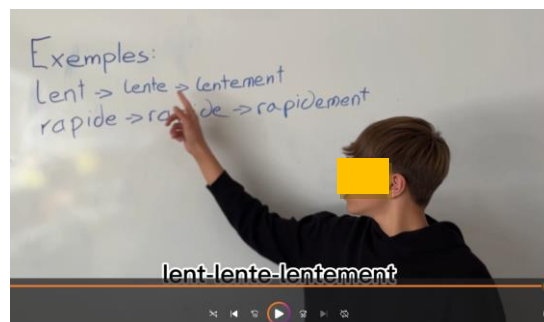
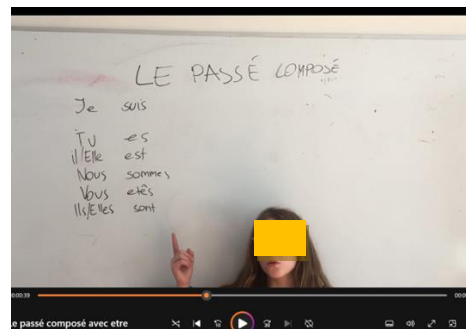
Je révise le program...

Vos tutoriels

- Le conditionnel présent 2
- Le passé composé avec avoir
- Les adverbes en -MENT
- Le conditionnel présent 1
- Le passé composé avec etre

Histoire - Culturel

- La Belle époque
- Zola et l'affaire Dreyfus

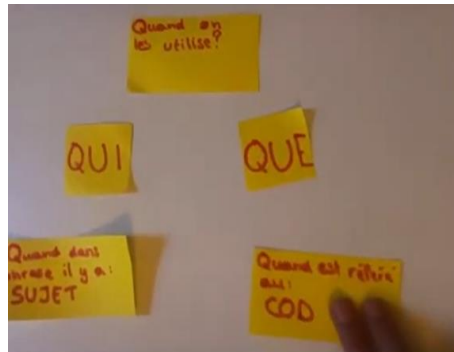


Annexe 13

Un travail fait maison

Captures d'écran du tutoriel réalisé par Laura e Luana.

Le tutoriel est disponible sur demande.

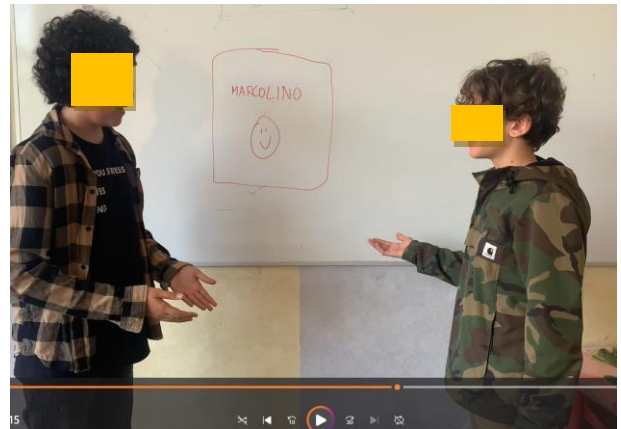


Annexe 14

Analyse des tutoriels

Le tutoriel préparé par les élèves est disponible en cliquant sur le lien suivant : <https://youtu.be/Ferm68OFdSc> aux minutes : 02 :38' - 03 :47'.

Si d'un côté le nombre d'erreurs présentes dans le tutoriel est important (dont le nom même du conditionnel), d'un autre côté la communication est très bonne.

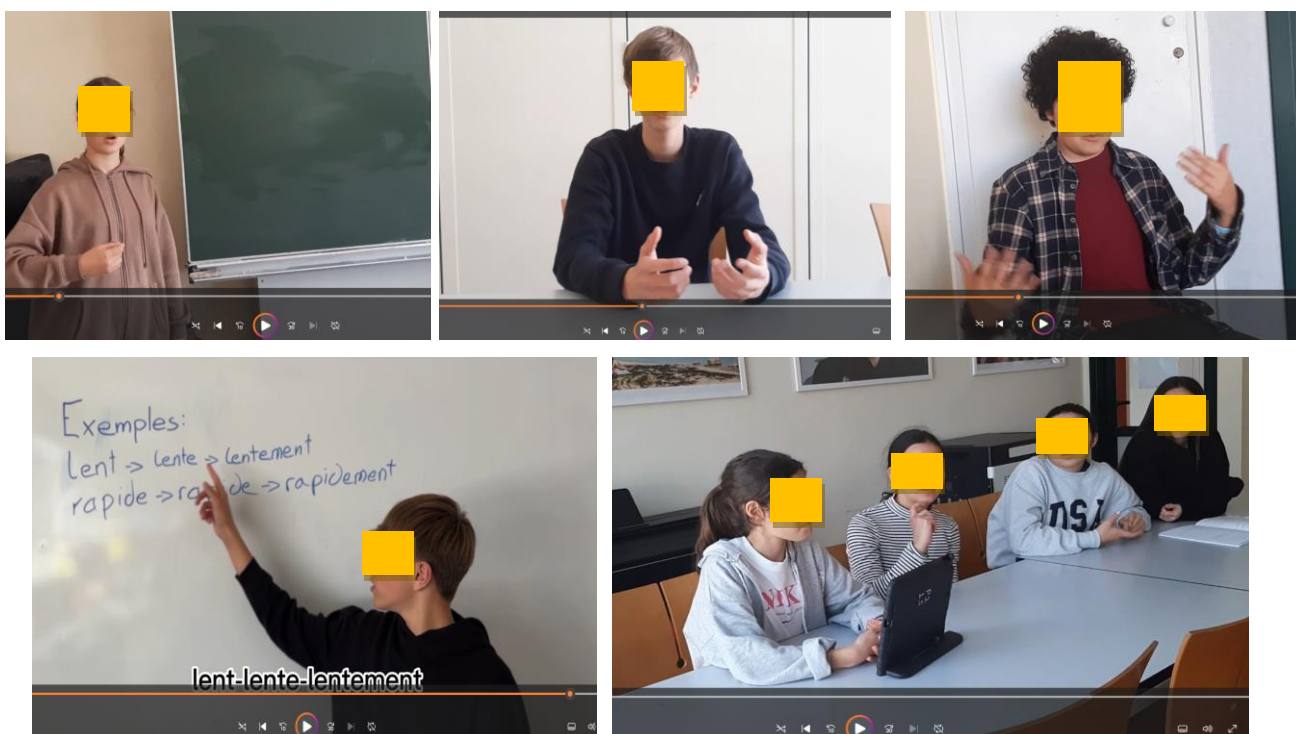


Annexe 15

Rassemblement du corpus

Captures d'écran représentant les entretiens semi-directifs filmés.

Rappel : des extraits d'entretiens et d'observations participantes sont disponibles en cliquant sur le lien suivant : <https://youtu.be/Fcrm68OFdSc>, aux minutes : 00 :07' - 02 :33'.



Annexe 16

Questionnaire Google Form aux élèves

Domande Risposte **25** Impostazioni

Sondage

Descrizione modulo

Questo modulo raccoglie automaticamente gli indirizzi email di chi risponde [Modifica impostazioni](#)

As-tu aimé préparé des tutoriels pour tes camarades?
Ti è piaciuto preparare dei tutorial per i tuoi compagni?

Oui, beaucoup / Sì, molto

Oui, assez / Sì, abbastanza

Un peu / Un po'

Pas du tout / Per niente

As-tu fait des progrès en faisant des tutoriels?
Hai fatto dei progressi facendo i tutorial?

Oui, beaucoup / Sì, molto

Oui, assez / Sì, abbastanza

Un peu / Un po'

Pas du tout / Per niente

As-tu regardé les tutoriels préparés par tes camarades?
Hai guardato i tutorial preparati dai tuoi compagni?

Oui, tous / Sì, tutti

Oui, quelques uns / Sì, qualcuno

Non, aucun / No, nessuno

Les tutoriels préparés par tes camarades t'ont-ils permis de faire des progrès?
I tutorial preparati dai tuoi compagni ti hanno permesso di fare dei progressi?

Oui, beaucoup / Sì, molto

Oui, un peu / Sì, un po'

Non / No

Je n'ai regardé aucun tutorial / Non ho guardato nessun tutorial

Est-ce que tu aimerais continuer à préparer des tutoriels?
Ti piacerebbe continuare a preparare tutorial?

- Oui, beaucoup / Sì, molto
- Oui, un peu / Sì, un po'
- Non / No

Tu as trouvé que préparer un tutoriel était:
Hai trovato che preparare un tutorial era:

- Facile / Facile
- Normal / Normale
- Difficile / Difficile

Pour réaliser les tutoriels, la collaboration avec tes camarades a été:
Per realizzare i tutorial, la collaborazione con i tuoi compagni è stata:

- Bonne / Buona
- Mauvaise / Insoddisfacente

Pour réaliser des tutoriels, tu préférerais travailler:
Per creare dei tutorial, preferiresti studiare:

- En groupe / In gruppo
- Seul.e / Da solo/a

Pendant la réalisation du tutoriel, as-tu eu besoin de l'aide de l'enseignant?
Durante la creazione del tutorial, hai avuto bisogno dell'aiuto dell'insegnante?

- Souvent / Spesso
- Peu / Poche volte
- Jamais / Mai

30 minutes pour préparer un tutoriel est:
30 minuti per preparare un tutorial ti sembra:

- Suffisant / Sufficiente
 - Insuffisant / Insufficiente
-

Annexe 17

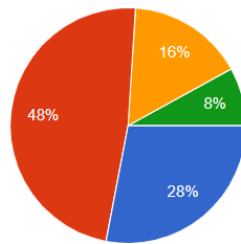
Résultats du questionnaire Google Form

Résultats question 2

As-tu fait des progrès en faisant des tutoriels?
Hai fatto dei progressi facendo i tutorial?

25 risposte

 Copia



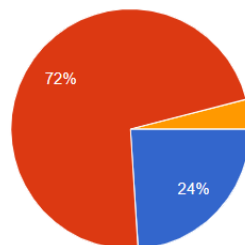
● Oui, beaucoup / Si, molto
● Oui, assez / Si, abbastanza
● Un peu / Un po'
● Pas du tout / Per niente

Résultats question 6

Tu as trouvé que préparer un tutoriel était;
Hai trovato che preparare un tutorial era:

25 risposte

 Copia



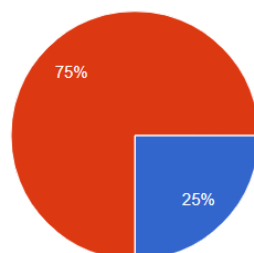
● Facile / Facile
● Normal / Normale
● Difficile / Difficile

Résultats question 10

30 minutes pour préparer un tutoriel est:
30 minuti per preparare un tutorial ti sembra:

24 risposte

 Copia



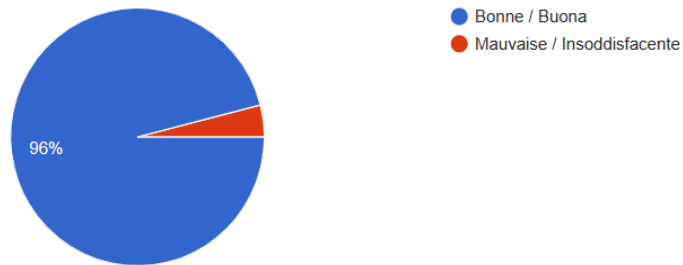
● Suffisant / Sufficiente
● Insuffisant / Insufficiente

Résultats question 7

Pour réaliser les tutoriels, la collaboration avec tes camarades a été:
Per realizzare i tutorial, la collaborazione con i tuoi compagni è stata:

 Copia

25 risposte

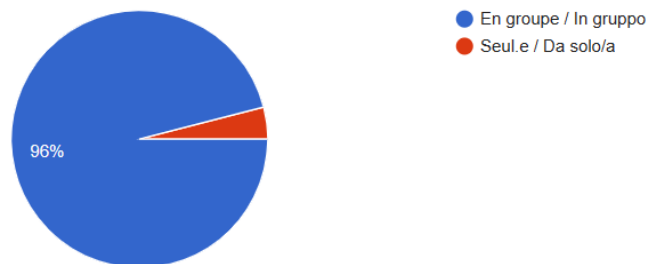


Résultats question 8

Pour réaliser des tutoriels, tu préférerais travailler:
Per creare dei tutorial, preferiresti studiare:

 Copia

25 risposte

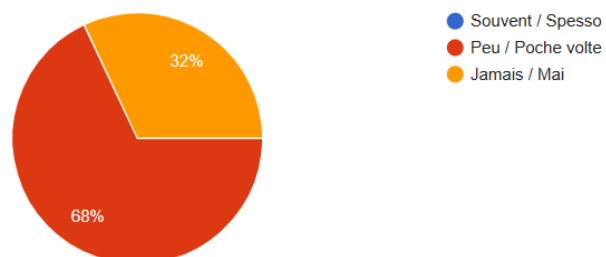


Résultats question 9

Pendant la réalisation du tutoriel, as-tu eu besoin de l'aide de l'enseignant?
Durante la creazione del tutorial, hai avuto bisogno dell'aiuto dell'insegnante?

 Copia

25 risposte

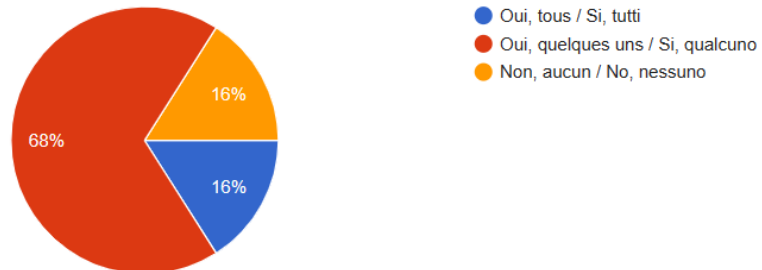


Résultats question 3

As-tu regardé les tutoriels préparés par tes camarades?
Hai guardato i tutorial preparati dai tuoi compagni?

 Copia

25 risposte

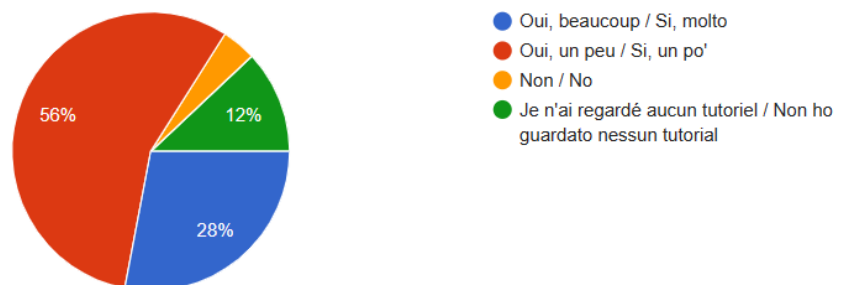


Résultats question 4

Les tutoriels préparés par tes camarades t'ont-ils permis de faire des progrès?
I tutorial preparati dai tuoi compagni ti hanno permesso di fare dei progressi?

 Copia

25 risposte



Annexe 18

Mesure individuelle de l'engagement d'un élève – Groupe A (classe)

L. [REDACTED]
 Observe en classe – 05.05.2023

Engagement cognitif	
L'élève écoute attentivement ce qui est enseigné / exposé.	5
L'élève écrit conformément à ce qui est demandé par l'enseignant.	5
L'élève répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	4
L'élève pose des questions sur le cours.	5
L'élève est impliqué activement dans les activités.	5
L'élève est absorbé par les activités	4
L'élève pose des questions sur les activités.	4
L'élève émet des suggestions, des propositions sur les activités.	4
L'élève demande de l'aide pour réaliser l'activité si besoin.	4
L'élève persévère dans l'accomplissement d'activités difficiles.	5
L'élève se met au travail rapidement quand les activités sont proposées.	5
L'élève prête peu d'attention aux distracteurs.	5

Engagement comportemental	
L'élève est ponctuel et arrive à l'heure.	5
L'élève rentre calmement et sans faire de bruit.	2
L'élève s'installe rapidement.	2
L'élève dispose du matériel important pour réaliser ses activités.	4
L'élève enlève sa casquette, son manteau, etc.	5
L'élève suit les instructions relatives aux activités demandées.	5
L'élève travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités.	4
L'élève respecte les règles régissant les déplacements dans la classe.	4
L'élève est silencieux au moment des consignes.	5
L'élève écoute ses camarades lorsqu'ils prennent la parole.	5
Quand le silence est demandé, l'élève se remet à sa tâche.	5
L'élève attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires.	5

Engagement affectif	
L'élève a le visage détendu.	4
L'élève pose des questions qui vont au-delà du cours.	2
L'élève discute du cours avec ses pairs.	4
L'élève partage ses appréciations et ses intérêts pour les cours avec ses camarades.	2
L'élève pose des questions qui vont au-delà des activités proposées.	3
L'élève discute des activités avec ses camarades.	4
L'élève partage avec ses pairs ses appréciations et son intérêt pour les activités.	2
L'élève reste actif et impliqué lors de changement / de nouvelles activités.	4
L'élève s'engage dans des activités complémentaires lorsqu'il a terminé la tâche en cours.	4
L'élève reste pour terminer une activité.	4
L'élève choisit lui-même de rester pour terminer une activité.	4
L'élève continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou son enseignant.	2

Annexe 20

Mesure de l'engagement cognitif (moyenne collective)

Indicateurs	Résultats
Les élèves écoutent attentivement ce qui est enseigné / exposé.	Groupe A : 5
	Groupe B
Les élèves écrivent conformément à ce qui est demandé par l'enseignant.	Groupe A : 5
	Groupe B
Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	Groupe A : 3
	Groupe B
Les élèves posent des questions sur le cours.	Groupe A : 4
	Groupe B
Les élèves sont impliqués activement dans les activités.	Groupe A : 4
	Groupe B : 5
Les élèves sont absorbés par les activités	Groupe A : 4
	Groupe B : 5
Les élèves posent des questions sur les activités.	Groupe A : 4
	Groupe B
Les élèves émettent des suggestions, des propositions sur les activités.	Groupe A : 2
	Groupe B : 4
Les élèves demandent de l'aide pour réaliser l'activité si besoin.	Groupe A : 5
	Groupe B : 4
Les élèves persévèrent dans l'accomplissement d'activités difficiles.	Groupe A : 5
	Groupe B : 5
Les élèves se mettent au travail rapidement quand les activités sont proposées.	Groupe A : 4
	Groupe B : 5
Les élèves prêtent peu d'attention aux distracteurs.	Groupe A : 4
	Groupe B : 4

Annexe 21

Mesure de l'engagement comportemental (moyenne collective)

Indicateurs	Résultats
Les élèves sont ponctuels, arrivent à l'heure.	Groupe A : 5
	Groupe B : 5
Les élèves rentrent calmement et sans faire de bruit.	Groupe A : 1
	Groupe B : 1
Les élèves s'installent rapidement.	Groupe A : 2
	Groupe B : 5
Les élèves disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités.	Groupe A : 4
	Groupe B : 4
Les élèves enlèvent leur casquette, manteau, etc.	Groupe A
	Groupe B
Les élèves suivent les instructions relatives aux activités demandées.	Groupe A : 5
	Groupe B : 4
Les élèves travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités.	Groupe A : 5
	Groupe B : 2
Les élèves respectent les règles régissant les déplacements dans la classe.	Groupe A : 4
	Groupe B
Les élèves sont silencieux au moment des consignes.	Groupe A : 5
	Groupe B : 4
Les élèves s'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole.	Groupe A : 5
	Groupe B : 2
Quand le silence est demandé, les élèves se remettent à leurs tâches.	Groupe A : 5
	Groupe B : 5
Les élèves attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires.	Groupe A : 5
	Groupe B : 5

Annexe 22

Mesure de l'engagement affectif (moyenne collective)

Indicateurs	Résultats
Les élèves ont le visage détendu.	Groupe A : 4
	Groupe B : 4
Les élèves posent des questions qui vont au-delà du cours.	Groupe A : 2
	Groupe B : 2
Les élèves discutent du cours avec leurs pairs.	Groupe A : 4
	Groupe B : 5
Les élèves partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux.	Groupe A : 2
	Groupe B : 2
Les élèves posent des questions qui vont au-delà des activités proposées.	Groupe A : 4
	Groupe B : 4
Les élèves discutent des activités entre eux.	Groupe A : 4
	Groupe B : 4
Les élèves partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités.	Groupe A : 2
	Groupe B : 4
Les élèves restent actifs et impliqués lors de changement / de nouvelles activités.	Groupe A : 3
	Groupe B : 5
Les élèves s'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminé la tâche en cours.	Groupe A : 4
	Groupe B : 4
Les élèves restent pour terminer une activité.	Groupe A : 4
	Groupe B : 5
Les élèves choisissent eux-mêmes de rester pour terminer une activité.	Groupe A : 4
	Groupe B : 5
Les élèves continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant.	Groupe A : 2
	Groupe B : 4

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - CONTEXTE	9
Chapitre 1. Contexte d'apprentissage du dispositif objet du mémoire	10
1. L'École suisse de Rome	10
1.1. Un établissement plurilingue et international	10
1.2. Un établissement attentif à la pluralité linguistique et à la pédagogie active	10
2. La classe de la « Terza Media » (13-14 ans)	11
2.1. Les élèves de la classe	11
2.2. La place du français dans le programme scolaire des 3. Medie	12
Chapitre 2. La fermeture des écoles et l'enseignement à distance	14
1. Tous à la maison !	14
1.1. La continuité pédagogique dans un contexte inhabituel	14
1.2. Facteurs de réflexion pour la mise en place d'un dispositif plus adapté	15
2. Un nouveau dispositif mis en place	16
2.1. Définition du dispositif	16
2.2. Bilan de l'expérience	19
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	22
Chapitre 3. L'engagement scolaire, qu'est-ce que c'est ?	23
1. Engagement scolaire et motivation	23
2. L'engagement : une notion multidimensionnelle	25
2.1. L'engagement comportemental	26
2.2. L'engagement affectif	26
2.3. L'engagement cognitif	26
Chapitre 4. Mesurer l'engagement scolaire : pourquoi et comment ?	27
1. Pourquoi mesurer l'engagement ?	27
2. L'importance des indicateurs dans la mesure de l'engagement	27
Chapitre 5. Comment favoriser l'engagement en classe ?	30
1. L'importance de bonnes pratiques pédagogiques	30
2. La classe inversée	33
3. La classe renversée	36
4. Engagement et ressources numériques	38
PARTIE 3 - IDENTIFICATION DES BESOINS, PROBLEMATIQUE ET MISE EN PLACE DE LA MISSION D'INGENIERIE .	40
Chapitre 6. Identification des besoins et questionnement	41
1. Identification des besoins	41
1.1. Respecter le degré d'autonomie de chaque élève	41
1.2. Favoriser le facteur motivationnel	42
1.3. Favoriser le travail entre pairs	42
2. Différencier son enseignement en fonction des besoins de chacun	43
2.1. La pédagogie de soutien	44
2.2. De la théorie... à la pratique	45
Chapitre 7. Problématique et mission d'ingénierie mise en place	49
1. Problématique	49
2. Présentation du dispositif	50
3. Définition et mise en place de la mission d'ingénierie	51
4. Prérequis pour mener à bien la mission d'ingénierie	52
4.1. Littératie numérique	52

4.2. Connaissance de Google Classroom	52
Chapitre 8. Démarche méthodologique et stratégie mise en place	53
1. Méthodologie	53
1.1. Type de recherche	53
1.2. Approches d'étude	53
2. Matrice présentant l'ensemble de la stratégie mise en place	54
PARTIE 4 - ANALYSE DU DISPOSITIF ET CONCLUSIONS	56
Chapitre 9. Evolution du dispositif.....	57
1. Séance du 9 janvier : l'expérience commence !	57
1.1. Contexte et objectifs de la séance.....	57
1.2. Scénario pédagogique et mise en place du dispositif	58
1.3. Premières analyses	60
2. Un premier ajustement nécessaire	62
2.1. Nouvelle séance avec le dispositif ajusté	63
2.2. Analyse du dispositif après le premier ajustement	63
3. Premiers retours des élèves et nouvelle évolution du dispositif	65
3.1. Interaction libre et spontanée avec les élèves	65
3.2. Analyse des retours et sensibilisation des élèves.....	65
3.3. Favoriser la participation de tous	66
4. Un bilan de « mi-parcours »	67
4.1. Analyse des entretiens semi-directifs filmés	67
4.2. Réflexion générale sur le dispositif	70
5. Dernier ajustement du dispositif.....	71
Chapitre 10. Analyse des résultats	73
1. Analyse des réponses à un questionnaire Google Form	73
1.1. Evaluer la motivation	74
1.2. Auto-évaluer ses progrès.....	74
1.3. Comprendre le degré de difficulté de l'activité	75
1.4. Auto-évaluer la collaboration entre pairs	75
1.5. Auto-évaluer son autonomie	75
1.6. Être aidé par ses propres camarades.....	75
2. Analyse de questions ouvertes.....	76
2.1. Le manque de temps.....	76
2.2. Un besoin d'explications majeures.....	77
Chapitre 11. Conclusions et analyse des limites	79
1. Une réponse aux trois besoins identifiés	79
1.1. L'engagement des élèves mesuré.....	80
2. Une aide pour l'enseignant.....	82
3. Les limites du dispositif	82
3.1. L'espace.....	83
3.2. Les erreurs faites par les élèves.....	83
3.3. Le respect du degré d'autonomie de chacun	83
3.4. L'effet nouveauté	84
3.5. Interagir en français.....	84
3.6. Étudier la grammaire hors contexte.....	84
Conclusion	86
Bibliographie	88
Sitographie	92
Glossaire	93
Sigles et abréviations utilisés.....	95

Table des illustrations.....	96
Table des annexes	97

MOTS-CLÉS : motivation, engagement scolaire, rythmes d'apprentissage, autonomie

RÉSUMÉ

Les enseignants doivent donner à chaque élève de leurs classes les outils nécessaires pour leur permettre d'acquérir des savoirs et des compétences. Pour ce faire, ils doivent adapter leurs stratégies pédagogiques en fonction des besoins et des rythmes d'apprentissage de chacun. Dans une classe de 25 collégiens regroupés selon le seul facteur de l'âge, la mission peut être difficile. L'utilisation des ressources numériques en classe peut-elle aider les enseignants à répondre aux besoins de chacun sans toutefois négliger le « vivre ensemble » et le travail collaboratif entre pairs ? La réalisation de capsules vidéo pédagogiques par les élèves pendant le temps de classe peut-elle favoriser leur engagement et ainsi leur réussite scolaire ? Cette recherche appliquée axée sur l'intervention permet d'observer une pratique pédagogique par le biais d'une approche qualitative et quantitative. Le traitement et l'analyse du corpus composé notamment d'observations participantes, d'entretiens semi-directifs, de réponses à des questionnaires et d'annotations dans le journal de bord, nous permettent de tirer des conclusions sur le dispositif mis en place dans le cadre de l'étude afin d'en faire ressortir ses points forts et ses limites.

KEYWORDS : motivation, student engagement, learning pace, autonomy

ABSTRACT

Teachers must provide every student in their class with the tools needed to acquire knowledge and skills. To do this, they need to adapt their teaching strategies to the needs and learning pace of each individual learner. In a class of 25 secondary school students, grouped together by age alone, that task can be a difficult one. Can the use of digital resources in the classroom help teachers meet the needs of each individual learner without neglecting 'togetherness' and cooperation among peers? Can student-created tutorials during class time actually promote student engagement and thus contribute to success in school? This applied intervention-based research allows for the observation of a teaching practice through a qualitative and quantitative approach. The corpus processing and analysis, consisting in particular of semi-structured interviews, responses to questionnaires and entries in the log book, allow us to draw conclusions about the tools used in the study and to highlight strengths and limitations of the system.