

**ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES,
PERSPECTIVES EUROPEENNES.**

Unité de recherche du LISEC-EA2310

THÈSE présentée par :

Patrick PRIGNOT

soutenue le : 17 avril 2019

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**Classe inversée et élèves de l'enseignement
secondaire :**

**D'une perspective technologique à une
approche anthropologique**

THÈSE dirigée par :

Monsieur VIEILLE-GROSJEAN Henri Professeur émérite des Universités, LISEC EA2310
Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Monsieur GARNIER Bruno Professeur des Universités, UMR CNRS LISA 6240
Université de Corte Pasquale Paoli.

Monsieur RABOT Jean-Martin Professeur des Universités,
Université du Minho, Portugal

EXAMINATEUR :

Monsieur CHALMEL Loïc Professeur des Universités, LISEC EA2310
Université de Haute-Alsace

Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller
vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux.

Marcel Proust

Mutuo ista fiunt, et homines dum docent discunt¹.

Sénèque

¹ Cela est réciproque, les hommes apprennent lorsqu'ils enseignent. (Traduction de M. Nisard).

Remerciements

Lorsque je suis « entré » en thèse, je n'imaginai pas l'expérience extraordinaire, enthousiasmante et redoutable que j'allais vivre, une aventure « ontologique » qui n'aurait jamais pu me porter là où je suis sans toutes les personnes qui m'ont aidé et soutenu et que je souhaite remercier ici.

En premier lieu, mon directeur de thèse, le Professeur Henri Vieille-Grosjean pour qui j'ai une infinie reconnaissance. Et les mathématiciens savent ce qu'« infini » veut dire. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir prodigué beaucoup de conseils dans le processus métanoétique qui me fut si long à parcourir et de m'avoir accompagné dans cette recherche jusqu'à l'« autre rive » avec amitié.

Je tiens à remercier Messieurs les Professeurs Bruno Garnier, Loïc Chalmel et Jean-Martin Rabot pour m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être membres du jury et de prendre de leur temps pour juger mon travail.

J'adresse mes remerciements à Monsieur Jean-Paul Villette pour son aide fructueuse, les nombreux conseils qu'il m'a prodigués et son expertise en statistique.

Merci également à Mesdames Nicole Poteaux et Brigitte Pagnani pour leurs paroles bienveillantes qui ont beaucoup compté.

Merci à Madame le Professeur Ecaterina Pacurar qui m'a mis sur la voie du doctorat. Les moments que nous avons partagés m'ont apporté beaucoup d'encouragement et de confiance.

Merci à mes compagnons de thèse, Vasiliki, Mireille, Sunami, Désiré, Aurora, Gabriel. Votre soutien, nos discussions et vos éclairages m'ont beaucoup apporté. Et un immense merci à Sylvie, ma « sœur de thèse » pour sa grande disponibilité, son écoute dans les moments de doute et les éclairages dont ma route a eu si souvent besoin. Nous avons partagé d'ineffaçables moments et ce travail lui doit beaucoup.

Merci à Frédéric et à Catherine pour nos échanges amicaux qui m'ont été si importants.

Que les élèves et les professeurs qui ont participé à mon expérimentation avec gentillesse et motivation trouvent aussi ici l'expression de ma gratitude.

Et pour finir, une évidence. Un immense merci à Lucie, Emma et Justin pour leurs gestes d'amour et leur patience lorsqu'ils me voyaient penché sur mon bureau pendant de longues heures au lieu d'être avec eux. Et un merci, que dis-je, un « thank you » vraiment très spécial à Lori, mon épouse, pour sa douce présence si rassurante et son optimisme irréductible qui balaye toutes les incertitudes.

Table des matières

Remerciements.....	3
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	9
Liste des figures.....	11
Liste des annexes.....	12
Introduction.....	14
a. Anamnèse.....	15
b. Une approche scientifique du pédagogique.....	17
c. Projet doctoral.....	20
Première partie Approche descriptive, repères contextuels et conceptuels.....	22
1. Objet de la recherche.....	23
1.1. Contexte.....	23
1.2. Définitions de l'objet de la recherche.....	23
1.2.1. Première approche.....	23
1.2.2. Une typologie.....	25
1.2.3. Définition choisie.....	26
1.2.4. Modélisation.....	26
2. Approche diachronique.....	29
2.1. Historique du dispositif.....	29
2.1.1. Les origines.....	29
2.1.2. Le développement actuel.....	30
2.2. Positionnement de l'étude.....	31
2.2.1. Revue de recherches.....	31
2.2.2. Questions de recherche et hypothèses élaborées dans les travaux recensés.....	33
2.2.3. Approches méthodologiques des travaux recensés.....	34
2.2.4. Travaux recensés : résultats, limites et questions.....	34
2.3. Synthèse des travaux recensés et objectif de notre recherche.....	37
3. Cadre conceptuel.....	39
3.1. Dispositif.....	39
3.2. Motivation.....	41
3.2.1. Dynamiques motivationnelles.....	41

3.2.2.	Motivation des élèves.....	44
3.2.3.	Motivation et usage des technologies.....	46
3.2.4.	Motivation et travail collectif.....	46
3.3.	Apprendre.....	47
3.3.1.	L'élève, sujet de l'apprendre.....	48
3.3.2.	Le ou les sujets de l'apprendre.....	50
3.3.3.	Un tour d'horizon des théories et des pratiques.....	52
3.4.	Une approche écologique de la situation pédagogique.....	54
3.4.1.	Affordance.....	54
3.4.2.	Rapport au savoir.....	54
3.4.3.	Coutume.....	55
4.	Synthèse de la première partie.....	57
Deuxième partie Approche du terrain et question de recherche.....		59
5.	Expérience prototypique.....	60
5.1.	Introduction.....	60
5.2.	Terrain d'investigation.....	61
5.3.	Déploiement du dispositif.....	62
5.4.	Outils envisagés.....	64
5.5.	D'une quadrangulation idéale à un impossible recueil de données.....	64
5.6.	Analyse des nœuds apparus sur le terrain.....	66
5.6.1.	Le choix des instruments méthodologiques.....	66
5.6.2.	La distance praticien – chercheur.....	68
5.6.3.	L'espace de l'élève.....	68
5.6.4.	Une difficile mise en place du dispositif.....	69
6.	Le chercheur et son terrain.....	70
6.1.	Les espaces investis.....	70
6.2.	Changement de posture.....	71
6.2.1.	Complexité et situations d'éducation.....	71
6.2.2.	Posture et approche.....	74
7.	Question de recherche, problématique et objectifs.....	76
7.1.	Problématique.....	76
7.2.	Objectifs de recherche.....	77
7.3.	Objectifs de recherche.....	80
Troisième partie Expérimentation.....		82

8.	Méthodologie de la recherche	83
8.1.	Recueil des données de terrain	83
8.2.	Les questionnaires.....	83
8.3.	Les entretiens.....	85
8.4.	Eléments sur les dispositifs déployés.....	87
9.	Analyse statistique des réponses aux questionnaires et interprétation	90
9.1.	Elaboration des questionnaires	90
9.2.	Analyse statistiques des données	97
9.2.1.	Nombre de réponses	97
9.2.2.	Tris à plat.....	98
9.2.3.	Méthodologie de l'étude exploratoire des liens entre les réponses.....	109
9.2.4.	Résultats de l'analyse	112
9.3.	Synthèse des résultats.....	138
9.3.1.	Tris à plat.....	138
9.3.2.	Clusters	139
10.	Analyse qualitative et interprétation.....	141
10.1.	Eléments contextuels.....	141
10.1.1.	Durée des entretiens	141
10.1.2.	Type de classes inversées.	141
10.2.	Méthodologie.....	142
10.2.1.	Posture	142
10.2.2.	Guide d'entretien.....	143
10.3.	Analyse des entretiens	145
10.3.1.	Méthode d'analyse.	145
10.3.2.	Données statistiques.	147
10.3.3.	Analyse séparée des entretiens.....	149
10.4.	Synthèse des résultats.....	188
10.4.1.	Entretiens de la première phase	188
10.4.2.	Entretiens de la deuxième phase	190
Quatrième partie Discussion des résultats		192
11.	Retour sur les objectifs de recherche	193
11.1.	Appropriation de l'outil numérique	194
11.2.	Motivation et classe inversée.....	194
11.3.	Rapport au savoir et au professeur	196

12.	Ouverture.....	199
12.1.	Le regard des enseignants.....	199
12.2.	Une « double contrainte » ?.....	200
12.3.	Où l'on retrouve l'enfant-élève.....	202
12.4.	La classe inversée est-elle possible ?	203
12.5.	Changer de paradigme.....	208
12.6.	La place de l'évaluation	210
	Conclusion	213
	a. Chercheur et praticien.....	213
	b. Anamnèse en conclusion.....	214
	c. Limites.....	215
	d. Perspectives.....	216
	Bibliographie.....	220
	Annexes	243
	Résumé	402
	Résumé en anglais.....	402

Liste des tableaux

Tableau 1 - Nombre de recherches portant sur la classe inversée entre 2000 et 2015.....	32
Tableau 2 - Descriptif des classes engagées.....	84
Tableau 3 - Composition des entretiens de la première phase.....	86
Tableau 4 - Composition des entretiens de la deuxième phase.....	86
Tableau 5 - Déroulé de séquence.....	88
Tableau 6 - Thème : travail de l'élève dans l'espace classe.....	92
Tableau 7 - Thème : travail de l'élève dans l'espace hors-classe.....	93
Tableau 8 - Thème : rapport à l'outil numérique.....	94
Tableau 9 - Thème : rapport à la discipline de l'élève.....	95
Tableau 10 - Thème : ressenti sur le dispositif de classe inversée.....	96
Tableau 11 - Item 22. Perception du degré d'importance relative du type d'activité disciplinaire.....	97
Tableau 12 - Item I. Degré d'importance relative des activités hors-classe.....	97
Tableau 13 - Nombre de réponses.....	97
Tableau 14 - Item 03 - Estimation de la performance perçue par l'élève.....	99
Tableau 15 - Item 06 - Impact ressenti de la pratique collective de la discipline.....	99
Tableau 16 - Item 07 - Utilité des objets numériques sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève.....	100
Tableau 17 - Item 16 - Objets numériques disponibles hors-classe.....	101
Tableau 18 - Item 20 - Objectifs des pratiques numériques pour le travail disciplinaire hors-classe.....	101
Tableau 19 - Item 33 - Perception du degré de motivation générale.....	102
Tableau 20 - Degrés de motivation initiaux (questionnaire Q1).....	104
Tableau 21 - Evolution des degrés de motivation.....	104
Tableau 22 - Items I et J.....	105
Tableau 23 - Item C - Impact ressenti du dispositif sur le travail hors-classe.....	106
Tableau 24 - Item E - Nombre moyen de vues par vidéo.....	107
Tableau 25 - Item F - Aide à la mémorisation lors d'un visionnage.....	107
Tableau 26 - Item G - Impact des problèmes techniques (<i>Moodle</i>).....	107
Tableau 27 - Item H - Impact ressenti du dispositif sur la performance.....	108

Tableau 28 - Item K - Impact ressenti de la temporalité du travail (hors-classe et en classe).	108
Tableau 29 - Item L - Attentes de l'élève dans la fréquence d'utilisation du dispositif dans la discipline.	108
Tableau 30 - Item M - Attentes de l'élève sur le degré d'extension du dispositif dans le parcours scolaire.	108
Tableau 31 – Statistiques des échanges pendant les entretiens.	147
Tableau 32 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 1	149
Tableau 33 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 2	151
Tableau 34 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 3	154
Tableau 35 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 4	156
Tableau 36 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 5	159
Tableau 37 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 6	162
Tableau 38 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 7	164
Tableau 39 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 8	166
Tableau 40 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 9	168
Tableau 41 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 10	170
Tableau 42 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 11	172
Tableau 43 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 12	174
Tableau 44 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 13	176
Tableau 45 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 14	178
Tableau 46 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 15	181
Tableau 47 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 16	183
Tableau 48 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 17	186

Liste des figures

Figure 1 - Séquences en classe traditionnelle	27
Figure 2 - Séquences en classe inversée	27
Figure 3 - Continuum d'autodétermination	44
Figure 4 - Motivation en contexte scolaire d'après (Viau, 1994).....	45
Figure 5 - Enfant, élève, apprenant d'après Vieille-Grosjean (2018)	49
Figure 6 - Dynamique initiale de la recherche (avant expérimentation)	75
Figure 7 - Dynamique de la recherche réalisée (avant expérimentation).....	75
Figure 8 - Déroulé de passation des questionnaires	85
Figure 9 - Déroulé de passation des entretiens	85
Figure 10 - Stratégie d'investigation AFCM puis CH (Villette, 2017)	111
Figure 11 - Architecture des procédures (SPAD)	112
Figure 12 - Formation des clusters.....	113
Figure 13 - Durée des entretiens (en minutes).....	141
Figure 14 - Apprendre et enseigner (d'après Vieille-Grosjean, 2009)	208

Liste des annexes

Annexe 1.	Grille d'observations en classe.....	244
Annexe 2.	Questionnaires.....	245
Annexe 3.	Réponses aux questionnaires Q1, Q2 et Q3.....	252
Annexe 4.	Réponses aux questionnaires Q2bis et Q3bis.....	306
Annexe 5.	Guide des entretiens.....	324
Annexe 6.	Retranscription des entretiens.....	325
Annexe 7.	Conventions.....	389
Annexe 8.	Recension d'articles sur la classe inversée – niveau secondaire.....	397

Introduction

a. Anamnèse

Venu aux Sciences de l'Éducation, il y a quelques années, pour outiller ma pratique enseignante d'un cadre réflexif renouvelé, me voici sur un chemin doctoral que je n'aurais jamais imaginé. Mais comme tout travail de recherche est aussi un travail personnel, il m'appartient de me présenter, expliciter en quelques mots mon parcours, les intentions qui étaient les miennes et ont présidé à mon investissement professionnel, puis à celui supposant l'engagement dans une recherche et pour ce faire, d'utiliser le « je » au lieu du « nous » habituel du chercheur.

Comme c'est le cas de chacun d'entre nous, subrepticement, et sans que je ne sache à l'époque que ce serait pour moi une question fondamentale des années plus tard, d'enfant je suis devenu élève. Plutôt doué en mathématiques, clin d'œil sans doute à la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1971) puisque mon père était professeur de cette discipline, je me souviens de mon attirance pour cette matière mais aussi pour la philosophie. A l'époque, on m'indiquait que l'une était scientifique et l'autre littéraire mais je n'y voyais que le moyen de se poser des questions et de tenter d'y répondre à la fois en convoquant les auteurs du passé mais aussi en créant. La liberté m'y paraissait immense et je me souviens d'heures passées à me demander ce qu'était la réalité et comment la décrire. C'était une question naïve mais que j'ai retrouvée bien plus tard dans ce travail de recherche.

Je me souviens également que grâce à mes professeurs d'alors, à chacune de mes interrogations, succédaient des réponses qui elles-mêmes entraînaient d'autres interrogations. Certes les cours étaient plutôt magistraux et nous étions dans le paradigme éducatif de la « visite des œuvres de musée » (Chevallard, 2010) plutôt que dans le paradigme de « questionnement du monde » (Chevallard, 2010) mais il n'empêche que pour l'élève que j'étais, le savoir n'était pas statique mais en mouvement. Et c'est sans doute pour partager à mon tour ce que ces enseignants m'avaient montré que je devins professeur.

A l'époque, la formation était essentiellement disciplinaire, mais devenu élève-professeur à l'École Normale Supérieure de Cachan, je me souviens encore de la première séance de l'atelier de Jacques Lubczanski (Lubczanski, 1985), qui s'occupait de notre suivi de stagiaires. Partant d'une question de mathématiques, il montrait toute la richesse à en tirer non pas pour développer nos propres connaissances en mathématiques, mais pour les élèves que nous aurions en classe. Découvrir que l'on pouvait engager une réflexion sur l'enseignement

me fit l'effet d'une révélation. Et lorsque pendant ma dernière année de formation en C.P.R.², j'entendis parler de Didactique des Mathématiques, c'est tout naturellement que j'entamais un D.E.A. en même temps que ma carrière de professeur. J'y approfondis l'étude des phénomènes qui apparaissent en classe. Le courant de la Didactique des Mathématiques qui se structurait alors à partir des travaux précurseurs de Guy Brousseau, partait d'une vision constructiviste de l'apprentissage et se présentait comme « l'étude scientifique des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances mathématiques entre les hommes ou les institutions humaines » (Brousseau, 1997). Les recherches de cette discipline nouvelle revendiquaient une opposition forte à la pédagogie (Margolinas, 2004) en se centrant sur les conditions grâce auxquelles un élève ou plus généralement un apprenant peut s'approprier le savoir mathématique. Cette opposition aux Sciences de l'Education s'inscrivait dans l'idée que ces conditions étaient spécifiques du savoir enseigné. Néanmoins, les travaux à l'époque imaginaient un élève idéal et produisaient des ingénieries qui permettraient l'appropriation par l'élève des connaissances. Ainsi, le professeur était un « exécutant » même s'il apparaissait déjà en filigrane des concepts de contrat didactique (Brousseau, 1984a) et d'institutionnalisation (Brousseau, 1984b). Cela me gênait beaucoup à l'époque parce que je ressentais les difficultés du praticien-chercheur (De Lavergne, 2007) qui relie sa pratique à la réflexivité qu'apporte la recherche. J'avais également l'impression de voir *des* élèves et pas le seul élève générique de la Didactique, mais également des professeurs qui ne me semblaient pas effacés y compris pendant les expérimentations. J'entamai alors un travail de recherche sur l'institutionnalisation. A l'époque, se développaient les prémices de la prise en compte du professeur comme objet d'étude didactique à part entière (Margolinas, 2004) mais pour des raisons personnelles, je ne pus poursuivre ce travail et m'éloignai de la didactique. Cependant, durant toutes les années d'enseignement qui ont suivi, souvent confronté à des élèves en difficulté, j'ai continué à m'intéresser de loin aux leviers sur lesquels on peut jouer pour faciliter l'apprentissage, qu'ils soient pédagogiques ou didactiques. Au fil du temps, j'ai ressenti en tant que praticien, la difficulté de plus en plus grande d'adaptation à l'évolution des publics scolaires et à l'accélération des prescriptions de l'institution Education Nationale, ce qui m'a conduit à reprendre contact avec la formation. Ayant eu initialement l'envie de reprendre des travaux en Didactique, plus j'avancais dans mes lectures, plus je me heurtais à la conviction qu'à côté des situations didactiques et des ingénieries, il fallait comprendre l'élève engagé dans l'apprendre, cet élève confronté à de multiples disciplines enseignées qui

² Centre Pédagogique Régional, ancêtre des E.S.P.E. (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)

avaient chacune leurs méthodologies et leurs exigences propres (Vieille-Grosjean et Weisser, 2014). Je décidai donc de poursuivre ma démarche dans les Sciences de l'Education.

Etudiant en Master, je fus sensibilisé aux dispositifs³ introduits dans l'enseignement scolaire et aux effets qu'ils produisent sur les élèves. L'étude que je fis pour mon mémoire (Prignot, 2013) portait sur le dispositif des T.I.P.E.⁴ introduit en Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles. Ce dispositif était conçu dans l'intention d'un changement de logique d'apprentissage de la part des étudiants et reposait en particulier sur des phases d'autonomie. Alors que je pensais observer un détournement du dispositif par les étudiants pour assouplir leurs conditions de travail, ce ne fut pas exactement le cas. Plus surprenant encore, je constatai un glissement progressif des intentions des concepteurs. Plus le dispositif remplissait son rôle, plus les concepteurs le modifiaient pour contrebalancer son action et l'empêcher d'atteindre l'objectif pour lequel ils l'avaient eux-mêmes conçu.

Un deuxième dispositif retenait à l'époque mon attention. La classe inversée commençait à avoir un certain succès en France et j'avais envisagé de l'utiliser en tant que praticien pour transformer mon cours. Mais l'engouement qu'il suscitait alors se basait principalement sur des retours d'expérience d'enseignants et d'élèves, ce qui me donna l'envie de l'interroger sur le plan scientifique.

b. Une approche scientifique du pédagogique

Avant d'aller plus loin, je souhaite apporter un éclairage sur un passage qui ne fut pas simple : celui de ma position d'enseignant à celle de chercheur.

Longtemps la pédagogie a été considérée comme l'art de l'enseignant et cette idée reste encore profondément ancrée. Ainsi, lorsqu'on demande à quelqu'un de nous parler de ses études, il va souvent dépeindre les professeurs qui l'ont marqué et ce faisant, limiter sa réflexion sur ses expériences scolaires à l'appréciation de la personnalité des éducateurs. Plus généralement, lorsqu'il s'agit d'éducation, nombreuses sont les personnes, y compris des spécialistes de champs scientifiques divers, qui ressentent une légitimité à s'exprimer. Or l'inscription de ces interrogations dans le champ des Sciences de l'Education nécessite de

³ Cette notion sera développée dans la suite de mon travail.

⁴ Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés

s'approprier ses outils et ses paradigmes et donc de faire un pas de côté par rapport à une expertise qui ne relève pas de ce champ (Margolinas, 2004). Pour Bachelard (1967), qui a proposé un modèle de construction de la science par dépassement d'obstacles, un des premiers à dépasser est donc l'opinion.

Sur un autre plan, pendant une séquence de cours, un enseignant prend en moyenne une décision toutes les deux minutes (Wanlin et Crahay, 2012). Comme l'expose Mialaret (2010), c'est donc sous l'angle de la complexité (Morin, 1988) qu'il faut chercher à appréhender ce qui se passe tout en se posant le problème de la recherche d'objectivité dans la démarche scientifique adoptée. Mais même issu de dispositifs expérimentaux contrôlés, un savoir scientifique n'est que provisoirement vrai. Dans tous les domaines, les avancées se construisent en modifiant ou en invalidant des savoirs que l'on croyait acquis. Suivant Popper (2006), il n'y a d'énoncé scientifique que d'énoncé réfutable. Par la suite, Lakatos (1984) a montré que même en mathématiques, discipline fondée sur l'axiomatique, la recherche pouvait procéder par essais-erreurs.

Une des questions centrales en sciences de l'éducation est de savoir si on veut expliquer ou comprendre (Leutenegger et Saada-Robert, 2002). Ceci s'apparente à la dualité observer ou expérimenter qui est la base de l'ouvrage de Claude Bernard (1865) dans lequel Raymond Buyse (1935) a puisé son introduction à l'étude de la didactique expérimentale. En Sciences de l'Education, cela se concrétise dans le choix entre deux approches : déduction ou induction ? Dans une démarche hypothético-déductive, on construit une problématique à partir de l'état des connaissances sur le sujet et on formule des hypothèses réfutables qu'on passe au filtre d'une investigation. Il s'agit donc plus de l'explication d'un phénomène et de mettre en place un dispositif expérimental. Le test est construit après une étude théorique. Dans une visée inductive, on part de la réalité et on essaie de transformer ce qui est observé en objet scientifique. Pour cela, on se situe plutôt dans une compréhension des faits et avec un dispositif d'observation. Même s'il y a souvent une tension entre ces deux approches, il s'agit de s'inscrire dans « une dialectique entre les deux démarches » (Leutenegger et Saada-Robert, 2002, p.15).

Ce choix se retrouve dans la méthodologie. Les méthodes quantitatives mesurent l'action de variables en jeu sur les faits. On s'attache à dégager des différences significatives ou pas à l'aide d'outils statistiques précis. Les méthodes qualitatives vont de leur côté rechercher le sens que des sujets donnent à une réalité qu'ils vivent. Il s'agit ici de dégager ce qui résulte de

l'histoire des acteurs et de la situation vécue. Là encore, apparaît une tension entre l'analyse statistique qui produirait des résultats objectifs et l'analyse qualitative qui souvent fait apparaître la question de la subjectivité. Ce serait comme si l'utilisation des mathématiques lors d'un traitement statistique apportait une caution indiscutable de vérité. Or, dans son travail sur les inégalités de destin, Jean-Claude Combessie (2011) a montré que plusieurs méthodes d'analyse quantitative pouvaient conduire à des différences de résultats et que le choix de la méthode était plutôt d'ordre « politique ».

Interroger l'observation, c'est aussi interroger les rapports entre pratique et théorie. En éducation, comme par exemple dans le cas de la classe inversée, la pratique précède souvent la théorie. Lors des expérimentations en classe ordinaire, comme on l'a évoqué dans le cas de la Didactique, l'enseignant assume son rôle de tous les instants aux côtés du chercheur. Dans le cas où l'on cherche à établir des résultats sur les élèves, il apparaît une tension entre le praticien et le scientifique observateur qui a du mal à prendre en compte les actions du professeur (Margolinas, 2004). Même s'ils sont tous deux traversés de motivations diverses, le praticien est souvent à la recherche de modèles interprétatifs qui lui permettraient d'agir en cas de difficulté tandis que le scientifique lui ne vise que l'élucidation de faits éducatifs.

La fonction de la recherche est de questionner le réel et d'éclairer la réalité à un instant t . Ainsi, en sciences de l'éducation, on analyse un mouvement qui est en train de se faire tout en suspendant le processus. En mathématiques, si on regarde par exemple la construction du concept de limite, on en avait une idée dynamique jusqu'aux travaux de Weierstrass où le concept est devenu totalement opérationnel lorsqu'on a adopté un point de vue statique. Mais ce faisant, ne tombe-t-on pas dans l'idée du principe d'incertitude d'Heisenberg ? On ne peut pas mesurer en même temps la position et la vitesse d'une particule. Dans le cas de l'observation d'une situation éducative, le chercheur mesure-t-il ce qui s'est produit ou ce qui pourrait arriver ? Et ce faisant, ne modifie-t-il pas justement cette évolution possible ? (Mialaret, 2010). Cette incertitude avec laquelle les Sciences de l'Education décriraient les faits éducatifs pourrait expliquer en partie la difficulté entre théoriciens et praticiens et poserait problème dans la reproductibilité des situations de formation. Néanmoins, « Gage (1978) a montré que les résultats de la recherche informent l'enseignement, non tels qu'ils sont produits par les chercheurs, mais s'ils sont réinterprétés par l'enseignant dans son contexte d'enseignement » (Altet, 2012), ce qui montre la nécessité de jeter des ponts entre pratique et recherche tout en gardant à l'esprit que la logique du chercheur est dans la description alors que celle du praticien est dans l'action.

Ce qui accentue les tensions, ce sont les liens entre l'institution Education Nationale et recherche. Le politique prend des décisions et essaie souvent de tirer la légitimité de celles-ci de travaux scientifiques. Mais la tentation est grande de prescrire avant que les recherches ne soient achevées. Ainsi dans les travaux en sciences de l'éducation sur la classe inversée, on en est au stade de la description des faits, surtout dans l'enseignement secondaire, alors que le politique envisage déjà l'extension quasi-injonctive des dispositifs (Becchetti-Bizot, 2017).

En conclusion, au début de ces travaux de recherche, je me suis trouvé tiraillé entre des positions contradictoires, d'autant plus qu'il me fallait assumer ces deux rôles simultanément et j'expérimentais dans ma chair, si j'ose dire, la complexité du dialogique entre pratique et recherche. Mais c'est désormais en tant que futur chercheur, que je reprends le fil de ma thèse. Je passerai donc du « je » au « nous » pour tenir compte du processus dans lequel je me suis engagé et qui en appelle à l'autorité de mes maîtres et des chercheurs qui ont déjà élaboré thèses et théories et dont je me réclame.

c. Projet doctoral

Notre objet d'étude est donc le dispositif de la classe inversée qui a pour ambition de renouveler les pratiques à l'école. Les recherches actuelles s'organisent autour de l'étude théorique de la notion, de la redéfinition de la posture de l'enseignant et des opinions des élèves ou de l'évolution de leurs performances. A la suite de ces travaux, nous souhaitons nous centrer non pas sur ce que disent les élèves, mais sur ce qu'ils vivent avec la classe inversée. Plus précisément, il s'agit pour nous d'analyser la façon avec laquelle des élèves de l'enseignement secondaire (français) s'approprient le dispositif dans le cadre d'un enseignement disciplinaire obligatoire. Nous nous proposons d'interroger les postures et comportements d'élèves en face d'un projet d'apprentissage et donc le rapport à l'apprendre des individus placés dans des conditions dites d'apprentissage scolaire.

Le point de départ sur le terrain est la création d'un dispositif, la classe inversée dont l'objectif annoncé est de permettre aux élèves de « mieux » apprendre. Une première recension des écrits professionnels sur des sites spécialisés ou personnels montre que l'ensemble des concepteurs et futurs utilisateurs se prononcent pour l'efficacité accrue de ce dispositif, en regard des pratiques traditionnelles, souvent consensuelles, mais dépassées. Or, il est plus important dans ce cadre-là, une fois mis en route le nouveau dispositif, de mesurer

non pas son efficacité ou son efficacité, mais la façon dont il est perçu, reçu, et accepté par les élèves.

Notre contribution à l'élaboration d'une réponse propose dans une première partie de définir l'objet d'étude en présentant ses contours historiques et contextuels. Cette approche nous permettra de convoquer des concepts explicatifs que nous avons confrontés à une première immersion pré-exploratoire. Nous verrons que ce contact initial avec le terrain a nécessité une remise en question de notre posture pour aboutir à notre question de recherche. Nous détaillerons alors le cadre expérimental de notre travail et les résultats auxquels nous sommes parvenu. Nous terminerons en fixant les limites de cette recherche et en proposant des pistes sur lesquelles s'engager pour continuer à avancer dans l'élucidation de ce que le dispositif permet et de ce que dit l'élève confronté à la classe inversée.

Précisons pour finir : pour faciliter la lecture de notre écrit, nous avons renoncé à l'écriture inclusive.

Première partie

**Approche descriptive, repères contextuels et
conceptuels**

1. Objet de la recherche

1.1. Contexte

Depuis quelques décennies, les technologies numériques se sont développées intensivement dans de nombreux secteurs de la société. Elles ont aussi pénétré le domaine de l'éducation par l'intermédiaire de différentes impulsions de l'institution même si cela s'est fait avec lenteur (Fourgous, 2010). Plus récemment, le plan « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique » a réaffirmé la volonté de l'Education Nationale de favoriser les usages des TICE⁵. Elles ont en particulier permis de développer des innovations pédagogiques pour remplacer la traditionnelle transmission frontale des savoirs académiques au profit de méthodes collaboratives plus actives. La classe inversée constitue l'une de ces techniques. Très répandue aux Etats-Unis, il y a quelques expérimentations sur le terrain en France (Eduscol, s.d.) et de nombreux sites Internet se font le relais de cette pratique (Bishop et Verleger, 2013). Par-delà l'enthousiasme de ceux qui la mettent en place, de nombreuses questions se posent sur les technologies utilisées, l'évolution de la posture de l'enseignant et l'impact du dispositif sur les apprenants. Comme on le verra, les deux premières dimensions ont été l'occasion de travaux de recherche mais la troisième a été assez peu interrogée : il existe quelques travaux qui ont examinés l'impact sur les performances des apprenants ou leurs réactions affectives vis-à-vis du dispositif.

Dans notre travail, nous souhaitons mettre le projecteur sur l'apprentissage des élèves et étudier comment ces derniers s'approprient et vivent la situation pédagogique nouvelle en contexte scolaire.

1.2. Définitions de l'objet de la recherche

1.2.1. Première approche

L'idée générale de la classe inversée est de modifier l'ordre habituel des activités d'enseignement en mettant à disposition des élèves le contenu académique ou informatif dont ils prennent connaissance chez eux avant la séance en classe et en utilisant cette dernière pour

⁵ Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement

des activités à propos de ce savoir, du travail collaboratif, des tâches complexes et des projets. Ainsi, ce qui dans un enseignement traditionnel⁶ était fait en classe (le cours, c'est-à-dire l'exposition des contenus académiques) a désormais lieu en amont à la maison, et ce qui était fait à la maison (exercices et devoirs, c'est-à-dire les activités de l'élève) est réalisé en classe avec l'enseignant (Lage, Platt et Treglia, 2000). Cette définition générale sur laquelle s'appuient la plupart des expérimentations nous semble cependant trop large pour définir un objet de recherche opérationnel.

Pour Bergmann et Sams (2012) qui ont été les premiers à proposer un dispositif de classe inversée en secondaire, il s'agit d'abord d'une translation temporelle des activités grâce aux outils numériques. Ils mettent à disposition des élèves avant le cours son contenu grâce à des vidéos et utilisent le temps de classe pour accompagner les activités des apprenants. Néanmoins, ils vont par la suite aller plus loin en utilisant ce modèle pour mettre en place une pédagogie de maîtrise (Bloom, 1979) et laisser chaque élève apprendre à son propre rythme. Pour eux, la seule caractéristique commune aux classes inversées est de passer d'une logique centrée sur l'enseignant à une logique centrée sur l'apprenant (Bergmann et Sams, 2012). Dans leur dernier ouvrage (Bergmann, Girard et Sams, 2015), ils font la distinction entre un dispositif qu'ils qualifient de classe inversée et un autre qui permet de mettre en place un « apprentissage inversé » dont la définition est proposée par le réseau « Flipped Learning » qu'ils ont créé (Flipped Learning Network, 2014) :

L'apprentissage inversé est une approche pédagogique dans laquelle l'enseignement direct se déplace de l'espace d'apprentissage d'un groupe pour occuper celui d'un individu. La résultante de cette mutation est la conversion de l'espace de groupe en une zone pédagogique dynamique et interactive où l'enseignant guide ses élèves dans l'intégration de concepts et dans l'engagement de leur créativité au service de leur apprentissage.

Dans un récent ouvrage, Lebrun (2015) propose une définition élaborée avec A. Defise :

Une classe inversée, est une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait « à

⁶ Dans la suite de notre travail, nous avons adopté la proposition de Tricot (2017) qui qualifie de traditionnel le schéma « apports notionnels en cours, exercices d'application à la maison » (p.99) même si cet auteur explique qu'il s'agit sans doute d'un mythe.

distance » en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercices, etc.) et où l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait « en présence » (échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire, débat, etc.).

Lorsqu'on met cette définition en regard des multiples déclinaisons de classes inversées déployées sur le terrain scolaire, elle semble très générale et de son côté, Dufour (2015) préfère parler d'un modèle flexible. La classe inversée peut donc désigner une mise en pratique, une méthode, un modèle ou une approche pédagogique selon les auteurs (Nizet, Galiano et Meyer, 2016). Mais cette diversité terminologique, nous semble-t-il, ne nous permet pas d'opérationnaliser réellement la notion.

1.2.2. Une typologie

La classe inversée est donc une notion multiforme qui paraît échapper à une définition précise. Dans une perspective macro-systémique des phénomènes d'éducation, elle pourrait être vue comme un idéal-type (Weber, 1971) décrit par ses invariants en mettant à jour les traits communs aux pratiques des enseignants se réclamant de cette approche.

Dans notre étude, nous souhaitons nous situer au niveau de ce qui se passe pour les élèves dans la salle de classe. Pour rendre plus opérationnelle la notion de classe inversée, nous nous référons à Lebrun et Lecoq qui proposent une typologie des différentes formes qu'elle peut prendre sur le terrain (2015). Le niveau 1 est pour eux constitué par une simple translation temporelle et spatiale : ce qui constitue le cours, au sens traditionnel, est étudié par les élèves à la maison en amont de la séance en classe et cette dernière est basée sur des activités d'appropriation et de restitution des connaissances. Dans le niveau 2, à distance, les élèves, seuls ou en groupe, obtiennent et structurent des informations sur un sujet donné par le biais de vidéos, textes écrits ou audio, échanges sur des forums afin de contextualiser les objectifs. Dans un deuxième temps, en présentiel, les élèves participent à des activités de mise en forme et de débat permettant de modéliser les connaissances ainsi co-construites dans un processus de décontextualisation. Enfin, le niveau 3 de classe inversée est obtenu lorsqu'on combine les deux niveaux précédents de manière circulaire en faisant alterner les niveaux 2 puis 1. Une étude de Lebrun, Gilson et Goffinet (2016) montre en analysant un peu plus d'une centaine de classes inversées que ce sont les niveaux 1 et 3 qui sont majoritaires.

1.2.3. Définition choisie

S'il s'agit de mettre à disposition des élèves des ressources qui leur permettent de préparer une séance dans laquelle ils vont réaliser des activités d'apprentissage en présentiel, on pourrait penser que la classe inversée est pratiquée depuis longtemps par des enseignants. En effet, nombre d'entre eux proposent aux élèves des éléments à étudier à la maison avant l'introduction d'une nouvelle notion (polycopiés à lire, recherches sur Internet par exemple) (Strayer, 2012). Il nous semble néanmoins que l'utilisation des outils numériques apporte un élément original qui n'est pas anodin au dispositif et nous considérerons que « l'utilisation systématique de supports numériques fait partie intégrante de la classe inversée » (Nizet, Galiano et Meyer, 2016).

Nous avons donc choisi de suivre la définition proposée par Bishop et Verleger (2013) et de restreindre le qualificatif de classe inversée à un dispositif hybride dans lequel les élèves accèdent à l'extérieur de la classe en individuel à des ressources numériques proposées par l'enseignant pour en extraire des connaissances sur une notion, avant de les utiliser en classe lors d'exercices, d'activités en groupe ou de travaux pratiques.

Dans ce modèle, les technologies permettent de scénariser une séquence d'enseignement en délocalisant les apports cognitifs hors de la classe, ce qui permet à l'enseignant d'avoir plus de disponibilité en cours pour accompagner les élèves en face à face. Un investissement des apprenants est ainsi demandé en amont du cours.

1.2.4. Modélisation

Du côté du professeur, si l'on suit l'appréciation de Reboul (1980) qui compare l'enseignement à une simulation de la vie réelle, on peut dire que la classe inversée comporterait une simulation d'une situation de classe. C'est en ce sens que Bergmann et Sams (2012) l'avait envisagée puisque l'objectif initial était d'éviter d'avoir à refaire avec des élèves absents ce qui avait été fait avec les présents. Et c'est en s'apercevant que cette simulation servait aussi à ceux qui avaient assisté aux séances en classe, et qu'elle allait donc plus loin que la simple reproduction d'une situation donnée, que la technique de la classe inversée est née.

Dans cette perspective, nous proposons une modélisation de la classe inversée qui représente la modification spatio-temporelle de l'organisation de l'apprentissage et synthétise les résultats attendus.

Figure 1 - Séquences en classe traditionnelle

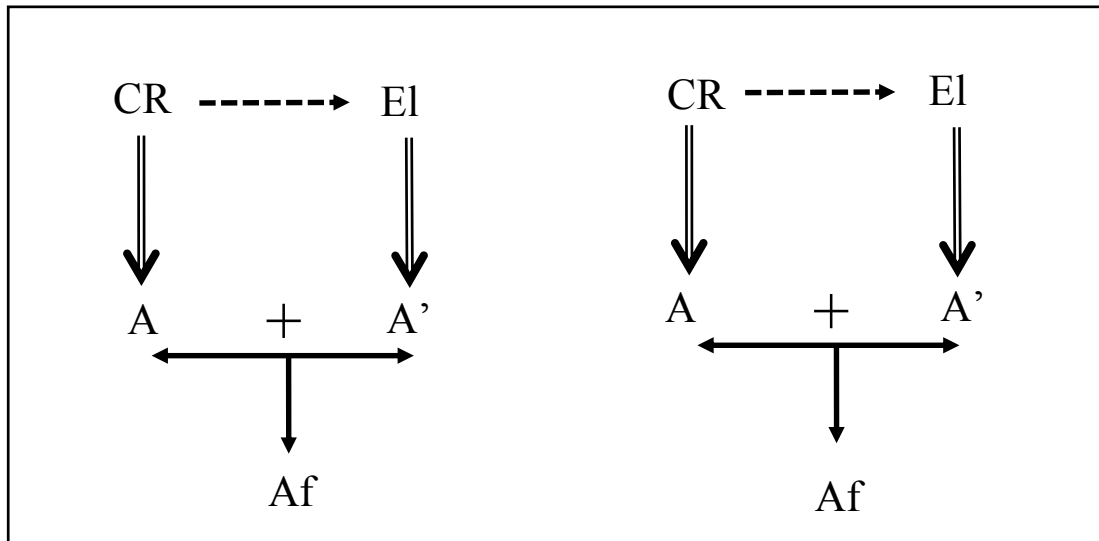
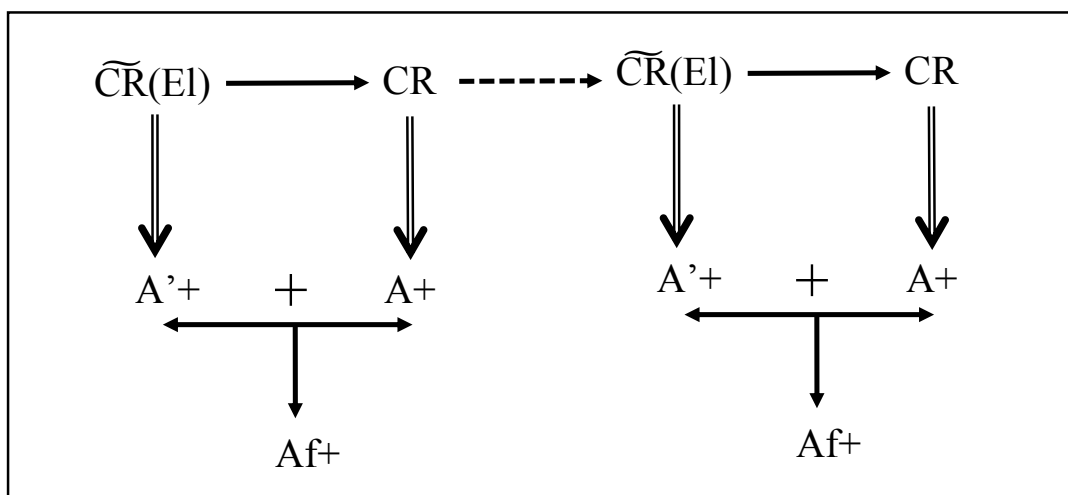


Figure 2 - Séquences en classe inversée



Dans la situation traditionnelle, la Classe Réelle CR s'accompagne d'un travail à distance postérieur de l'élève EI qui est effectué en position isolée de CR. On espère que chacune des deux situations CR et EI va conduire respectivement à un apprentissage A puis A' qui vont se conjuguer pour donner l'apprentissage final Af. En classe inversée, on construit un dispositif qui permet à CR d'être anticipée en $\widetilde{CR}(EI)$. Ce qu'on suppose ici, c'est que l'apprentissage va être au minimum A' mais éventuellement augmenté en A'+ et qu'en conséquence, cela amènera en classe également un apprentissage augmenté A+ et finalement la classe inversée entraînera un apprentissage global Af+.

En conclusion, tout ceci conduit à interroger trois points : d'abord la part d'autonomie attendue des élèves, qui semble plus importante que dans un schéma traditionnel, ensuite l'évolution, chez les apprenants, des rapports aux savoirs théoriques, aux savoir-faire et à l'apprentissage, et enfin, la répartition des tâches entre le présentiel et le travail à distance.

2. Approche diachronique

2.1. Historique du dispositif

2.1.1. Les origines

Chronologiquement, nous situons les prémises des classes inversées dans les années 90 lorsque Mazur (1991) crée des fiches numériques de cours pour ses étudiants à l'université et constate que cela lui permet de dégager du temps en classe pour d'autres activités. Il développera ensuite le « peer learning » qui peut être assimilé à une classe inversée (Crouch et Mazur, 2001). Par la suite, Lage, Platt et Treglia (2000) relatent la mise en place d'une classe inversée (« inverted classroom ») à l'université pour un cours d'économie et s'intéressent à la perception qu'en ont les enseignants et les étudiants. C'est Baker (2011) qui, à notre connaissance, a le premier utilisé le terme « inversion de la classe »⁷ pour qualifier dans ses conférences le modèle de son enseignement. Il s'agissait pour lui d'utiliser les possibilités offertes par l'apparition des outils numériques en diffusant la partie magistrale de ses cours à ses étudiants par le réseau informatique de l'université pour pouvoir par la suite en présentiel, observer leur travail et les aider.

Au niveau de l'enseignement secondaire, ce sont deux professeurs de chimie Bergmann et Sams (2012) qui enregistrent leurs cours sur des vidéos à destination de ceux qui sont absents et réalisent que cela peut leur permettre de disposer de plus de temps pour aider leurs élèves en classe. Ils élaborent ainsi un enseignement en classe inversée (« flipped classroom ») qui selon eux, facilite l'individualisation et la différenciation des apprentissages pendant le temps scolaire. Du côté des élèves, ils notent qu'ils deviennent acteurs et responsables de leurs apprentissages. La mise en ligne de leurs productions va alors contribuer à la diffusion rapide de leur idée aux Etats-Unis et à une multiplication d'expérimentations sur le terrain en lycée, sans que cela ne conduise encore à des travaux de recherche (Bormann, 2014).

⁷ Classroom Flip

2.1.2. Le développement actuel

Ces dernières années ont vu des classes inversées se développer dans le monde. Le dispositif suscite un énorme engouement autant chez les enseignants que dans les formations proposées par l'institution scolaire. On peut trouver un nombre très important de sites, de blogs ainsi que de documents de formation concernant ce sujet⁸.

Sur le terrain, parmi la centaine d'expérimentations en France (Eduscol, s.d.), on peut citer celle du lycée Yourcenar d'Erstein qui est retracée en détails dans un WebDocumentaire (ESPE⁹ de l'académie de Strasbourg, 2014). Dans ce lycée, des enseignements en classe inversée (en lettres, SES¹⁰, SVT¹¹, histoire-géographie, langues vivantes) ont été introduits en septembre 2013. De nombreux épisodes relatent leur mise en place, ainsi que les réactions des élèves et des enseignants. Si les points de vue de chercheurs sont également présentés, ce sont principalement les changements de posture des enseignants qui sont exposés.

En France, le premier congrès sur la classe inversée¹² s'est tenu à Paris à l'initiative de l'association « Invertissons la classe ! » et a réuni deux cents participants. L'édition 2016 (<http://clic2016.sciencesconf.org/>) en a compté plus de huit cents. Ces rassemblements composés de praticiens en très grand nombre, de quelques chercheurs et représentants de l'institution, s'articulaient autour de retours d'expérience et de présentation d'outils numériques.

Ceci atteste du développement d'une communauté de pratiques (Wenger, 2005) autour de la classe inversée. Selon Wenger, la dynamique de la construction du sens de leur activité, par les individus, dans une communauté de pratiques se crée à partir de deux pôles : la participation et la réification. « La participation évoque un processus qui consiste à faire partie de quelque chose avec d'autres. Elle suggère à la fois une action et une connexion » (Wenger, 2005, p.61). Quant à ce qu'il entend par réification, Wenger explique :

⁸ A titre d'exemple, on obtient plus d'un million de réponses en tapant « classe inversée » ou « flipped classroom » dans un moteur de recherche sur Internet.

⁹ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

¹⁰ Sciences Economiques et Sociales

¹¹ Sciences de la Vie et de la Terre

¹² CLIC 2015

Nous lançons autour de nous toutes sortes de significations ou d'interprétations et nous leur conférons un statut de réalité. [...] La notion de réification sert à décrire le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une chose. (2005, p.64).

Et il précise que « la réification est à la fois le processus et son produit » (Wenger, 2005, p.66).

Dans le cas de la classe inversée, nous observons la participation très forte des acteurs aux réseaux sociaux¹³ et la « classe inversée » pourrait constituer ce que Wenger (2005) appelle réification de la pratique.

Nous observons également le développement d'une identité chez les praticiens qui se qualifient souvent d'« inverseurs » (Rayou et Tran, 2018), notamment dans la recherche d'une reconnaissance, en particulier de l'institution de l'Education Nationale, comme en atteste la présence de quelques-uns de ses membres à ces rencontres. En 2017, le congrès a été intégré à l'université d'été du numérique éducatif Ludovia, ce qui montre que pour certains, voire la majorité des autorités intellectuelles, ou défenseurs de ce dispositif, les outils numériques font partie intégrante de ce qu'on pourrait qualifier de classe inversée. Il reste qu'un outil tout en pouvant être facilitateur et pragmatiquement plus efficace qu'un autre, demeure dans le camp de la didactique, et ne peut remplacer les logiques d'interventions, les intentions, et la problématisation qui relèvent du questionnement pédagogique.

2.2. Positionnement de l'étude

2.2.1. Revue de recherches

Pour donner une première idée des travaux de recherche sur ce dispositif, nous avons recensé les recherches (articles ou chapitres de livres) apparaissant dans les bases de données ERIC (Education Resources Information Center), OpenEdition et ScienceDirect (de l'éditeur Elsevier). La base ERIC nous a également permis d'obtenir le détail des publications qui portaient sur le niveau plus spécifique de l'enseignement secondaire. Nous avons comptabilisé les réponses aux requêtes sur les mots-clefs « classe inversée » ou « pédagogie

¹³ Le compte Twitter de l'association organisatrice compte plus de 7000 abonnés.

inversée » d'une part et « flipped classroom », « inverted classroom » ou « flipped learning » d'autre part.

Tableau 1 - Nombre de recherches portant sur la classe inversée entre 2000 et 2015

Base de données	Mots-clefs « classe inversée » ou « pédagogie inversée »	Mots-clefs « flipped classroom », « inverted classroom » ou « flipped learning »
ERIC	2	157
(ERIC) ... portant sur l'enseignement secondaire	1	33
OpenEditions	42	6
ScienceDirect	1	135

Comme on le voit, peu de recherches scientifiques existaient en 2015 sur la classe inversée au niveau du secondaire, ce qui contraste très nettement avec le nombre d'articles d'information relatant des expériences de classe inversée et qui souvent, contiennent des recommandations prescriptives pour les enseignants.

Si on détaille le contenu des travaux, une revue de littérature américaine de 2012 (Bishop et Verleger, 2013) a montré que sur les 24 études sur la classe inversée sélectionnées, une seule se situe au niveau de l'enseignement secondaire : celle de Bergmann et Sams (2012), le reste étant au niveau universitaire. Ceci est corroboré par l'étude de Bormann (2014) qui ne recense aucune recherche scientifique sur l'appropriation de la classe inversée par les élèves en lycée, et évoque seulement deux études quantitatives sur les performances des apprenants dans deux lycées américains. Dans un travail similaire sur l'efficacité de la classe inversée pour les étudiants, deux chercheurs canadiens (Bissonnette et Gauthier, 2013) ne retiennent parmi les publications de 2005 à 2013, aucune recherche au niveau de l'enseignement secondaire et pointent une insuffisance de recherches en général. Sur le dispositif de classe inversée à l'université, ils mentionnent deux travaux : celui de Strayer (2007) qui étudie l'influence de la classe inversée sur l'environnement d'apprentissage des étudiants, et celui de Pierce et Fox (2012) qui examine son impact sur les résultats et sur les perceptions des étudiants du contenu

du cours. Ainsi les articles de recherche qui portent sur l'utilisation de la classe inversée par les apprenants se situent quasiment tous en milieu universitaire.

Nous avons néanmoins recensé sept articles de recherche portant sur des études de la classe inversée en lycée, c'est-à-dire entre la 9^o et la 12^o année d'études (Clark, 2013; Faillet, 2015; Glynn Jr, 2013; Johnson, 2013; Johnson et Renner, 2012; Reyes-Lozano, Meda-Campaña et Morales Gamboa, 2015; Schultz, Duffield, Rasmussen et Wageman, 2014). Nous ne nous sommes intéressé qu'aux travaux comportant une approche méthodologique et dépersonnalisée et concernant en premier lieu les élèves. Il est à noter que la majorité des articles viennent de publications nord-américaines (soit deux thèses, deux mémoires de Master et deux articles) dans lesquels la classe inversée est dénommée « flipped classroom ». Un seul article a été publié pour l'instant en français dans une revue française. Les sept textes analysés sont des publications de recherche présentant soit des études de cas, soit des études comparatives ; nous allons en proposer une synthèse en plusieurs points.

2.2.2. Questions de recherche et hypothèses élaborées dans les travaux recensés.

Les questions abordées dans les travaux de recherche sont de deux types. On s'intéresse soit à l'impact d'un enseignement inversé sur la réussite des élèves, soit aux perceptions et aux réactions des élèves lorsqu'ils suivent un enseignement de ce type. Quatre articles étudient les deux questionnements de recherche. Deux autres, dont l'article en français, ne s'intéressent qu'au rendement, et un dernier, plus attentif aux possibilités d'amélioration du dispositif, ne regarde que les réactions des élèves.

De façon plus précise, la différence de réussite des élèves est étudiée au travers des évaluations locales ou de portée dépassant le cadre de l'établissement telles que des tests nationaux. Quant au comportement des apprenants, il s'agit d'observer leur appréciation du nouveau mode d'enseignement, l'impact éventuel sur leur attitude en classe et les interactions entre pairs, leur autonomie, leur implication dans le travail.

Les hypothèses de recherche ne sont explicitées que dans deux travaux et postulent une différence entre la classe inversée et le modèle traditionnel : pour l'un sur les perceptions des élèves et les types de questions que les élèves posent en classe, pour l'autre sur la réussite des élèves. Dans les autres travaux, l'absence d'explicitation d'hypothèses semble montrer qu'ils s'inscrivent dans une démarche plus inductive que déductive.

2.2.3. Approches méthodologiques des travaux recensés.

Notons tout d'abord que comme il s'agit d'évaluer l'impact d'un déploiement d'un nouveau type d'enseignement, quatre recherches utilisent une méthode quasi-expérimentale avec une étude comparative avec des groupes témoins suivant un enseignement qualifié de traditionnel. Pour deux d'entre elles, il y a une application croisée des deux types d'enseignement diffusés aux mêmes élèves. Chaque élève constitue donc dans les deux séquences un seul témoin pour le chercheur et son expérimentation. L'intérêt de ce type d'expérimentation est qu'elle permet à chacun des élèves de vivre les deux séquences, et de se présenter comme témoin dans sa participation à ce qu'elles ont provoqué ou induit dans sa « posture d'apprenti ». La faiblesse renvoie alors à la difficulté d'analyse des causes de l'évolution éventuelle des attitudes, postures, dispositions, intérêts et comportements.

Les outils de recueil de données les plus utilisés sont des questionnaires ouverts, fermés ou mixtes (six travaux), les résultats aux évaluations, le plus souvent sommatives, internes à l'établissement mais également à plus grande échelle (cinq travaux), des entretiens et focus groups (quatre travaux) et enfin des observations sur le terrain (trois travaux) pour la partie présentielle. Dans un travail, ces données ont été complétées par le relevé des temps de connexion au dispositif numérique utilisé pour la partie à distance.

Quant aux outils d'analyse de ces données, six travaux sur sept proposent une approche mixte (quantitative et qualitative) et un seul n'a utilisé qu'une analyse quantitative. L'analyse qualitative est quasi-systématiquement une analyse thématique de contenu. Du côté de l'analyse quantitative, six travaux se servent d'une analyse statistique descriptive que très peu prolongent par des tests t ou une analyse ANOVA.

2.2.4. Travaux recensés : résultats, limites et questions.

Les résultats obtenus sont assez mitigés. Deux études constatent une amélioration des résultats aux tests tandis qu'une troisième parle d'une inversion partielle de ces résultats, c'est-à-dire que les élèves considérés comme meilleurs voient leurs notes diminuer, alors que ceux considérés comme faibles améliorent leurs performances. Sur le plan des réactions des élèves, deux études évoquent une appréciation positive de la part des élèves qui se voit dans l'analyse des questionnaires ou une augmentation de l'autonomie, notamment grâce à la souplesse permise par l'outil numérique, ou encore plus d'engagement de la part des apprenants en classe dans le travail personnel et collectif. D'un autre côté, trois études

concluent par une différence non significative entre les données recueillies dans les modèles inversé et traditionnel. Il reste une dernière recherche qui arrive à une différence non significative sur les résultats aux tests évaluatifs mais significative sur les perceptions des élèves.

Les limites et les questions explicitées dans les travaux sont multiples et peuvent se classer en cinq catégories.

- La taille des échantillons.

Les effectifs des publics testés sont mis en question car trop peu élevés. Cela est souvent dû aux tailles des classes mais parfois aussi au nombre de refus de participer, enregistrés par les chercheurs. Une difficulté est également relevée dans les approches quasi-expérimentales pour lesquels la sélection des groupes (entre groupe suivant une classe inversée et groupe témoins) n'est pas aléatoire, car il s'agit soit de classes existantes soit de cohortes testées des années différentes.

Concernant les échantillons, on peut noter aussi qu'une recherche évoque un possible effet du genre sur les réactions des élèves qu'il faudrait creuser.

- L'influence du contexte didactique.

Lorsqu'on regarde les disciplines dans lesquelles a été mis en œuvre l'apprentissage inversé, on constate qu'il s'agit exclusivement de domaines scientifiques, à savoir les mathématiques (trois études), la physique-chimie (traditionnellement couplées en France pour trois études) et l'informatique (pour une étude). On est donc amenés à se poser la question de la spécificité des résultats par rapport à la discipline enseignée d'autant plus que dans les textes non académiques sur les classes inversées, toutes les disciplines scientifiques et littéraires sont représentées. Ainsi, dans les six études de cas publiées par la maison d'édition Pearson (Hamdan, McKnight, McKnight et Arfstrom, 2013; Yarbrow, Arfstrom, McKnight et McKnight, 2014), une concerne le Français (langue étrangère car nous sommes aux Etats-Unis) et les autres toutes les disciplines dans un lycée passé entièrement en enseignement inversé.

Signalons qu'un autre élément évoqué par l'une des études, est l'effet éventuel de la difficulté des concepts étudiés à l'intérieur d'une discipline donnée.

- L'influence du type de dispositif déployé.

Même si les dispositifs à distance peuvent prendre des formes différentes selon les classes, de nombreuses questions sont posées sur l'effet des vidéos, souvent présentes, que ce soit sur le plan de la souplesse d'utilisation par les élèves ou de la facilité d'accès aux contenus.

Sur un autre plan, lors des cursus suivis par les élèves, on peut choisir d'implanter un enseignement entièrement inversé ou bien une approche hybride avec des séquences en inversé et d'autres plus traditionnelles. On peut alors se demander si cela a un effet sur les perceptions et/ou les résultats.

Notons enfin une difficulté soulevée par une recherche dans une étude comparative dans le même lycée. Il peut arriver que les élèves du groupe témoin qui suit un enseignement traditionnel aient accès à toutes les ressources des élèves suivant un apprentissage inversé, ce qui biaise évidemment les conclusions résultant de la comparaison entre les deux groupes.

- L'influence de la durée de l'expérimentation.

Suite à l'étude de l'implantation du dispositif, une recherche (Glynn, 2013) émet l'hypothèse que l'attitude des élèves peut évoluer selon la longueur d'exposition à l'enseignement inversé et propose de possibles explications : l'effet de la nouveauté de l'utilisation du numérique qui risque de s'estomper à la longue, à l'inverse l'existence de résistances au changement. Un autre travail fait mention également de possibles effets coercitifs des évaluations en classe du travail réalisé à la maison, évaluations fréquentes en classe inversée.

- Les biais dus au chercheur.

Autres et dernières limites, et non des moindres, dans quatre des travaux recensés, le chercheur est enseignant dans la classe qui est étudiée. Cela introduit un biais qui est signalé dans les travaux. Un des articles (Johnson et Renner, 2012) mentionnant l'absence de résultats significatifs, fait même l'hypothèse que ce phénomène est peut-être dû au fait que l'enseignant suivi ne fait pas partie de l'équipe de recherche et qu'il ne voyait pas a priori la nécessité de changer sa pratique. Pour eux, c'est même une originalité de leur travail par rapport aux autres recherches.

Nous avons également examiné trois publications (Bergmann et Sams, 2012; Hamdan, McKnight, McKnight et Arfstrom, 2013; Yarbrow, Arfstrom, McKnight et McKnight, 2014). Il s'agit de revues de littérature sur la classe inversée, publiées par la maison d'édition Pearson, évoquant six retours d'expérience. En dépit de leur aspect très succinct et sans détails sur les outils méthodologiques d'obtention des résultats, ces études portant sur des classes inversées en lycée aux Etats-Unis, nous apportent des informations complémentaires.

Les études de cas des revues publiées par Pearson portent, quant à elles, sur 6 lycées tous américains dans lesquels des classes inversées ont été expérimentées. Il y est fait état de résultats positifs avec amélioration des performances des élèves. Ce qui a conduit le lycée de Clintondale à passer entièrement en classe inversée depuis 2010 ; et outre la meilleure réussite des élèves, il a été constaté une diminution des problèmes de discipline dans l'établissement. Dans les autres lycées étudiés, l'apprentissage inversé se fait en mathématiques pour quatre d'entre eux et en français (langue étrangère donc) pour le dernier. Néanmoins, comme nous l'avons signalé, l'absence de détails sur les méthodologies utilisées pour analyser les résultats ne nous permet pas de prendre plus en compte ces travaux.

2.3. Synthèse des travaux recensés et objectif de notre recherche

Les limites et les questions que nous venons d'évoquer montrent la complexité d'une étude d'un dispositif éducatif qui embrasse une partie, voire la totalité, de l'enseignement dans un contexte institutionnel de groupe-classe avec un professeur.

L'objectif de la classe inversée est de permettre de passer d'un modèle pédagogique centré sur l'enseignant à un modèle centré sur l'élève, de faciliter la différenciation et de développer le travail coopératif en classe. Or, il nous semble que le professeur qui se met à pratiquer la classe inversée a déjà engagé une démarche de transformation. Nous souhaitons donc nous focaliser sur l'élève, ce qui a été peu étudié, qui apparaît souvent comme une composante virtuelle des travaux. De plus, lorsqu'on étudie les réactions des élèves, c'est essentiellement soit sous un angle de consommateur (est-ce que cela lui plaît ?), soit sous l'angle de l'évaluation (est-ce que cela améliore les résultats aux tests ?) et en fait, très peu sous un angle d'apprenant. Or une des intentions de la mise en place d'une classe inversée porte sur une modification des rapports aux savoirs et des rapports aux rôles (enseignant-élève) (Lebrun et Lecoq, 2015). Nous souhaitons donc observer précisément cet aspect qui n'est ni celui de la

satisfaction directe des élèves, ni celui de leurs performances. Dans le triangle (Elève – Enseignant – Savoir) (Houssaye, 1992), ce sont les liens Elève – Savoir et Elève – Professeur que nous allons étudier en observant trois pôles : les outils, les élèves et leur activité dans la classe et en dehors.

Nous faisons l'hypothèse que le passage en classe inversée va entraîner des modifications du sens que les élèves donnent à leur apprentissage. Nous proposons de dégager des variables qui puissent être étudiées pour qualifier ce changement en nous attachant à diminuer les biais qui peuvent apparaître, comme par exemple l'influence sur la recherche des présupposés de l'enseignant. Nous souhaitons également proposer un modèle définissant ce dispositif et rendant compte de son action sur les élèves.

Ce positionnement que nous sommes en train d'adopter, c'est-à-dire le fait de nous centrer sur l'élève, va entraîner bien plus de modifications concernant notre posture de chercheur que nous ne le pensions à ce stade de notre travail. Parallèlement à l'étude conceptuelle que nous allons développer, notre souci de mettre en place une méthodologie permettant d'embrasser tous les paramètres des changements que nous souhaitons observer et modéliser nous a conduit à réaliser une première approche du terrain qui impliquera, comme nous le verrons, une modification de notre assise épistémologique. Nous y reviendrons dans le paragraphe 5. de la deuxième partie, dans laquelle nous évoquerons les conséquences de notre première expérience du terrain.

3. Cadre conceptuel

Comme nous l'avons vu, la classe inversée est un dispositif qui revendique une action sur l'apprentissage en jouant sur la motivation et l'autonomie des élèves par l'utilisation d'outils numériques adéquats. Nous nous proposons maintenant de préciser chacun de ses concepts qui nous permettront d'outiller notre recherche.

3.1. Dispositif

Le concept de dispositif décrit une organisation particulière de moyens techniques et humains conçue pour réaliser un but, une « logique de moyens mise en œuvre en vue d'une fin » comme disent Peeters et Charlier (1999).

Au départ de tout dispositif, il y a donc une intention (Agamben, 2007). Le dispositif s'élabore dans une institution qui souhaite résoudre un problème ou modifier une certaine logique. Cette intention va alors se concrétiser dans la conception et la mise en œuvre de moyens matériels ou humains et va souvent s'accompagner d'objectifs. Comme le dit Meunier (1999, p.84), « l'agencement d'éléments quelconques à quoi se réduit le dispositif procède toujours d'une intention et vise toujours un effet ». Dans notre travail, il s'agit d'un dispositif pédagogique qui prend « davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle » (Peeters Charlier, 1999, p. 18). Il s'agit pour l'étudiant, comme l'indique Weisser (2010), que « son rapport au monde devienne source d'apprentissage ».

Ce dispositif, utilisé de manière contrainte ou volontaire, s'adresse également à un public précis. Dans les deux cas, ce public va entrer dans le dispositif avec des intentions qui lui seront propres et la question se pose de savoir si ces buts vont croiser ceux de l'institution. L'utilisateur, par son action (Akrich, 1998) va prendre sa place dans l'évolution du dispositif ; se poseront alors les questions de conformité ou de détournement pour le concepteur, d'autant que le détournement ne sera pas nécessairement synonyme d'abandon du dispositif, au contraire il peut n'en être que plus durable. En effet, plusieurs niveaux d'analyse peuvent coexister comme l'écrit Albéro (2010). Il y a le dispositif idéal (résultant du projet des concepteurs), le dispositif fonctionnel (le cadre et les règles de fonctionnement) et le dispositif

vécu (par les acteurs sur le terrain). Et « tout ce qui favorise les relations entre les trois éléments contribue à entretenir l'unité du dispositif dans sa durée » (p. 18).

Ensuite, le dispositif va avoir des effets qui vont être soit conformes aux finalités de départ, soit non attendus mais positifs, soit pervers. Et ceci peut éventuellement entraîner une adaptation du dispositif ou une transformation. D'ailleurs, un dispositif peut parfois s'accompagner d'une évaluation qui peut être incluse dans le dispositif ou en être extérieure. Cette évaluation peut servir à l'améliorer mais aussi quelquefois à le remettre en cause.

On peut noter enfin qu'en général, la mise en place d'un dispositif comporte un discours dans lequel on retrouve les intentions. Il arrive aussi que ce discours ait pour objectif d'accompagner les acteurs et que les intentions y soient plus floues.

Ainsi les dispositifs, conçus à partir d'une intention, accompagnent les usagers dans la résolution d'une question en leur permettant d'être réellement acteurs. Leur souplesse favorise l'autonomie mais en même temps, le cadre dans lequel fonctionne le dispositif contraint ces mêmes usagers. Comme le disent Peeters et Charlier, « les dispositifs, en visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même, représentent aujourd'hui une tentative curieuse, celle d'une instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs — association paradoxale, ou tout au moins déroutante a priori, entre instrumentation efficace et autonomie maximale » (1999, p. 18). On retrouve ici la tension plus ou moins grande entre les finalités de l'institution et les buts poursuivis par les usagers, autrement dit entre l'accompagnement et la contrainte.

Il y a donc une idée de contrôle dans le dispositif. Mais ce contrôle ne dit pas nécessairement son nom ni son origine. Il nous semble que c'est l'approche de Foucault (1977) lorsqu'il étudie à travers les dispositifs, les relations entre les pouvoirs et les savoirs. Raffnsøe (2008, p.62) parle d'« une activité de pouvoir qui n'est pas localisée puisqu'elle est disséminée dans le domaine social ». On retrouve également le paradoxe de l'autonomie encadrée dans la constatation de Fusulier et Lannoy : « le dispositif libère en même temps qu'il régule ; autrement dit, il régule la liberté » (1999, p. 189). D'un autre côté, Monique Linard (2002), donne l'exemple de l'utilisation des TIC dans les dispositifs de formation qui engage une profonde transformation au profit de l'autonomie des usagers et pose le problème du contrôle de cette autonomie.

Audran force le trait en rappelant qu'il importe de le replacer dans la situation telle qu'elle est vécue par les acteurs. Un dispositif, dit-il, c'est

une sorte de cadre artéfactuel qui, sans les déterminer complètement, conditionne les pratiques, les attitudes, les modes de pensée comme les actes et les comportements [...] Mais, l'existence, en soi, d'un dispositif ne garantit pas l'apparition contrôlée de faits signifiants pour un sujet et du coup ne préjuge pas de la portée de celui-ci sur les actes et les pensées. Même si le dispositif est souvent jugé à l'aune de l'efficacité qu'on lui attribue, la relation causale n'est jamais définitivement établie car la dimension symbolique des signes qui s'y échangent peut rendre ceux-ci difficilement interprétables. (Audran, 2007, p.179)

Dans la mesure où le dispositif de la classe inversée entend donner à l'élève sa responsabilité d'apprenant mais que l'enseignant reste garant de la conformité des apprentissages produits avec les demandes de l'institution, cette tension entre autonomie et contrôle va revêtir un caractère déterminant dans la mise en place de la classe inversée.

3.2. Motivation

3.2.1. Dynamiques motivationnelles.

Il a été évoqué plus haut, qu'une des intentions du dispositif de classe inversée est de rendre l'élève autonome et responsable de ses apprentissages et pour cela de développer sa motivation. Ce dernier mot est souvent employé dans les territoires scolaires par tous les acteurs. Les professeurs le mentionneront à propos des élèves pour dire leur satisfaction d'avoir un élève motivé ou au contraire regretter une absence de motivation ou encore, déplorer une démotivation. Les élèves, eux, exprimeront leur motivation à propos d'un type d'activité donné ou leur difficulté à se sentir motivés en l'attribuant à une cause considérée comme extérieure (comme par exemple de mauvais résultats, l'ennui, l'éloignement avec leur quotidien, ...). Ce concept relié à l'investissement dans les activités scolaires est donc pertinent à mobiliser si l'on souhaite observer l'impact de la classe inversée sur la posture des apprenants, même si son emploi immodéré en a fait un concept « fourre-tout » (Perrenoud, 2005) qui oblige à en préciser les contours que nous choisirons.

Le dictionnaire Larousse (s. d.) définit la motivation comme les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». La motivation convoquerait donc des « motifs » comme moteur et reposerait sur un besoin, une envie, issus de la confrontation au réel. Elle serait une énergie qui met en mouvement pour accomplir et appelle donc une temporalité pour un espace en construction. Elle permettrait à l'individu d'être un sujet qui se met en action

sans être en attente d'événements ou d'injonctions. En faisant, l'individu se mobilise et prend une direction qui se réfère à un enjeu qui peut être amélioration mais qui implique aussi des abandons. Il y a un côté sacrificiel, on doit s'alléger, traverser des deuils pour se transformer et c'est aussi pour cela qu'il faut de la motivation. Pour l'étudier, on ne peut donc pas s'arrêter aux causes ou motifs de l'action et il est nécessaire de prendre également en compte ce que l'on espère des résultats possibles de cette mise en mouvement (H. Vieille-Grosjean, communication personnelle, 2016).

Néanmoins, si elle est un vecteur de l'action, que dire précisément de cette force et de ses éléments constitutifs dans une perspective de mobilisation pour notre étude ?

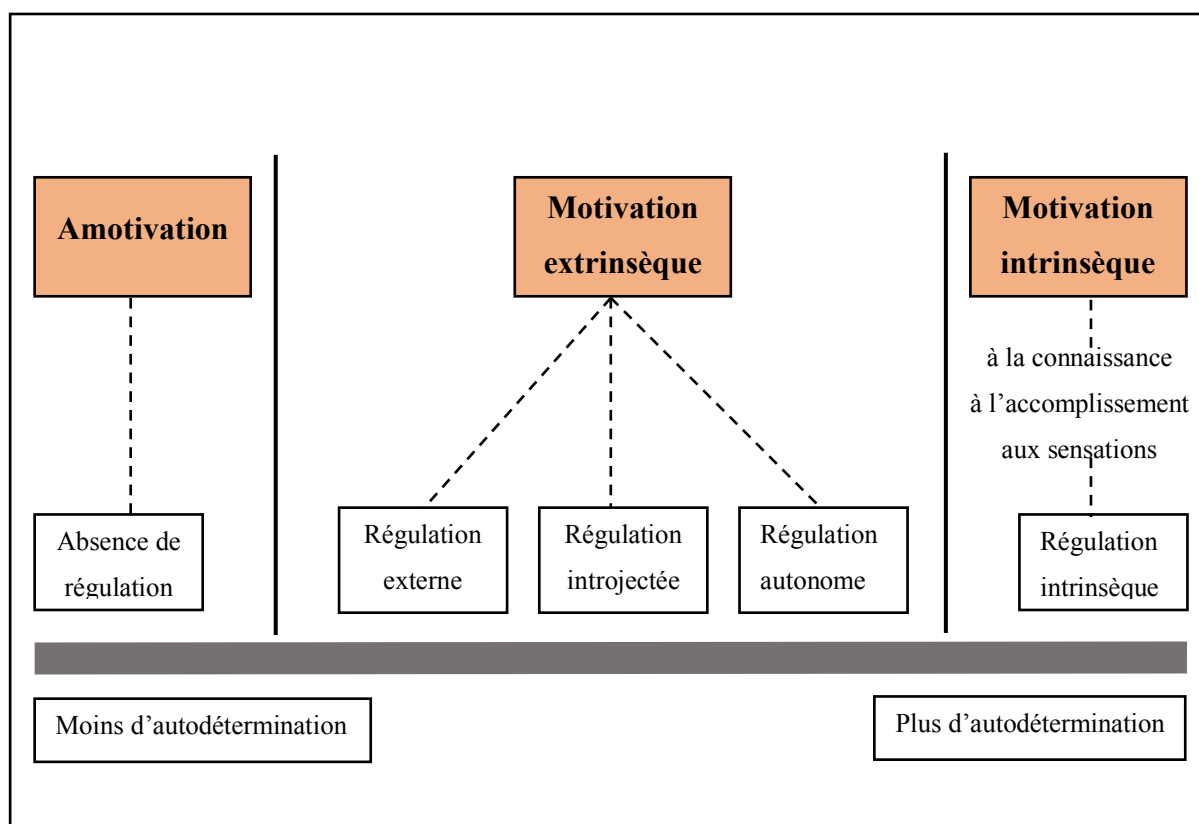
Si l'on revient à ses origines, le terme apparut tardivement à la fin du 19^e siècle (TLFi, s. d.) renvoie d'abord aux besoins physiologiques et aux instincts qu'on peut qualifier de primaires. Pour Mucchielli (2015), même s'il fut d'abord utilisé par les publicitaires dans les années 1930 à propos des consommateurs, le terme motivation renvoie à l'interaction de l'homme avec son environnement. Dans cette perspective écologique, nous considérerons ici son emploi en psychologie où de nombreuses théories motivationnelles ont vu le jour. Fenouillet (2016) en recense plus d'une centaine et propose un modèle intégratif de la motivation pour en étudier les ressemblances et les différences. Dans ce modèle, la motivation prend sa source dans les besoins. Après avoir étudié plusieurs définitions, il propose la suivante : « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2016, p.11).

La motivation est donc interne à l'individu et va façonner les caractéristiques de l'action. Concernant les « déterminants internes ou externes » dans le cadre de l'école, nous avons opté pour la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002). Ces derniers postulent trois besoins basiques. D'abord, celui de compétence, c'est-à-dire la nécessité pour l'individu de percevoir ses capacités d'action sur l'environnement. Il est à noter que le sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (2003) semble équivalent à ce sentiment de compétence perçue (Lieury et Fenouillet, 2013). Un deuxième besoin est celui de relations sociales c'est-à-dire d'agir en appartenant à des groupes où l'on se soucie les uns des autres. Enfin, le dernier est celui d'autonomie : se donner ses propres lois pour agir. En prenant appui sur ces besoins, ils ont d'abord distingué deux types de motivations. La motivation

extrinsèque repose sur une conséquence extérieure à l'individu que peut avoir l'action, comme par exemple une récompense ou une punition. L'intrinsèque repose, elle, sur un sentiment intérieur de désir et de satisfaction que va procurer l'action dans laquelle on s'engage librement et qui est donc autodéterminée. Par la suite, ils vont passer de cette vision binaire à un *continuum* d'autodétermination de l'individu proposant différents degrés de motivation, allant de l'amotivation (on n'agit pas ou on agit sans but précis) à la motivation intrinsèque en passant par plusieurs types de motivation extrinsèque. Cette dernière peut être à régulation externe (récompense ou punition comme on l'a dit), à régulation introjectée (l'individu intériorise la pression sans la contrôler sous forme de culpabilité ou de recherche d'estime des autres ou de soi), à régulation identifiée (il y a une pression extérieure mais elle est assumée par l'individu qui l'accepte) et à régulation intégrée (la pression identifiée est conforme aux valeurs et aux buts de l'individu). N'ayant pas l'ambition de faire une étude spécifique sur les types de motivation, nous considérerons, comme certains auteurs (Gillet et al, 2012), que la motivation extrinsèque peut être à régulation autonome lorsqu'elle est intégrée ou identifiée, et à régulation non-autonome lorsqu'elle est à régulation externe ou introjectée.

Précisons que ce *continuum* n'est pas linéairement associé au temps et le déplacement ne se fait pas nécessairement d'un état à l'état directement voisin. Le *continuum* dépend du contexte dans lequel il s'inscrit. Dans ce travail, il s'agira de l'école.

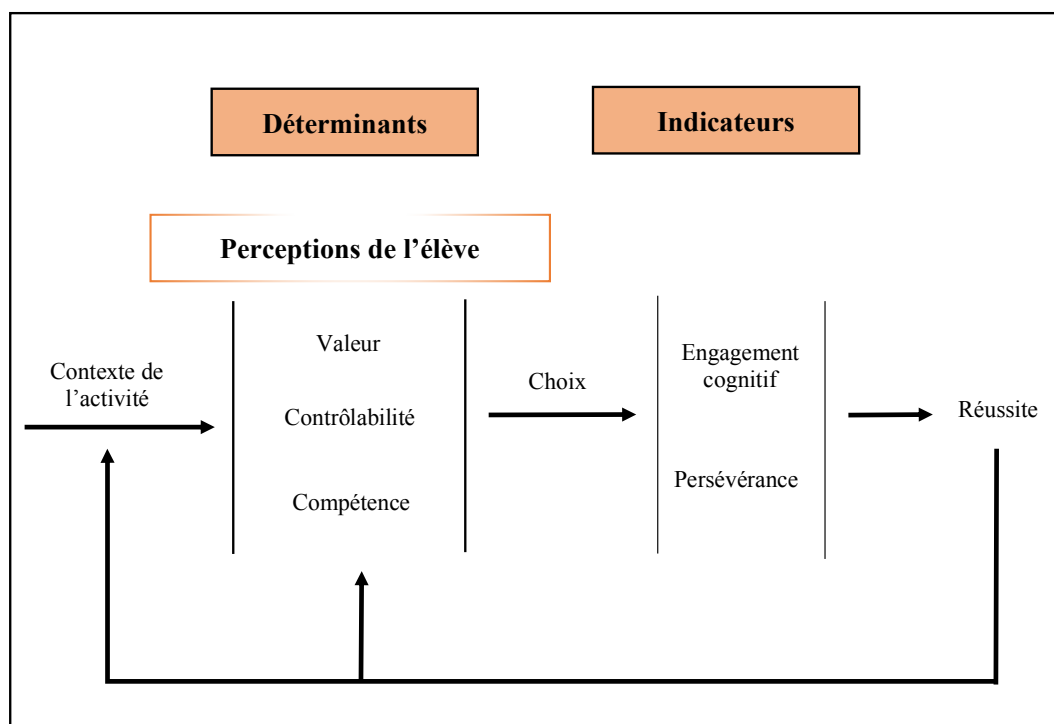
Figure 3 - Continuum d'autodétermination
d'après (Deci et Ryan, 2002) et (Vallerand et al, 1989)



3.2.2. Motivation des élèves.

L'approche continue et non binaire des niveaux de motivation, que nous venons de décrire, permet d'opérationnaliser ce concept dans le contexte scolaire. Le Trésor de la Langue Française mentionne une définition de la motivation dans le domaine de la psychopédagogie : « Ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ». Une définition moins simplifiée est celle que Viau (1994, p.32) donne de la motivation en contexte scolaire : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but ». Il propose donc un schéma intégrateur dans lequel la motivation à agir est déterminée par les perceptions de l'élève (de la valeur de l'activité, de son sentiment de compétence et de la contrôlabilité de la tâche) liées au contexte. Elle va permettre alors à l'élève de faire un choix qui permettra d'observer des indicateurs (engagement cognitif et persévérance) et qui aboutira à une performance qui aura une rétroaction sur le contexte et les perceptions de l'élève.

Figure 4 - Motivation en contexte scolaire d'après (Viau,1994)



Soulignons que cet auteur, bien qu'il présente la théorie de Deci et Ryan, se montre sceptique sur la possibilité pour un élève d'atteindre le niveau de motivation intrinsèque (Viau, 1994, p.106). En effet, ce dernier est en milieu contrôlé à la fois parce qu'il doit aller à l'école et qu'il n'a pas le choix, ni de ce qu'on y apprend, ni des activités qui lui sont proposées pour cela. D'ailleurs, il nous semble que l'on pourrait rapprocher les motivations intrinsèques et extrinsèques de la notion d'apprentissage expansif et défensif (Holzkamp, 1993).

A l'opposé, en s'appuyant sur la théorie de Deci et Ryan, Vallerand et al (1989) élaborent une échelle de motivation en éducation et ils font l'hypothèse que la motivation intrinsèque peut être déclinée en trois types à partir des travaux de Vallerand et Blais (1987, cité dans Vallerand et al, 1989). La motivation peut être intrinsèque à la connaissance (satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau), à l'accomplissement (satisfaction d'exécuter une activité de création ou avec un certain degré de difficulté) ou aux sensations (sensation de plaisir ressenti simplement par la pratique même de la tâche).

Nous choisissons de conserver cette échelle pour notre étude qui vise à étudier l'impact d'un dispositif et donc se réfère à une vision globale de la motivation sans entrer dans le détail de l'influence de chaque activité sur les facteurs motivationnels.

Il est important d'ajouter une précision concernant le public que nous visons dans notre étude : la motivation varie en fonction de l'âge (Gillet et al, 2012). Ces auteurs ont observé qu'à l'école, entre les âges de 9 et 17 ans, les motivations intrinsèques et extrinsèques à régulation autonome diminuent entre 9 et 12 ans, se stabilisent ensuite jusqu'à 15 ans, puis se remettent à croître. La motivation extrinsèque non-autonome décroît jusqu'à l'âge de 12 ans puis se stabilise tandis que l'amotivation est faible et stable entre 9 et 17 ans.

3.2.3. Motivation et usage des technologies.

Nous avons restreint notre définition de la classe inversée à un dispositif utilisant des supports numériques. Or l'utilisation des Technologies d'Information et de Communication est censée favoriser la motivation. Comme le souligne un rapport sur la pédagogie et le numérique (Thibert, 2012, p.8), « les élèves sont les premiers à dire qu'ils sont plus motivés lors des séances pédagogiques utilisant les T.I.C. ». Mais l'auteur rajoute qu'elles n'ont un « fort pouvoir motivationnel » que sous certaines conditions, en particulier si elles prennent place dans une pratique pédagogique adaptée. Comme le précisent Amadiou et Tricot (2014, p.15) « La technologie n'est pas en soi suffisante pour impacter les motivations. Le type de tâche réalisée avec les technologies joue un rôle majeur dans la motivation des apprenants ».

Dans notre étude, l'outil numérique fait partie intégrante de la classe inversée. Par conséquent, le numérique à lui seul ne pourra justifier les éventuelles évolutions de motivation des élèves. C'est bien le dispositif dans toutes ses composantes qui sera pris en compte.

3.2.4. Motivation et travail collectif.

L'environnement scolaire influence la motivation (Mucchielli, 2015) même si, comme le souligne Fenouillet (2016, p.11) « le niveau explicatif de la motivation est celui de l'individu ». A l'école, le travail de l'élève prend place dans un groupe-classe avec des enseignants et d'autres élèves, et même s'il est vrai qu'on apprend seul, les échanges avec les autres qui sont là, façonnent notre construction identitaire : « on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (Carré, 2005, p.152).

Ainsi, la motivation de l'élève est sensible au style motivationnel de l'enseignant (Guay et al, 2008 ; Leroy et Bressoux, 2010) qui sera modifié lorsque l'enseignant, en faisant le choix d'une pédagogie inversée, deviendra davantage accompagnateur que transmetteur. Quant aux interactions avec les autres élèves, elles s'inscrivent dans le besoin de relations sociales, qui

est à la base de la motivation. Elles vont donc jouer un rôle facilitateur ou perturbateur (par exemple si à l'occasion d'une tâche, il y a coopération ou compétition), qui peut influencer sur le type de motivation extrinsèque ou intrinsèque.

3.3. Apprendre

Comme nous l'avons dit, nous sommes des êtres individuels et collectifs, qui construisent leur identité en s'appuyant sur une force interne qui mobilise et permet les actes : la motivation. Elle nous permet de nous accorder avec le réel et de le transformer, ou bien de le contester, voire le combattre. Cette force permet non seulement l'installation de sa propre aventure dans le monde animal et donc sa survie, mais aussi le progrès, l'extension, l'intensification et l'approfondissement des connaissances acquises, ce qui est appelé en un mot, l'apprentissage : « Il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois de suite dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et durable » (Reuchlin, 1983, p.125) Dans le cas plus limité de l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire supposé résultat d'une action de formation, Berbaum précise :

L'apprentissage peut donc être défini comme un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire comme une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. On parle de formation lorsqu'il est question d'une intervention qui vise à aider à l'émergence d'une réponse comportementale nouvelle. » (Berbaum, 2005, p.6)

Dans notre étude, l'apprentissage renvoie à l'action d'apprendre selon l'étymologie que le dictionnaire TLFi¹⁴ en donne.

1. 1395 « action d'apprendre un métier » [...]
2. 1558 « premiers essais qu'on fait » [...]; 1580-92 « action d'apprendre, en général » [...] Dér. de *apprenti** (formes *apprentis**, *apprentisse**); suff. *-age**

L'apprentissage dont il est question ici vient donc du verbe « apprendre » mais qui en est le sujet ?

Cette question a émergé au moment de l'analyse des entretiens en focus-groupes lorsque les élèves ont fait preuve de bienveillance dans leurs critiques sur l'enseignement en donnant des

¹⁴ Trésor de la Langue Française informatisé

conseils à destination de l'enseignant (voir 10.3.3). Il faut alors à ce stade du questionnement également la mettre en lien avec l'analyse de Vieille-Grosjean (2009) que nous évoquons dans le paragraphe 3.3.2.

3.3.1. L'élève, sujet de l'apprendre

Même si de nombreux apprentissages se font de manière informelle, nous nous limitons dans notre propos au contexte scolaire. C'est donc en premier lieu l'enfant qui est à l'école, c'est-à-dire l'élève ou bien encore l'apprenant dont il est question, lorsqu'on parle d'« apprendre ». Mais ces trois termes recouvrent-ils la même réalité ?

Si l'on regarde les définitions dans le TLFi, nous trouvons pour « enfant » :

En français *infans*, puis *enfant* conserve les valeurs du latin. Il est introduit (fin Xe s.) au sens de « garçon ou fille en bas âge », spécialement à la naissance. [...]Jusqu'au XVIe s. il a désigné un *jeune homme noble* (1080), en particulier servant comme *page* (XVe s.). Mais très rapidement, le mot, cessant de s'appliquer à l'être humain encore incapable de parler, désigne les garçons et les filles jusqu'à l'adolescence (1080) [...]. Cette valeur générale qui s'oppose à l'adulte, domine en français moderne. (Rey, 2011)

Dans ce même ouvrage, nous trouvons qu'« Elève désigne une personne instruite dans un art par un maître (Cf. *disciple*), puis (1690) un enfant qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire. » (Rey, 2011) et qu'« Apprenant est une récréation (mil. XXe s.) suscitée pour traduire l'anglais *learner* de (de *to learn* apprendre), là où *étudiant* ou *élève* ne conviennent qu'imparfaitement. » (Rey, 2011)

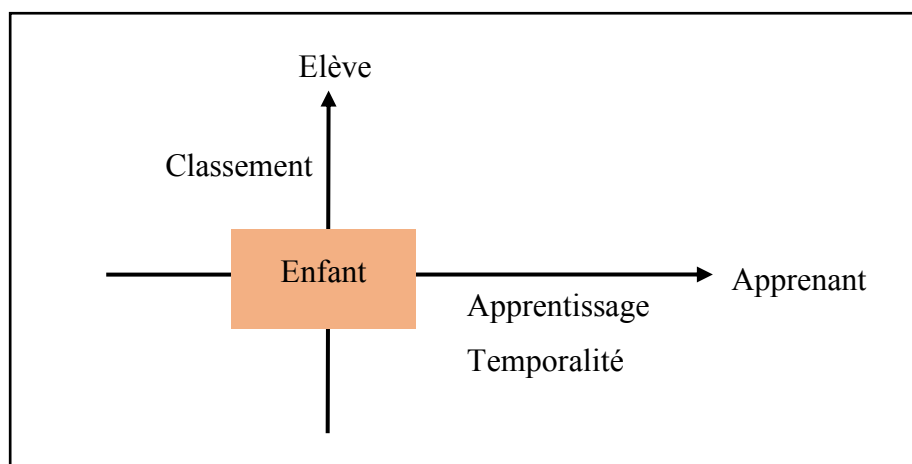
Ainsi il y a à la fois un enfant « sujet social » qui est élève « sujet scolaire » et apprenant « sujet didactique » (Daunay et Fluckiger, 2011), ce qui renvoie à trois registres différents.

L'enfant, à partir de son entrée à l'école maternelle, doit céder la place à l'élève, comme le signalent Amigues et Zerbato-Poudou (2000) : « L'enfant devient élève parce qu'il est enseigné et assujetti à une institution qui s'efforce de faire que les contraintes se transforment en ressources ». C'est donc d'abord en tant qu'élève qu'il est vu à l'école, ce que confirme le Code de l'Education (2013), qui cite 2001 fois le mot « élève » et 316 fois seulement « enfant ». Ce Code commence par :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Dans ce texte, apparaissent d'abord des élèves, puis des enfants qui sont des apprenants. Pour Gaté, « l'apprenant est le véritable sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage » (Gaté, 2009). Le choix du participe présent pour désigner celui qui est en train d'apprendre amène l'idée de la temporalité du processus. D'après Vieille-Grosjean (2018), l'élève est à la croisée entre une dimension verticale déterminée par les formes d'évaluation scolaire et un axe horizontal représentant la temporalité des travaux et des apprentissages. Or, le mot « élève », « déverbal de *élever* » (TLFi, s. d.) se situe, comme son nom l'indique, dans une dynamique verticale et l'« apprenant » s'installe dans la perspective horizontale de la classe. Nous retrouvons alors sous une autre forme les axes que nous avons évoqués.

Figure 5 - Enfant, élève, apprenant d'après Vieille-Grosjean (2018)



Nous pouvons alors nous demander avec Vieille-Grosjean « où est l'enfant ? » (2018). Car l'élève à l'école reste encore enfant dans ses rêveries ou dans la cour de récréation par exemple, et l'enfant à la maison reste encore un peu élève dans les devoirs donnés par l'enseignant. Certains auteurs parlent du « métier d'élève » (La Borderie, 1991 ; Sirota, 1993 ;

Perrenoud, 1994) que l'enfant exerce mais qui n'est qu'une partie de ce qu'il vit. Mais peut-on faire une séparation aussi nette entre ce qui relèverait de l'école et ce qui serait en dehors ? Pour Rochex, le sujet (qui est à la fois enfant, élève et apprenant) n'est pas capable de faire cette séparation, c'est pourquoi l'auteur parle « d'interdépendance et d'intersignification entre l'expérience scolaire et l'expérience familiale ou extrascolaire » (Rochex, 2009, p.29) dans la construction du sujet.

Dans la classe inversée, pour le dire de manière sans doute trop schématique, on n'attend plus de la part des élèves une écoute plus ou moins passive en classe et un réinvestissement à la maison, mais plutôt une élaboration de connaissances même imparfaites ou provisoires avant la séance en classe. Cela redéfinit donc les frontières entre les territoires scolaires et hors-scolaires. La classe inversée s'inscrit dans une continuité plus poussée entre l'école et la maison et nous conduit à revoir les articulations entre enfant, élève et apprenant.

3.3.2. Le ou les sujets de l'apprendre

Néanmoins, l'élève est-il le seul qui apprend à l'école ? Le verbe « apprendre » peut en fait avoir deux sujets bien distincts. Dans le dictionnaire de l'académie Française (9^e édition), nous trouvons qu'« apprendre » a deux grandes significations possibles :

APPRENDRE v. tr. [...] X^e siècle, au sens de « étudier ». Du latin populaire **apprendere*, altération du latin classique *apprehendere*, « prendre, saisir » (voir *Appréhender*), d'où, en bas latin, « saisir par l'esprit, étudier » et, en latin médiéval, « apprendre aux autres ».

I. Acquérir la connaissance de quelque chose. **1.** Acquérir une connaissance, des connaissances par l'étude, le travail, la pratique, l'expérience. [...] **2.** Contracter une habitude, une disposition. [...] **3.** Connaître par une information ; être mis au courant d'un fait, d'un évènement. [...]

II. Transmettre une connaissance à quelqu'un. **1.** Inculquer à quelqu'un une connaissance, des connaissances ; enseigner, instruire. [...] **2.** Porter à la connaissance de quelqu'un.

Ces deux sens du verbe renvoient au sujet. Soit c'est l'élève, que nous venons d'évoquer, qui apprend car il étend ses connaissances, et ses compétences dirions-nous maintenant, soit c'est le professeur qui apprend à l'élève, c'est-à-dire qui lui transmet des ressources pour qu'il les

fausse siennes. Il est alors synonyme d'enseigner, c'est-à-dire étymologiquement de « signaler, désigner » (TLFi, s.d.). Mais l'« enseigner » du professeur implique-t-il l'« apprendre » de l'élève ? L'« apprendre » du professeur a besoin d'un complément d'objet indirect alors que celui de l'élève n'en a pas besoin comme on le voit par exemple dans « apprendre les mathématiques » ou « apprendre les mathématiques à quelqu'un ». Le professeur ne pourrait-il donc pas apprendre tout court ?

En effet, lorsqu'on regarde les substantifs associés, « apprentissage » ou « apprenant » ne peuvent s'adresser qu'à l'élève. Le professeur serait éventuellement un « appreneur » mais ce mot n'existe pas. Cette double signification attachée au verbe « apprendre » est d'ailleurs une particularité de la langue française, qui rend parfois les discours sur la transmission et l'apprentissage équivoques, et mettent dans l'embarras les locuteurs francophones étrangers. Ainsi, si l'on examine ce qu'en disent les langues voisines de la nôtre, l'anglais a deux verbes pour traduire « apprendre », « to learn » s'il s'agit de l'élève et « to teach » s'il s'agit du professeur. C'est la même chose en espagnol avec « aprender » et « enseñar » ainsi qu'en allemand avec « lernen » et « lehren ». Il apparaît donc que le français serait une langue d'exception qui ne différencierait pas « apprendre » et « enseigner ». Cela renverrait à une vision d'unité dans l'acte d'apprendre-enseigner qui mettrait sur le même plan l'élève et le professeur, chacun investissant la situation pour l'autre et avec l'autre pour s'auto-construire dans un acte qui irait plus loin que la simple transmission (Vieille-Grosjean, 2009).

Toutefois, il semble bien que les plans d'apprentissage de l'élève et de l'enseignant ne soient pas tout à fait les mêmes. Chez Reboul, apprendre, c'est « acquérir une information, ou un savoir-faire, ou une compréhension » (1980, p.16) qui renvoie à l'enseignement comme « intention de faire apprendre ». Dans le modèle remarquable du triangle de Houssaye (1992), « apprendre » est le processus mettant en jeu l'élève et le savoir à l'exclusion a priori de l'enseignant. Les deux autres processus « former » et « enseigner » sont donc mis à distance même si le professeur reste l'organisateur de cet apprentissage et n'est donc pas très loin de l'axe élève – savoir. Comment ne pas y voir un écho au slogan de la classe inversée : « du face à face au côté à côté » (Dufour, 2014) qui rappelle son équivalent en anglais « from the sage on the stage to the guide on the side »¹⁵ (Baker, 2011) ? La réalisation d'un apprentissage pour l'élève est donc médiatisée par le professeur qui changerait de position pour la permettre,

¹⁵ Que nous traduisons par : « du sage sur l'estrade à l'accompagnateur sur le côté ».

voire la magnifier. Cette pratique s'inscrirait donc dans l'évolution historique des pédagogies que nous allons brièvement reprendre.

3.3.3. Un tour d'horizon des théories et des pratiques.

Lorsqu'on s'intéresse à l'apprenant, les théories renvoient souvent à des pratiques éducatives. Dans le modèle transmissif, l'enseignant explique et l'élève apprend en écoutant. Dans le modèle behavioriste, on procède par questions-réponses et la connaissance s'obtient par renforcement des réponses correctes. Dans le modèle constructiviste, on construit ses connaissances par l'adaptation à la réalité, et dans le modèle socio-constructiviste, on construit en plus ses connaissances en interaction avec les autres.

D'une théorie à l'autre, la place de l'apprenant et la prise en compte du temps de classe varient. Dans les séquences d'enseignement, le praticien peut utiliser tour à tour tel ou tel modèle. Selon les savoirs, le temps, les difficultés des élèves, l'enseignant opère des choix et souvent une méthode lui apparaît optimale dans le cadre des contraintes ressenties. Par exemple en mathématiques, on peut choisir d'utiliser des situations proposées par la didactique basée sur le socio-constructivisme, mais ces séquences demandent du temps et sont parfois difficiles à mener dans des classes à fort effectif.

Sur un autre plan, les théories précédentes s'occupent de ce qui se passe avant l'apprentissage et après, mais ne nous paraissent pas prendre en compte ce qui se passe dans la tête de l'apprenant. Aussi, on peut tenter une autre approche par les neurosciences cognitives. Il s'agit de comprendre ce qui se passe dans le cerveau lorsque les connaissances se construisent. Les images que nous avons de ce domaine interdisciplinaire entre biologie, chimie, médecine et informatique sont fascinantes. Mais il est difficile de relier directement ces travaux avec des applications pour l'éducation. Des études faites par l'OCDE (2007) montrent l'existence de « neuromythes » qui pourraient conduire à des applications erronées dans les systèmes scolaires. Il n'empêche que la prise en compte des travaux de recherche dans l'enseignement paraît prometteuse mais nécessiterait, comme le préconisent Tardif et Doudin (2011), une co-construction des connaissances entre les neurosciences et les sciences de l'éducation.

Face à ces approches qui paraissent partielles, le modèle proposé par Giordan (1998) nous semble offrir une perspective plus complète. En premier lieu, face au constructivisme, il avance une idée de déconstruction des conceptions antérieures sur l'objet d'apprentissage,

pour que la construction puisse se faire. Il précise aussi la nécessité de le prendre en compte dans l'enseignement (Giordan, 2003). En effet, la construction des savoirs correspond à un classement d'informations. Lorsqu'une connaissance nouvelle est acquise, elle peut soit s'ajouter aux anciennes, soit les modifier et provoquer une transformation complète. C'est le mode allostérique (Vecchi et Giordan, 1989) qui est celui que devrait viser tout enseignement. De plus, dans le modèle allostérique (Pellaud, Eastes et Giordan, 2005), on envisage la prise en compte lorsqu'on étudie l'apprentissage, de l'environnement, des émotions, du processus métacognitif et de la non-linéarité des savoirs.

L'approche plus anthropologique de Vieille-Grosjean (2009) pose la question centrale du « passage d'une logique de transmission à une logique d'apprentissage ». Nous pouvons dire que dans « apprendre » il y a une idée de mouvement, de vie, de transformation, et que ce mouvement repose sur des allers – retours entre affectif et rationnel, entre individuel et collectif, d'un environnement à un autre. Comme le dit Vieille-Grosjean (2009), apprendre c'est « rendre », sorte de va-et-vient entre soi et la réalité, entre soi et les autres dans le triple mouvement : anamnèse, ce qui est déjà acquis et qui permet la métanoïa, le retournement intérieur qui lui-même conduit à l'autopoïèse, c'est-à-dire l'auto-construction qui en résulte. Et il nous faudra regarder comment la classe inversée qui revendique un changement du sens des apprentissages peut ou pas s'inscrire dans ce changement de paradigme de la relation pédagogique.

Nous avons éclairé les frontières entre élève, apprenant et enfant. Si l'élève renvoie à une dimension verticale, l'apprenant s'inscrit, lui, dans une temporalité horizontale. Il est nécessaire de préciser que l'apprenant ne renvoie qu'à la partie subjective de la définition d'« apprendre ». En effet, apprendre peut aussi renvoyer à l'enseignant. L'employer fréquemment sans en préciser le sujet participe à la confusion portée par ce verbe. Les théories éducatives mettent en lumière différentes facettes de la notion d'apprendre. C'est l'approche de Vieille-Grosjean qui nous paraît la plus à même d'éclairer les multiples liens qui se tissent dans l'apprendre en classe parce qu'elle interroge une double complexité, celle de la conjonction temporelle, entre l'avant, le maintenant et l'après (anamnèse, métanoïa, autopoïèse), et celle de la complémentarité géographique et spatiale entre les acteurs du processus transmission et apprentissage, pris entre motivation et mobilisation (l'un ne va pas sans l'autre). De cette combinatoire est née la modélisation qu'il fait de la relation pédagogique.

Il est nécessaire alors de poursuivre notre réflexion en interrogeant le milieu dans lequel prennent place élèves, enseignants et dispositif.

3.4. Une approche écologique de la situation pédagogique

3.4.1. Affordance

Comme il s'agit d'étudier les réactions des élèves dans un environnement d'apprentissage particulier, s'intégrant dans l'activité générale qu'ils ont au lycée, nous pensons développer une approche écologique. Dans ce cadre, le concept d'affordance défini par Gibson (1979) permet d'éclairer les pratiques que vont avoir les élèves avec les outils numériques et plus généralement les situations d'apprentissage. Les affordances sont les possibilités d'utilisation qu'un objet ou une situation suggèrent à un organisme mais dans l'idée fondamentale d'une « complémentarité » entre les deux. Ce n'est pas une propriété de l'environnement seul, mais plutôt une relation entre cette propriété et l'utilisateur qui la perçoit, relation qui s'établit dans un certain contexte (Bril, 2002) et qui va entraîner l'action (Niveleau, 2006). Dans le cadre particulier des outils numériques à visée d'apprentissage, il importe de préciser que « l'activation des affordances dépend aussi bien de la tâche prescrite et/ou effective que du contexte » (Pacurar, 2016, p.65). Ainsi, cette relation entre le sujet-apprenant et l'outil / objet numérique, qui s'actualise en permanence, repose à la fois sur les propriétés de l'objet qui poussent « à agir selon l'intentionnalité située dans une dynamique contextuelle » (Pacurar, Jost et Prignot, 2015) et tout autant sur la « valeur affective » que le sujet attribue à l'objet (Pacurar, Jost et Prignot, 2015). Une partie de notre étude concernera donc le type des affordances mises en jeu et perçues par les élèves, ainsi que les actions qui en découlent, sous l'influence des deux contextes (dans l'espace personnel et dans l'espace-classe) qui sont présents dans le dispositif de classe inversée.

3.4.2. Rapport au savoir

A côté de l'analyse des outils, nous souhaitons regarder le problème du choix des affordances par les apprenants. Dans ce cadre, leur système de valeurs personnelles va intervenir. Nous souhaitons nous intéresser plus à la spécificité éventuelle du sens qu'ils donnent à leurs apprentissages en classe inversée qu'à l'amélioration de leurs résultats. Il s'agit donc du rapport au savoir, « relation de sens et donc de valeur, entre un individu et le savoir » comme le définissent Charlot et Bautier (1993, p.7), et plus généralement ici, du rapport à l'école issu des interactions entre le social et l'individuel. Plus précisément, les composantes du travail

privé et public de l'élève évoluent entre le schéma traditionnel (ce qui est privé, c'est la recherche d'exercices après le cours) et celui de la classe inversée (ce qui est privé, c'est la première confrontation au contenu du cours) ; se pose le problème de la conformité entre le rapport personnel de l'élève au savoir et le rapport institutionnel (Chevallard, 1992). Pour aller plus loin, nous voudrions également observer si cette nouvelle répartition des espaces privés et éducatifs permet une véritable transformation du ou des rapports au savoir (Szabo et Vieille-Grosjean, 2013). Mais comme Charlot (2005, p.94) le précise, « Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'«apprendre» et du savoir ». Pour lui, ce rapport s'articule autour des concepts de mobilisation (préféré à « motivation »), d'activité et de sens. Il s'agit autant du rapport à « l'apprendre » qu'au savoir au sens « contenus ».

3.4.3. Coutume

Sur un dernier plan, si on regarde le dispositif au niveau de la classe et des interactions avec l'enseignant et les pairs, dans le WebDocumentaire de la classe inversée d'Erstein, les élèves ressentent une rupture provoquée par le dispositif, rupture qu'il faut négocier pour poursuivre l'expérimentation. Cette sensation est également évoquée dans certains travaux (Strayer, 2007; Findlay-Thompson et Mombourquette, 2014). Dans l'étude des interactions entre les élèves et l'enseignant à propos du savoir, a émergé dans le cadre de la didactique des mathématiques, la notion de contrat didactique : « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître » (Brousseau, 1980, p.180). Néanmoins, s'il s'agit de décrire les interactions entre élèves et enseignant à propos d'un fonctionnement différent de l'activité au lycée, nous souhaiterions observer ce qui est spécifique ou pas de la discipline. Or, comme le souligne Balacheff (1988, p.20), ce qui relève du contrat semble « local » et il pense qu'il y a dans la classe des règles d'« un ordre à la fois plus profond et plus permanent ». Pour les décrire, il propose le concept de coutume, c'est-à-dire d'un « ensemble de pratiques obligatoires, de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement » et c'est sous cet angle que peuvent aussi s'éclairer, dans le contexte de la classe inversée, les repositionnements dans le fonctionnement social de la classe.

En résumé, dans le périmètre de la classe inversée, nous souhaitons observer l'évolution des interactions entre l'élève et son rapport au savoir, l'outil technologique et ses affordances ainsi que l'enseignant et la coutume de la classe. Nous pensons que cela permettra de décrire

l'appropriation par les élèves du dispositif ainsi que les leviers d'action pour faire évoluer le dispositif.

4. Synthèse de la première partie

La classe inversée est un dispositif qui rencontre actuellement beaucoup de succès dans le secondaire et ce malgré le peu de recherches liées à ce dispositif à ce niveau d'étude. Après une tentative d'expliquer la classe inversée, nous nous sommes aperçu qu'il s'agit d'une notion polysémique qui paraît échapper à une définition unanime. Pour être plus précis, les différentes pratiques de la classe inversée qui nous sont apparues nous laissent supposer que les acteurs interprètent cette notion de façon personnelle. Dans notre travail, nous choisissons de la voir comme un dispositif hybride.

Après une exploration diachronique de la classe inversée, nous comprenons que l'objectif annoncé est de passer d'un modèle pédagogique centré sur l'enseignant à un modèle centré sur l'élève. Or les études portées à notre connaissance n'ont pas interrogé ce dispositif en se focalisant sur ce qu'en dit l'élève. Nous retenons donc ces deux éléments pour positionner notre recherche en nous intéressant au point de vue de l'apprenant et au glissement que cela entraîne chez lui concernant ses relations au savoir et à l'enseignant. Ce sont les liens Elève – Savoir et Elève – Professeur qui nous intéressent pour tenter de comprendre en quoi la classe inversée peut engager une démarche de transformation des relations. Nous axerons notre observation sur les trois pôles suivants : les outils, les élèves et leur activité dans la classe et en dehors.

Dans le troisième chapitre, nous avons abordé la classe inversée sous l'angle des dispositifs pédagogiques. Il s'agit d'un agencement d'outils divers caractérisé par certains éléments. D'abord, les intentions des concepteurs, ici contextualisées par l'enseignant, président à sa mise en place. Ensuite les sujets, ici les élèves, se saisissent de ce qui est proposé et modèlent la situation. Dans la classe inversée, les interactions entre concepteurs et acteurs sont articulées par une organisation renouvelée des activités en classe et une médiatisation par un outil informatique pour le travail à distance. Les acteurs vivent alors, dans le cadre balisé organisé par le dispositif, une tension entre autonomie et contrôle.

Une fois le dispositif établi, l'engagement dans l'action des élèves va se faire à partir de leur motivation. Il existe de nombreuses théories sur les dynamiques motivationnelles. Notre intention ici n'est pas de les comparer. Nous avons choisi le cadre proposé par la théorie de

Deci et Ryan (2002) permettant la construction d'échelles puisque nous voulons observer comment la motivation des élèves peut évoluer lorsqu'ils sont confrontés à la classe inversée.

S'agissant d'un dispositif de formation, un des objectifs majeurs est de favoriser l'apprentissage. Dans le contexte de l'école, le verbe « apprendre » peut appeler comme sujet l'élève mais aussi l'enseignant. Cela s'inscrit dans deux dualités. D'une part l'élève est également apprenant et enfant, et ces termes ne recouvrent pas les mêmes réalités. D'autre part, l'enseignant peut apprendre à l'élève mais aussi apprendre. Cet apparent double sens engage à observer comment les dynamiques de ces apprentissages conjugués peuvent prendre place dans une classe inversée. Pour cela, nous nous situons dans la perspective de l'élève qui à l'école, voit évoluer ses rapports au savoir, à l'enseignant et à l'outil numérique dans le dispositif installé par l'enseignant.

Deuxième partie

Approche du terrain et question de recherche

5. Expérience prototypique

5.1. Introduction

Nous souhaitons ici clarifier notre démarche de recherche. Il s'agit de distinguer trois temps dans la réalisation de cette recherche. Nous avons tout d'abord analysé des recherches antérieures et envisagé une approche conceptuelle. C'est ce que nous venons d'exposer dans la première partie. Dans un deuxième temps, une expérience sur le terrain nous a permis de nous positionner et de construire le protocole expérimental qui a été réalisé dans un troisième temps.

Cette deuxième partie se centrera donc sur l'expérience initiale, celle qui a révélé la réalité du terrain, et que nous appellerons « expérience prototypique ». Nous avons comme volonté d'observer ce qui se joue dans la classe inversée pour les élèves. Cette démarche avait pour but initial de confronter nos choix a priori déduits de nos lectures aux situations réelles, à la fois pour valider certaines options mais aussi pour laisser émerger du terrain d'autres éléments d'analyse que nous n'aurions pas pris en compte. Enseignant nous-même, il y avait également le problème des biais que l'on rencontre dans une recherche ontogénique (Van der Maren, 1996). Nous immerger, si possible dans un enseignement disciplinaire différent du nôtre, devait permettre de nous éloigner de notre pratique et d'entrer dans une démarche d'expérimentateur. Notre intention était donc de finaliser la construction des outils ébauchés, et de clarifier des hypothèses opérationnelles qui ne l'étaient pas encore.

Il nous semble nécessaire de nous attarder sur ce point car cette plongée en contexte allait nous conduire à modifier notre posture de chercheur et notre approche épistémologique. Au départ de cette recherche, nous n'envisagions qu'une épistémologie positiviste pour ce travail. Or notre questionnement suite à l'état de l'art, n'aboutissait pas à des hypothèses opérationnelles. En effet, notre objectif général portait sur les transformations des relations dans la classe induites par le dispositif de la classe inversée. Nous comprenons aujourd'hui que cet objectif ne demandait pas une démarche positiviste mais bien une approche exploratoire. Nous allons donc développer ce moment crucial pour le chercheur et la métamorphose qui a découlé de cette « expérience prototypique ».

Grâce aux questions renvoyées par le terrain et à notre identité consolidée de chercheur, nous présenterons ensuite notre question et nos objectifs de recherche, ainsi que la méthodologie générale qui en découle.

5.2. Terrain d'investigation

Notre premier terrain de recherche est constitué de classes de lycée et des élèves en sont le public cible. Notre idée initiale était de réunir un groupe d'enseignants volontaires dans un lycée de Strasbourg qui souhaitaient mettre en place un dispositif de classe inversée sur le terrain. Il nous semblait que l'étude de l'appropriation par le public cible, à savoir les élèves, du dispositif impliquait que nous soyons présent dès sa conception pour pouvoir observer la classe avant la mise en place du dispositif. Ce qui expliquait notre souhait de trouver des professeurs qui pratiquaient pour l'instant un enseignement de type traditionnel et qui désiraient passer en classe inversée.

Comme il s'agit pour les enseignants de changer de posture et de modifier les conditions d'apprentissage des élèves tout en produisant des connaissances sur ces transformations, une recherche-action associée (Liu, 1992) apparaissait constituer une méthodologie pertinente pour notre objet de recherche. Dans une première phase, le groupe opérationnaliserait le dispositif de classe inversée en explicitant la ou les questions communes, les intentions et les hypothèses. Puis seraient mis en œuvre sur le terrain plusieurs cycles d'enseignement en classe inversée pendant une année scolaire. A la fin de chaque cycle, un recueil de données serait organisé par le biais d'observations, de questionnaires ou d'entretiens semi-directifs. Après traitement et analyse par une approche mixte (quantitative et qualitative), de nouvelles hypothèses seraient proposées et prises en compte pour modifier le dispositif et démarrer un nouveau cycle.

Pour que cette démarche fasse émerger du terrain des éléments significatifs pour notre questionnement, nous envisageons des réunions d'étape régulières et la tenue par chaque participant d'un journal de bord sur ses réflexions à propos de l'expérimentation (Van der Maren, 1996). Cela pouvait permettre qu'à la demande du groupe de recherche, nous ayons à introduire de nouveaux concepts pour éclairer notre analyse.

5.3. Déploiement du dispositif

Une fois les objectifs explicités, une partie importante du travail de recherche est de trouver un terrain d'observation. Or nous souhaitons nous intéresser à des élèves de l'enseignement secondaire scolarisés dans un lycée. Nous avons rencontré de fortes contraintes liées à l'organisation de l'institution en France.

Par l'intermédiaire d'une Inspectrice d'anglais, nous avons d'abord été mis en contact avec une équipe de professeurs d'anglais d'un lycée. L'inspection leur avait demandé de mettre en place une classe inversée pour résoudre des problèmes de gestion de classes difficiles. Après une réunion de présentation organisée par le chef d'établissement et l'inspectrice, dans laquelle nous avons proposé la mise en place d'une recherche-action, les enseignants n'ont pas souhaité que nous collaborions. Il nous a été difficile d'analyser avec précision les raisons de cet échec mais il est apparu une confusion entre la proposition du travail de recherche et les injonctions de l'institution (inspection et administration du lycée) à modifier les pratiques. L'origine de l'intention d'entrée dans la démarche de classe inversée n'est pas neutre selon qu'elle vienne des enseignants eux-mêmes ou de l'institution englobante. On retrouve là toute la problématique de la propagation d'une nouvelle pratique auprès de professionnels non volontaires, notamment lorsque les injonctions institutionnelles n'ont pas comme légitimité les résultats de recherches sur lesquels s'appuyer.

Par la suite, nous avons alors rencontré des enseignants d'anglais du lycée B et une équipe de professeurs de langues vivantes d'un deuxième lycée A qui ont accepté de nous accueillir pour nos observations outillées, mais sans souhaiter cependant entrer dans une démarche de recherche-action. Nous avons proposé dans cette phase pré-exploratoire de mener des observations de deux classes, une dans chaque lycée, puisqu'il s'agissait de consolider le dispositif d'expérimentation envisagé.

Le lycée B est un lycée général et technologique de Strasbourg relativement récent d'environ 1200 élèves. Quant au lycée A, il s'agit d'un lycée polyvalent de Strasbourg plus ancien qui compte 1400 élèves. Les deux lycées accueillent des publics comparables d'une importante mixité sociale.

Au lycée B, les enseignants ont déjà pratiqué la classe inversée les années précédentes. A notre demande, ils ont accepté de commencer l'année scolaire avec un enseignement de type traditionnel et par la suite, ont déployé le dispositif dans sa pratique pour toutes les séquences

jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il convient de préciser que dans le discours de ces enseignants à leurs élèves, le changement de pratiques porte sur une utilisation accrue des outils numériques et un déplacement temporel des activités. Ils ont tenu à ce qu'il ne soit pas fait mention aux élèves du passage en classe inversée. La classe observée (CB) est issue d'un regroupement d'élèves venant de classes de Seconde générale et technologique (21 élèves).

L'équipe du lycée A est constituée de cinq professeurs, deux en anglais, deux en allemand et un en espagnol. Pour ces enseignants, il s'agissait d'une mise en place du dispositif pour la première fois. Leur objectif était d'alterner des séquences en enseignement de type traditionnel avec deux séquences en classe inversée. Dans leur cas, le changement de dispositif s'est fait de manière explicite avec les élèves et a donné lieu à une réunion d'informations aux parents sur la classe inversée organisée par le proviseur du lycée et à laquelle nous étions convié. Lors de cette réunion, des parents ont exprimé leur intérêt pour l'idée et le souhait qu'un bilan leur soit communiqué en fin d'année. Certains ont également accepté d'être interviewés sur les éventuelles conséquences qu'ils pourraient percevoir sur le travail de leur enfant.

La classe observée (CA) est issue d'un regroupement d'élèves venant de classes de Seconde générale et technologique (24 élèves).

Précisons qu'en plus de deux classes, il y en a sept (une par enseignant) engagées dans ces projets de classe inversée et que les questionnaires sont administrés à tous ces élèves, ce qui a permis d'agrandir l'échantillon de l'analyse quantitative.

Après l'aval des enseignants, il était nécessaire d'obtenir un accord des proviseurs des deux établissements et de l'institution représentée par le rectorat de Strasbourg en la personne de la CARDIE¹⁶. Une convention¹⁷ entre chaque établissement scolaire et l'université devait être signée et accompagnée d'une déclaration de projet innovant par les enseignants pour assurer la visibilité institutionnelle de la coopération université – lycée sur cette recherche. En outre, il était nécessaire d'obtenir le feu vert de la DANE¹⁸ ainsi que de la DACES¹⁹ puisque nous souhaitions avoir accès pour les analyser à des données numériques recueillies sur la

¹⁶ Conseillers académiques en recherche-développement, innovation et expérimentation

¹⁷ Voir annexe 7

¹⁸ Délégation académique au numérique éducatif

¹⁹ Division d'appui et de conseil aux établissements et aux services

plateforme *Moodle*²⁰ de l'ENTEA²¹ utilisées par les enseignants comme support de transmission et de travail avec les élèves mineurs. Sur un autre plan, les services des Inspections confirmées devaient donner leur accord pour la collaboration des enseignants avec un intervenant extérieur à leur établissement. Enfin, une lettre devait être adressée aux parents des élèves concernés pour participer à d'éventuels focus groups. Comme on le voit, la lourdeur de la mise en place et la complexité de la partie institutionnelle, même si les réactions furent en général rapides, ont entraîné une difficulté d'accès au terrain et des délais importants. Peut-on y voir une explication du peu de recherches sur la classe inversée au niveau secondaire ? En effet, les recherches au niveau universitaire sont plus nombreuses. Elles sont sans doute facilitées par le caractère local des autorisations et le profil de leur public constitué d'étudiants ayant en général atteint l'âge de la majorité.

5.4. Outils envisagés

Avec cette immersion, notre objectif était d'éprouver notre analyse conceptuelle et les outils que nous envisagions pour notre étude. Pour recueillir des informations sur l'appropriation du dispositif de classe inversée par les élèves, nous avons choisi une méthode quadrangulaire destinée à aller au plus près de l'activité des élèves (Baribeau et Germain, 2010). Cette approche mixte combinait a priori des observations de séances en classe, des entretiens en focus-groups avec des élèves, des questionnaires adressés aux élèves ainsi que le recueil des données de connexion (à la plateforme *Moodle* intégrée à l'ENTEA) ainsi que les caractéristiques des travaux effectués via l'outil numérique. Les difficultés multiples que nous venons de relater à propos de l'accès au terrain et la complexité de notre approche, qui devait s'intégrer dans un contexte scolaire habituel, renforçaient la nécessité de les déployer sur le terrain pour vérifier la faisabilité de cette quadrangulation que nous allions mettre en œuvre.

5.5. D'une quadrangulation idéale à un impossible recueil de données

L'observation

Une première série d'observations étaient prévues dans chacune des classes concernées sur une période autour de la mise en place du dispositif (De Ketele et Postic, 1988). La

²⁰ Site officiel de présentation de la plate-forme d'apprentissage : <https://moodle.org/>

²¹ Espace numérique de travail en Alsace

chronologie prédéfinie a été difficile à respecter car elle a été perturbée par des impératifs des enseignants (suppression de cours due à leur engagement dans d'autres activités, positionnement d'évaluations à certains moments de la séquence). De plus, les acteurs de terrain, enseignants et élèves, nous ont perçus comme un pair de l'enseignant ce qui a conduit à des interactions que la grille d'observation n'avait pas prévues. Nous avons été placé par les enseignants à des places qu'ils avaient choisi à côté des élèves ; cela a entraîné des interactions à la fois entre l'enseignant et nous et entre les élèves et nous qui brouillaient l'observation objective imaginée.

Les questionnaires

Les questionnaires élaborés avaient pour but de recueillir des données quantitatives sur les apports ressentis par les élèves du fonctionnement en classe inversée. Deux questionnaires avaient été conçus et devaient être administrés en classe par les enseignants l'un avant la première séquence en classe inversée et l'autre après cette première séquence. Un pré-test était prévu pour valider les items proposés, les modifier le cas échéant et tester l'organisation de leur passation pendant les heures de classe. Ce protocole n'a pas pu être respecté en partie pour les mêmes raisons de chronologie qui ont empêché le déroulement des observations et en partie parce les enseignants n'ont pas distribué les questionnaires.

Les entretiens

Dans une approche plus compréhensive, les entretiens devaient nous permettre d'avoir accès au sens élaboré par les élèves sur la dynamique éventuelle de changement apportée par le dispositif. Dès les premiers entretiens, la coloration des réponses des élèves nous laissait entendre qu'ils nous percevaient comme un « collaborateur » de l'enseignant, ce qui nous a conduit à nous questionner sur l'authenticité de leur discours.

Le recueil de données de connexion

Comme nous n'avions pas accès directement aux données personnelles des élèves puisque ce n'était pas autorisé par l'institution, chaque enseignant devait les enregistrer dans le cadre de l'outil numérique *Moodle*, les anonymiser et les transmettre. Ce recueil n'a pas pu se faire car il constituait une charge supplémentaire trop lourde pour les enseignants.

5.6. Analyse des nœuds apparus sur le terrain

Cette première phase sur le terrain a mis à jour des nœuds. L'analyse de ces éléments va nous permettre d'avancer dans notre cheminement, à la fois dans l'élaboration de notre problématique, et dans notre identité de chercheur.

5.6.1. Le choix des instruments méthodologiques

De façon générale, nous avons été débordé par les tensions entre notre travail de terrain et la vision que les enseignants en avaient. La complexité du terrain avait été sous-estimée tout comme le temps de réponse des enseignants. Il est apparu assez vite des décalages importants entre le calendrier qui avait été prévu initialement et la mise en place des séquences effectivement réalisées.

Enfin, la perception de notre position dans la classe a eu un impact important sur le recueil des données envisagé.

- Lors des séances d'observations en classe, il est arrivé que les enseignants nous considèrent comme un collègue et nous fasse participer à la séance soit pour appuyer leur discours, soit pour nous prendre à témoin sur ce qui se passait en classe. L'observation devenait donc participante, ce qui n'avait pas été prévu ainsi dans l'analyse a priori. Il devenait ainsi impossible pour nous de noter de manière exhaustive les éléments sur les grilles d'observation et le terrain semblait nous empêchait de jouer notre rôle d'observateur.

De plus le codage réalisé sur les actions ne pouvait pas véritablement rendre compte de l'activité liée à l'apprentissage des élèves car lors d'une séance, certaines actions peuvent être simultanées, d'autres peuvent être espacées dans le temps mais reliées sans que la grille puisse en rendre compte et surtout, nous ne savions pas transposer des actions qui ne semblaient pas avoir de rapport direct avec l'apprentissage, comme des bavardages par exemple ou encore les remarques que nous adressaient les élèves ou l'enseignant.

- Les multiples retards dans la réalisation des séquences n'ont pas toujours permis de recueillir les réponses aux questionnaires aux moments précis où ils étaient envisagés. Le test que nous souhaitions mener sur les questionnaires pour s'assurer de la compréhension des questions n'a pu avoir lieu qu'en mars, ce qui rendait difficile

l'interprétation des données puisque nous souhaitions observer l'évolution sur l'année scolaire. De plus, un des enseignants n'a pas procédé à la distribution des questionnaires telle qu'elle avait été prévue.

- Lors des premiers entretiens qui suivaient les séquences en classe inversée, nous avons été surpris par de nombreuses réticences des élèves à nous répondre. Il apparaissait que puisque nous étions présent sur certaines séances en classe, la proximité que nous avions avec l'enseignant ainsi que les échanges avec celui-ci en présence des élèves laissaient penser aux élèves que ce qu'ils diraient en entretien serait éventuellement répété au professeur.
- Il a été également difficile d'interpréter les données de connexion, notamment parce qu'elles ne prenaient de sens que par rapport à la progression des enseignants. Or l'anonymisation de ces données par les professeurs était extrêmement chronophage et il n'a pas pu être possible de recueillir toutes les informations au fur et à mesure des séances.

Nous voyons donc qu'il était difficile de réunir des informations réutilisables puisque notre posture ne nous permettait pas ni de recueillir les données d'observation de façon rigoureuse, ni d'interpréter les discours des élèves pendant les entretiens.

Sur le plan méthodologique, il apparaissait que nous ne pouvions mener les observations en personne, à la fois parce que nous étions pris à témoins par les enseignants et surtout parce que cela nous donnait un statut auprès des élèves qui biaisait leurs réponses pendant les entretiens. Pour surmonter ces difficultés, nous avons fait appel à un professeur de l'université. Il fut envisagé qu'un étudiant nous seconde soit dans l'observation des séances, soit pour la passation des entretiens mais cela fut refusé par l'administration rectoriale qui n'acceptait éventuellement que l'aide du professeur lui-même. Cet accompagnement n'ayant pas pu se réaliser, nous avons décidé de recentrer notre expérimentation sur un double protocole en conservant la passation de questionnaires et des entretiens en focus groups. Cela permettait de conserver une approche mixte répondant à notre choix de prévalence de l'entretien sur l'observation. En effet, il fallait faire un choix entre ces deux modes de recueil de données. Or ce que nous souhaitions observer, ce n'était pas le fonctionnement sur le terrain scolaire d'une classe inversée mais l'évolution des relations que nouait l'élève avec le savoir et le professeur dans ce dispositif qui débordait largement sur le temps de la présence physique de l'élève dans la salle de classe.

5.6.2. La distance praticien – chercheur

Dans les deux classes qui nous ont accueilli, s'est posé le problème de la distance entre le praticien et le chercheur. En effet, il est apparu assez vite que certains des enseignants qui avaient accepté de participer au projet cherchaient soit un accompagnement, soit une formation. Le terrain a priori d'observation est devenu partenarial et nous étions vu à la fois comme chercheur mais aussi comme collègue ou formateur. De nombreuses demandes nous étaient formulées sur ce que nous pensions des observations en classe, sur ce que les élèves nous disaient en entretiens et sur la façon dont ils percevaient la démarche. Il est apparu alors difficile de ne pas répondre pour maintenir la relation de confiance, mais dans le même temps cela rendait délicat la prise de distance nécessaire à la recherche de l'objectivité. D'autant qu'il fallait du temps pour analyser les données alors que les professeurs étaient dans une demande immédiate. C'est ainsi que le problème énoncé plus haut prenait forme et tout en même temps, allait vers sa résolution : la posture la plus pertinente qui est devenue la nôtre relevait en fait de la Recherche Action, non pas officialisée et intégrée comme partie prenante de la recherche, mais implicite, induite tout au long des observations et des relations avec les enseignants par les questions posées, les appels à discussion, les demandes d'évaluation de celles et ceux qui pouvaient rencontrer et se faire entendre ou écouter quelqu'un du dehors, intervenant dans leur contexte de travail. A ce moment de l'explicitation, une autre question se pose, qui intéresse l'Education Nationale, ou s'adresse à elle, comme système, dispositif et employeur dans ses rapports avec ses agents. Les fortes demandes d'écoute sont à l'évidence le signe d'un besoin de dialogue, de partage qui peine à être satisfait dans le quotidien.

5.6.3. L'espace de l'élève

Sur le plan de dispositif de classe inversée, il semble que l'entrée dans le dispositif soit un réel problème pour les enseignants et les élèves, et que s'y jouent des tensions importantes pour la suite.

Dans une des deux classes observées, l'enseignant (P1) avait déjà, les années précédentes, mis en place la classe inversée et était un expert (ainsi qu'un formateur) en outils numériques. Il n'y a donc pas eu de difficultés de son côté. Par contre, la réticence des élèves a été assez forte et a fait surgir le problème de la répartition des espaces privé et public de l'élève. Il apparaît bien que la classe inversée entraîne une redéfinition de ces espaces pour l'apprenant. Ce dernier appartient à divers espaces (lieux – temps). L'un est public et physique, il s'agit de la classe « réelle » institutionnelle et localisée dans l'espace-temps. L'autre est privé, c'est le

domicile physique et plus généralement les lieux qui sont en dehors du lycée. Or, dans la mesure où la partie transmissive de l'apprentissage est déplacée dans l'espace privé, celui-ci devient un lieu de formation par le biais d'un troisième espace virtuel qui est ici l'espace numérique de travail dans notre cas. Bien sûr, un élève peut utiliser l'ordinateur comme un livre dans un espace non localisé et non visible de l'enseignant. Mais avec la classe inversée, le professeur devient plus intrusif dans la vie privée puisque les connexions sont visibles et qu'un dialogue peut s'instaurer entre enseignants et enseignés dans un espace-temps qui n'est plus celui du lycée.

5.6.4. Une difficile mise en place du dispositif

Pour l'enseignant (P2) de l'autre classe observée, l'absence de toute réflexion sur la classe inversée préalable à notre collaboration a entraîné des problèmes de formation. La prise en mains des outils et les difficultés techniques, l'élaboration des séquences didactiques et la dévolution de la pratique aux élèves ont été extrêmement chronophages et ont impliqué de nombreux retards, voire par moments des abandons par l'enseignant de ce qui avait été prévu. Il est à noter par contre que les élèves ont plutôt adhéré sans difficulté, en résolvant au besoin les problèmes techniques par eux-mêmes, sans que se posent les mêmes réticences, en tout cas explicitement, que dans l'autre classe.

6. Le chercheur et son terrain

6.1. Les espaces investis

Comme nous venons de le voir, il apparaissait dans notre recherche la nécessité de prendre en compte notre positionnement de chercheur et de l'espace occupé dans la situation à observer. Sans doute façonné par notre propre formation d'enseignant de mathématiques, nous pensions que le souci d'objectivité et de rigueur nécessitait à la fois un effacement devant l'objet étudié et une mise à distance de notre propre expérience de professeur. Or la complexité du terrain nous renvoyait sans cesse l'impossibilité de cette mise à distance que ce soit dans nos relations avec les enseignants ou dans nos rapports avec les élèves lors des entretiens.

Peut-on parler ici d'obstacle épistémologique tel que Bachelard l'a défini et qui apparaît « dans l'acte même de connaître » (1967, p.16) ? Sans doute que la réponse est oui, même s'il faut considérer la diversité des obstacles qui relevaient à la fois de nos représentations de chercheur, mais aussi de praticien et de mathématicien. Cela rajoutait une difficulté supplémentaire d'accès au réel et à l'exercice d'une position de chercheur.

Ensuite, interroger le dispositif du point de vue de l'élève nous amenait à questionner la répartition des espaces privé et public des élèves et la place des lieux virtuels. Dans les réticences des élèves à propos du dispositif, doit-on lire des effets de rupture de coutume, de la résistance au changement ou bien du repositionnement dû à l'entrée du professeur dans la sphère intime de l'élève ?

Dans l'appropriation des modes de communication et d'apprentissage, un élément reste fondamental : celui des espaces occupés, qu'ils soient matériels ou symboliques, par les élèves de la classe (Vieille-Grosjean et Weisser, 2013). Le travail de l'élève se répartit entre ce qui est fait en classe et ce qui doit être produit dans le temps hors-classe, avec ce qu'on appelle les devoirs. Or cette partie du travail est assez peu visible de l'enseignant alors qu'elle est constitutive du sens que les élèves vont donner aux activités faites en classe (Félix, 2002). Il y a donc à la fois continuité entre les deux espaces mais aussi rupture puisque l'absence de l'enseignant dans l'espace privé pose le problème de l'autonomie de l'élève. L'étude de l'équilibre entre ces espaces est d'autant plus importante que la nature des travaux effectués en dehors de la classe semble lié à la position des élèves en classe (Félix, 2002) et que « la

circulation des savoirs entre l'école et son « extérieur » est aussi un facteur d'accroissement des inégalités sociales d'apprentissage » (Kakpo et Rayou, 2012, p.70).

Or, une des caractéristiques de la classe inversée est d'investir l'espace privé de l'élève pour modifier la répartition des tâches. L'objectif annoncé est de permettre une « ré-articulation des espaces et des temps de l'apprentissage » (Rayou et Sensevy, 2014, p.35) qui s'adapte aux élèves actuels, fait évoluer le rôle de l'enseignant en classe et modifie la structure de l'acquisition des savoirs en jeu. Mais comment l'élève vit-il la transformation de ces espaces ?

Cette question qui nous faisait passer du « pourquoi » que nous poursuivions depuis le début de notre travail au « comment » nous obligeait donc à la fois à nous reposer la question des outils de recherche et plus généralement du paradigme dans lequel nous nous situons. Il nous fallait reprendre et approfondir cette question que nous avions ébauchée au début de ce travail. En effet, nous avons conservé une orientation positiviste qui nous faisait chercher des hypothèses à confirmer ou pas dans une approche déductive. Or le terrain nous montrait que notre question procédait finalement d'un paradigme compréhensif. Cette opposition rendait difficile à la fois la construction et la formulation de notre problématique et rendait nécessaire une refonte de nos présupposés épistémologiques.

6.2. Changement de posture

6.2.1. Complexité et situations d'éducation

Lors de la dernière conférence internationale du Conseil Scientifique de l'Education Nationale, Gurgaud (2018) s'interrogeait sur la complexité de la classe qui semblait rendre ineffective sur le terrain l'application des résultats obtenus par les sciences cognitives en laboratoire. Cela rejoint Ardoino (1998) qui inscrivait les Sciences de l'Education dans le paradigme de la complexité étudié par Morin (2015).

Dans le dictionnaire historique de la Langue Française (Rey, 2011), on peut lire :

Complexe : adj. et n. m. est emprunté (XIV^e s.) au latin *complexus* « fait d'éléments imbriqués », participe passé adjectivé de *complecti* « embrasser, comprendre », de *cum*, *com-* et *plectere* « plier, entrelacer ».

C'est ce sens que reprend Morin pour définir la complexité comme « système de pensée qui considère le monde » (Morin, 2015, p.138). C'est une révolution de pensée qui dépasse le

déterminisme de la science des siècles antérieurs et qui prend une de ces sources dans la réflexion de Bachelard à propos de la Physique. Ce dernier voulait mettre « en regard de cette épistémologie cartésienne l'idéal de complexité de la science contemporaine » (Bachelard, 1987, p.110). Dans le *Nouvel Esprit Scientifique*, il écrivait :

Alors que la science d'inspiration cartésienne faisait très logiquement du complexe avec du simple, la pensée scientifique contemporaine essaie de lire le complexe réel sous l'apparence simple fournie par des phénomènes compensés ; elle s'efforce de trouver le pluralisme sous l'identité, d'imaginer des occasions de rompre l'identité par-delà l'expérience immédiate trop tôt résumée dans un aspect d'ensemble. Ces occasions ne se présentent point d'elles-mêmes, elles ne se trouvent pas à la surface de l'être, dans les modes, dans le pittoresque d'une nature désordonnée et chatoyante. Il faut aller les lire au sein de la substance, dans la texture des attributs (Bachelard, 1987, p.107).

Et il complétait plus loin : « En réalité, il n'y a pas de phénomènes simples ; le phénomène est un tissu de relations. Il n'y a pas de *nature* simple, de substance simple ; la substance est une texture d'attributs » (Bachelard, 1987, p.113).

Comment ne pas y voir un écho lorsque Morin écrit :

La connaissance pertinente doit affronter la complexité. *Complexus* signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet, il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout [...] et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-réactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité. Les développements propres à notre ère planétaire nous confrontent de plus en plus souvent et de plus en plus inéluctablement aux défis de la complexité (Morin, 2000, p.17).

Par la suite, Morin va approfondir et décliner son approche. Il oppose un principe de conjonction au principe de disjonction qui pensait le savoir découpé en disciplines cloisonnées. Il énonce

- le principe dialogique qui « unit deux principes ou notions antagonistes, qui apparemment devraient se repousser l'une l'autre, mais qui sont indissociables et

indispensables pour comprendre une même réalité » (Morin et Le Moigne, 1999, p.254) comme par exemple la stabilité et le désordre. Ce principe prolonge « l'idée que les caractères complémentaires doivent être inscrits dans l'essence de l'être, en rupture avec cette tacite croyance que l'être est toujours le signe de l'unité » (Bachelard, 1987, p.17).

- le principe d'organisation récursive où « les produits sont nécessaires à la production de ce qui les produit » (Morin, 1988),
- le principe hologrammatique qui dit que « la partie est dans le tout, mais que le tout est dans les parties » (Morin, 1988) et qui va plus loin en développant la notion d'émergence pour dire que le tout est différent de la somme des parties (Morin, 1977).
- le « principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance » (Morin et Le Moigne, 1999, p.264). Comme l'écrit, Malaina, relativement à la science classique, « le *paradigme de la complexité* [...] inclut également la mise en question de son pilier central, l'objectivisme, qui postule la stricte séparation entre le sujet observateur et l'objet observé ». (Malaina, 2012, p.15)

Il convient de souligner que tout ceci se conçoit sans renier le caractère linéaire qui prévalait dans les sciences car pour Morin « génie de la reliance » (Le Moigne, 2008), il s'agit « d'articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint » (Morin, 1977, p.15). De même, lorsqu'on découpe le réel, on obtient des connaissances locales sur l'objet qu'on étudie. Mais penser la complexité, c'est aller plus loin en faisant des ponts entre ces savoirs et établir des connaissances qui vont permettre de résoudre des problèmes globaux à partir de connaissances locales (Morin, 2014) : « relier le partiel au global et relier le global au partiel » (Morin et Le Moigne, 1999, p.164) car « le paradigme de complexité enjoint de relier tout en distinguant » (Morin et Le Moigne, 1999, p.256). Et comme le signale Sallaberry, « c'est bien sûr le cas des situations d'éducation » (2000) « dans lesquelles tout élément ne peut prendre sa signification du moment que par rapport à l'ensemble de la situation et réciproquement » (Ardoino et Mialaret, 1995, p.212). C'est donc dans le paradigme de la complexité que nous ancrons désormais notre recherche.

Et c'est pour cette raison que nous considérons notre première expérience sur le terrain, non comme un échec, ou une recherche inaboutie, mais bien comme un élément faisant apparaître la complexité du terrain, élément qui devait être pris en compte pour aborder notre

problématique. Ce qui est apparu dans cette phase de la recherche nous a d'abord déstabilisé, et ce déséquilibre devient alors pour nous un premier indicateur de notre motivation pour cette recherche.

6.2.2. Posture et approche

Pour outiller notre cadre de travail, convoquons à nouveau Bachelard (1987) pour qui « la méthode cartésienne est *réductive*, elle n'est point inductive » (p.106) alors que « la véritable pensée scientifique est métaphysiquement inductive ; comme nous le montrerons à plusieurs reprises, elle lit le complexe dans le simple, elle dit la loi à propos du fait, la règle à propos de l'exemple » (p.11). Il s'agit de faire « passer la raison du *pourquoi* au *pourquoi pas* » (p.11)

Ainsi, ce changement de vision paradigmatique interrogeait donc aussi notre posture épistémologique d'observateur. Influencé par les mathématiques, nous nous étions situé depuis le début de cette recherche dans une démarche positiviste. En particulier, nous pensions que la visée d'objectivité impliquait de nous mettre en retrait de l'objet que nous étudions. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous n'avions pas voulu expérimenter ni sur notre lieu de travail, ni dans notre discipline d'enseignement. Or « l'observateur [...] doit s'intégrer dans son observation » (Morin, 1998) et nous devions donc prendre en compte notre propre présence et nous placer dans la tradition herméneutique phénoménologique. Il s'agissait d'observer les événements tels qu'ils étaient vécus par les élèves confrontés à la classe inversée organisée et déployée par le professeur et d'essayer d'en dégager des significations. Cela impliquait aussi de passer d'une approche techno-centrée au sens où nous avons envisagé d'abord d'étudier comment les élèves se saisissent de l'outil numérique dans le dispositif à une approche anthropo-centrée en examinant ce que disent faire les élèves lorsqu'ils utilisent l'outil numérique et le sens qu'ils donnent à leur action.

Figure 6 - Dynamique initiale de la recherche (avant expérimentation)

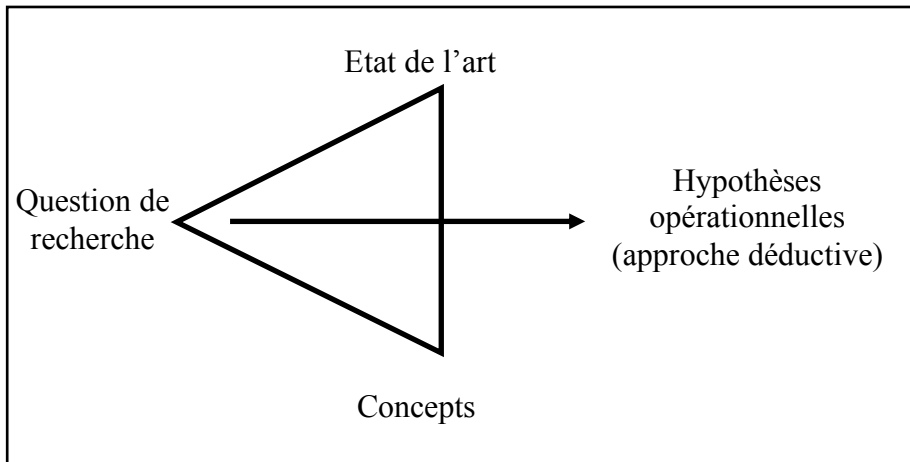
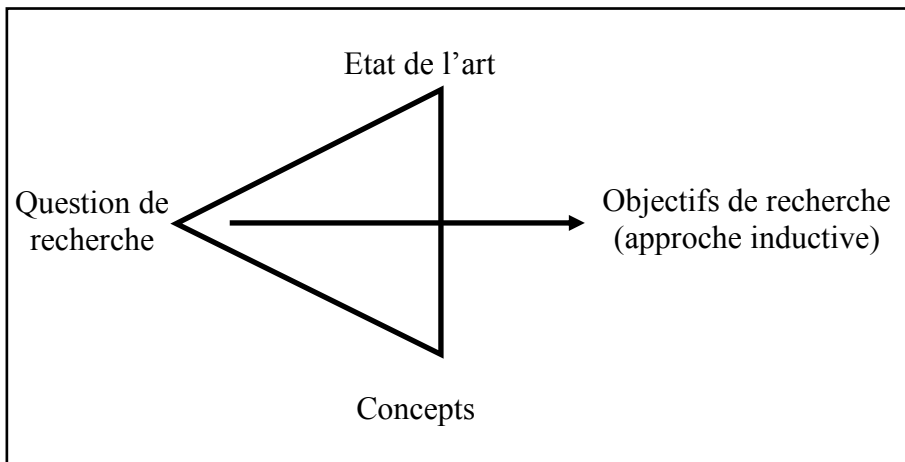


Figure 7 - Dynamique de la recherche réalisée (avant expérimentation)



7. Question de recherche, problématique et objectifs

7.1. Problématique

Ce changement d'approche nous permet désormais de formuler notre problématique.

Nous avons posé notre regard sur un objet, la classe inversée, que nous avons envisagé d'observer sous l'angle d'un dispositif et de la manière avec laquelle les élèves allaient s'en saisir dans une situation de classe ordinaire. Après nos ancrages contextuels et notionnels, nous avons investi le terrain scolaire pour préciser notre hypothèse générale d'un changement qui allait s'opérer chez les élèves.

Lorsque les enseignants s'en saisissent et le déploient dans leur classe, ils visent à remodeler entièrement les enjeux de l'accès aux connaissances et les lieux de l'apprentissage des élèves. Une véritable transformation semble s'opérer pour les élèves, qui va au-delà de la simple appropriation cognitive des objets de savoir. Il faut donc reprendre dans la complexité des situations de classe nos questions car tout est entremêlé, le jeu des acteurs, le jeu du dispositif, le jeu des contextes. Il apparaît que la classe inversée ne peut être regardée avec pertinence qu'à travers des approches multiples.

Il y a d'abord les représentations des enseignants concernant leur travail et leur mission, leurs interrogations sur la manière de les conduire et de les mener à bien, une vision de leur métier à construire entre leurs aspirations personnelles, l'évolution de leur public et les injonctions de l'institution qui leur assignent, pour les élèves, des objectifs à la fois d'acquisition de connaissances ou de compétences et d'intégration dans la société (Bautier et Rochex, 1998). Il y a ensuite les regards des élèves sur l'école et ce qu'ils viennent y trouver, sur les maîtres et le rôle qu'ils en attendent, entre savoir et formation, et sur leur construction identitaire articulée entre leurs différents espaces de vie. Il y a enfin, pour retrouver les composantes du triangle pédagogique déjà évoqué, la représentation qu'ont les uns et les autres du savoir dans toutes ses composantes, suite de connaissances ou de compétences, éléments culturels communs ou préparation à la professionnalisation, parfois simplement curiosité à mettre sur les situations de la vie. La classe inversée, dans son fonctionnement, propose un bouleversement positif de l'approche éducative en prenant, ou du moins en tentant de prendre, en compte toutes ces considérations. Mais peut-elle répondre à la mise en place d'un

partenariat qui renvoie à une réciprocité à la fois dans l'acte de transmettre et dans l'acte d'apprendre ? Comment peut-elle permettre dans la classe une redistribution des rôles entre enseignant et élèves qui va déboucher sur une circularité différente de l'apprentissage (Lebrun, 2015) ?

L'analyse de notre cheminement a mis en évidence la ternarité inscrite dans cette situation de scolarisation (ou d'apprentissage) ; nous avons, dès lors, privilégié l'étude des comportements, des représentations voire des aspirations d'un des trois acteurs qui est l'élève. En effet ce qui est le plus souvent décrit, c'est l'attitude et les représentations des enseignants ou le phénomène d'accès au savoir et à la connaissance (Lebrun, 2015 ; Hanover Reseach, 2013 ; Hamdan, McKnight, McKnight et Arfstrom, 2013 ; Yarbrow, Arfstrom, McKnight et McKnight, 2014). Ce qui nous importe, c'est de regarder ce qui se passe chez ceux que l'on nomme élèves. Ils sont d'autant plus intéressants qu'ils deviennent les acteurs centraux dans ce dispositif que l'on qualifie de pédagogique. Reprenant donc ainsi notre intention initiale, nous centrons notre travail sur les élèves.

7.2. Objectifs de recherche

Nos questions sur la classe inversée ont évolué suite à notre première approche du terrain. Nous nous sommes éloigné de l'étude de l'instrumentalisation pour questionner la signification réelle des repositionnements en jeu.

Rappelons que la mise en place de la classe inversée est associée à l'objectif de rendre les élèves plus actifs et de redonner du sens aux apprentissages, donc de produire un changement chez les apprenants. Par la délocalisation d'une partie des activités notamment passives, on investit l'espace privé des élèves ; par là-même, on favorise un partenariat avec les familles et on dégage du temps pour d'autres activités dans la classe. L'enseignant passe d'un rôle de transmetteur du savoir à accompagnateur de l'élève, il se glisse dans le monde de l'élève pour favoriser sa motivation et son engagement par l'activité en classe, centrée sur lui. En outre, ce glissement est rendu possible par la supposée familiarité des élèves avec les outils numériques à laquelle les enseignants font référence (l'un d'eux parle d'« outils de leur temps »). Si tel était le cas, nous n'observerions pas de réticences, et les discours des élèves devront mentionner des changements dans leurs apprentissages et les relier au dispositif.

En fait, le dispositif, en investissant l'espace privé, renforce le statut de l'élève au détriment de celui de l'enfant. Le contrôle de l'activité de l'élève par l'enseignant est renforcé,

justement grâce au numérique, et cela révèle au sein de la classe les choix de l'élève en dehors de la classe. Ainsi par exemple, lorsque pendant un cours est apparue sur le tableau interactif l'heure très tardive de connexion d'un élève à *Moodle*, ce dernier a très mal réagi. Plus généralement l'augmentation du contrôle de l'élève par l'enseignant en dehors du temps de classe est souvent évoquée par les professeurs eux-mêmes. L'un d'entre eux signale également que le dispositif lui permet non seulement de faire travailler les élèves en langue vivante, mais aussi d'évaluer leur capacité à utiliser les outils numériques, qui est un des objectifs d'apprentissage. Tout ceci nous semble constituer un brouillage et un paradoxe à questionner :

On passe de l'intention de rendre la parole et la responsabilité d'apprenant aux élèves à celle de renforcer le pouvoir des professeurs en entrant dans l'intime de l'élève. D'ailleurs, nombre d'enseignants qui passent en classe inversée évoquent souvent leurs difficultés pour entrer en communication avec les élèves actuels.

Ainsi, on peut envisager que le dispositif est un instrument et non pas un levier de changement à lui seul. Dans une étude récente, Jensen, Kummer et Godoy (2015) montrent que le gain du passage à la classe inversée peut n'être dû qu'à la mise en place d'une pédagogie active et qu'un autre dispositif que la classe inversée a un impact semblable. Mais cette étude a été menée en contexte universitaire et les auteurs n'ont pas étudié avec précision le rôle de l'enseignant.

De leur côté, les élèves n'acceptent pas le dispositif comme devant ou pouvant changer les choses dans ce qu'ils ont comme enjeu ou comme stratégie, c'est-à-dire l'accès plus immédiat, plus pratique, plus facile, plus responsable au savoir. Les élèves participent de ce dispositif qui leur est présenté comme facilitateur et autonomisant mais ils ne l'investissent pas dans une logique d'évolution personnelle. Finalement, on pourrait dire que les élèves se mettent en classe inversée parce qu'on le leur demande. Ainsi, il nous semble que si le dispositif n'est qu'un moyen et qu'il ne comporte pas de qualités intrinsèques assurant le changement, ce qui est central, c'est donc la relation entre le professeur qui installe le dispositif et l'élève qui s'en saisit et ce dans les deux directions suivantes.

La première direction à explorer concerne la modification du regard de l'enseignant sur l'élève en tant que sujet, modification permise par le dispositif. Si le dispositif libère en partie le transmetteur de sa charge mais ne touche ni à l'objet de savoir, ni à l'apprenant, on peut

supposer que rien ne va changer, et dans ce cas, la classe inversée va servir à l'enseignant mais non pas aux élèves. Si par contre, l'enseignant reste le garant du savoir mais utilise la classe inversée pour rendre sa liberté d'apprenant à l'élève, tout peut changer pour ce dernier dans son apprentissage et son rapport au savoir.

La deuxième direction à suivre concerne la modification du regard de l'élève sur l'enseignant. Il semble qu'une coupure apparaisse entre les conceptions qu'a l'élève de l'apprentissage au lycée, donc du rôle de l'enseignant, et l'évolution de son savoir et de ses compétences en langue vivante. Ainsi, par exemple, les résistances au passage à la classe inversée peuvent perdurer même lorsque les élèves constatent une amélioration dans leur capacité à parler dans la langue étrangère.

A partir de notre hypothèse générale sur l'appropriation du dispositif par les élèves, nous pouvons la mettre en perspective, grâce à notre immersion sur le terrain, en la déclinant en trois objectifs de recherche.

- Nous nous proposons d'étudier le rapport des élèves aux outils. Pour les élèves, la classe inversée est un dispositif qui s'appuie sur des outils numériques auquel ils ont déjà accès et qui est attrayant parce qu'il met en chantier des réflexes déjà acquis d'accès au virtuel et à Internet. Les jeunes sont déjà des opérateurs très fiables et des connaisseurs de la maniabilité d'appareils qui les amènent déjà loin, du smartphone jusqu'aux tablettes. Le dispositif renvoie donc à des usages que les élèves ont déjà dans leur quotidien et prenant acte de la ressemblance avec des pratiques qui sont les leurs depuis des années, Nous avons repéré des indices dans la première phase qui nous laissent supposer qu'ils ne vont pas rencontrer de difficultés d'appropriation des moyens autour desquels s'agence le dispositif pour la partie du travail en dehors de la classe. Si tel est le cas, ce n'est donc pas ce point qui constitue l'enjeu central du dispositif que nous étudions.
- Nous souhaitons comprendre et analyser l'impact du dispositif sur la motivation des élèves. La classe inversée favorise l'expérience cognitive du réel des élèves en se rapprochant de leurs pratiques d'accès aux informations. De plus, elle leur permet en classe de devenir plus actifs et de travailler en collaboration avec les autres. En conséquence, nous nous demandons si l'organisation des tâches demandées dans le

cadre du dispositif va permettre aux élèves d'exprimer un déplacement dans le *continuum* de la motivation vers plus d'autodétermination.

- Nous souhaitons enfin étudier l'évolution chez les élèves de leurs rapports au savoir et au professeur. Lors du déploiement du dispositif, l'enseignant n'étant plus la source d'information première sur le savoir pour les séances en classe, il va se repositionner dans son rapport à l'élève et devenir plus accompagnateur que transmetteur. Nous supposons que cela engendre pour l'élève des modifications des rapports au savoir et au professeur, et plus généralement du sens de son travail à l'école. Néanmoins, ceci implique en premier lieu d'entrer dans le dispositif, or cette acceptation est subordonnée à la redéfinition de l'équilibre de ses espaces d'élève et d'enfant notamment à l'extérieur de la classe. Des tensions et des résistances seront alors perceptibles à ce moment charnière. Puis après cette étape transitoire, la classe inversée provoque une redéfinition des rôles du point de vue de l'élève.

7.3. Objectifs de recherche

S'inscrire dans la complexité impliquait de suivre le précepte de Bachelard : « dès que l'objet se présente comme un complexe de relations il faut l'appréhender par des méthodes multiples » (1987, p.14). Lorsqu'il est question de pratiques éducatives à étudier dans leur complexité, Ardoino et Mialaret (1995) proposent d'envisager

deux perspectives différentes qui vont correspondre soit à la recherche d'une explication, soit à la recherche d'une compréhension (explicitation). Dans le premier cas, on met en place et on utilise un dispositif en vue de produire les résultats escomptés : grilles de toutes sortes, tests, questionnaires afin de tendre vers une fidélité maximale et aboutir à une administration de la preuve au sens habituel de cette expression dans le langage scientifique. Dans le deuxième cas, on se réfère aux témoignages des observateurs et des acteurs. La fidélité est recherchée par la corroboration des témoignages ; on sait que, dans ce dernier cas, elle n'est pas très grande et ce que l'on gagne en précision, en richesse des connotations, est souvent en relation inverse de la validité et de la fiabilité du témoignage. » (p.210-211)

A la suite de notre première expérience et des difficultés apparues, nous avons choisi de ne conserver que l'administration de questionnaires et des entretiens avec les élèves. Néanmoins, n'étant plus dans une recherche à visée explicative, nous avons envisagé un moment

d'abandonner le recueil de données par questionnaires. En effet, ces derniers avaient été construits dans une perspective d'analyse inférentielle et ils comportaient de nombreux items dans un souci d'exhaustivité. Nous avons finalement décidé de les conserver en modifiant notre méthodologie d'analyse. En effet, en statistique exploratoire, il s'agit de tirer parti des données disponibles et une telle méthode apporte un angle de vue sur les réactions au dispositif complémentaire à celui ciblé par l'approche qualitative.

En résumé, nous avons donc choisi dans une perspective de reliance, une méthode mixte qui combinait la passation de questionnaires et des entretiens en focus groups et c'est en chercheur impliqué que nous abordions désormais le terrain avec le projet non plus de valider ou d'invalider un quelconque changement provoqué par une pédagogie inversée qui serait reproductible mais simplement de comprendre ce qui se jouait dans la classe inversée pour les élèves.

Troisième partie

Expérimentation

8. Méthodologie de la recherche

8.1. Recueil des données de terrain

Comme il s'agissait de mener nos investigations sur les réactions des élèves et compte tenu des difficultés identifiées dans la phase pré-exploratoire, nous avons retenu deux des quatre méthodes de notre première approche : la passation des questionnaires pour tous les élèves des classes dans lesquelles les enseignants pratiquaient la classe inversée ainsi que des entretiens en focus-groups dans des classes de Seconde uniquement.

8.2. Les questionnaires

La première expérience avait été menée lors de l'année scolaire 2015-2016 dans deux lycées A et B et nous avons proposé aux enseignants de ces lycées de poursuivre la collaboration entreprise et de recueillir des données pour notre travail par l'administration de questionnaires lors de l'année scolaire 2016-2017.

Nous avons travaillé dans le lycée A avec une équipe constituée de cinq professeurs, deux en anglais (AP et AR), deux en allemand (AB et AN) et un en espagnol (AK) et dans le lycée B avec un enseignant (BM). Ces enseignants avaient tous décidé de reproduire le dispositif de l'année précédente, à savoir dans le lycée A, alterner les séquences entre enseignement de type traditionnel et de type classe inversée avec des changements menés de manière explicite avec les élèves et les parents, et dans le lycée B, entamer l'année avec un enseignement de type traditionnel puis passer en classe inversée jusqu'à la fin de l'année scolaire sans en faire mention explicite aux élèves.

Les questionnaires avaient pour objectif d'apporter des éléments statistiques sur la comparaison par les élèves entre le fonctionnement en classe traditionnelle et celui en classe inversée, à travers les éléments constitutifs que les élèves percevaient de leur apprentissage en anglais. Il fallait un questionnaire adapté à des élèves de lycée (des classes de seconde, première et terminale) peu habitués à la réflexivité sur leur travail et donc des énoncés de structure lexicale et grammaticale simple pour donner lieu à des réponses rapides, les plus fidèles possible et significatives. En effet, l'organisation serrée des emplois du temps des

élèves nous contraignaient à faire passer les enquêtes pendant les séances en classe et cela devait empiéter le moins possible sur le déroulé du cours.

Pour éviter les biais que cela pouvait introduire, évaluer le temps nécessaire aux réponses et s'assurer que la compréhension des questions, nous avons procédé à un pré-test lors de la pré-expérimentation auprès de 4 élèves de Seconde choisi au hasard dans l'échantillon des répondants. La passation a eu lieu le 9 mars 2016 de 10h40 à 11h05. La consigne était de répondre aux questions et de noter celles qui posaient problème. Les temps observés ont été de 10 minutes à 15 minutes et trois questions (16, B et K) ont été précisées car elles comportaient des éléments flous pour certains des testeurs.

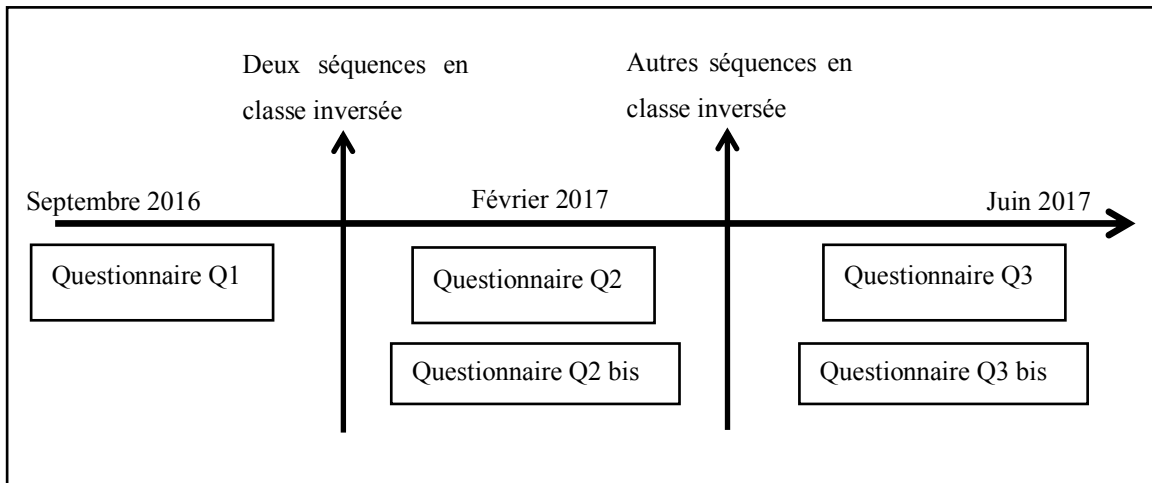
Les questionnaires ont été administrés à 157 élèves de huit groupes de langues vivantes dans les deux lycées.

Tableau 2 - Descriptif des classes engagées

Lycée	Classe	Professeur	Langue	Effectif
Lycée B	Seconde B1	Prof BM	anglais	23
Lycée B	Seconde B2	Prof BM	anglais	21
Lycée A	Seconde A1	Prof AP	anglais	25
Lycée A	Seconde A2	Prof AK	espagnol	17
Lycée A	Première	Prof AB	allemand	23
Lycée A	Première	Prof AK	espagnol	6
Lycée A	Première	Prof AR	anglais	24
Lycée A	Terminale	Prof AN	allemand	18

Nous avons conçu trois questionnaires administrés dans l'année l'un avant la première séquence en classe inversée, le suivant après deux séquences de classe inversée et le dernier en fin d'année scolaire. Il s'agissait de faire un état des lieux avant la mise en place des classes inversées puis d'observer l'évolution après une courte période d'exposition au dispositif puis après une période plus longue.

Figure 8 - Déroulé de passation des questionnaires

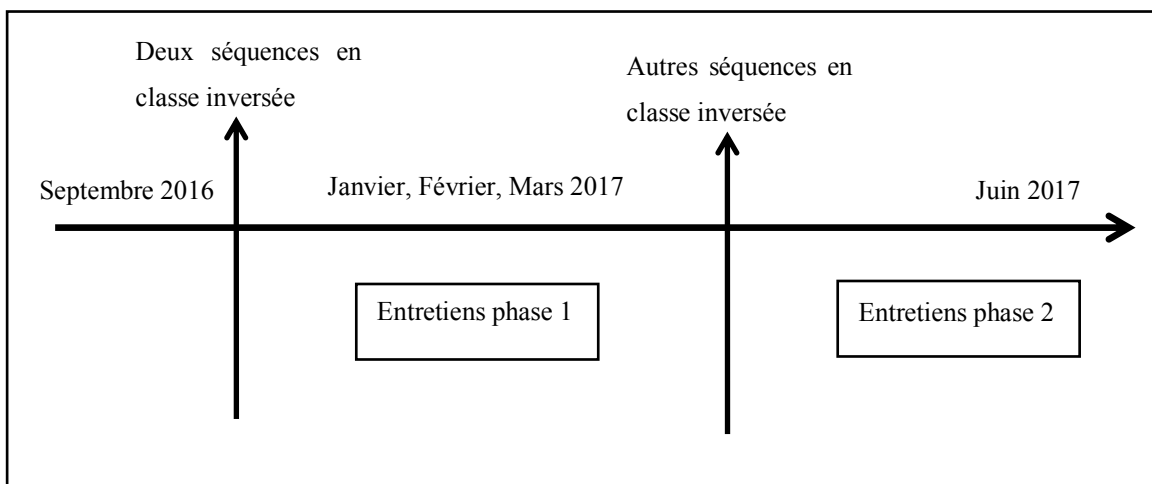


Le premier questionnaire noté Q1 comportait 36 questions. Le suivant était séparé en deux parties. L'une notée Q2 reprenait les mêmes 36 questions que le questionnaire Q1 et l'autre, notée Q2bis, comportait 13 questions spécifiquement sur le nouveau dispositif mis en place. Le dernier questionnaire composé de Q3 et Q3bis était identique au deuxième.

8.3. Les entretiens

Nous avons mené des entretiens avec les élèves sous forme de focus groups. Ces entretiens ont été menés en deux phases.

Figure 9 - Déroulé de passation des entretiens



La première était destinée à recueillir des éléments après deux séquences en pédagogie inversée permettant d'en mesurer les effets ponctuels et immédiats, voire les perturbations engendrées. La seconde intervenait en fin d'année après une exposition plus longue au dispositif pour observer l'évolution des réponses et voir si la pratique était toujours perçue comme un élément perturbant ou alors faisant désormais partie de la fabrique de la classe.

Dans la première phase qui s'est étalé de fin janvier à début mars 2017, il a été mené 10 entretiens par groupes de 3 ou 4 élèves dans 2 lycées strasbourgeois différents. Cela a donc concerné 35 élèves de 4 classes de Seconde générale et technologique composées de regroupements d'élèves en langue vivante. Dans ces classes, des autorisations avaient été demandées aux parents des élèves et c'est avec les élèves dont les parents ont répondu positivement que les groupes ont été constitués. Pour tenir compte également de l'anonymat très strict demandé par le rectorat, dans les tableaux qui suivent, les codages des entretiens ne respectent pas l'ordre chronologique et les codages des enseignants des deux phases ne correspondent pas (l'enseignant P1 de la première phase n'est pas l'enseignant P1 de la deuxième phase).

Tableau 3 - Composition des entretiens de la première phase

Entretien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Professeur	P1	P2	P1	P3	P2	P1	P3	P4	P3	P4
Effectif	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3

Dans la deuxième phase début juin 2017, comme un des enseignants a décidé d'arrêter la pratique de la classe inversée après la première phase, 7 entretiens ont été menés avec 23 élèves des 3 classes de Seconde ayant mené le protocole jusqu'à son terme.

Tableau 4 - Composition des entretiens de la deuxième phase

Entretien	11	12	13	14	15	16	17
Professeur	P1	P2	P2	P1	P3	P2	P3
Effectif	3	4	3	4	3	3	3

8.4. Éléments sur les dispositifs déployés

Une des questions des enseignants qui mettaient en place une classe inversée pour la première fois était de savoir si c'était possible en langue vivante. En effet, le programme officiel (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010) définit les objectifs des cours de langue, en particulier pour la classe de Seconde, en termes de niveaux de compétences à acquérir. Il reprend la typologie proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) et définit l'« approche actionnelle » comme principe organisateur des activités. Cette approche qui s'apparente à une pédagogie de projet, propose de construire les activités de l'élève autour de tâches à accomplir avec pour chaque séquence une tâche dite finale qui correspond à l'aboutissement du travail. La pratique de l'oral est privilégiée même si celle de l'écrit est présente et il est fait explicitement mention d'« augmenter le temps d'exposition à la langue » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010, p.2) en utilisant les technologies de l'information et de la communication en dehors du temps de classe. Ainsi, dans la mesure où ce sont les interactions qui permettent de construire les acquisitions langagières de l'élève et qu'il n'y a donc plus d'éléments qui pourraient s'appuyer sur un exposé magistral, la question de savoir ce qui pouvait être inversé se posait (Verch, 2015).

Les échanges dans les équipes ainsi que les choix faits par les enseignants qui avaient déjà mis en place une classe inversée en langue vivante ont permis de dégager ce qui pouvait être externalisé grâce à la plateforme *Moodle* présente dans les E.N.T.²² des lycées. Les activités en langue vivante sont structurées selon quatre compétences langagières principales et chacune d'elles pouvaient donner lieu à des activités en hors-classe :

- Compréhension orale (audio ou vidéo mis en ligne sur *Moodle* à visionner et donnant lieu à des restitutions en classe)
- Compréhension écrite (textes à lire pour préparer la séance suivante)
- Expression orale (enregistrement en ligne de travaux personnels)
- Expression écrite (remise de productions en ligne, participation à des forums en interaction avec l'enseignant ou avec les autres élèves)

Des séquences en classe inversée ont ensuite été construites et nous en donnons un exemple :

²² Environnement Numérique de Travail

Tableau 5 - Déroulé de séquence

Etape	Lieu	Contenu
1	A distance	Visionnage d'une vidéo. Questionnaire sur feuille à remplir
2	Présentiel	Mise en commun des réponses. Discussion. Travail de groupe. Présentation et institutionnalisation.
3	A distance	Lecture d'un texte écrit. Questionnaire sur <i>Moodle</i> .
4	Présentiel	Mise en commun. Travail de restitution. Objectif linguistique par une mise en contexte. Production écrite débutée en classe et à finir à la maison.
5	A distance	Points grammaticaux et lexicaux (capsules vidéo)
6	Présentiel	Exercices de réinvestissement.
7	A distance	Sondage (création des ressources pour le cours suivant).
8	Présentiel	Mise en commun. Discussion et conceptualisation.
9	A distance	Visionnage de vidéos.
10	Présentiel	Restitution en travail de groupe.
11	A distance	Révisions des connaissances et compétences construites.
12	Présentiel	Tâche finale et évaluation écrite.

En parallèle de ce déroulé, les élèves disposaient sur toute la durée de la séquence d'un forum en ligne pour échanger avec l'enseignant ou ses collègues. L'importance de la prise en compte de ce forum en présentiel dépendait des enseignants.

Nous analysons bien ici la mise en place d'un dispositif de classe inversée de niveau 3 selon le découpage circulaire qu'en proposent Lebrun et Lecoq (2015) :

temps 1 (niveau 2, distance) : hors la classe, chercher les informations ; instruire la thématique, ramener des éléments du contexte visité, les structurer [...]

temps 2 (niveau 2, présence) : en classe, présenter les informations et ressources trouvées ; identifier les différences et repérer les similitudes ; vivre un « conflit » sociocognitif ; expliciter les préconceptions ; faire émerger les questions, les hypothèses [...]

temps 3 (niveau 1, distance) : hors la classe, selon le schéma initial des classes inversées, prendre connaissance des théories ; relever les éléments pertinents pour la

thématique investiguée ; préparer une synthèse ; exercer le fonctionnement du modèle [...]

temps 4 (niveau 1, présence) : en classe, consolider les acquis ; faire fonctionner le modèle ou la théorie en regard des thématiques investiguées ; préparer le transfert par l'approche d'autres situations (p.19)

C'est ce type de dispositif qui va nous permettre de recueillir nos données. Il nous manque dans cette description la place physique de l'enseignant. Pour Lebrun et Lecoq (2015), la classe inversée implique une reconfiguration de la salle de classe qui permet par exemple à l'enseignant de se déplacer différemment, par exemple lors des travaux de groupe. Mais cela ne dit pas comment peut se concrétiser dans cet espace, le passage du « face à face » au « côte à côte » notamment dans les dialogues entre élèves et professeur. Dans la salle, ce dernier est-il devant, derrière ? Comment et quand s'arrête-t-il ? Comment la parole est-elle distribuée ? Il s'agit d'un élément fondamental que nous discuterons dans la quatrième partie.

Il importe de préciser pour finir que dans la mesure où il n'a pas été possible de réaliser des observations de classe et où nous nous sommes situés dans une approche compréhensive, l'identification des dispositifs de classe inversée mis en place repose sur les discours des professeurs et des élèves ainsi que sur les éléments descriptifs dont nous venons de rendre compte. En effet, notre objectif est de comprendre ce qui se joue dans un dispositif identifié comme relevant d'une classe inversée par les acteurs. Pour affirmer qu'ils passent en classe inversée, les enseignants se basent soit pour certains sur leur expérience ancienne du dispositif et leurs lectures, soit pour les autres sur une formation qu'ils avaient suivi préalablement à l'expérimentation sous forme de cours en ligne. Quant aux élèves, une partie de notre analyse des entretiens sera consacrée à mettre en évidence des indicateurs de la reconnaissance par les élèves de dispositifs de classes inversées.

9. Analyse statistique des réponses aux questionnaires et interprétation

9.1. Elaboration des questionnaires

Nous nous sommes inspirés de multiples questionnaires de travaux de recherche antérieurs sur la classe inversée (Butt, 2014; Commission Economie-Gestion du Numérique Educatif de l'Académie de Strasbourg, 2015; Deslauriers, Schelew et Wieman, 2011; Enfield, 2013; Glynn Jr, 2013; Jamaludin et Osman, 2014; Johnson, 2013; Strayer, 2007). Il est à noter que la plupart nous paraissaient contenir des questions induisant souvent la réponse, notamment sur les côtés affectifs de réception de la classe inversée par les élèves. Cette impression étant renforcée par le fait que dans un certain nombre de travaux, comme on l'a déjà souligné, ce sont les enseignants eux-mêmes qui sont les chercheurs et donc les questionnaires ; cela constitue un biais de conformité, car il faut s'attendre à ce que l'élève cherche plutôt à répondre ce qu'il pense que le professeur attend de lui.

Nous avons ajouté à ce questionnaire des items pour faire émerger des éléments sur la motivation des élèves. Partant des énoncés de l'échelle de motivation globale de Guay, Vallerand et Blanchard (2000), nous en avons conservé le sens en contextualisant les questions pour nos observations.

Nous avons choisi en majorité des questions fermées avec des réponses à choix multiples. Lorsqu'il s'agissait d'exprimer un sentiment, une échelle de Lickert à 5 degrés a été retenue pour tenir compte de l'aversion pour les extrêmes des répondants. Ainsi, en agrégeant les extrêmes, nous avons obtenu des expressions à trois paliers. Nous avons ajouté à la fin des questionnaires trois questions ouvertes (textuelles), à la fois permettant aux élèves une expression libre avec l'hypothèse que cela permettrait éventuellement de faire émerger des idées différentes de celles qui étaient sous-entendues dans les questions fermées.

Dans les questionnaires Q1, Q2 et Q3, les items ont été regroupés par thèmes (méta-variables) :

- « travail de l'élève dans l'espace classe » (questions 1 à 10).

- « travail de l'élève dans l'espace hors-classe » (questions 11 à 15 et 21).
- « outils numériques » (questions 16 à 20).
- « rapport à la discipline de l'élève » (questions 22 à 36).

Les questionnaires Q2bis et Q3bis portant eux sur la méta-variable « ressenti sur le dispositif de classe inversée » comportent 13 questions (indexées de A. à M.) ont été déclinés en deux versions selon le degré d'explicitation de la classe inversée pour les élèves (différent entre les lycées A et B). Ils ont été élaborés dans l'optique de recueillir des données sur l'apprentissage des élèves en lien avec leurs séquences en classe inversée.

En prenant comme base les concepts de l'analyse a priori, les réponses aux questionnaires feront émerger des éléments correspondant au rapport au savoir (ici la langue vivante), à la coutume pédagogique, au rapport à l'outil informatique (qui éventuellement devaient conduire à permettre l'observation d'affordances en contexte) et à la motivation (inspirée d'une sous-échelle de Guay, Vallerand et Blanchard (2003).

Nous avons fait dans une étude préalable, une liste des variables à interroger. Leur grand nombre est dû à un souci d'exhaustivité au départ. Nous avons prévu de faire des choix par la suite, mais finalement l'analyse exploratoire pour laquelle nous avons opté, permet à la fois de conserver toutes les variables et de mettre en évidence celles qui pourraient faire l'objet d'investigations ultérieures.

Les tableaux qui suivent présentent une synthèse, par thèmes abordés, des variables attachées aux items des deux questionnaires.

Tableau 6 - Thème : travail de l'élève dans l'espace classe

Variables	Questions	Catégories	Types de réponses
Niveau de difficulté de la discipline perçu par l'élève	1	Rapport au savoir	Cinq modalités de « très difficile » à « très facile »
Niveau de concentration en classe perçu par l'élève	2	Rapport au savoir	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Estimation de la performance perçue par l'élève	3	Rapport au savoir	Cinq modalités de « pas du tout » à « très bien »
Fréquence de sollicitation de l'enseignant	4	Coutume de classe	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Fréquence de pratique collective de la discipline en classe	5	Rapport au savoir	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Impact ressenti de la pratique collective de la discipline	6	Coutume de classe	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Utilité des objets numériques sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève	7	Coutume de classe Outil informatique	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Appropriation des consignes en classe : degré de compréhension	8	Outil informatique	Deux modalités : « je les comprends » ; « j'ai du mal à les comprendre »
Appropriation des consignes en classe : capacité d'application	9	Outil informatique	Deux modalités : « j'ai du mal à les appliquer » ; « j'arrive à les appliquer »
Degré d'importance relative des composantes de l'environnement classe sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève	10	Rapport au savoir Outil informatique	Classement des composantes : « les autres élèves » ; « les objets numériques » ; « l'aide du professeur » ; « mon travail en classe »

Tableau 7 - Thème : travail de l'élève dans l'espace hors-classe

Variables	Questions	Catégories	Types de réponses
Durée 1 du travail personnel entre deux séances en classe	11	Coutume de classe	Trois modalités : « moins d'une demi-heure » ; « Entre une demi-heure et une heure » ; « Plus d'une heure »
Durée 2 du travail personnel entre deux séances en classe	12	Coutume de classe	Trois modalités : « moins d'une demi-heure » ; « Entre une demi-heure et une heure » ; « Plus d'une heure »
Durée 3 du travail personnel entre deux séances en classe	13	Coutume de classe	Trois modalités : « moins d'une demi-heure » ; « Entre une demi-heure et une heure » ; « Plus d'une heure »
Fréquence de pratique collective de la discipline hors-classe	14	Rapport au savoir	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Niveau de concentration hors-classe perçu par l'élève	15	Rapport au savoir	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Fréquence d'échange intra-familial à propos du travail de l'élève	21	Rapport au savoir	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »

Tableau 8 - Thème : rapport à l'outil numérique

Variables	Questions	Catégories	Types de réponses
Objets numériques disponibles hors-classe	16	Outil informatique	Cinq modalités : « ordinateur » ; « ordinateur portable » ; « tablette numérique » ; « smartphone » ; libre.
Type de pratique numérique hors-classe	17	Outil informatique	Trois modalités : « jouer » ; « travailler » ; les deux.
Fréquence 1 de pratique numérique pour le travail disciplinaire hors-classe	18	Coutume de classe Outil informatique	Deux modalités : « oui » ; « non »
Fréquence 2 de pratique numérique pour le travail disciplinaire hors-classe	19	Coutume de classe Outil informatique	Trois modalités : « rarement » ; « souvent » ; « tout le temps »
Objectifs des pratiques numériques pour le travail disciplinaire hors-classe	20	Coutume de classe	Sept modalités : « recherche d'informations sur ENT » ; « rédiger » ; « recherche d'informations sur Internet » ; « vérifier » ; « collaborer » ; « visite de sites » ; « traduction »

Tableau 9 - Thème : rapport à la discipline de l'élève

Variables	Questions	Catégories	Types de réponses
Perception du degré d'importance relative du type d'activité disciplinaire	22	Rapport au savoir	Classement de quatre activités
Perception de l'intérêt personnel relatif du type d'activité disciplinaire	23	Rapport au savoir	Classement de quatre activités
Appropriation des consignes hors-classe : degré de compréhension	24	Coutume de classe	Deux modalités : « je les comprends » ; « j'ai du mal à les comprendre »
Appropriation des consignes hors-classe : capacité d'application	25	Coutume de classe	Deux modalités : « j'ai du mal à les appliquer » ; « j'arrive à les appliquer »
Perception du degré de motivation intrinsèque à la connaissance	26	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation extrinsèque à régulation introjectée	27	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation extrinsèque à régulation externe	28	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation extrinsèque autonome	29	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation intrinsèque aux sensations	30	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation absente	31	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation intrinsèque à l'accomplissement	32	Motivation	Cinq modalités de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « sans opinion »
Perception du degré de motivation générale	33	Motivation	Cinq modalités de « pas du tout » à « énormément »
Utilité de la discipline perçue par l'élève	34	Rapport au savoir	Textuelle
Activité disciplinaire préférée par l'élève	35	Rapport au savoir	Textuelle
Activité disciplinaire rejetée par l'élève	36	Rapport au savoir	Textuelle

Tableau 10 - Thème : ressenti sur le dispositif de classe inversée

Variables	Questions	Catégories	Types de réponses
Impact ressenti sur la concentration en classe de l'utilisation hors-classe de Moodle.	A	Rapport au savoir	Trois modalités : « augmente » ; « reste identique » ; « diminue »
Préférence du type de rendu au professeur	B	Rapport au savoir Coutume de classe	Trois modalités : écrit, numérique en ligne, numérique hors ligne
Impact ressenti du dispositif sur le travail hors-classe.	C	Outil informatique	Trois modalités : « augmente » ; « reste identique » ; « diminue »
Niveau de concentration perçu avec Moodle.	D	Coutume de classe	Cinq modalités de « jamais » à « très souvent »
Nombre moyen de vues par vidéo.	E	Coutume de classe	Quatre modalités de « une » à « quatre fois et plus »
Aide à la mémorisation lors d'un visionnage.	F	Coutume de classe	Trois modalités : prise de note aidante ; « prise de notes peu aidante ; pas de prise de notes
Impact des problèmes techniques (Moodle).	G	Coutume de classe	Quatre modalités sur les problèmes : absence ; résolu seul ; résolu avec aide ; non résolu
Impact ressenti du dispositif sur la performance.	H	Rapport au savoir	Trois modalités sur les résultats : « amélioration ; stagnation ; diminution
Degré d'importance relative des activités hors-classe.	I	Rapport au savoir Coutume de classe	Classement de six activités
Degré d'importance relative des activités en classe.	J	Rapport au savoir Outil informatique	Classement de six activités
Impact ressenti de la temporalité du travail (hors-classe et en classe).	K	Rapport au savoir Outil informatique	Trois modalités sur l'importance du travail : avant, pendant ou après le cours
Attentes de l'élève dans la fréquence d'utilisation du dispositif dans la discipline.	L	Rapport au savoir Outil informatique	Trois modalités : toutes les séquences, quelques-unes ou aucune
Attentes de l'élève sur le degré d'extension du dispositif dans le parcours scolaire.	M	Rapport au savoir Outil informatique	Trois modalités : toutes les matières, quelques-unes ou aucune

Dans certains items (10, 22, 23, I et J), on demande aux élèves de classer des réponses, comme par exemple, dans les deux questions suivantes :

Tableau 11 - Item 22. Perception du degré d'importance relative du type d'activité disciplinaire

Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en langue vivante sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :			
. . . Ecrire	. . . Voir ou écouter	. . . Lire	. . . Parler

Tableau 12 - Item I. Degré d'importance relative des activités hors-classe

Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en langue vivante sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) :	
. . . Regarder les vidéos postées par le professeur	. . . Ecrire dans le forum
. . . Lire les réponses des autres dans le forum	. . . Répondre à un quizz sur <i>Moodle</i>
. . . Lire un texte avant de venir en classe	. . . Rédiger un devoir sur une feuille

Nous souhaitons les pousser à prendre position et à faire des choix entre les réponses pour voir les plus significatives car toutes les réponses pouvaient correspondre à la réalité d'un élève.

Ce sont les enseignants qui ont fait remplir les questionnaires à leurs élèves dans les quinze dernières minutes d'une séance ordinaire de leur emploi du temps qu'ils ont choisie en fonction de leurs impératifs.

9.2. Analyse statistiques des données

9.2.1. Nombre de réponses

Tableau 13 - Nombre de réponses

Questionnaires	Q1	Q2	Q2Bis	Q3	Q3Bis
Nombre de répondants	141	132	130	31	31

Pour les deux premiers questionnaires, l'écart entre le nombre de répondants et le nombre total d'élèves concernés (157) s'expliquent par les absents lors de la passation en classe. Ainsi, il y a eu 16 absents au premier questionnaire et cela se retrouvera dans nos analyses ultérieures. Par contre, on constate que très peu d'élèves ont rempli les questionnaires Q3. Cet écart très important a de multiples causes : certains enseignants ont finalement abandonné le dispositif en cours d'année, d'autres ont omis de donner le dernier questionnaire car de nombreuses heures de cours ont du mal à être assurées dans le contexte de la fin de l'année scolaire et un dernier a égaré les feuilles réponses des participants. Nous avons donc choisi pour l'analyse descriptive des réponses de ne tenir compte que des deux premiers questionnaires (Q1 et Q2 – Q2Bis).

Notre souci d'exhaustivité a eu comme conséquence la rédaction d'un nombre très important de questions et la réception de réponses tout aussi nombreuses. Dans la perspective exploratoire que nous avons choisie, outre une analyse descriptive classique, la complexité des données recueillies a donc requis la mise en œuvre de méthodes avancées en statistique exploratoire : l'Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) et une Classification Hiérarchique (CH).

9.2.2. Tris à plat

Une première phase du traitement a été constituée par un tri à plat de l'ensemble des réponses, qui nous a permis de sélectionner et retenir pour l'analyse celles qui nous paraissaient correspondre le mieux à nos intentions de départ. Nous allons donc revenir sur les résultats les plus éclairants par rapport à notre objectif en séparant les deux types de questionnaires. Le lecteur intéressé par les résultats complets pourra les trouver en annexes 3 et 4.

9.2.2.1. Questionnaires Qi.

Concernant les questionnaires (identiques) Q1, Q2 et Q3, nous souhaitons observer des éléments sur l'impact du dispositif sur les élèves. Ainsi, comme il ne s'agit pas d'obtenir une typologie des rapports à l'apprentissage linguistique des élèves, ce ne sont pas les réponses aux questions qui nous importent mais les éventuelles évolutions des réponses entre Q1 et le questionnaire Q2 suivant. Pour simplifier, nous ne présentons ici qu'une synthèse des résultats (regroupés par thème) présentant une telle évolution.

9.2.2.1.1. Travail de l'élève dans l'espace classe

Il s'agit des questions 1 à 10.

Tableau 14 - Item 03 - Estimation de la performance perçue par l'élève

Cette année, en langue vivante, je pense que je réussis

Modalités	Bien ou TB	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Pourcentages ²³ Q1	38	41	18	4
Pourcentages Q2	57	30	10	3
Différence entre les pourcentages Q2 - Q1 ²⁴	+19	-11	-8	-1

Tableau 15 - Item 06 - Impact ressenti de la pratique collective de la discipline

Les autres élèves en classe m'aident à progresser en langue vivante

Modalités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent ou très souvent
Pourcentages Q1	26	33	31	10
Pourcentages Q2	20	27	34	17
Différence entre les pourcentages Q2 - Q1	-6	-6	+3	+7

Interprétation : en moyenne, les élèves ayant participé à des séances de type classe inversée ressentent donc à la fois une amélioration de leur performance, ou de leur réussite, dans l'apprentissage de la langue cible, et dans le même temps, ils reconnaissent avoir progressé avec le soutien, l'aide ou en compagnie d'autres élèves. Ce constat prend une importance majeure, dans la mesure où sont liées deux méthodes, classe inversée et travail de groupe. Il semble ici que les réponses font écho à une interdépendance entre travail collectif et auto-formation, dont nous pourrions dire qu'ils sont de nouveaux espaces occupés dans le processus d'apprentissage, en d'autres termes, qu'ils renvoient à une autre façon de se situer en face d'un objectif, et une autre façon de transmettre. D'autre part, cette complémentarité

²³ Il s'agit du pourcentage sur le nombre d'exprimés qui ont été arrondi à l'unité la plus proche.

²⁴ La somme des termes de cette ligne devrait donner 0 mais à cause de l'arrondi, il est possible d'obtenir une somme de 1 ou de -1, ce qui est le cas ici.

permettant qu'apparaisse ou se révèle un ressenti sur une amélioration de l'apprentissage, empêche d'isoler le nouveau dispositif comme seul facteur de progrès. Qui plus est, d'autres facteurs sont sans doute apparus, dans l'histoire des groupes classes pendant le premier semestre, que nous ne pouvons développer ici, mais qui ont eu également une influence sensible sur les appréciations individuelles et collectives concernant l'appropriation linguistique. C'est donc globalement que nous aurons à considérer tous ces facteurs.

Il nous paraît cependant intéressant de remarquer qu'il n'y a pas de changement notable dans les autres items notamment l'item 10 sur le degré d'importance relative des composantes de l'environnement classe sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève (Les autres élèves - Les objets numériques - L'aide du professeur - Mon travail en classe) et l'évolution sur l'item 07 :

Tableau 16 - Item 07 - Utilité des objets numériques sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève

Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Internet, ENTEA) que mon professeur de langue vivante utilise m'aident à progresser en langue vivante

Modalités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent ou très souvent
Pourcentages Q1	9	22	33	36
Pourcentages Q2	11	24	29	36
Différence entre les pourcentages Q2 - Q1	+2	+2	-4	0

9.2.2.1.2. Travail de l'élève dans l'espace hors-classe

Il s'agit des questions 11 à 15 et 21.

Nous n'observons aucune modification en moyenne que ce soit sur la durée du travail personnel entre deux heures de cours de langue vivante (items 11, 12 et 13) ni sur la concentration au travail (item 15) qui était déjà annoncée comme fréquente avant le passage en classe inversée.

9.2.2.1.3. Outils numériques

Il s'agit des questions 16 à 20.

L'utilisation des outils numériques ne semble pas poser problème. On en voit la disponibilité assez forte sur l'item 16.

Tableau 17 - Item 16 - Objets numériques disponibles hors-classe

Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta disposition en dehors des cours ? (plusieurs réponses possibles ici)

Modalités	Pourcentages Q1	Pourcentages Q2
une tablette numérique	55	40
un smartphone	93	83
un ordinateur fixe	55	45
un ordinateur portable, un smartphone	72	49
dictionnaire, livre	1	6
Autres (Play, PS3, Xbox, ...)	1	5

Les élèves annoncent utiliser un outil numérique pour « jouer et travailler » ou « travailler uniquement » à 97% (Item 17) et à plus de 96% pour « faire le travail en langue vivante » (Item 18). La fréquence d'utilisation est à 78% « souvent » ou « tout le temps » (Item 19) avec les buts suivants :

Tableau 18 - Item 20 - Objectifs des pratiques numériques pour le travail disciplinaire hors-classe

Si oui, c'est dans le but de : (plusieurs réponses possibles ici)

Modalités	Pourcentages Q1	Pourcentages Q2	Différence entre les pourcentages Q2 - Q1
Chercher des informations dans ENTEA,	74	52	-22
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié	78	51	-27
Aller sur des sites conseillés par mon professeur	39	32	-7
Chercher la traduction d'un mot	94	88	-6
Travailler avec un autre élève	25	21	-4
Vérifier que mes phrases sont correctement écrites	61	60	-1
Faire le travail demandé sur Moodle	0	28	+28
Rédiger un exercice ou un devoir	47	60	+13

Interprétation : il y a assez peu d'évolution dans les pratiques des élèves concernant le numérique puisque la baisse des recherches sur des sites Internet est compensé par l'augmentation du travail des élèves sur *Moodle* (plateforme de travail choisie par les enseignants pour les activités liées à la Classe Inversée et liée à l'E.N.T.²⁵) et à distance pour les devoirs. Néanmoins, ce glissement de recherches sur Internet vers des activités proposées dans le cadre plus directif d'un cours sur la plateforme *Moodle* nous conduit à interroger la part d'autonomie des élèves dans le dispositif de la classe inversée (Carton, 2009).

9.2.2.1.4. Rapport à la discipline de l'élève

Il s'agit des questions 22 à 36.

Pour les élèves, il n'y a pratiquement pas de changement dans le classement qu'ils font des activités proposées (Items 22 et 23) entre les deux questionnaires, ce sont les activités orales (Parler, Voir ou Ecouter) qui sont le plus souvent citées en tête avant et après le changement de dispositif.

Tableau 19 - Item 33 - Perception du degré de motivation générale

Je suis motivé pour apprendre la langue vivante

Modalités	Enormément ou Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Pourcentages Q1	63	24	9	3
Pourcentages Q2	57	26	12	5
Différence entre les pourcentages Q2 - Q1	-6	+2	+3	+2

Avant de détailler les résultats, nous donnons les énoncés des questions concernant le type de motivation.

Perception du degré de motivation intrinsèque à la connaissance

26. Je travaille en langue vivante pour acquérir de nouvelles connaissances :

- Tout à fait d'accord
 Plutôt d'accord
 Plutôt pas d'accord
 Pas du tout d'accord
 Sans opinion

²⁵ Environnement Numérique de Travail utilisé dans les établissements scolaires

Perception du degré de motivation extrinsèque à régulation introjectée

27. Je travaille en langue vivante pour montrer aux autres que je peux progresser :

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tout à fait
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt pas
d'accord | <input type="checkbox"/> Pas du tout
d'accord | <input type="checkbox"/> Sans
opinion |
|--|---|---|--|--|

Perception du degré de motivation extrinsèque à régulation externe

28. Je travaille en langue vivante parce qu'il faut faire le travail demandé par les professeurs :

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tout à fait
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt pas
d'accord | <input type="checkbox"/> Pas du tout
d'accord | <input type="checkbox"/> Sans
opinion |
|--|---|---|--|--|

Perception du degré de motivation extrinsèque autonome

29. Je travaille en langue vivante parce que c'est important pour mes futurs projets :

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tout à fait
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt pas
d'accord | <input type="checkbox"/> Pas du tout
d'accord | <input type="checkbox"/> Sans
opinion |
|--|---|---|--|--|

Perception du degré de motivation intrinsèque aux sensations

30. Je travaille en langue vivante parce que j'en éprouve beaucoup de satisfaction :

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tout à fait
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt pas
d'accord | <input type="checkbox"/> Pas du tout
d'accord | <input type="checkbox"/> Sans
opinion |
|--|---|---|--|--|

Perception du degré d'amotivation

31. Je travaille en langue vivante même si je ne sais pas très bien pourquoi il faut le faire :

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tout à fait
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt pas
d'accord | <input type="checkbox"/> Pas du tout
d'accord | <input type="checkbox"/> Sans
opinion |
|--|---|---|--|--|

Perception du degré de motivation intrinsèque à l'accomplissement

32. Je travaille en langue vivante pour maîtriser la langue et pouvoir m'exprimer :

- | | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Tout à fait
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt
d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt pas
d'accord | <input type="checkbox"/> Pas du tout
d'accord | <input type="checkbox"/> Sans
opinion |
|--|---|---|--|--|

Nous proposons de synthétiser les résultats en regroupant les modalités « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » d'une part et « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » d'autre part. De plus, pour chacun des items de 26 à 33, nous donnons un premier tableau avec les résultats quantitatifs du premier questionnaire (Q1) puis un deuxième tableau dans lequel nous avons fait figurer la différence entre le pourcentage de réponses obtenu au questionnaire Q2 et celui du questionnaire Q1.

Tableau 20 - Degrés de motivation initiaux (questionnaire Q1)

Variables \ Modalités	Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord	Sans opinion
26 - motivation intrinsèque à la connaissance	91	4	6
27 - motivation extrinsèque à régulation introjectée	44	41	15
28 - motivation extrinsèque à régulation externe	68	24	7
29 - motivation extrinsèque à régulation autonome	73	16	11
30 - motivation intrinsèque aux sensations	53	32	15
31 – amotivation	23	65	12
32 - motivation intrinsèque à l'accomplissement	88	5	7

Tableau 21 - Evolution des degrés de motivation

Variables \ Modalités	Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord	Sans opinion
26 - motivation intrinsèque à la connaissance	-2	4	-2
27 - motivation extrinsèque à régulation introjectée	10	-9	-1
28 - motivation extrinsèque à régulation externe	-4	-4	8
29 - motivation extrinsèque à régulation autonome	4	0	-4
30 - motivation intrinsèque aux sensations	0	-1	1
31 – amotivation	-6	5	1
32 - motivation intrinsèque à l'accomplissement	1	0	-1

Interprétation : les élèves expriment dès le départ une assez forte motivation. Pour le plus grand nombre, il s'agit de motivation intrinsèque soit de connaissance, soit d'accomplissement. Dans la mesure où nous sommes ici en milieu scolaire, cela peut

simplement correspondre au fait que les élèves ont intégré le pourquoi de leur présence en cours de langues vivantes. Par contre, il est à noter que seule une moitié des élèves disent éprouver de la satisfaction (motivation intrinsèque aux sensations). De plus, un quart d'entre eux ne se sentent pas motivés en tout cas par certaines activités.

Après les séquences en classe inversée, on note une diminution de l'absence de motivation et surtout une augmentation de la motivation extrinsèque à régulation introjectée, celle qui correspond au besoin du regard des autres sur sa progression. Nous retrouvons donc à propos de la motivation des élèves, l'effet du travail collaboratif que demande la classe inversée, effet que nous avons constaté en analysant les réponses concernant le travail en classe (tableaux 9 et 10).

9.2.2.2. Questionnaires Q2Bis.

Avec ces questionnaires, notre objectif était à la fois de recueillir l'appréciation des élèves sur le dispositif et de comparer leurs réponses aux mêmes questions en cours et à la fin de l'année scolaire pour observer une éventuelle résistance au changement ou un effet de nouveauté qui auraient été rendus visibles par une différence entre les réponses à Q2Bis et Q3Bis. Comme on l'a dit, nous n'avons pu effectuer cette comparaison puisque le déséquilibre entre le nombre de réponses obtenues était trop marqué. Nous présentons cependant une synthèse des résultats au questionnaire Q2Bis qui peut apporter des informations intéressantes car les élèves devaient y donner leur ressenti à propos du dispositif que nous étudions.

Pour 66 % des élèves, la concentration en classe reste identique lorsque le cours a été préparé sur *Moodle* avant (item A) et ils sont 71% à être concentrés lorsqu'ils travaillent sur l'E.N.T. (item D). Par contre, ils sont une majorité (57%) à préférer un rendu de travail écrit sur feuille plutôt qu'en ligne (40%) (item B).

Nous avons aussi proposé d'évaluer l'importance relative des activités en classe et à la maison (items I et J). En demandant aux élèves de hiérarchiser leurs réponses, nous souhaitons qu'ils prennent position.

Tableau 22 - Items I et J

Degré d'importance relative des activités hors-classe.

I. Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en langue vivante sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) :
--

... Regarder les vidéos postées par le professeur	... Ecrire dans le forum
... Lire les réponses des autres dans le forum	... Répondre à un quizz sur <i>Moodle</i>
... Lire un texte avant de venir en classe	... Rédiger un devoir sur une feuille

Degré d'importance relative des activités en classe.

J. Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en langue vivante sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) :

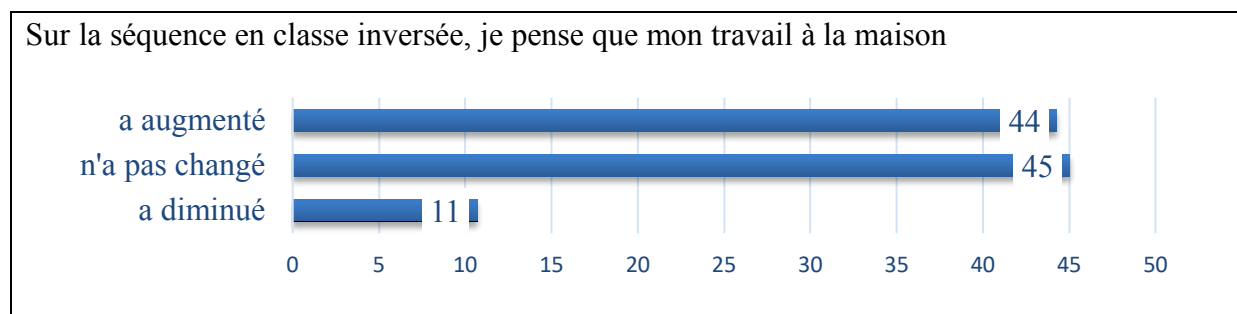
... Ecouter les explications du professeur	... Ecouter les autres élèves parler
... Prendre des notes écrites	... Prendre la parole en classe
... Travailler en équipe avec les autres	... Rédiger un devoir sur une feuille

Pour résumer les résultats sur l'importance relative des activités en classe et à la maison, nous dirons que celle-ci est forte lorsque l'activité arrive en 1° ou 2° position et faible lorsqu'elle arrive en 5° ou 6° position (donc derrière les autres activités). Si on ne tient compte que des réponses qui se différencient nettement des autres, il apparaît alors que :

- à la maison, arrivent en position forte « Regarder les vidéos postées par le professeur » pour 64% des répondants ainsi que « Rédiger un devoir sur une feuille » (55%). Sont plutôt en position faible, « Lire les réponses des autres dans le forum » (64%) et « Ecrire dans le forum » (57%).
- en classe, arrivent en position forte « Ecouter les explications du professeur » (64%) et en position faible « Rédiger un devoir sur une feuille » (49%).

Détaillons maintenant les résultats liés explicitement à l'utilisation du dispositif.

Tableau 23 - Item C - Impact ressenti du dispositif sur le travail hors-classe.



Au sujet des vidéos qui est un support fréquent en langue vivante au travail antérieur à la séance, on peut noter que :

Tableau 24 - Item E - Nombre moyen de vues par vidéo.

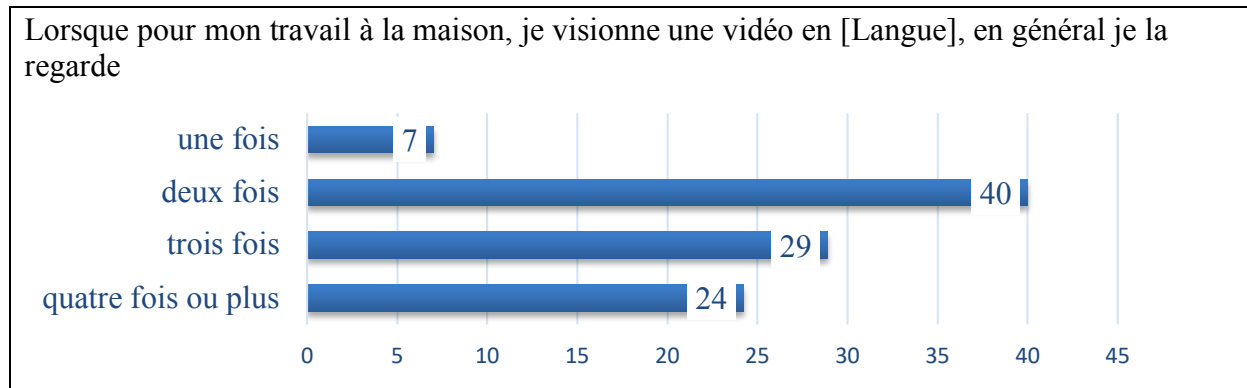


Tableau 25 - Item F - Aide à la mémorisation lors d'un visionnage.

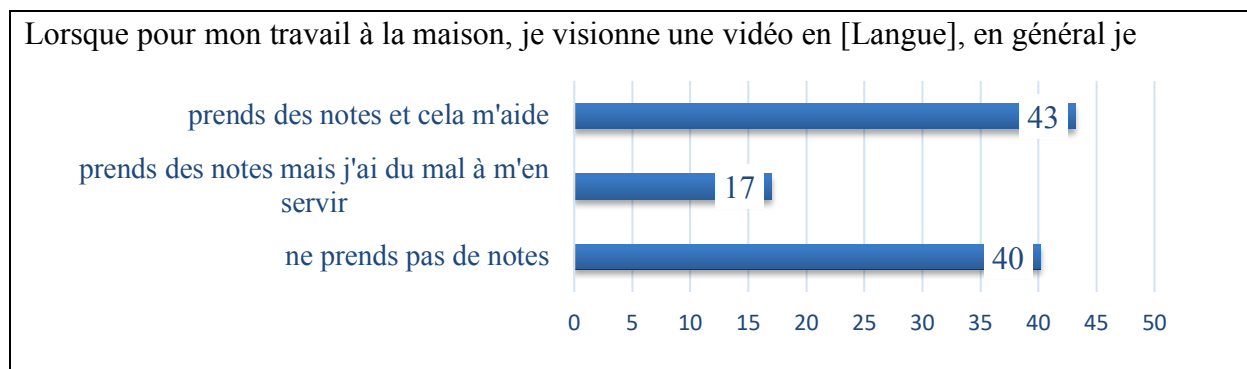


Tableau 26 - Item G - Impact des problèmes techniques (*Moodle*).

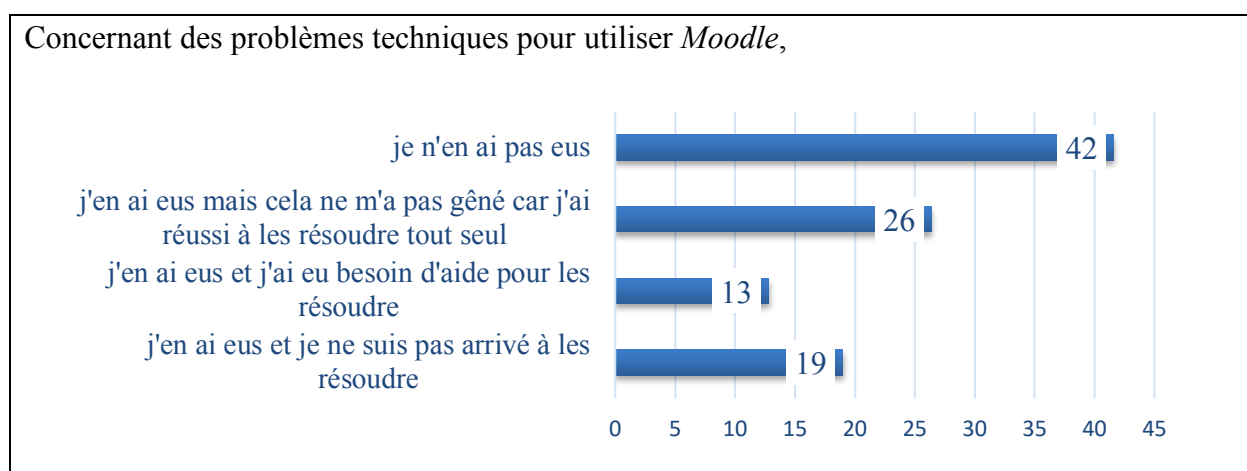


Tableau 27 - Item H - Impact ressenti du dispositif sur la performance.

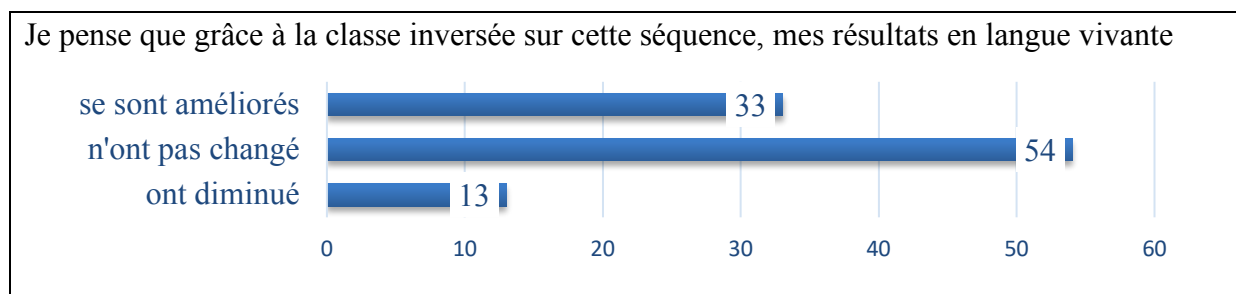


Tableau 28 - Item K - Impact ressenti de la temporalité du travail (hors-classe et en classe).

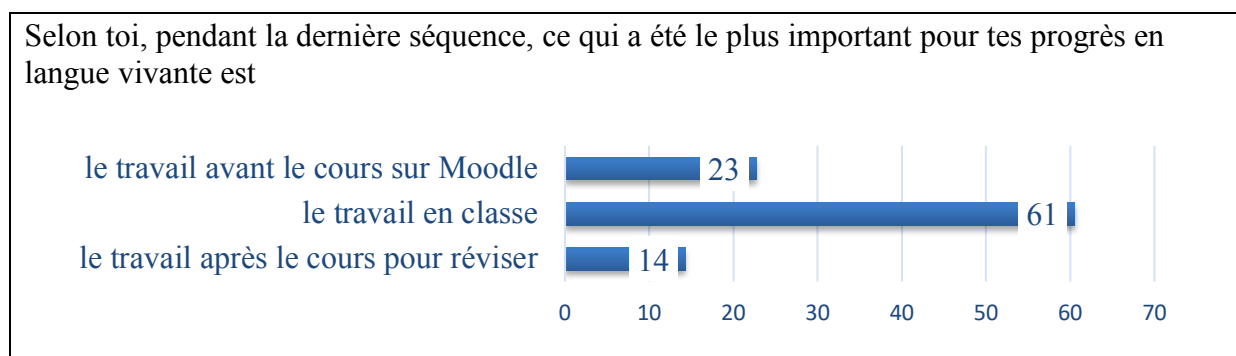


Tableau 29 - Item L - Attentes de l'élève dans la fréquence d'utilisation du dispositif dans la discipline.

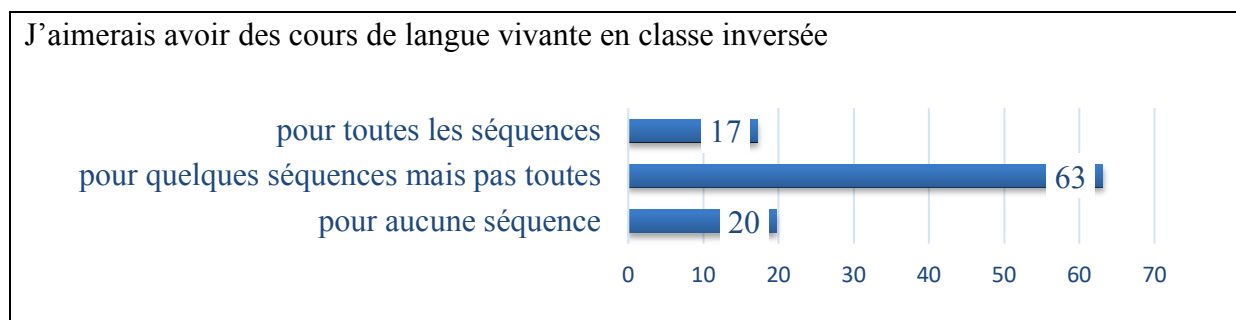
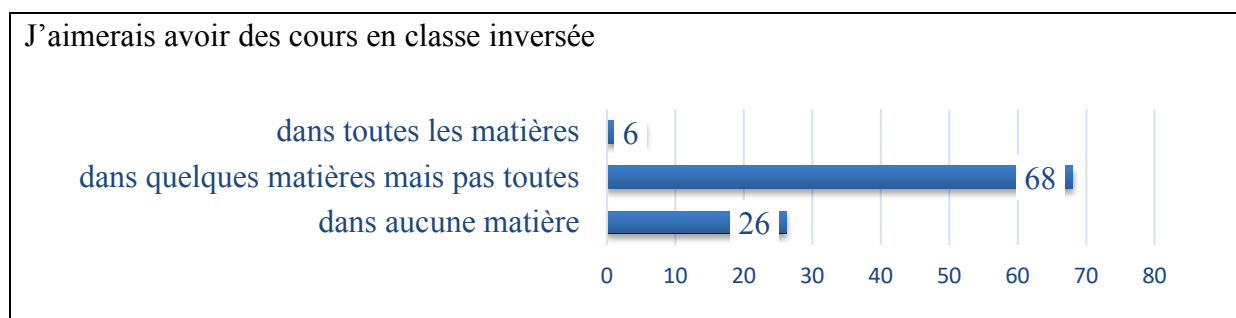


Tableau 30 - Item M - Attentes de l'élève sur le degré d'extension du dispositif dans le parcours scolaire.



Interprétation : les réponses aux questions portant sur l'utilisation du dispositif et ses effets peuvent surprendre au premier chef, dans la mesure où elles révèlent un public moyennement satisfait des nouveaux modes opératoires, n'ayant eu que rarement (19%) des difficultés de manipulation, et n'attribuant qu'assez peu d'importance au changement attendu ou opéré dans le processus d'apprentissage, en particulier dans l'estimation qui est faite du travail à la maison. Ces réponses manifestent un contentement sans enthousiasme, sans qu'apparaissent non plus une lassitude ou un refus puisque près de 70% des interrogés peuvent envisager une extension du dispositif à d'autres matières. Le travail en classe garde la première place, et les changements éventuels dus aux nouvelles formes d'investissements liés à la classe inversée ne bouleversent pas (encore ?) les traditionnelles habitudes de l'apprendre.

Le questionnaire Q3bis aurait pu apporter des éléments sur ce sujet puisqu'il consistait en une répétition de ce questionnaire en fin d'année scolaire donc après une longue période d'exposition au dispositif. Cependant, même si l'effectif des répondants est trop faible pour être significatif, apparaissent des variations dans les items G, K, L et M. Il n'y a plus que 3% des élèves qui disent avoir eu des problèmes techniques non résolus avec *Moodle*. L'importance du travail avant le cours est revendiquée par 37% des élèves. Par rapport au questionnaire de mi-année, il y a 10% d'élèves de plus qui souhaitent que toutes les séquences en langue vivante aient lieu en classe inversée et paradoxalement, 13% d'élèves de plus qui ne voudraient des cours en classe inversée dans aucune matière. Nous observons donc une adhésion plus forte en langue vivante mais un désir d'homogénéisation sur l'ensemble du cursus.

9.2.3. Méthodologie de l'étude exploratoire des liens entre les réponses

L'analyse unidimensionnelle que nous venons de décrire montre quelques tendances que nous avons approfondies par une approche statistique exploratoire basée sur une analyse multidimensionnelle descriptive (Saporta, 2006 ; Lebart, Morineau et Piron, 1995) dans le but de mettre à jour des similarités statistiques parmi les répondants. Nous avons opté pour une Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) suivie d'une Classification Hiérarchique (CH).

Plus précisément, en AFCM, il y a lieu de choisir comme variables actives²⁶ les réponses susceptibles d'être clivantes dans la détermination des clusters d'élèves et comme variables illustratives les réponses susceptibles d'être clivées par les clusters. Comme nous étudions l'impact du passage en pédagogie inversée, nous avons choisi comme variables actives les réponses au questionnaire Q1 (items commençant par le préfixe1 et numérotés de 1 à 33) posé avant le passage en classe inversée en excluant les variables de scolarité (Classe, Professeur, Lycée). Ces dernières ont été incluses dans les variables illustratives composées des réponses aux questionnaires Q2, Q2Bis, Q3 et Q3Bis qui ont été proposés après le passage en classe inversée.

Un résultat de la Classification Hiérarchique (CH) est alors un dendrogramme. Une coupure de ce dendrogramme nous permet de définir une partition constituée de classes ou clusters²⁷, c'est-à-dire des groupes d'élèves qui ont beaucoup de réponses en commun. Ces réponses communes sont clivantes.

Le logiciel SPAD suggère plusieurs partitions. Parmi celles-ci, la partition en 6 classes se prête à des interprétations intéressantes dont le sens a été dégagé par une dénomination et des caractéristiques des clusters issues des variables actives et illustratives (Weisser, 2014).

²⁶ Dans cette méthode, les variables actives servent à établir un tableau disjonctif (matrice composée uniquement de 0 et de 1) qui représente un nuage de points dans un espace mathématique de grande dimension. Pour simplifier, on procède alors à une projection de ce nuage sur un espace de dimension 2 (plan factoriel) en utilisant la théorie de la diagonalisation des matrices, ce qui permet de prendre en compte au maximum l'inertie du nuage de points et donc de perdre le moins d'information possible lorsqu'on projette.

²⁷ Pour la suite, nous conservons ce terme de « cluster » plutôt que de prendre le terme de « classe » pour éviter la confusion avec le terme scolaire de classes de lycée.

Figure 10 - Stratégie d'investigation AFCM puis CH (Villette, 2017)

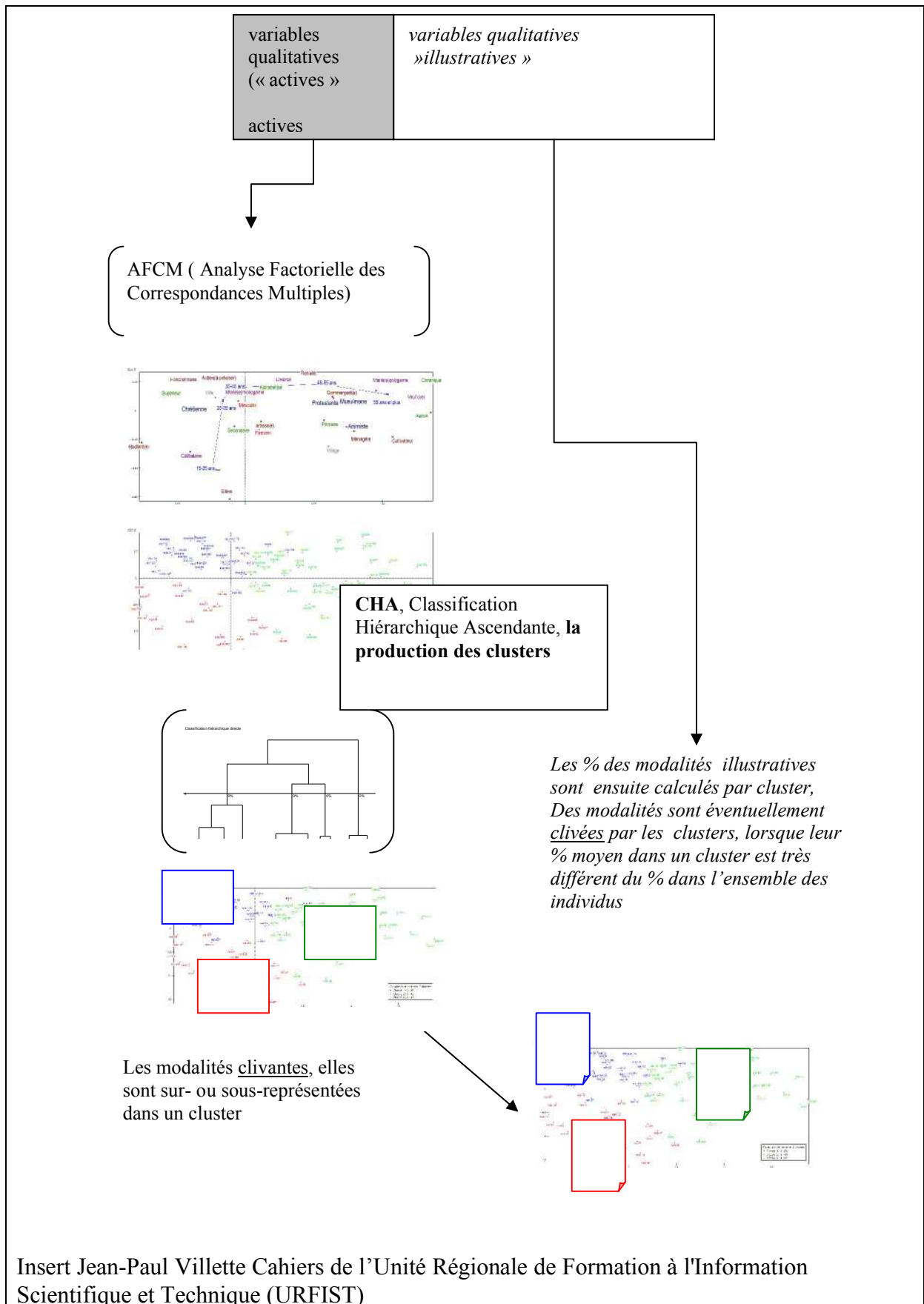
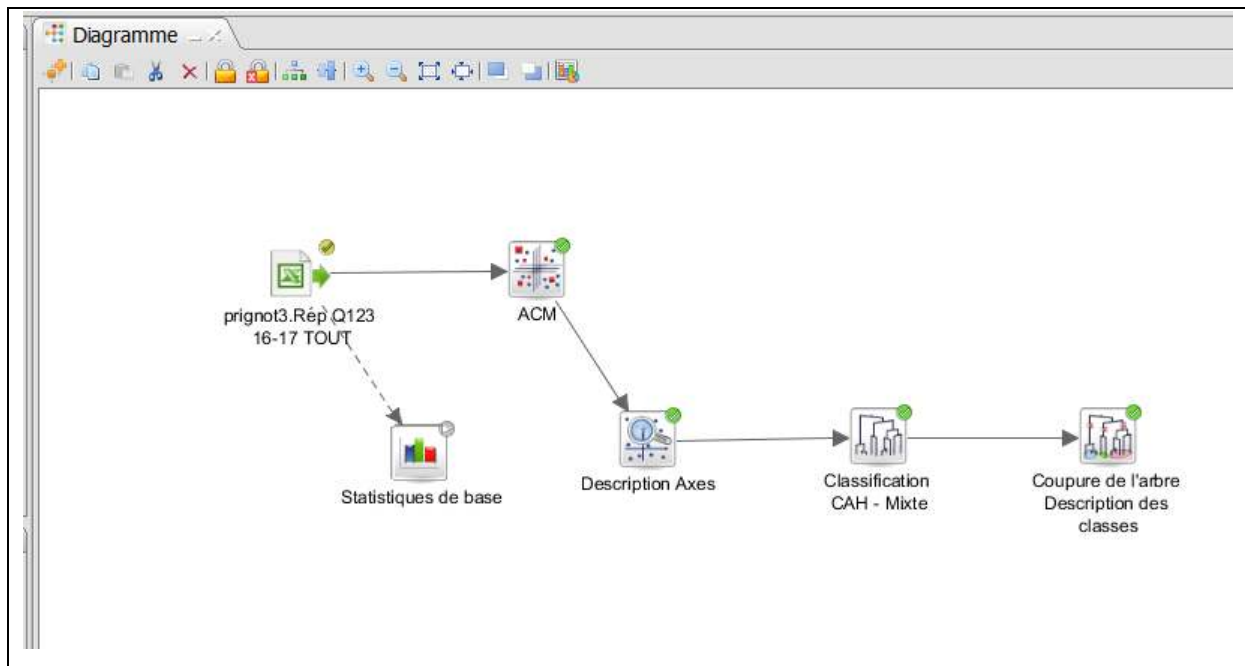


Figure 11 - Architecture des procédures (SPAD)



9.2.4. Résultats de l'analyse

Appliquée aux résultats des questionnaires, l'analyse précédente a permis de faire apparaître des clusters d'élèves avant le passage en classe inversée et nous avons ensuite observé comment l'impact de la classe inversée diffère d'un groupe à l'autre en analysant les réponses aux autres questionnaires groupe par groupe, c'est-à-dire les variables illustratives et les variables textuelles.

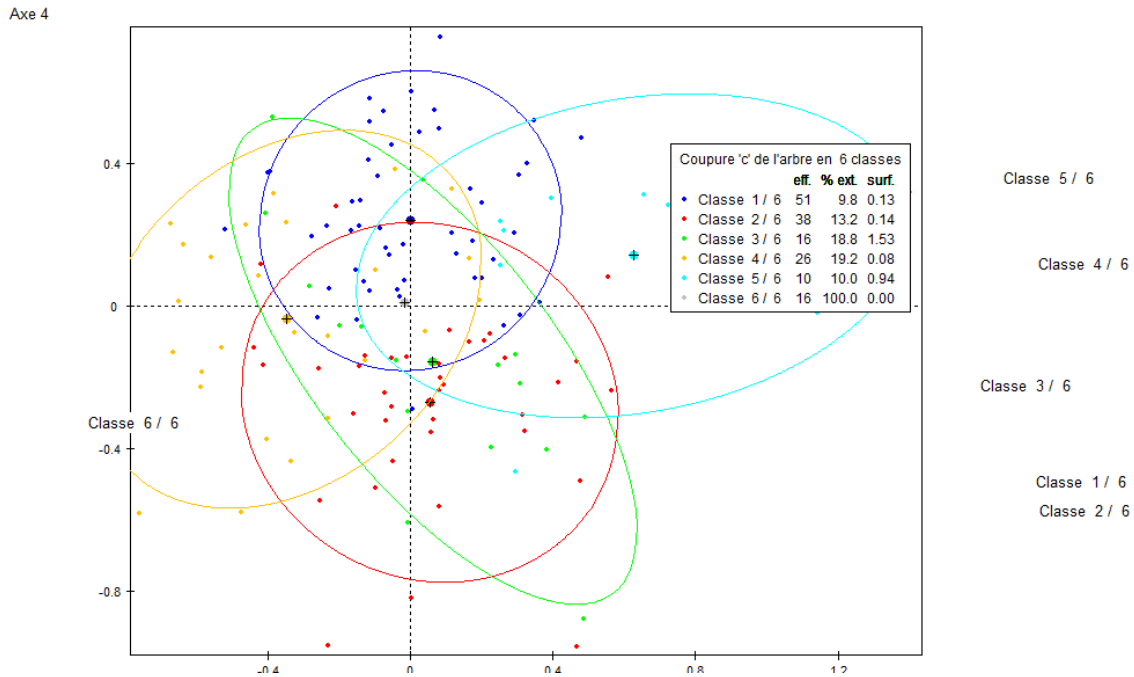
Les résultats de l'analyse figurent dans : Laure Pairet²⁸, Patrick Prignot, Jean-Paul Villette²⁹ *Classe inversée. Etude typologique d'une enquête auprès de lycéens. Analyse Factorielle des Correspondances Multiples suivie d'une Classification Hiérarchique, vocabulaire spécifique des clusters*, BETA-UMR7522 du CNRS.

²⁸ Laure Pairet, Maitre de Conférences, Université de Picardie. Une communication récente : Pairet, L. (2016, novembre). *Retours d'expériences (utilisation de logiciels, exploration de discours à travers le web, étude de langage)*. Communication présentée au colloque DHnord 2016, Lille, France. Repéré à <https://publi.meshs.fr/ressources/retours-dexperiences-etude-langage>

²⁹ Jean-Paul Villette, Maitre de Conférences, Université de Strasbourg, BETA-UMR7522 du CNRS. Un travail récent : Heraud, J. A. et Villette J. P. (2018). *Ce que disent 2447 habitants sur le bien-être au Conseil de Développement de l'Eurométropole. 386 questions. Un million de réponses. Typologies. Caractéristiques et réponses clivantes* (Contrat). Strasbourg, France : Conseil de Développement de l'Eurométropole.

Cette analyse nous a permis de faire apparaître 6 ou clusters que nous dénommerons par une couleur que nous leur avons attribuée. Les réponses clivantes sont celles dont le pourcentage moyen dans le cluster diffère sensiblement du pourcentage moyen de l'ensemble.

Figure 12 - Formation des clusters



Dans chaque cluster, les parangons³⁰ confirment la sur-représentation des modalités de variables de scolarité (classe, lycée, professeur) observées. Ils ne permettent pas de dresser un profil type significatif de l'individu représentatif du cluster, ce qui est un résultat attendu. Chaque cluster est certes homogène par rapport aux autres clusters, mais il subsiste une intra-hétérogénéité.

³⁰ Il s'agit de l'individu qui est à la distance la plus courte du centre de l'ellipse représentant le cluster.

9.2.4.1. Cluster bleu

Réponses les plus clivantes :

Cluster bleu (51 élèves – 32%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
1-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e	Beaucoup	63	36
1-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un	Ni facile, ni diffic	65	39
1-22b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	43	21
1-02-Je suis concentré en classe d'--- (anglais, allemand, esp	Souvent	76	52
1-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	je les comprends	92	71
1-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	premier	55	32
1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Plutôt d'accord	47	27
1-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	premier	43	24
1-11-En général, entre le premier cours d'---(anglais, allem	Entre une demi-heure	55	34
1-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si	Pas du tout d'accord	61	39
1-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'arrive à les appli	86	67
1-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	31	15
1-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Plutôt d'accord	51	32
1-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette – s	Oui	100	89
1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	Plutôt pas d'accord	35	19
1-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ac	Plutôt d'accord	69	49
1-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	Rarement	45	27
1-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(ang	Souvent	69	50
1-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	premier	63	44
1-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen	Bien	45	28
1-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique po	Jouer et travailler	96	83
1-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	je les comprends	80	63

A titre d'exemple, la première ligne du tableau signifie que sur la réponse « Beaucoup » à la question 33 du questionnaire Q1, la modalité est produite par 63% des répondants du cluster alors qu'elle ne l'est qu'à 36% dans la totalité des répondants. C'est la différence qui intervient dans la constitution de ce cluster et qui permet à la modalité de caractériser le cluster.

C'est en interprétant ces données que nous avons réalisé la typologie des clusters selon les réponses au premier questionnaire. Par la suite, une fois les clusters constitués, nous avons repris les modalités des autres questionnaires et nous avons observé de la même manière celles qui sont surreprésentées³¹ dans les clusters. Cela donne des modalités clivées :

Cluster bleu (51 élèves – 32%)	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
Libellés des questions			
<i>2-02-Je suis concentré en classe d'---(anglais, allemand, esp)</i>	<i>Souvent</i>	67	45
<i>Professeur</i>	<i>ProfAR</i>	31	15
<i>2-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>premier</i>	45	29
<i>2-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>je les comprends</i>	73	56
<i>LV</i>	<i>Anglais</i>	75	59
<i>2-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important</i>	<i>quatrième</i>	53	38
<i>2-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen</i>	<i>Bien</i>	37	24
<i>2-E-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vi</i>	<i>quatre fois ou plus</i>	31	19
<i>2-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	39	26
<i>2-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	51	37
<i>2-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un</i>	<i>Ni facile, ni diffic</i>	37	25
<i>2-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important</i>	<i>troisième</i>	37	25
<i>2-A-Lorsque j'ai préparé le cours sur Moodle avant de venir</i>	<i>augmente</i>	29	18
<i>2-07-Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Intern</i>	<i>Parfois</i>	35	24
<i>2-M-J'aimerais avoir des cours d'--(anglais, allemand, espag</i>	<i>pour quelques séquen</i>	61	48
<i>2-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>je les comprends</i>	61	48

³¹ Cela signifie que le pourcentage moyen dans le cluster est sensiblement supérieur au pourcentage moyen de l'ensemble sans jugement de valeur.

2-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e	Beaucoup	33	22
2-12-En général, entre le deuxième cours d'--(anglais, allem	Entre une demi-heure	41	29
2-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	premier	35	24

Parmi ces modalités clivées, ont été étudiées les variables de scolarité (classe, lycée, professeur) puis les autres variables, c'est-à-dire celles qui donnent une idée de l'impact du dispositif de la classe inversée sur chacun des groupes d'élèves.

L'analyse textuelle fait apparaître les mots spécifiques de chaque cluster, comme le montre le tableau ci-dessous pour le cluster bleu. Le nombre de citations du mot correspond à la fréquence, interne s'il s'agit du cluster, globale s'il s'agit de l'ensemble des réponses du corpus. Les pourcentages sont calculés sur les lemmes des mots cités et il indique donc le rapport entre le nombre d'apparition d'un mot rattaché à un lemme donné sur le nombre total de lemmes retenus dans les réponses. Ils sont également déclinés en interne et en global.

Mots	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-test
AVEC	1,38	0,97	43	73	2,92
IL	0,48	0,27	15	20	2,83
EST	2,29	1,78	71	134	2,66
UN	1,42	1,05	44	79	2,47
JEUX	0,16	0,07	5	5	2,26
VIDEOS	0,35	0,20	11	15	2,25
CV	0,13	0,05	4	4	1,89
ANGLOPHONE	0,13	0,05	4	4	1,89

De plus, nous avons conservé les questionnaires Q3 et Q3Bis que nous avons écartés dans les tris à plat à cause de leur nombre moins important de réponses. Ici, dans la mesure où ils n'apparaissent que pour les variables clivées et pas actives, les inclure dans l'analyse ne peut pas modifier les clusters mais peut quand même faire émerger des éléments intéressants pour l'impact du dispositif à plus long terme.

Cluster bleu : les motivés sans difficulté en langue vivante.

Description du cluster (caractères clivants) : plus que dans l'ensemble de la population, ce sont des élèves qui n'ont pas de difficulté en langue vivante, qui réussissent plutôt et sont concentrés lorsqu'ils travaillent en classe et à la maison. Leur motivation pour l'apprentissage de la langue est importante que ce soit pour leurs projets ou l'acquisition de connaissances et ils en éprouvent de la satisfaction (extrinsèque à régulation autonome ou intrinsèque à la connaissance et aux sensations). Ils savent pourquoi ils travaillent en langue vivante et ne le font pas pour les autres. Du côté des activités, ils travaillent chez eux entre les cours entre une demi-heure et une heure, utilisent les outils numériques pour jouer et travailler, n'ont pas de problèmes avec les consignes et trouvent plus intéressants de parler que de voir ou écouter.

Variables de scolarité (clivées) : on constate que les élèves qui apparaissent surreprésentés sont des anglophones de la classe du professeur AR.

Après le déploiement du dispositif (caractères clivés) : l'activité « Voir ou écouter » est passée de la quatrième position à la première et ils visionnent plus les vidéos en moyenne que les autres. Ils ont le sentiment que *Moodle* a augmenté leur concentration en classe mais sont mitigés sur l'aide apportée par les outils numériques que le professeur utilise.

Les autres caractéristiques liées à la motivation (surtout celle concernant la satisfaction), au rapport à la langue vivante, au travail (en classe et hors-classe) ainsi que le sentiment de réussite n'ont pas changé.

Variables textuelles : le mot « jeux » est spécifique de ce cluster et caractérise donc des anglophones qui restent impersonnels dans leurs réponses.

Interprétation : globalement le passage en classe inversée change peu de chose. Ils ont un peu plus d'intérêt qu'avant à l'écoute et à la vision (activités passives). Le fait que *Moodle* ait augmenté leur concentration mais qu'ils soient peu réceptifs aux outils numériques permet de dire que c'est un impact de la classe inversée plus que du numérique (pratiqué avant).

9.2.4.2. Cluster rouge

Réponses les plus clivantes :

Cluster rouge (38 élèves – 24%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
1-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ac	Tout à fait d'accord	74	31
1-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e	Enormément	47	15
1-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ma	Tout à fait d'accord	95	56
1-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Tout à fait d'accord	47	15
1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	Tout à fait d'accord	39	14
1-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(ang	Très souvent	55	25
1-23c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	53	25
1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Tout à fait d'accord	66	38
1-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	je les comprends	87	63
1-23a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	troisième	45	23
1-07-Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Intern	Très souvent	21	7
1-22c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	47	25
1-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	deuxième	53	30
1-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'arrive à les appli	84	62
1-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'arrive à les appli	87	67
1-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	troisième	37	19
1-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen	Très bien	16	5
1-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	quatrième	71	50
1-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un	Très facile	11	3
1-20-Si oui, c'est dans le but de	Chercher des info_10	11	3
1-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette - s	Oui	100	89
1-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	premier	61	41

Réponses les plus clivées :

Cluster rouge (38 élèves – 24%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
<i>3-F-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vi</i>	<i>prends des notes et</i>	<i>18</i>	<i>8</i>
<i>3-Jf-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>quatrième</i>	<i>11</i>	<i>3</i>
<i>2-C-Sur la séquence en classe inversée, je pense que mon tra</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>32</i>	<i>18</i>
<i>2-H-Je pense que grâce à la classe inversée sur cette séquen</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>37</i>	<i>22</i>
<i>2-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>44</i>
<i>2-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>44</i>
<i>2-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>44</i>
<i>2-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique po</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>44</i>
<i>2-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>	<i>26</i>	<i>14</i>
<i>3-K-Selon toi, pendant la dernière séquence, ce qui a été le</i>	<i>le travail en classe</i>	<i>21</i>	<i>10</i>
<i>2-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>2-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>2-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>3-Ja-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>troisième</i>	<i>13</i>	<i>5</i>
<i>2-21-Mes parents et moi, nous parlons de mon travail en --(a</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>2-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>2-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>2-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>2-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	<i>61</i>	<i>45</i>
<i>3-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>24</i>	<i>13</i>

Concernant ces variables clivées, on observe ici un phénomène atypique, les modalités clivées apparaissant surreprésentées sont les non-réponses à certaines questions. En examinant la

composition des clusters, cela semble avoir plusieurs origines. D'abord, l'un des enseignants a modifié le questionnaire Q2 et n'a pas recopié certaines des questions auxquelles ses élèves n'ont donc pas répondu. De plus, il y a eu des absents dans les autres classes au moment de l'administration de questionnaire. Néanmoins, comme ceci n'a pas d'influence sur les variables clivantes, nous avons décidé de conserver ce groupe et d'aller plus loin dans la prise en compte des variables clivées, ce que nous avons appelé les variables complémentaires.

Réponses les plus clivées complémentaires :

Cluster rouge (38 élèves – 24%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
<i>3-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>24</i>	<i>13</i>
<i>2-E-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vi</i>	<i>trois fois</i>	<i>37</i>	<i>24</i>
<i>LV</i>	<i>Anglais</i>	<i>74</i>	<i>59</i>
<i>3-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>deuxième</i>	<i>13</i>	<i>6</i>
<i>3-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au</i>	<i>Rarement</i>	<i>16</i>	<i>8</i>
<i>Professeur</i>	<i>ProfAP</i>	<i>26</i>	<i>16</i>
<i>3-1a-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon</i>	<i>deuxième</i>	<i>8</i>	<i>3</i>
<i>3-Je-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>premier</i>	<i>8</i>	<i>3</i>
<i>3-1f-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon</i>	<i>troisième</i>	<i>8</i>	<i>3</i>
<i>Lycée</i>	<i>LyceeB</i>	<i>39</i>	<i>28</i>
<i>Professeur</i>	<i>ProfB</i>	<i>39</i>	<i>28</i>
<i>2-Jc-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>quatrième</i>	<i>26</i>	<i>17</i>
<i>3-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>j'arrive à les appli</i>	<i>26</i>	<i>17</i>

Variables textuelles :

Mots	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-test
AIME	1,29	0,66	27	50	3,76
J	1,19	0,70	25	53	2,87
VIE	0,43	0,17	9	13	2,84
GRAMMAIRE	0,33	0,12	7	9	2,79
ACQUERIR	0,33	0,13	7	10	2,47
AIDER	0,29	0,11	6	8	2,43
FUTUR	0,62	0,35	13	26	2,21
NOUVEAUX	0,33	0,15	7	11	2,19

Cluster rouge : les hyper-motivés actifs.

Description du cluster (caractères clivants) : ce qui arrive largement en tête des variables clivantes pour ce groupe, ce sont les réponses sur la motivation. Plus que dans l'ensemble de tous les répondants, ce sont des élèves hyper-motivés (modalité « Tout à fait d'accord » dans les tous items sauf le 28 – motivation extrinsèque à régulation externe et le 31 sur l'absence de motivation) sur tous les plans. Ils trouvent que la langue vivante est plutôt très facile et y réussissent très bien. Sur le plan des outils numériques, ils trouvent que ceux du professeur aident très souvent et en utilisent un eux-mêmes pour rechercher des informations. Ils n'ont pas de problèmes avec les consignes en classe et à la maison. Ils ont un intérêt plus marqué pour les activités orales puisque les réponses « Parler » et « Voir ou écouter » se retrouvent devant « Ecrire » ou « Lire » mais pour progresser, ils placent en fin « Parler » et « Lire ». Enfin, ils classent en dernier le travail collectif comme permettant de progresser en langue vivante.

Variables de scolarité (clivées) : les élèves qui apparaissent surreprésentés sont des anglophones des classes des professeurs AP et BM.

Après le déploiement du dispositif (caractères clivés) : il apparaît alors que les réponses les plus clivées sont majoritairement celles du questionnaire Q3/Q3Bis administré en fin d'année. Cela correspond aux 20% de l'effectif initial qui avait répondu à ce questionnaire, ce qui signifie que les classes qui y ont répondu se retrouvent plus dans ce cluster que dans l'ensemble des répondants. Cela confirme ce que nous venons de dire sur les variables de scolarité clivées par les clusters.

Nous retrouvons inchangé (c'est-à-dire surreprésenté) l'aspect oral privilégié dans le travail en langue vivante de ce groupe, ce qui est confirmé par le fait qu'ils visionnent trois fois les vidéos avant les cours et que le plus important pour eux est le travail en classe (plutôt qu'avant la séance ou après). Il est confirmé également que ce n'est pas le travail avec les autres élèves qui est primordial. Par contre, il y a une modification sur la motivation déclarée. On observe toujours qu'ils retirent de la satisfaction de leur travail plus que l'ensemble des élèves mais il apparaît aussi qu'ils sont plutôt d'accord qu'ils travaillent car il faut faire ce qui demandé par le professeur, c'est-à-dire une part de motivation intrinsèque aux sensations et une part d'extrinsèque à régulation externe.

Variables textuelles : les mots caractéristiques de ce cluster confirment qu'il s'agit d'un groupe d'élèves plutôt stimulés par les activités et qui s'impliquent personnellement.

Interprétation : on constate peu d'action du dispositif sur ce groupe d'élèves à l'aise dans la matière. Sur le long terme, la motivation change de nature traduisant une lassitude qui semble s'installer.

9.2.4.3. Cluster vert

Réponses les plus clivantes :

Cluster vert (16 élèves – 10%)	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
Libellés des questions			
1-20-Si oui, c'est dans le but de	Chercher des info_12	25	3
1-19-Si oui, avec quelle fréquence ?	Rarement	63	20
1-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	Parfois	31	5
1-23a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	premier	50	15
1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	Pas du tout d'accord	50	17
1-07-Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Intern	Rarement	50	19
1-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique po	Jouer uniquement	19	3
1-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	troisième	44	15
1-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'arrive à les appli	94	62
1-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(Jamais	25	5
1-22b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	troisième	44	17
1-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en	Parfois	63	31
1-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	quatrième	63	33
1-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	troisième	56	28
1-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	38	14
1-16-Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta dispo	un ordinateur fixe_1	25	7
1-11-En général, entre le premier cours d'---(anglais, allem	Moins d'une demi-heu	81	54
1-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	38	16
1-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Plutôt pas d'accord	38	17
1-22a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	deuxième	44	22

Réponses les plus clivées :

Cluster vert (16 élèves – 10%)	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
Libellés des questions			
3-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	troisième	19	3
2-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique po	*Reponse manquante*	75	44
2-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un	*Reponse manquante*	75	44
2-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	*Reponse manquante*	75	44
2-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen	*Reponse manquante*	75	44
2-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	*Reponse manquante*	75	45
2-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e	*Reponse manquante*	75	45
2-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	*Reponse manquante*	75	45
3-Jc-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'	troisième	25	6
2-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	*Reponse manquante*	75	45
2-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	*Reponse manquante*	75	45
2-21-Mes parents et moi, nous parlons de mon travail en --(a	*Reponse manquante*	75	45
2-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	*Reponse manquante*	75	45
2-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important	*Reponse manquante*	75	45
3-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	Plutôt pas d'accord	19	4
3-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	Parfois	25	7
3-L-J'aimerais avoir des cours en classe inversée	dans quelques matièr	31	11
3-1c-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon	quatrième	25	8
3-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si	Plutôt pas d'accord	25	8
3-A-Lorsque j'ai préparé le cours sur Moodle avant de venir	augmente	25	8

Réponses les plus clivées complémentaires :

Cluster vert (16 élèves – 10%)	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
Libellés des questions			
<i>3-A-Lorsque j'ai préparé le cours sur Moodle avant de venir</i>	<i>augmente</i>	25	8
<i>3-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>troisième</i>	19	4
<i>3-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>je les comprends</i>	38	17
<i>2-23a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>premier</i>	38	17
<i>3-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(ang</i>	<i>Souvent</i>	31	13
<i>3-Jb-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>sixième</i>	19	5
<i>3-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e</i>	<i>Moyennement</i>	19	5
<i>3-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>deuxième</i>	19	5
<i>3-D-Je suis concentré lorsque je travaille l'--(anglais, all</i>	<i>Parfois</i>	19	5
<i>3-22a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>deuxième</i>	19	5
<i>3-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette - s</i>	<i>Oui</i>	38	18
<i>Lycée</i>	<i>LyceeB</i>	50	28
<i>Professeur</i>	<i>ProfB</i>	50	28
<i>Classe</i>	<i>SecondeB</i>	31	13

Variables textuelles :

Mots	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-test
ANGLAIS	2,46	1,26	16	95	2,46
MOODLE	0,92	0,33	6	25	2,11
COMPREHENSION	1,08	0,44	7	33	2,04

Cluster vert : les actifs négatifs.

Description du cluster (caractères clivants) : ce qui apparaît d'abord dans ce groupe, toujours en termes de réponses plus fréquentes dans ce cluster que dans l'ensemble de tous les élèves participant, ce sont les perceptions de l'intérêt et des progrès liés aux activités proposées. « Ecrire » arrive devant « Voir ou écouter » et « Parler » dans les deux cas et cela montre que ces élèves ont surtout un rapport écrit avec la langue vivante. Rien n'apparaît sur la langue vivante, la concentration ni la réussite ressentie. Ils travaillent peu à la maison entre deux cours mais n'ont pas de problème avec les consignes. En langue vivante, on ne sait pas ce qui les motive mais on sait que ce n'est ni la comparaison avec les autres élèves, ni pour satisfaire le professeur (motivations extrinsèques à régulation non-autonome). Ils utilisent les outils numériques rarement et trouvent qu'ils sont moins importants pour progresser que les autres composantes du travail. Enfin, ils parlent plus souvent que la moyenne dans la langue étrangère avec les autres élèves en dehors des cours et le travail collectif les aide parfois mais est finalement peu important pour progresser.

Pour les variables clivées, nous retrouvons dans ce cluster le même effet que dans le cluster rouge, à savoir les non-réponses à certaines questions comme variables clivées prépondérantes. Nous avons donc fait le même choix (en prendre plus en compte).

Variables de scolarité (clivées) : les élèves qui apparaissent surreprésentés sont la classe de Seconde B2 du professeur BM.

Après le déploiement du dispositif (caractères clivés) : là encore, comme pour le cluster précédent, ce sont les réponses au questionnaire Q3/Q3Bis qui apparaissent le plus dans ce qui est clivé par le cluster. On retrouve les variables clivées de scolarité mais il semble aussi que l'effet significatif du dispositif se voit plus à long terme puisque quasiment toutes les modalités les plus clivées sont issues du dernier questionnaire.

On peut constater que le rapport écrit à la langue vivante demeure prépondérant mais il faut noter que l'activité « Parler » remonte au classement qu'en font les élèves. Alors que les facteurs de motivation à régulation autonome n'étaient pas clivants au départ, les élèves sont en fin d'année moyennement motivés (motivation générale perçue) mais toujours pas d'accord avec le fait qu'ils ne savent pas pourquoi ils travaillent en langue vivante (amotivation). Notons également que leur concentration augmente en cours lorsqu'il a été

anticipé par des activités à distance et qu'ils souhaitent plus que dans l'ensemble des répondants qu'il n'y ait des cours en classe inversée que dans quelques matières.

Variables textuelles : il apparaît donc que sont surreprésentés dans ce groupe des anglicistes qui s'aideraient de la plateforme *Moodle* pour progresser.

Interprétation : en fin d'année, ces élèves ont plus d'intérêt qu'avant à « parler ». Peut-on y voir plus de motivation ? Nous constatons que *Moodle* a augmenté leur concentration mais ils ne veulent pas que cela se passe de la même manière dans toutes les matières. Comme ils étaient déjà actifs au départ, nous pouvons y voir un effet de la quantité de travail.

9.2.4.4. Cluster orange

Réponses les plus clivantes :

Cluster orange (26 élèves – 17%)	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
Libellés des questions			
1-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'ai du mal à les co	69	25
1-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Pas du tout d'accord	46	11
1-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(ang	Parfois	42	10
1-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	premier	85	41
1-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ma	Plutôt pas d'accord	23	4
1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Plutôt pas d'accord	31	7
1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Pas du tout d'accord	31	7
1-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un	Difficile	54	20
1-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'ai du mal à les ap	54	21
1-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen	Un peu	46	16
1-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	Jamais	85	52
1-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si	Plutôt d'accord	38	13
1-02-Je suis concentré en classe d'--- (anglais, allemand, esp	Parfois	54	24
1-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	Jamais	50	23
1-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	deuxième	58	30
1-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ma	Plutôt d'accord	46	22
1-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	deuxième	23	7
1-22b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	premier	58	32
1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	Pas du tout d'accord	38	17
1-12-En général, entre le deuxième cours d'-- (anglais, allem	Moins d'une demi-heu	73	48
1-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	deuxième	42	21
1-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'ai du mal à les ap	46	24

Réponses les plus clivées :

Cluster orange (26 élèves – 17%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
<i>LV</i>	<i>Allemand</i>	58	26
<i>2-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important</i>	<i>premier</i>	31	10
<i>2-B-Lorsque le professeur me demande de rendre un travail, j</i>	<i>en ligne directement</i>	50	24
<i>2-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au</i>	<i>Jamais</i>	38	16
<i>2-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(ang</i>	<i>Parfois</i>	23	8
<i>2-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	23	8
<i>2-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>j'ai du mal à les co</i>	31	14
<i>2-02-Je suis concentré en classe d'--- (anglais, allemand, esp</i>	<i>Parfois</i>	42	23
<i>Classe</i>	<i>Terminale</i>	27	11
<i>Professeur</i>	<i>ProfAN</i>	27	11
<i>Professeur</i>	<i>ProfAB</i>	31	15
<i>2-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	35	18
<i>2-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important</i>	<i>troisième</i>	23	10
<i>2-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>j'ai du mal à les co</i>	19	8
<i>2-Ib-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon</i>	<i>premier</i>	12	3
<i>2-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e</i>	<i>Moyennement</i>	27	13
<i>2-M-J'aimerais avoir des cours d'--(anglais, allemand, espag</i>	<i>pour toutes les séqu</i>	27	13
<i>2-F-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vi</i>	<i>prends des notes mai</i>	27	13
<i>2-Ie-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon</i>	<i>premier</i>	27	14
<i>2-Ib-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon</i>	<i>quatrième</i>	19	9
<i>2-19-Si oui, avec quelle fréquence ?</i>	<i>Tout le temps</i>	35	21

Variables textuelles :

Mots	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-test
ALLEMAND	1,33	0,33	12	25	4,27
CONTROLE	0,33	0,04	3	3	2,93
ALLEMAGNE	0,78	0,28	7	21	2,37
RIEN	0,67	0,23	6	17	2,28
ORAL	1,00	0,44	9	33	2,22
FACON	0,22	0,03	2	2	2,19
MAL	0,22	0,03	2	2	2,19
OPINION	0,22	0,03	2	2	2,19
PREMIERE	0,22	0,03	2	2	2,19
FILMS	0,67	0,24	6	18	2,16

Cluster orange : les peu motivés avec difficulté en langue vivante.

Description du cluster (caractères clivants) : plus que dans l'ensemble des répondants, ces élèves expriment un manque de motivation autodéterminée. Ils ne sont pas d'accord avec les raisons de travailler proposées dans l'enquête et sont d'accord avec le fait qu'ils travaillent sans savoir pourquoi ils le font (amotivation). Ils trouvent que la langue vivante est difficile, qu'ils réussissent peu et sont parfois concentrés en classe. Ils travaillent peu à la maison et ont du mal à appliquer les consignes que ce soit en classe ou à la maison. Ils voient de l'intérêt et une aide pour progresser surtout dans les activités « Voir ou écouter » et « Parler », signe d'un rapport oral à la langue vivante. Il est à noter un paradoxe puisqu'ils annoncent ne jamais parler avec les autres dans la langue vivante étudiée mais que les autres sont plutôt importants pour progresser. Enfin, aucun facteur distinctif de ce cluster n'apparaît ni sur le lien au professeur, ni sur le rapport à l'outil numérique.

Variables de scolarité (clivées) : sont surreprésentés dans ce cluster, les élèves germanophones des professeurs AB et AN, plutôt en Terminale.

Après le déploiement du dispositif (caractères clivés) : les points concernant la concentration, le collectif, le manque de satisfaction et de motivation (même s'il y a une légère modification) et les difficultés avec les consignes sont encore surreprésentés après le passage en classe

inversée. Par contre, les outils numériques apparaissent comme premier facteur important pour progresser, notamment par l'intermédiaire des quizz proposés par les enseignants en ligne et par la lecture de ce que les autres postent dans les forums. Ils annoncent utiliser ces outils tout le temps et préfèrent plus que l'ensemble des élèves rendre leurs devoirs directement en ligne.

Variables textuelles : nous trouvons ici un groupe composé de germanistes dont les réponses ont des connotations plutôt négatives avec une préférence pour l'oral, qui travaillent sous pression extérieure.

Interprétation : nous observons ici une augmentation de l'implication d'élèves peu motivés qui est due à l'appropriation des outils numériques que ce soit pour progresser, pour travailler en équipe ou lors des évaluations.

9.2.4.5. Cluster marron

Réponses les plus clivantes :

Cluster marron (10 élèves – 6%)	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
Libellés des questions			
1-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ma	Sans opinion	80	6
1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Sans opinion	70	10
1-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'ai du mal à les ap	80	21
1-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	quatrième	70	16
1-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'ai du mal à les ap	80	24
1-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en	Jamais	70	19
1-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ac	Sans opinion	40	5
1-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(Très souvent	30	3
1-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a	j'ai du mal à les co	60	16
1-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e	Un peu	50	11
1-16-Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta dispo	un smartphone	30	3
1-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Pas du tout d'accord	50	11
1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	Sans opinion	50	13
1-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un	Difficile	60	20
1-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen	Moyennement	80	37
1-13-En général, entre le troisième cours d'--(anglais, alle	*Reponse manquante*	90	50
1-02-Je suis concentré en classe d'---(anglais,allemand, esp	Très souvent	30	6
1-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si	Sans opinion	40	11
1-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	deuxième	60	26
1-21-Mes parents et moi, nous parlons de mon travail en --(a	Jamais	60	27
1-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	Sans opinion	40	13
1-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si	Plutôt d'accord	40	13

Réponses les plus clivées :

Cluster marron (10 élèves – 6%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
<i>LV</i>	<i>Allemand</i>	90	26
<i>Professeur</i>	<i>ProfAB</i>	60	15
<i>2-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ma</i>	<i>Sans opinion</i>	30	4
<i>2-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un</i>	<i>Difficile</i>	50	13
<i>2-13-En général, entre le troisième cours d'-- (anglais, alle</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	100	62
<i>2-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	30	6
<i>2-Je-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>sixième</i>	40	12
<i>2-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en</i>	<i>Jamais</i>	40	13
<i>2-D-Je suis concentré lorsque je travaille l'-- (anglais, all</i>	<i>Rarement</i>	30	8
<i>2-Jf-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>deuxième</i>	30	9
<i>2-19-Si oui, avec quelle fréquence ?</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	50	23
<i>2-20-Si oui, c'est dans le but de</i>	<i>*Reponse manquante*</i>	50	23
<i>2-Id-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon</i>	<i>cinquième</i>	40	16
<i>2-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(</i>	<i>Jamais</i>	20	4
<i>2-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour ac</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	20	4
<i>2-23c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la</i>	<i>deuxième</i>	40	17
<i>Classe</i>	<i>Première</i>	60	34
<i>2-H-Je pense que grâce à la classe inversée sur cette séquen</i>	<i>se sont améliorés</i>	50	25
<i>2-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au</i>	<i>Jamais</i>	50	25
<i>2-Ja-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'</i>	<i>premier</i>	60	35
<i>Professeur</i>	<i>ProfAN</i>	30	11
<i>Classe</i>	<i>Terminale</i>	30	11
<i>2-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan</i>	<i>premier</i>	40	19

Variables textuelles :

Mots	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-test
ALLEMAND	1,68	0,33	6	25	3,12
ALSACE	0,84	0,08	3	6	2,89
PROCHE	0,56	0,03	2	2	2,84
ALLEMAGNE	1,40	0,28	5	21	2,80
MOI	0,84	0,11	3	8	2,58
COMPREND	0,56	0,04	2	3	2,48
PROFESSEUR	0,84	0,13	3	10	2,33
NOUS	1,12	0,25	4	19	2,29
EXPLIQUE	0,56	0,05	2	4	2,24
REDACTION	0,56	0,05	2	4	2,24

Cluster marron : les travailleurs en difficulté.

Description du cluster (caractères clivants) : en termes de réponses surreprésentées dans ce groupe, les élèves trouvent que la langue vivante est difficile et qu'ils réussissent moyennement. Ils annoncent être très souvent concentrés en classe mais ont du mal avec les consignes des tâches proposées (en classe et hors-classe) et ils demandent très souvent de l'aide au professeur. Le plus important pour leurs progrès est le travail en classe et l'activité « Parler » est la moins importante. Plus que l'ensemble, ils ne parlent pas de leur travail avec leurs parents à la maison et pensent que les autres élèves ne les aident jamais. L'outil prépondérant pour le travail à distance est leur smartphone. Enfin sur le plan de la motivation, ils sont plus nombreux que dans l'ensemble des répondants à être sans opinion sur quasiment toutes les questions de motivation, à ne pas trouver de satisfaction au travail en langue vivante (motivation intrinsèque aux sensations) et à travailler sans trop savoir pourquoi (amotivation).

Variables de scolarité (clivées) : les élèves qui apparaissent sur-représentés sont des élèves germanophones de Première du professeur AB.

Après le déploiement du dispositif (caractères clivés) : il est resté chez ces élèves plus que dans l'ensemble le fait que la langue vivante est difficile, que le collectif n'aide pas. Sur le plan de la motivation, ils ne sont pas d'accord (alors qu'ils étaient auparavant sans opinion là-

dessus) que travailler la langue vivante est important pour leur futur, ni pour acquérir des connaissances (motivations extrinsèques à régulation autonome et intrinsèque à la connaissance). Ils pensent néanmoins que leurs résultats ont augmenté grâce à la classe inversée même s'ils sont rarement concentrés lorsqu'ils utilisent *Moodle*. Cependant, ils pensent que le plus important se passe en classe, il s'agit d'écouter le professeur et de rédiger des devoirs sur feuille. Par contre, ils accordent moins d'importance à la prise de parole en classe et à l'écriture dans les forums à distance.

Variables textuelles : nous retrouvons les caractéristiques d'élèves germanistes qui sont impliqués dans leur travail et ont une relation forte avec le professeur.

Interprétation : nous observons sur ce cluster un impact du dispositif même s'il est très mitigé et ceci dans les deux sens : ils rejettent l'idée de motivation autodéterminée mais la classe inversée a participé à leur progression. Quant aux grandes tendances, elles n'évoluent pas ou peu.

9.2.4.6. Cluster violet

Réponses les plus clivantes :

Cluster violet (16 élèves – 10%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
1-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette - s	*Reponse manquante*	100	10
1-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique po	*Reponse manquante*	100	10
1-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	*Reponse manquante*	100	10
1-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pen	*Reponse manquante*	100	10
1-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les au	*Reponse manquante*	100	10
1-19-Si oui, avec quelle fréquence ?	*Reponse manquante*	100	10
1-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, e	*Reponse manquante*	100	10
1-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(*Reponse manquante*	100	10
1-16-Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta dispo	*Reponse manquante*	100	10
1-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en	*Reponse manquante*	100	11
1-11-En général, entre le premier cours d'---(anglais, allem	*Reponse manquante*	100	11
1-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	*Reponse manquante*	100	11
1-02-Je suis concentré en classe d'---(anglais, allemand, esp	*Reponse manquante*	100	11
1-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(ang	*Reponse manquante*	100	11
1-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est un	*Reponse manquante*	100	11
1-12-En général, entre le deuxième cours d'--(anglais, allem	*Reponse manquante*	100	11
1-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	*Reponse manquante*	100	11
1-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	*Reponse manquante*	100	11
1-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importan	*Reponse manquante*	100	11
1-22a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la	*Reponse manquante*	100	11
1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q	*Reponse manquante*	100	11
1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour mo	*Reponse manquante*	100	11

Réponses les plus clivées :

Cluster violet (16 élèves – 10%)			
Libellés des questions	Réponses caractéristiques	% de la réponse dans le cluster	% de la réponse dans l'ensemble
<i>2-D-Je suis concentré lorsque je travaille l'--(anglais, all</i>	<i>Jamais</i>	<i>31</i>	<i>5</i>
<i>2-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'important</i>	<i>quatrième</i>	<i>44</i>	<i>13</i>
<i>2-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>j'arrive à les appli</i>	<i>81</i>	<i>46</i>
<i>Professeur</i>	<i>ProfAK</i>	<i>44</i>	<i>15</i>
<i>LV</i>	<i>Espagnol</i>	<i>44</i>	<i>15</i>
<i>2-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce q</i>	<i>Sans opinion</i>	<i>38</i>	<i>11</i>
<i>2-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --(a</i>	<i>je les comprends</i>	<i>81</i>	<i>48</i>
<i>2-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'--(</i>	<i>Parfois</i>	<i>69</i>	<i>36</i>

Variables textuelles :

Mots	Pourcentage interne	Pourcentage global	Fréquence interne	Fréquence globale	Valeur-test
ESPAGNE	0,73	0,07	3	5	2,97
FACILITE	0,49	0,03	2	2	2,75
COLLECTIF	0,49	0,03	2	2	2,75
ECRITURE	0,49	0,05	2	4	2,13
POUVOIR	2,93	1,52	12	114	2,04
DEBROUILLER	0,49	0,07	2	5	1,94

Cluster violet : les absents au premier questionnaire.

Description du cluster (caractères clivants) : c'est un cluster très atypique puisqu'il est constitué de modalités clivantes qui sont des non-réponses. En fait il s'agit du groupe constitué par les absents lors du premier questionnaire. Il nous faut donc mettre à part ce cluster pour lequel le reste de l'analyse de l'impact éventuel du dispositif sur les variables clivées n'a pas de sens. Il est à noter qu'il paraît normal qu'une telle configuration apparaisse lors du recueil de données réelles tout comme le fait que le logiciel SPAD fasse émerger ce groupe.

Variables de scolarité (clivées) : les élèves qui apparaissent surreprésentés sont la classe d'Espagnol du professeur AK. La composition du cluster montre effectivement que c'est dans ce groupe qu'il y avait le plus d'absents lors de la passation du premier questionnaire déterminant pour les clusters.

Variables textuelles : nous retrouvons là encore ce qui a été dit sur la composition du groupe en question.

9.3. Synthèse des résultats.

9.3.1. Tris à plat

Nous reprenons les résultats précédents à la lueur des thématiques sur lesquelles nous souhaitons observer les évolutions éventuelles.

Sur le rapport au savoir et à l'apprentissage, après les premières séquences en classe inversée, les élèves annoncent ressentir une progression de leur réussite et invoquent l'importance de l'aide de leurs camarades. Il ne semble pas y avoir de changement sur la vision du travail en classe. Il s'articule autour des activités orales et les composantes les plus importantes restent majoritairement l'aide du professeur, ses explications et le travail fourni par l'élève. A la maison, aucune évolution sensible n'apparaît sur la quantité de travail qui reste pour plus de la moitié des élèves inférieure à une demi-heure entre deux séances mais paradoxalement presque la moitié des élèves ressentent une augmentation de leur travail avec la classe inversée. Ce qui est ressenti est donc soit une intensité plus grande d'investissement dans l'activité sans impact sur le temps de travail, soit une compensation dans les résultats entre des élèves qui travaillent moins et d'autres qui travaillent plus. Les activités annoncées comme prépondérantes sont le visionnage des vidéos et le travail à l'écrit sur papier, ce qui met en lumière un avis partagé sur les outils. Il est à noter que le moins important pour la progression soit l'utilisation du forum, que ce soit la rédaction d'articles ou la lecture de ceux des autres. Doit-on y voir l'indice que l'importance du travail collectif pour les élèves se limite à ce qui se passe en classe ?

Concernant la coutume de classe, une évolution est visible sur l'impact de la pratique collective mais elle semble limitée au présentiel. La répartition des activités, pratique de l'oral en classe et travail passif de visionnage ou écrit à la maison, ne semble pas évoluer pour les élèves après le passage en classe inversée.

Sur le plan de l'utilisation des outils numériques, il n'y a aucun problème d'accessibilité. Une grande variété de supports différents est disponible et ils sont peu à avoir eu des problèmes techniques qu'ils n'ont pas résolus. Quasiment l'unanimité des élèves annonce travailler avec ces outils. Il est notable que ces facteurs sont présents avant la mise en place du dispositif et ne sont pas modifiés par le passage en classe inversée. Par contre, un glissement apparaît dans les pratiques numériques. Au début de l'année scolaire, les usages se répartissent entre des vérifications linguistiques (vocabulaire, correction de phrases) et la recherche d'informations, notamment sur Internet. Par la suite, si le premier aspect reste présent, il y a un déplacement des activités de recherches libres vers l'utilisation de la plate- forme *Moodle*, donc dans le cadre d'une activité très structurée puisque l'architecture des tâches est organisée par l'enseignant. Les contraintes liées au dispositif freinent donc ce qui peut être vu comme une part d'autonomie de l'élève dans son travail personnel hors-classe. En revanche, sur le sujet du visionnage des vidéos mises à disposition ou plus généralement de l'appropriation des ressources numériques, les élèves mentionnent l'avantage de pouvoir aller à leur rythme.

Quant aux items sur la motivation, en début d'année, elle était importante et plutôt autodéterminée. Il est probable que ce soit des réponses formulées par l'élève qui ne reflètent pas totalement la réalité de l'enfant et qu'elles soient dues à la conformité aux attentes supposées de l'école. Après le passage en classe inversée, la seule évolution porte sur la motivation par le regard des autres qui résulte de l'importance du travail collectif. Néanmoins, la stabilité globale des réponses au deuxième questionnaire montre que le dispositif n'a pas une influence importante sur la distribution de la motivation. Or en réponse à la plus grande autonomie annoncée comme offerte par le dispositif, on aurait pu s'attendre à un déplacement vers plus d'autodétermination si les élèves y avaient été sensibles.

En résumé, après une première période en classe inversée, des repositionnements s'opèrent mais sans que nous observions un changement profond dans la dynamique de la classe ressentie par les élèves. Il n'y a ni adhésion, ni rejet. Les élèves se prononcent pour une hybridation des méthodes d'enseignement entre ce qui est pour eux traditionnel et classe inversée, que ce soit en langue vivante ou éventuellement dans d'autres matières.

9.3.2. Clusters

La constitution des clusters sur les réponses données en début d'année scolaire a mis à jour un clivage reposant sur la motivation au travail en langue vivante ainsi que l'engagement actif des élèves et les difficultés ressenties dans la discipline.

Lorsque la motivation est importante au départ, les élèves ressentent une progression après le passage en classe inversée. Lorsque l'investissement est très important, on note une certaine lassitude et la motivation évolue vers moins d'autodétermination sur le long terme. Pour les autres, les facteurs motivationnels se renforcent. Dans le cas d'élèves peu motivés, c'est l'outil numérique qui a un impact plus que le dispositif global. Ainsi, est mis à jour un lien entre la motivation initiale des élèves et la portée du couple formé par le dispositif et les outils numériques qu'il intègre.

Concernant les groupes d'élèves paraissant en difficulté en langue vivante, ceux qui annoncent être motivés déclarent une progression grâce à la classe inversée, tandis que ceux qui se sentaient peu motivés expriment une amélioration attribuée à l'utilisation de l'outil numérique. Pour ceux qui n'étaient pas en difficulté, le dispositif n'a pas d'impact déterminant.

Plus remarquable semble être ce que dessinent les variables de scolarité. En effet, les clusters apparaissent clivés selon le type de langue vivante et le niveau de scolarité (Seconde, Première ou Terminale). Dans la mesure où il semble difficile de conclure sur un impact notable du dispositif, l'influence des variables de scolarité nous interpelle quant à la nature des études à mener sur l'appropriation du dispositif par les élèves. Il convient sans doute d'envisager des recherches sur la classe inversée en différenciant selon la discipline et le niveau de scolarité (Sommer et Ritzhaupt, 2018 ; Mazur, Brown et Jacobsen, 2015). Des éléments partiels à ce sujet nous seront apportés par l'analyse qualitative des entretiens puisque ce sont uniquement des élèves de Seconde que nous avons interrogés.

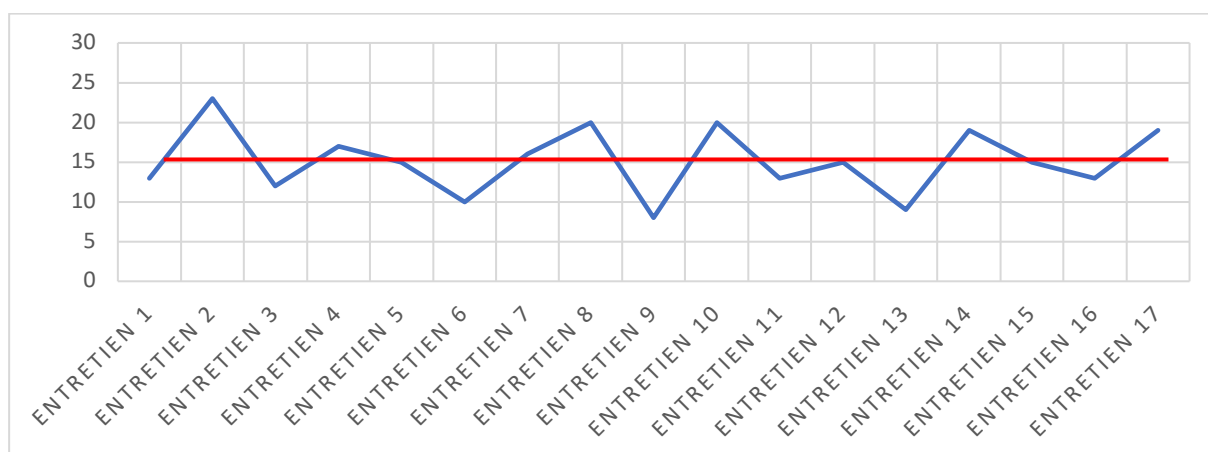
10. Analyse qualitative et interprétation

10.1. Eléments contextuels

10.1.1. Durée des entretiens

Nous avons réalisé 17 entretiens. Ils se sont déroulés pendant une heure habituelle de cours pour perturber au minimum l'emploi du temps des élèves. Cette contrainte pouvant jouer sur la richesse des informations recueillies, nous avons prévu une durée autour de 15 minutes, la pré-expérimentation ayant montré que cette durée semblait optimale pour permettre aux élèves de s'exprimer et respecter les souhaits des enseignants.

Figure 13 - Durée des entretiens (en minutes)



Comme on le voit, des difficultés sont apparues notamment à cause du déplacement des élèves entre les salles de cours et d'entretiens et de l'intégration des entretiens dans le déroulé du cours qui se menait en parallèle et les durées effectives ont varié de 9 à 23 minutes. Néanmoins la durée moyenne des entretiens a été de 15,7 minutes, ce qui correspond à ce qui avait été envisagé.

10.1.2. Type de classes inversées.

Il nous faut préciser que nous ne souhaitons pas intervenir sur le déroulé didactique précis des séquences ni sur les choix opérés par les enseignants pour les activités de classes inversées. Comme lors de la pré-expérimentation, une différence portait notamment sur ce qui était annoncé aux élèves. En effet deux des enseignants ne souhaitaient pas explicitement exposer aux élèves le passage en pédagogie inversée mais focalisaient le discours sur l'emploi

des outils numériques pour modifier le type d'activités menées en classe et à la maison. Les deux autres, par contre, ont clairement annoncé aux élèves le changement de pratique sur certaines des séquences. Nous aurons donc éventuellement à prendre en compte cette différence lors de l'analyse des données recueillies.

10.2. Méthodologie

10.2.1. Posture

Dans la plupart des travaux de recherche sur la classe inversée, l'observation porte sur la satisfaction des élèves à propos d'un objet différent, en tout cas exprimé comme différent par l'enseignant ou sur l'impact du dispositif sur les performances des élèves. Dans la mesure où le dispositif que nous étudions est censé modifier le rapport des élèves aux éléments constitutifs de la situation scolaire, c'est-à-dire le savoir, les ressources et le professeur, ce qui nous intéressait, c'était d'observer si quelque chose évolue, se modifie dans la dynamique d'apprentissage. Quelques éléments généraux avaient été dégagés grâce aux questionnaires et pour aller au plus près des sujets dans une démarche compréhensive, nous avons proposé à des élèves de les interviewer. Nous avons choisi de les interroger, non pas sur le mode restrictif à notre avis et trop limité des deux directions précédentes (évaluations, instrumentation) mais sous une autre forme qui correspondait mieux à notre logique de questionnement en entretiens de groupes semi-directifs (Baribeau, 2009 ; Berthier, 2010) quitte à perdre en visibilité directe. En effet, la dynamique de la classe étant complexe, il serait difficile d'attribuer précisément au dispositif seul le changement observé.

Pour rester dans la même proposition pédagogique de la classe inversée qui inscrit le collectif comme essentiel dans les séances en présentiel, nous avons souhaité mener cette observation sur des groupes de trois ou quatre élèves plutôt que des entretiens individuels. Nous pensions qu'ainsi la parole des élèves serait plus libre pour exprimer leurs ressentis dans une dynamique de groupe et que cela permettrait de lever les blocages de certains car les élèves de cet âge sont peu sollicités dans le cadre scolaire sur leur travail. La confrontation des idées des uns et des autres pouvait aussi en cas de désaccord permettre de favoriser l'émergence de multiples points de vue et élargir ainsi la vision restituée.

Nous avons conduit une observation non participante explicite puisque nous étions présenté par l'administration de l'établissement comme un chercheur de l'université travaillant sur l'apprentissage des élèves en classe de langue vivante.

10.2.2. Guide d'entretien

Pour l'élaboration du guide de ces entretiens semi-directifs, nous avons choisi de commencer par une question très ouverte et de demander aux élèves de décrire leur travail en langue vivante comme s'ils s'adressaient à un autre élève. Cela permettait aux élèves de rentrer dans une dynamique de réponse sans blocage initial. De plus, nous voulions que les élèves s'expriment sur leur travail sans qu'ils soient questionnés directement sur leur avis à propos de la classe inversée. Nous aurions sans doute eu des choses plus précises si nous avions d'emblée demandé ce qu'ils pensaient de la classe inversée car cela aurait cristallisé les entretiens autour de cette question mais cela ne nous aurait pas permis de voir la place précise qu'ils attribuaient au dispositif au sein de l'activité de la classe et leur ressenti par rapport à l'apprentissage. Nous voulions évaluer l'empreinte qu'avait le dispositif sur leurs pratiques, leurs attitudes face à la matière travaillée, leurs comportements en classe et face au professeur et pas leur opinion de consommateurs du dispositif. Par contre, une question précise sur la classe inversée est parfois arrivée au cours de l'entretien lorsqu'elle nous a semblé naturelle dans le déroulé de l'entretien. L'idée était de voir ce qui allait émerger dans les dires des élèves sans que nous ne présupposions de modifications dues au dispositif.

Nous avons adapté la première question selon les phases pour tenir compte du moment où elle se situait dans l'histoire de la classe (en milieu ou en fin d'année scolaire) :

(Phase 1) On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en langue vivante pendant les cours et à la maison ?

(Phase 2) Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en langue vivante. Il vous demande comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en langue vivante dans votre classe ?

Cette question renvoie d'abord à une construction progressive de la visibilité didactique et pédagogique relativement à la posture et à l'histoire des élèves et des modes de pratique et d'appropriation de la classe inversée. De plus, c'est une auto-construction puisque c'est l'élève lui-même qui va s'approprier les éléments d'information qu'il va redonner. Nous voulions nous situer dans le même sens que la démarche du type classe inversée.

Pour la suite, dans cette même idée, l'entretien a été administré en fonction de ce que répondaient les élèves. Nous ne voulions pas enchaîner les questions selon un ordre établi par avance et où les questions n'auraient de légitimité que par rapport à leur place dans notre grille. Nous avons ainsi changé de perspective, et de mode d'actuation dans l'entretien : il nous a fallu être particulièrement attentif, non pas à la cohérence interne qui devait être celle attendue et désiré en fonction de ce que nous pensions être la pertinence progressive de l'entretien, mais à ce que disaient ou nous semblaient vouloir dire les participants aux focus groups. Nous retrouvions ainsi la logique de la classe inversée, sous une autre forme, dans une dynamique pédagogique, en permettant à ceux et celles qui étaient interrogés de « prendre les commandes » de l'entretien, selon leur rythme, leurs intentions et leurs attentions. Nous avons suivi la direction dans laquelle les élèves voulaient aller pour qu'ils s'approprient eux-mêmes le discours qu'ils produisaient. Nous avons donc à travers l'entretien voulu suivre la logique organisationnelle de la classe inversée et laisser jouer sa dynamique qui revendique une directivité moindre et une co-construction des expressions. C'est ainsi que nous avons repéré des éléments sur lesquels nous souhaitions avoir des informations sans leur attribuer un ordre prédéfini ni imposer que tous les thèmes soient systématiquement abordés.

Dans cette perspective, nous avons retenu les thèmes suivants :

- Le travail en langue vivante en classe.
- Le travail en langue vivante à la maison.
- Les outils numériques (dont *Moodle* qui est la plateforme utilisée par les enseignants pour les activités à distance).
- La classe inversée (le cas échéant si le professeur l'avait annoncé).
- La comparaison entre le travail en langue vivante et celui dans les autres disciplines enseignées en Seconde.
- La comparaison entre le travail en langue vivante en Seconde au lycée et celui en Troisième au collège.

Une dernière question totalement libre portait sur des éléments autres que les élèves souhaitaient éventuellement ajouter en fin d'entretien.

10.3. Analyse des entretiens

10.3.1. Méthode d'analyse.

Après leur passation, nous avons retranscrit les propos des 17 entretiens réalisés en mentionnant les hésitations. L'intégralité du corpus obtenu se trouve en annexe 6 présentée pour chacun des entretiens numérotés de 1 à 17. Les prises de parole des élèves sont indiquées par E1, E2, E3 et éventuellement E4 et celle du chercheur-interviewer par C.

Nous avons d'abord procédé à une étude statistique sur le nombre de mots prononcés pour vérifier que le discours des élèves occupait bien la part la plus importante des échanges même si nous avons souvent besoin d'intervenir pour poser des questions dans le but de relancer la discussion ou de demander des précisions.

Nous avons ensuite réalisé une analyse des discours qui « consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (Blanchet et Gotman, 1992, p.91). Le traitement des données a été effectué sur la base d'une analyse de contenus. Pour reprendre la définition de Bardin, il s'agit d'« un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages et visent à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages » (1980, p.43). Une « lecture flottante » a d'abord permis de valider la présence des thèmes choisis dans les discours des élèves. Par la suite, nous avons mené une analyse thématique (Mucchielli, 2004 ; Van Der Maren, 1995) en nous attachant dans un premier temps à deux thèmes : (CI) « mention de la classe inversée » et (OU) « mention des outils numériques utilisés par le professeur » et nous avons relevé les phrases faisant mention dans chaque entretien de ces deux thèmes pour vérifier leur présence dans les discours. Pour ces deux thèmes, nous avons comptabilisé le nombre de mots dans les interventions des élèves et calculé le pourcentage qu'ils occupaient par rapport à la totalité des mots prononcés par les élèves.

Nous avons ensuite réalisé une analyse de contenu entretien par entretien en identifiant les questions posées par le chercheur reliées aux thèmes choisis a priori (et pas les questions de relance ne changeant pas de thème) et les unités thématiques des réponses des élèves. En effet, pour mesurer la dynamique d'appropriation collective de l'entretien et de notre intériorisation progressive des éléments qui nous apparaissaient sur le travail des élèves, nous

avons repéré à partir de la question initiale identique pour tous, comment les élèves amenaient le chercheur à poser ses questions. Cette première question était suffisamment ouverte pour d'un groupe à un autre la deuxième ne soit pas la même et qu'ainsi la spécificité et l'originalité de chaque interview puisse se révéler. Cette façon de procéder nous paraissait le plus en accord avec la logique de notre questionnement de recherche et son objet même. Elle permettait de faire apparaître ce que Foucault appelle « l'histoire systématique du discours » qui traite « les faits de discours, non pas comme des noyaux autonomes de significations multiples, mais comme des événements et des segments fonctionnels, formant système de proche en proche » (1964, p.13). Nous proposerons donc pour chaque entretien un schéma synthétisant les allers-retours entre le chercheur et les élèves permettant de retracer cette structure.

Enfin, à la suite du relevé statistique de la présence de la thématique liée à la classe inversée, nous avons retracé ce que chaque groupe disait du dispositif lui-même (si cela apparaissait dans les échanges) pour examiner les représentations explicites des élèves et leur éventuelle conformité ou pas avec les intentions des enseignants.

10.3.2. Données statistiques.

Tableau 31 – Statistiques des échanges pendant les entretiens

Code entretien	Prof.	Nombre total de mots	Mots élèves	Pourc. parole élèves	Nombre mots (CI)	Pourc. (CI)	Nombre mots (OU)	Pourc. (OU)	Diff. P(OU)-P(CI)
Entretien 1	P1	1366	1034	76%	130	13%	628	61%	48%
Entretien 2	P2	3600	3165	88%	657	21%	972	31%	10%
Entretien 3	P1	1268	878	69%	123	14%	504	57%	43%
Entretien 4	P3	2021	1580	78%	827	52%	301	19%	-33%
Entretien 5	P2	2254	1962	87%	119	6%	908	46%	40%
Entretien 6	P1	1244	911	73%	178	20%	415	46%	26%
Entretien 7	P3	2374	2046	86%	508	25%	923	45%	20%
Entretien 8	P4	2454	2057	84%	72	4%	517	25%	22%
Entretien 9	P3	848	617	73%	139	23%	120	19%	-3%
Entretien 10	P4	2488	2068	83%	193	9%	700	34%	25%
Phase 1				80%		19%		38%	19%
Entretien 11	P1	2212	1811	82%	305	17%	378	21%	4%
Entretien 12	P2	1496	1239	83%	76	6%	721	58%	52%
Entretien 13	P2	578	362	63%	186	51%	123	34%	-17%
Entretien 14	P1	2918	2481	85%	192	8%	962	39%	31%
Entretien 15	P3	1716	1239	72%	329	27%	408	33%	6%
Entretien 16	P2	1468	1139	78%	424	37%	369	32%	-5%
Entretien 17	P3	3387	2986	88%	154	5%	1025	34%	29%
Phase 2				79%		22%		36%	14%

Dans ce tableau, nous pouvons d'abord observer que le pourcentage de paroles des élèves valide bien une occupation de l'espace par les élèves puisqu'il est d'à peu près 80% en moyenne sur les deux phases. Lorsque ce taux est plus faible (jusqu'à 63% pour l'un d'eux), cela signifie qu'il s'agit de groupes dans lesquels les élèves avaient du mal à garder la parole et s'exprimaient par des phrases très courtes ou simplement en acquiesçant simplement aux relances que nous faisons. Nous n'avons pas eu les moyens de relier ce comportement à une histoire plus approfondie de leur parcours scolaire mais on peut remarquer que lors de la première phase le pourcentage de prise de parole des élèves du professeur P1 apparaît systématiquement en-dessous de la moyenne alors que ceux qui sont liés au professeur P2 et P4 sont au-dessus de cette moyenne.

Il se peut qu'il y ait un lien avec leur positionnement dans la dynamique de la classe ou un besoin particulier d'expression de ce qui se passe dans leur travail en langue vivante. Par contre, on ne peut présager de l'orientation précise de cette moindre parole. Cela peut être dû à ce que représente le chercheur pour les élèves et notamment ses liens avec l'enseignant, c'est-à-dire dans ce cas à un blocage volontaire d'expression ou au contraire à un sentiment de bien-être dans la classe qui fait que les élèves ont du mal à trouver quoi dire sur leur travail quand cela se passe bien.

Si l'on observe les occurrences du thème de la « classe inversée », on peut remarquer que malgré des variations importantes de densité (de 4% à 52%), ce thème est présent dans tous les entretiens alors que deux des enseignants n'avaient pas explicitement parlé aux élèves des nouvelles modalités pédagogiques.

Quant au thème concernant les outils, il apparaît avec une fréquence légèrement supérieure qui montre que ce qui est d'abord objet de discours pour les élèves à propos des pratiques scolaires des professeurs, c'est l'utilisation des outils numériques qui est donc un peu plus identifiée que le dispositif de la classe inversée sauf pour quatre entretiens, les 4 et 9 de la première phase (professeur P3) et les 13 et 16 de la deuxième (professeur P2). Il est à noter que ce sont des groupes pour lesquels le passage en pédagogie inversée était explicite mais que d'autres entretiens réalisés avec des élèves de ces mêmes professeurs ne présentent pas la même tendance. On peut donc valider l'étude de l'impact du dispositif par ces entretiens puisque le discours sur les outils numériques n'a pas occulté la parole des élèves sur la classe inversée.

10.3.3. Analyse séparée des entretiens

10.3.3.1. Entretien 1 – professeur P1 – 4 élèves.

Tableau 32 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 1

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 1	13%	61%		21%	22%	15%	41%

La parole est assez bien répartie dans ce groupe même si l'un d'entre eux explicite plus ses réponses que les autres.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Qualité du travail attendu. Aide à la compréhension de la langue vivante. Travail à la maison sur <i>Moodle</i> . Prédominance de l'oral en classe.
Q2 : outil (<i>Moodle</i>).	Utilisation récente. Aide à la réflexion (facteur temps) et à la compréhension (approfondissement possible) Facilité d'utilisation.
Q3 : type activités à la maison.	Détails des activités. Aide (facteur temps). Lien avec la correction en classe. Préférence par rapport à l'écrit.
Q4 : comparaison autres disciplines	Aide en mathématiques aussi (possibilité de refaire). Préférence par rapport à l'écrit.
Q5 : problèmes techniques.	Absence. Incompatibilité gênante avec smartphones.
Q6 : classe inversée.	Problème de compréhension. Absence de différence. Motivation liée au thème de la séquence.
Q7 : thèmes.	Motivation liée d'abord au thème de la séquence.

	Fonctionnalité pratique de <i>Moodle</i> . Outil de contrôle pour l'enseignant. Motivation extrinsèque (contrôle du professeur).
Q8 : autres éléments.	Bonne entente avec le professeur.

Interprétation : pour ce groupe, il y a prééminence de l'outil dans la discussion et il constitue un avantage pour l'apprentissage. Il permet de jouer sur le rapport au temps pour travailler, pour réfléchir et pour répéter des tâches qui seront évaluées par le professeur. Ce groupe évoque aussi la motivation au travail et la relie soit aux thèmes des séquences choisis par le professeur soit au contrôle qu'il peut exercer sur le travail, contrôle facilité par l'utilisation de l'outil *Moodle*. Ainsi l'un des élèves remarque que « *Moodle*, ça a l'avantage pour les professeurs que si c'est pas fait ils le voient, si on n'a pas fait notre travail, ils savent qu'on s'est pas connecté et on peut pas dire, inventer l'excuse, non on n'a pas, on n'a pas eu le temps quoi, ou on a oublié notre cahier. C'est un avantage aussi pour les professeurs. » (E4), pour un autre « ben ça nous force à travailler. » (E2) et pour un troisième, « ça nous force à travailler, après euh, on sait que si on l'a pas fait, ils vont le savoir d'une manière ou d'une autre » (E1). En définitive, ce sont des élèves tout à fait conscients de leur rôle et de l'importance de la relation avec l'enseignant puisque (E1) veut rajouter à la fin de l'entretien que « c'est intéressant, on s'entend bien avec la prof. »

La classe inversée n'est pas nécessairement clairement identifiée comme l'exprime (E4) : « on faisait les travaux à la maison et on appr..., et on faisait la leçon en cours et euh, enfin si j'ai mieux, j'ai bien compris. » d'autant plus qu'ils ne voient pas de différence avec les séances plus classiques.

Il est intéressant de remarquer que l'un des élèves propose au chercheur un protocole pour tester l'intérêt d'utiliser *Moodle* : « l'efficacité de *Moodle*, pour vraiment voir la différence entre euh si c'est avantageux ou pas, il faudrait le faire sur le même euh thème quoi, comme ça on voit bien si c'est vraiment le thème ou l'outil de travail. » (E1)

10.3.3.2. Entretien 2 – professeur P2 – 3 élèves.

Tableau 33 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 2

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 2	21%	31%		39%	53%	7%

Ce groupe est très disert même si l'un des élèves est resté en retrait car il donne des réponses très courtes alors que les deux autres souhaitent expliciter leurs réponses.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Problème rapport élève – professeur. Pénibilité de l'écoute (facteur temps). Oral permanent. Travail collectif.
Q2 : présence écrit.	Evaluations écrites et orales. Utilisation ordinateur.
Q3 : type activités à la maison.	Détails des activités. Utilisation de l'ENT. Utilisation de <i>Moodle</i> . Contraintes (facteur temps et sanctions). Quantité de travail ressentie. Classe inversée.
Q4 : détails sur contrôle.	<i>Moodle</i> comme outil de contrôle et de contrainte au travail. Absence de traces écrites.
Q5 : comparaison collègue.	Différence ressentie. Autonomie.
Q6 : autonomie.	Réinvestissement possible à l'extérieur. Contrainte. Problème lien maison et classe.
Q7 : progression.	Avis partagés.
Q8 : comparaison autres disciplines.	Quantité de travail ressentie. Difficultés d'accès aux outils.

	Contrainte. Problème lien maison et classe. Motivation. Lien avec collègue.
Q9 : autres éléments.	Représentation de l'apprentissage. Autonomie.

Interprétation : ce groupe exprime de très fortes tensions sur le temps à consacrer au travail à la maison et sur les contraintes imposées par le professeur parce que c'est « trop long, tout le temps » (E2), ou « c'est trop dur » (E1). Le sentiment d'être contrôlé grâce à l'outil est explicite puisque lorsqu'on travaille sur *Moodle*, le professeur « peut tout, il voit l'heure, la date. » (E1) et qu'« il l'a dit » (E2).

Néanmoins, ce qui apparaît comme le plus problématique est le rapport à l'autonomie. Ils la voient comme une exigence du professeur : « il a imposé ça » (E1) et cette contrainte entre en tension avec le besoin d'aide et d'accompagnement comme le dit E1 : « J'essaie de progresser de moi-même mais c'est quand même dur ». Ainsi, lorsqu'il compare avec le collègue, E2 pense que « t'étais moins autonome, tu devais pas faire seul quoi » ou encore « d'un coup on doit être tout autonome en fait, alors que l'année dernière, c'était pas ça » (E2). E1 et E2 précisent qu'ils doivent apprendre « de nous-mêmes » alors que « on peut pas apprendre de nous-mêmes parce qu'on a besoin d'un professeur pour nous apprendre les verbes et puisque nous notre prof nous a pas appris, eh ben on est perdus en fait ». On observe ici la double signification du verbe « apprendre » qui traduit le besoin des élèves.

C'est sans doute un problème pour les élèves qui est lié à la classe inversée. Dans cette classe, elle n'est pas explicite mais elle est reconnue par E1 : « on dirait que ce qu'on fait pas en cours, on le fait à la maison en fait » ou E2 : « Et je pense que si tous les profs faisaient ça, on ferait tout chez nous et on ferait plus rien en cours et du coup ça servirait à rien de faire cours si au final on fait tout chez nous ». Les élèves identifient les tâches demandées et exécutées à la maison comme faisant partie d'un apprentissage, pas forcément spécifique et favorisant une autonomie organisationnelle, projective, attentionnelle, sans les relier avec les autres activités inscrites comme faisant partie de la progression thématique, ou de l'évaluation, par exemple. Enfin, ils ne voient pas les activités en classe comme faisant partie de la formation.

Il y a donc une opposition assez vive sur le dispositif. Est-il là pour libérer ou pour contraindre ? Cette dialectique entraîne une tension entre les deux identités des participants comme enfant et comme élève et une évolution du rapport au professeur. Ainsi, après avoir répondu de façon assez critique aux questions, les élèves vont moduler leurs propos et proposer des conseils au professeur : « je pense qu'on devrait plus euh faire att..., enfin il devrait plus faire attention à nous faire plus cours en cours et qu'à la maison on ait moins de choses à faire » (E1), « Il devrait bien sûr nous faire ça mais euh moins intensif [...] il devrait peut-être par exemple dire de temps en temps » (E2). Ils détaillent même la tension entre autonomie et besoin d'accompagnement : « je pense que ce serait mieux par exemple de regarder la vidéo dans le cours, essayer de la comprendre, [...] ça nous aiderait à progresser [...] mais ce serait mieux que d'être chez soi tout seul, si on comprend pas, on n'a pas d'aide et le lendemain on la revoit pas forcément donc ça nous aidera pas à progresser enfin, des fois oui, des fois non » (E2). Un élève semble même surpris de ce qu'il dit et a besoin d'exprimer de la bienveillance « je dis pas qu'il essaie pas de nous expliquer » (E2) et finalement de la compréhension « c'est une bonne méthode de travail mais il faut vraiment travailler » (E2).

10.3.3.3. Entretien 3 – professeur P1 – 4 élèves.

Tableau 34 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 3

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 3	14%	57%		69%	8%	6%	15%

Il y a un des élèves de ce groupe qui explicite toutes ses réponses alors que les autres se contentent de réponses laconiques.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Utilisation ordinateur – <i>Moodle</i> .
Q2 : type activités en classe.	Détails des activités : écrit et ordinateur.
Q3 : type activités à la maison.	Détails des activités. Fréquence augmentée grâce à <i>Moodle</i> . Outil de contrôle pour l'enseignant. Motivation extrinsèque (évaluation). Triche possible.
Q4 : comparaison autres disciplines	Intérêts de <i>Moodle</i> pour le travail (vitesse, régularité, progression). Liaison travail – évaluations.
Q5 : classe inversée.	Problème de compréhension. Définition.
Q6 : reprise de Q2.	Travail collectif. Aide (facteur groupe).
Q7 : reprise de Q3.	Travail solitaire. Liaison cours – <i>Moodle</i> identifiée.
Q8 : autres éléments.	Intérêt de <i>Moodle</i> pour la progression. Motivation extrinsèque (contrôle du professeur).

Interprétation : ce groupe s'exprime peu mais évoque plus l'outil numérique que le dispositif. Il insiste sur l'aide que cela apporte à la fois dans le travail à la maison mais aussi en classe grâce au travail qui peut être collectif. Ils ont vu le lien entre l'outil et la possibilité de modifier l'ordonnancement du cours, mais également la possibilité de contrôle du professeur et éventuellement de motivation comme le montrent les propos :

E1 : « elle pouvait pas vraiment voir qui les avait faits ou pas alors qu'avec *Moodle*, là elle peut vraiment voir. »

E1 : « du coup ça fait que les gens qui font leur exercice, ils sont euh, ils sont récompensés alors que euh avant on pouvait faire notre exercice ou pas, ça changeait rien ».

E1 : « parce que elle le verra, elle le verra que on l'a pas fait euh sur *Moodle*, alors que sur le cahier, à part si elle regarde chez tout le monde, elle pourra pas le voir et du coup je pense que ça influence certaines personnes. »

La classe inversée n'est pas nécessairement correctement identifiée par deux des participants mais l'élève E4 sait en donner une définition : « c'est que à la place du travail qu'on fait en classe, on le fait sur *Moodle* à la maison » et il précise « ce qui est différent c'est qu'on corrige en classe alors que chez nous, on corrige pas forcément. ». Il a d'ailleurs un point de vue original par rapport à l'outil puisqu'alors que tous s'accordent à dire que cela accroît le contrôle, il pense qu'on peut tricher : « tu demandes à ton pote de t'envoyer le lien, le fichier et c'est bon » (E4). Nous notons que cet élève évoque une stratégie d'évitement banale adaptée au nouveau mode d'enseignement. En cela, il nie l'objectif de mise en activité qui est au cœur du dispositif mis en place alors même qu'il est le seul de ce groupe à avoir parfaitement reconnu sa nouveauté.

10.3.3.4. Entretien 4 – professeur P3 – 3 élèves.

Tableau 35 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 4

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 4	52%	19%		41%	26%	33%

La parole est distribuée entre les participants.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Relation avec le professeur. Travail collectif. Vitesse d'apprentissage. Organisation en séquences.
Q2 : type activités en classe.	Travail collectif. Evaluations.
Q3 : type activités à la maison.	<i>Moodle</i> . Classe inversée. Problèmes techniques. Motivation (plaisir).
Q4 : classe inversée.	Problèmes techniques. Impact sur l'évaluation. Impact sur la compréhension. Impact sur le travail. Travail collectif.
Q5 : classe inversée autres disciplines.	Outils. Nécessité d'autonomie.
Q6 : autres éléments.	Facilité de la langue vivante Relation avec le professeur. Classe inversée.

Interprétation : ce groupe insiste sur le rôle du professeur et sur le dispositif bien plus que sur l'outil numérique. Il semble cependant que le professeur a dû expliciter sa démarche puisqu'à

propos de classe inversée, E1 : « y avait un moment où on avait à faire du travail sur Moodle pour la classe inversée » ou plus loin « on l'a fait pendant un moment mais vu que ça ne marchait pas vraiment, on l'a arrêté » (E1), « mais je pense qu'on va en refaire » (E3).

Néanmoins, la progression est également clairement reliée à cette pratique « oui, on peut dire ça. Enfin, c'est juste parce que cette année on a testé un nouveau système, enfin la classe inversée, alors que je me rappelle qu'avant je me chopais des deux des trois de moyenne en [Langue] alors que là je me suis chopé des seize, des dix-huit » (E2) De plus, il y a un impact sur les sensations personnelles. « Je me sentais plus à l'aise donc euh je travaillais mieux » déclare E2. Il semble que la classe inversée s'intègre dans la pédagogie de l'enseignant et nous pensons que cela leur paraît si naturel qu'ils parlent très peu des modalités précises. Il n'y a que E1 qui, en toute fin d'entretien, lorsque nous demandons s'ils voient quelque chose à ajouter, explique « par rapport à la classe inversée, moi l'année dernière on a dû me changer d'établissement et c'était un établissement où il ne faisait pas [cette langue] et du coup j'ai dû faire [cette langue] par le CNED. Bon après je sais pas si c'est vraiment une classe inversée le CNED mais je sais que ça se rapproche beaucoup de ce qu'on a fait durant une période de l'année et c'est vraiment, c'était vraiment très difficile. » et il ajoute : « ma moyenne elle était aussi très basse donc je pense que le professeur par rapport à notre niveau joue aussi beaucoup dans notre apprentissage ». Par contre, la délocalisation des connaissances en amont du cours, qui est une des composantes du dispositif, est identifiée comme le montre le dialogue suivant à propos de la partie vocabulaire :

E2 : « elle est pas éliminée, elle est entre guillemets non visible. »

E1 : « moins importante. »

E2 : « on la voit beaucoup moins. Elle me dérange moins. »

Toutefois, c'est le rôle de l'enseignant qui semble prépondérant puisque lorsque nous les interrogeons sur la possibilité d'étendre le dispositif à d'autres disciplines, E1 répond « pour les matières scientifiques, non, ça c'est sûr parce que pour les mathématiques ou la physique, il faut quand même qu'il y ait un professeur ou une personne expérimentée qui nous explique un peu parce qu'on n'aura pas forcément compris chez nous ».

Nous y reviendrons, mais il nous semble important ici de dire un étonnement, ou une surprise : l'enseignant reste au centre. Il n'est pas seulement un montreur d'approches d'une langue, ou de méthodes, desquelles vont s'emparer « à leur guise » ceux et celles qui sont les principaux intéressés et mobilisés par des curiosités et des envies de progrès ; il reste le maître du jeu.

10.3.3.5. Entretien 5 – professeur P2 – 4 élèves.

Tableau 36 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 5

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 5	6%	46%		25%	43%	11%	20%

Dans ce groupe, on a une relative distribution de parole entre les participants.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Oral en classe. Aide du professeur. Contrôle.
Q2 : type activités en classe.	Oral. Travail collectif. Classe inversée. Disposition spatiale de la salle.
Q3 : type activités à la maison.	Quantité de travail ressentie. Détails des tâches. Lien avec le cours. Evaluations. Problèmes techniques (outil). Outil de contrôle pour l'enseignant.
Q4 : comparaison collègue	Différence ressentie. Evaluation. Diversité des activités
Q5 : comparaison autres disciplines.	Isolement. Quantité de travail ressentie.
Q6 : comparaison début année.	Habitude. Problèmes techniques. Traces écrites. Concentration.
Q7 : impact progression.	Contrainte.

	Quantité de travail ressentie. Problèmes liés au temps. Comparaison classe-maison.
--	--

Interprétation : le discours sur l'outil occupe une part très importante. Ce groupe ressent fortement les contraintes imposées par le professeur et le contrôle exercé grâce à l'outil : « il le sait si on l'a fait ou pas » (E1). De plus, E2 remarque que « c'est que du travail numérique sur du, sur du matériel numérique » et E4 émet une préférence pour le papier : « on apprend plus quand on écrit à la main que sur le clavier » car « on se concentre sur les mots » (E2).

Il apparaît à nouveau la dialectique entre le statut d'enfant et celui d'élève. En effet, il y a un ressenti de pression sur le travail à la maison avec les outils mais finalement, ils acceptent le progrès par la contrainte en atténuant leurs critiques. E1 remarque que « après c'est pour nous aider » et un peu plus loin « en fait c'est bien pour nous, mais nous ça nous arrange pas », point qui est précisé par E2 : « parce que en fait, si on regarde notre côté fainéant, ça nous arrange pas. Mais par rapport à la langue vivante, ça nous permet de progresser ». De même, pour E4, « c'est une bonne technique, je crois juste c'est qu'on n'a pas l'habitude ». Il y a donc ici un effet de rupture de la coutume qui demande simplement à se rééquilibrer dans le cadre de la classe. Enfin, par rapport aux obligations liées à l'outil, E1 remarque « parce qu'en fait lui il veut qu'on s'habitue à l'informatique parce que il dit que bientôt y aurait plus que ça en fait, y aura plus écrire et tout. Il a raison mais pas trop non plus ». Cette dernière phrase montre bien que l'élève accepte ce que l'enfant a du mal à concéder.

Quant à la classe inversée, elle est peu mentionnée dans cet entretien. On peut la reconnaître dans ce propos : « souvent c'est un travail qu'on a commencé à la maison, on le continue comme ça. Par exemple, le dernier travail qu'on a fait c'était un truc en groupe, c'est un travail en groupe, et quand on est venu en classe, on s'est mis en groupe » (E2) dans lequel apparaît comme lié au dispositif le travail collectif. Suite à une demande de précision, il précise qu'en classe la disposition des tables est en U et ajoute : « c'est ça, et on parle, le prof il est au centre et on parle. Comme un amphithéâtre ». Or le dispositif prévoit une décentration de l'enseignant que l'on peut donc questionner ici. Est-elle effective mais invisible des élèves ou n'a-t-elle pas eu lieu ? Car même s'il est discuté, le changement de pratique de l'enseignant a été perçu : « Je préfère le travail en classe, je préfère comment il est maintenant, mais le travail à la maison j'aime pas trop » (E2).

Cela renvoie aux interrogations que nous avons à propos de la place physique de l'enseignant dans l'espace classe lorsque nous avons détaillé le déroulé des activités d'une séquence en classe inversée. Ici, nous avons un élément de réponse qui nous permet de penser que le repositionnement du professeur dû au dispositif n'est pas nécessairement visible par les élèves. Pour eux, il reste dans une orientation frontale. En quoi est-il donc un enseignant à côté de l'élève ?

10.3.3.6. Entretien 6 – professeur P1 – élèves.

Tableau 37 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 6

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 6	20%	46%		36%	15%	45%	2%

La parole est inégalement répartie dans ce groupe car deux élèves font des réponses longues pour expliciter leurs déclarations.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Travail collectif.
Q2 : type activités en classe.	Connaissances. Travail à la maison sur <i>Moodle</i>
Q3 : comparaison avec le travail antérieur.	Ecrit. Appréciation du changement permanent.
Q4 : aspects négatifs.	Problèmes techniques d'interface.
Q5 : comparaison autres disciplines.	Type de travail sur l'outil. Travail collectif.
Q6 : classe inversée.	Définition. Aide à la compréhension (aide du professeur, facteur temps).
Q7 : comparaison collègue.	Outil, travail collectif, classe inversée. Aide (facteur groupe). Motivation (possibilité de refaire).
Q8 : autres éléments.	

Interprétation : ce groupe est très sensible au travail collectif et à ce que cela peut apporter « on travaille plus ensemble, et euh en groupe, et plus ensemble et ça nous rapproche et ça crée des liens aussi donc euh ça, ça améliore notre travail et si une personne sait pas quelque

chose et bien l'autre pourra l'aider aussi » (E1). L'outil donne la possibilité de varier les activités comme le remarque E1 : « Ça change tout le temps en fait. C'est jamais la même chose » mais aussi de les répéter pour s'améliorer et il est nécessaire au travail puisque s'il ne marche pas, « ça peut nous pénaliser dans notre travail » (E1).

La classe inversée est clairement identifiée comme modification de la temporalité par opposition à un déroulé classique : « y a une classe qui fait le travail en classe, les exercices chez lui et puis euh l'autre groupe fait l'inverse, les exercices en classe et le cours chez lui » (E3). E2 explicite l'intérêt que cela peut avoir « vu que le cours on le fait à la maison, on voit tout de suite si le cours on n'a pas compris et comme ça la séance d'après on peut tout de suite lui dire on n'a pas compris ça et elle peut nous aider pour les exercices, alors que si on comprend pas euh quelque chose alors qu'on a fait quelque chose en classe, à la maison on va se retrouver devant les exercices et on va pas réussir à les faire. »

10.3.3.7. Entretien 7 – professeur P3 – élèves.

Tableau 38 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 7

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 7	25%	45%		21%	45%	33%

La parole est là encore équilibrée entre les participants.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Description des activités. Travail individuel et collectif.
Q2 : type activités à la maison.	Outils numériques. Problèmes techniques. Identification outil et classe inversée.
Q3 : classe inversée, comparaison.	Non adhésion. Problèmes techniques. Autonomie. Travail collectif.
Q4 : comparaison autres disciplines	Classe inversée en SVT. Problèmes techniques.
Q5 : comparaison collège.	Problèmes d'organisation. Contraintes. Oral - écrit.
Q6 : autres éléments.	

Interprétation : ce groupe est très sensible aux conditions matérielles (accès aux outils sur Internet, effectif de la classe), ce qui explique de nombreuses allusions à l'outil dans les discours mais c'est surtout la pédagogie inversée qui est évoquée.

D'ailleurs les élèves identifient le dispositif et l'outil. E2 déclare suite à une question sur *Moodle* : « c'était le cours inversé c'est ça ? » après avoir dit : « on a un, un ENTEA et par ENTEA on peut avoir accès à *Moodle* qui est. En fait le professeur elle dépose euh un devoir

par exemple, [...] on nous demande parfois de faire des rédactions, de parler de quelque chose, par exemple un sujet précis. On l'écrit à la maison et on le, on l'amène en classe ». Pour E3, le travail à la maison, « c'est surtout ben apprendre le vocabulaire et le réutiliser le lendemain en classe ou utiliser *Moodle* ». Néanmoins, c'est de la méthode dont ils débattent et ils ont conscience qu'il y a un changement apporté par le professeur : « par rapport au cours inversé on avait une autorisation, une autorisation des parents. L'autorisation des parents pour avoir un cours inversé » (E2). Cela dit, ils sont critiques et apprécient le dispositif comme anticipation du cours mais les acquisitions se font en classe car « là on a l'aide de la prof, c'est plus » (E3) même s'ils reconnaissent que « c'est après plus d'autonomie chez nous mais euh c'est pas pratique en fait » (E2). En effet, « c'est plus pratique d'écrire directement avec le professeur, que par exemple si on fait une faute elle nous corrige que rester à la maison et par exemple faire des fautes [...] et avoir une mauvaise note, que si on est là, on est directement avec le professeur et elle peut nous corriger » (E2). Il y a la marque aussi du travail collectif en classe car à la maison, « on est seul face à notre ordi et on fait notre truc. Alors que là on s'aide entre nous » (E3) mais il y a aussi une part d'apprentissage défensif car « on peut tous prendre la parole au moins plusieurs fois dans le cours. Même ceux qui parlent pas souvent, ils la prennent quand même. Enfin on est forcés, enfin pas forcés mais on doit parler donc euh forcément y a un entrain. Même si on n'a pas envie, on y est obligé parce que on est pas beaucoup donc on peut pas se cacher derrière tout le monde et... ».

Un dernier élément remarquable de ce groupe, c'est qu'un des élèves a une autre expérience en classe inversée en SVT. E2 trouve que c'est intéressant « Parce que en fait c'est pas comme quand on arrive dans un cours et on a directement un nouveau chapitre. Par exemple, à la fin du cours, elle nous donne le début du cours, le début du prochain cours. On a le temps de le préparer chez nous, regarder un peu de quoi on va parler et elle nous demande de rédiger un bilan. Et le prochain cours, elle nous demande de lire à chacun le bilan pour voir un peu si on est dans les clous, et après elle nous donne le vrai bilan en fait. Elle nous demande de recopier, elle le dicte et on recopie. Mais en langue vivante, je pense pas qu'il y ait des bilans ». On voit bien que le statut de l'anticipation du cours n'est pas clair puisqu'elle aboutit à des connaissances pour lesquelles l'enseignante donnera le « vrai bilan ». C'est donc le professeur qui reste détenteur du savoir. Peuvent se questionner ici les intentions qu'il a en investissant le dispositif et ses visées sous-jacentes. Quant à l'élève, il n'a pas envie de saisir jusqu'au bout l'autonomie a priori offerte. Il adhère aux modalités du travail à distance mais réintègre ensuite son rôle habituel d'élève que le professeur dirige.

10.3.3.8. Entretien 8 – professeur P4 – 4 élèves.

Tableau 39 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 8

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 8	4%	25%		17%	39%	30%	14%

La parole circule dans ce groupe entre les élèves et c'est l'explicitation plus ou moins importante des réponses qui fait la différence.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Oral. Aide (pairs, outils). Travail collectif. Evaluations
Q2 : type activités à la maison.	Détails des activités. Intervention auprès des parents.
Q3 : outil <i>Moodle</i> .	Changement. Motivation (plaisir). Contrôle. Contournement.
Q4 : comparaison collègue.	Différence ressentie. Programme. Absence de plaisir. Sentiment de lenteur.
Q5 : extension autres disciplines.	Désapprobation. Manque méthodes. Quantité de travail ressentie (facteur temps).
Q6 : travail collectif.	Progression individuelle. Aide (différents niveaux).
Q7 : comparaison autres langues vivantes.	Vision classique de l'apprentissage. Ennui.
Q8 : autres éléments.	Vision classique de l'apprentissage.

Interprétation : dans ce groupe, la notion de plaisir lié aux activités est importante.

Ainsi, en parlant du changement apporté par l'utilisation de *Moodle*, E2 explique : « ben, on peut plus avoir des liens genre des choses, comme des vidéos et tout et je trouve on prend, on va dire, plus de plaisir, on va dire, à le faire que un autre devoir quoi ». Alors que pour E4, c'est « pas plaisant », phrase qui va être répétée à l'identique par E1 et E3 à propos des thèmes de certaines activités en classe.

Ce qui est très important aussi, c'est qu'ils ont une vision assez précise de ce que devrait être l'organisation pédagogique et que la méthode proposée par l'enseignant leur semble ne pas convenir à ce qui devrait être fait. Pour eux, l'apprentissage à l'école s'organise autour du programme qui impose en particulier une gestion adaptée du temps. E3 « trouve que c'est mieux d'avoir un cours précis » et comme il n'y en a pas, E1 signale que « on prend du retard » et rajoutera à la fin de l'entretien qu'il faudrait « faire un vrai cours ». De même à propos du travail en équipe, E1 fait remarquer : « mais pas tout le temps en groupe, il faut progresser aussi individuellement ». Ils souhaiteraient également que ce soit au besoin imposé par le professeur et E1 aimerait « qu'il soit un peu plus sévère, sur comment on apprend nos leçons ».

La classe inversée est très peu mentionnée mais elle n'est pas explicite dans cette classe. Cela dit, lorsque nous demandons de préciser ce qu'est pour eux « un vrai cours », E2 répond : « dans le sens où on sait ce qu'on va faire quand on rentre dans la classe d'[langue vivante] ». On peut donc y voir le signe que la rupture de pédagogie du professeur est visible mais que ces élèves n'ont pas conscience du lien qu'il y a entre les activités anticipées à la maison et le cours. Cela engendre chez eux un problème de sens de l'apprentissage de manière très appuyée qui se manifeste au cours de l'entretien.

10.3.3.9. Entretien 9 – professeur P3 – 3 élèves.

Tableau 40 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 9

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 9	23%	19%		25%	11%	64%

Suite à un problème d'organisation ce groupe a disposé de moins de temps et un des élèves fait des réponses plus longues que les autres.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Oral. Organisation en séquences thématiques. Echanges avec le professeur.
Q2 : type activités en classe.	Compréhension orale.
Q3 : type activités à la maison.	Détails des activités.
Q4 : classe inversée.	Opinion. Problèmes techniques. Gestion du temps de travail.
Q5 : comparaison autres disciplines.	Utilisation d'Internet en Histoire-Géographie.
Q6 : comparaison collège.	Effectifs. Motivation liée à l'oral. Problèmes techniques.

Interprétation : ce groupe insiste sur les aspects techniques liés aux outils utilisés, les effectifs et l'importance de l'oral.

Ils sont très partagés sur la classe inversée qui consiste à « préparer des choses pour après les montrer en classe » (E2). E3 pense que « ça avait l'air pratique mais des fois c'était un peu compliqué » ou encore que « c'est une bonne idée mais sans plus » avant d'ajouter « mais moi

je préfère la technique sans *Moodle*, enfin normale ». Il y a donc bien ici identification d'une méthode traditionnelle et une autre moins dans la norme.

Notons aussi qu'à propos de l'utilisation d'Internet par son professeur d'histoire-géographie, pour E3 : « c'est une technique comme une autre, on va dessus, ou alors ce qu'il y a c'est que ça peut apprendre à aider le cours mais euh, mais le, enfin pour moi le cours il suffit vu que si on a écrit le cours ». E3 a donc repéré le changement opéré par l'enseignant et il ne l'apprécie pas car la vision qu'il a du rôle de l'enseignant est centrée sur le « cours ».

10.3.3.10. Entretien 10 – professeur P4 – élèves.

Tableau 41 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 10

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 10	9%	34%		46%	27%	27%

L'un des élèves joue le rôle de leader en explicitant au besoin les réponses des autres.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Travail à la maison collectif.
Q2 : type activités à la maison	Détails des tâches. Evaluation contrôle. Facteur temps. Motivation (envie, lassitude). Problèmes techniques et de concentration liés à l'outil. Quantité de travail ressentie.
Q3 : type activités en classe.	Travail collectif.
Q4 : comparaison collègue.	Motivation (lassitude).
Q5 : progression.	Motivation (problèmes). Lien avec les notes.
Q6 : comparaison autres disciplines.	Avantages du papier (temps Traces écrites. Motivation (lassitude).
Q7 : contrôle.	Traces outil numérique.
Q8 : extension autres disciplines.	Quantité de travail ressentie (temps). Changement. Vision de l'apprentissage. Motivation extrinsèque.

Interprétation : ce groupe a identifié une méthode particulière au professeur et insiste sur le problème de concentration lié à l'outil : « normalement quand on va aller sur Internet on va plus penser à faire autre chose que les devoirs » (E3) et sur la lassitude liée au caractère répétitif des tâches à la maison. « C'est toujours la même chose » pour E2 et « c'est tout le temps ça presque » pour E3. Il y a un problème de compréhension de ce qui est demandé notamment car ils ont une vision de l'apprentissage liée à la coutume intégrée. Ainsi E1 signale qu' « un prof il demande d'apprendre une leçon ; tu regardes dans ton cahier au pire tu regardes un cours sur Internet. Là il demande d'apprendre je sais pas quoi. Enfin je sais pas » ou encore à propos du travail dans une autre langue vivante, E3 déclare « non, y a presque jamais d'exercices enfin on doit juste apprendre... » qui montre que ce sont les connaissances qui restent privilégiées. Pourtant, il y a une progression ressentie pour E1 qui voit la note comme indicateur d'apprentissage et de motivation « là j'ai l'impression de, de, de mieux progresser mais voilà quoi, quand t'as une mauvaise note ça démoralise ». En conséquence, E1 propose au professeur de « faire un mix des deux » en parlant de l'utilisation de *Moodle* opposée à celle plus classique de cahiers.

La classe inversée est indiquée par E1 comme un déplacement des activités : « souvent on a des travaux à la maison et donc après ben y en a qui oublie de les faire et donc ben il nous fait des travaux de groupe et euh donc euh ben on essaie de remettre des informations ensemble et après euh ben on fait le commun quoi » ou par E2 : « sur ENTEA c'est d'abord écouter ensuite on doit récapituler ce qu'on a compris, entendu et ensuite on met en commun en classe ».

10.3.3.11. Entretien 11 – professeur P1 – 3 élèves.

Tableau 42 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 11

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 11	17%	21%		45%	52%	1%

La parole est répartie entre deux élèves, le troisième se contente d'acquiescer à ce que disent ses deux collègues.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Oral. Aide (internet). Quantité de travail. Classe inversée.
Q2 : type activités à la maison.	Détails des activités. Lien avec la classe.
Q3 : type activités en classe.	Détails des activités. Contrainte. Contrôle. Aide (oral – travail collectif).
Q4 : comparaison collègue.	Différence marquée. Aide (travail collectif). Motivation intrinsèque. Quantité de travail. Lassitude. Outil de contrôle.
Q5 : extension autres matières.	Différences. Adaptation. Type de tâches.
Q6 : autres éléments.	

Interprétation : les discours sont ici centrés sur l'aide et le contrôle que le professeur peut exercer grâce aux outils.

L'aide vient du travail collectif en classe car « Ça met plus à l'aise quand on voit que tout le monde participe et que entre nous on s'aide. Ben on est plus à l'aise quand on voit qu'une personne nous a aidé, nous a corrigé » (E1), qui est associé à une motivation intrinsèque : « on va l'utiliser puisque qu'on va voyager ou si, voilà, on devra parler avec euh, avec d'autres personnes » (E2).

Il nous semble également qu'ils ont intégré les intentions de l'enseignant lorsque E2 explique que « le cours écrit il est basé sur notre participation. Donc si on participe pas, ben on n'a pas de cours quoi ». Le changement de posture du professeur est évoqué à la fois par les modalités et les outils numériques. Comme le souligne E2, « en troisième, c'était plus euh carré. Enfin on avait un cours, voilà, on l'apprend chez nous et euh, on revient, on doit tout savoir et tout ça » alors que cette année, E2 mentionne « les avantages de faire ça sur Internet » et après le travail à la maison « on arrive en classe et on parle de ce qu'on a vu et du texte qu'on a écrit » (E1), ce que résume E2 par : « on prépare en gros chez nous un peu le cours et quand on fait chez nous ben, ça nous aide à être moins perdu sur le sujet qu'on fait ou quelque chose comme ça ». Par contre, la classe inversée est liée au contexte et à la discipline. Pour E1, « on peut plus écouter le vocabulaire, savoir comment ça se prononce et tout ça. Mais après les autres matières, je pense pas, enfin euh, maths et tout ça, je pense pas que ça serve » et c'est l'utilisation de l'outil qui semble en cause : « moi y a des matières où je ne pourrais pas, enfin, je préfère avoir, moi je préfère écrire et tout ça. Je me sens plus, je sais pas, pour réfléchir et tout ça, je... je pourrais pas être tout le temps devant mon ordi à faire mes devoirs » (E2).

Comme nous l'avons déjà vu chez d'autres élèves, ils intériorisent leur rôle d'élève en souhaitant associer à leurs critiques, notamment sur le nombre de tâches et le temps que cela demande, des conseils au professeur. Ainsi pour E1, « des fois c'est pas trop bien parce que les devoirs sur le forum, euh, je trouve c'est fatigant. Tout le temps y aller le soir et ça prend du temps quand même » et donc « En fait, c'est, ce serait bien pas après chaque cours » (E2) et « par exemple une semaine il pourrait le mettre deux ou trois fois chaque semaine. Mais pas tous les jours à chaque fois on en a » (E1).

10.3.3.12. Entretien 12 – professeur P2 – 4 élèves.

Tableau 43 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 12

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 12	6%	58%		32%	41%	18%	9%

La parole est distribuée entre deux des élèves alors que deux autres semblent plus en retrait même si l'un d'entre eux a rajouté quelque chose en fin d'entretien.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Quantité de travail. Difficultés. Outils numériques. Implication du professeur. Motivation.
Q2 : classe inversée.	Absence de différence. Définition.
Q3 : progression.	Difficultés. Oral.
Q4 : comparaison autres disciplines.	Différent. Différence des méthodes. Motivation (envie).
Q5 : extension numérique.	Préférence. Motivation.
Q6 : autres éléments.	Motivation.

Interprétation : c'est un groupe hétérogène qui met l'accent sur la motivation qui semble liée au professeur et directement liée à l'apprentissage. A propos du professeur, « Ça se voit qu'elle a envie de faire vivre le cours, qu'elle est impliquée dans ce qu'elle fait, qu'elle a envie de montrer. Enfin ouais, elle nous apprend quoi » (E1) « et c'est important parce que sinon le cours il donne pas envie. Si on voit que la ... une prof nous donne pas envie de travailler et tout, on n'a pas forcément envie de le faire » (E2). On remarque ici que c'est le

professeur qui leur « apprend » car les élèves attendent un transfert de motivation. Celle-ci semble liée également aux difficultés : « moi je comprends pas trop la langue, j'ai du mal à travailler, je le cache pas hein. Disons que ça m'intéresse pas trop. Du coup, ben, je fais pour faire en fait. Ça vient du prof parce que j'ai du mal » (E3). Ils expriment de nombreuses difficultés en langue vivante et semblent fatalistes par rapport aux méthodes des professeurs : « moi je dirai par rapport à la méthode de travail des professeurs. Chaque prof a sa méthode et on peut pas vraiment comparer. Déjà d'un prof à l'autre dans la même matière, c'est compliqué. Alors d'une matière à l'autre c'est encore plus compliqué à euh comparer. Cela dépend de la matière et de l'envie ». (E3)

Ce qui est donc apparent, c'est la recherche de sens de l'apprentissage à l'école. Le mot « envie » est très souvent cité : « à partir du moment que qu'on se met à travailler avec de l'envie et qu'on fait nos exercices, on aura forcément des bonnes notes. Quand j'ai mis de l'envie j'y suis arrivé » (E4).

On observe aussi une présence importante de l'outil numérique dans les propos sur les possibilités offertes. A notre question sur une extension éventuelle de l'utilisation des ordinateurs ou de *Moodle* à d'autres disciplines, E2 répond « ben c'est mieux parce que après tu c'est quelque chose que visuel, que tu visualises, que sur l'ordi tu peux déplacer des choses, tu vois mieux, y a des images, enfin y a, enfin comment dire ? Par exemple si on travaille sur les atomes on peut déplacer les atomes ou différentes couleurs, y a des animations, des explications. Y a plein de choses du coup ça donne plus envie de travailler, que un papier ou y a noir et blanc et des questions. Là, on cherche, on est intéressé et à force on trouve les réponses ». Il y a là encore un lien direct avec la motivation.

Si l'outil numérique est présent, seul E2 évoque la classe inversée : « il fallait euh juste faire son travail à la maison pour pouvoir suivre quand on venait en cours. Et ça changeait pas le rythme de travail. Juste la manière de travailler, au lieu de prendre son cahier ou son livre, ben on allait sur *Moodle*, on faisait la séance et euh quand on revenait en cours on pouvait suivre ».

10.3.3.13. Entretien 13 – professeur P2 – 3 élèves.

Tableau 44 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 13

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 13	51%	34%		69%	11%	20%

Les élèves de ce groupe ont beaucoup de mal à s'exprimer. Ils restaient très souvent silencieux après nos questions et donnaient l'impression de ne pas réagir.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Progression. Travail en classe.
Q2 : type d'activités en classe.	Détails des activités.
Q3 : type activités à la maison.	Outil <i>Moodle</i> .
Q4 : classe inversée.	Appréciation. Classe inversée SVT et Français. Progression. Aide (répétition).
Q5 : comparaison collège.	Quantité de travail.
Q6 : extension autres disciplines.	Approbation. Suivi du travail.
Q7 : autres éléments.	

Interprétation : ce groupe peu disert semble favorable à l'hybridation des méthodes comme E1 le suggère : « je trouve que c'est bien de faire les deux en fait. Voir un peu des deux quoi. Sur l'ordinateur on fait pas les mêmes choses, on peut. Par exemple le vocabulaire, y avait la liste c'était, enfin c'était différent quoi ».

Ce qui est à noter, c'est que très peu de mots ont été échangés alors qu'il y a dans ce groupe des élèves qui font de la classe inversée dans trois disciplines. Seul E1 l'évoque : « Des fois, ce qui est bien c'est que le travail qu'ils nous donnent on peut le finir en classe. Alors que là si ils nous le donnent sur *Moodle*, on peut pas le finir en classe » mais pour signaler un problème de suivi lié à l'utilisation d'un outil numérique. Par contre, à propos de la classe inversée, E3 « trouve qu'il y a plus de profs qui devraient le faire ».

10.3.3.14. Entretien 14 – professeur P1 – 4 élèves.

Tableau 45 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 14

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3	Pourc. mots E4
Entretien 14	8%	39%		41%	12%	18%	29%

La parole circule bien dans ce groupe.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Oral. Quantité de travail.
Q2 : comparaison collège.	Plus de diversité. Différence de méthode. Programme. Progression. Travail collectif.
Q3 : type activités à la maison.	Autonomie. Motivation extrinsèque (évaluation). Répétition.
Q4 : progression.	Progression. Problème d'adaptation. Changement.
Q5 : extension autres matières.	Inadaptation. Distraction (outil). Autonomie. Informatique et école.
Q6 : autres éléments.	

Interprétation : ce groupe est caractérisé par de réels échanges sur l'appréciation et le bien-fondé des modalités choisies par le professeur qui apparaissent nouvelles aux élèves. Pour E3, « l'année dernière on avait vraiment un cours sur le programme » et « je préfère avoir un

cours bien euh, qui va nous aider à progresser plutôt que ça ». Et E4 lui répond que « l'année dernière on avait une méthode de travail assez différente de celle-ci. [...] Et maintenant, enfin, passer au lycée, ben, forcément ça a du changement [...] je trouve que c'est une bonne méthode et par forcément suivre le programme, mais on apprend quand même des choses quoi ». Néanmoins E4 ajoute un peu plus tard que « ce prof il est pas fait pour moi » car « je préfère voir la leçon mais vu qu'on en fait presque pas... j'apprends du vocabulaire ou des règles de grammaire ». La discussion se poursuit avec E3 : « je pense que j'aurais du mal à ... à reprendre un ... une classe classique comme avant », classe qu'il qualifie de « enfin normale enfin quoi. C'est pas du tout les mêmes méthodes de travail » et E1 : « je pense parce qu'il a quand même sa manière à lui de travailler. Moi j'apprécie parce que je trouve ça, je trouve ça bien. Et après c'est vrai que replonger dans une autre classe vraiment classique où comme elle dit on a des cours où il faut apprendre par cœur euh tout ça, moi c'est quelque chose que j'aime pas forcément ». On voit ici que les élèves habitent leur rôle et s'autorisent à porter des jugements sur les choix portés par le professeur à partir d'une vision de l'apprentissage centrée sur le savoir. Il y a adhésion ou pas, mais nous retrouvons les motivations extrinsèques chez E4 : « Je le fais parce que cela fait gagner des points, parce que si cela ne faisait pas gagner des points je ne le ferai pas » ou plus autonome lorsqu'à propos de la répétitivité des tâches demandées à la maison, E1 évoque une tâche inhabituelle : « Celle-ci on l'a tous fait correctement parce que ça je trouve ça vraiment, enfin c'est un vrai sujet où faut vraiment s'investir ».

C'est d'ailleurs E1 qui, n'appréciant pas les tâches explique que « moi je les fais, je les fais quasiment pas ces devoirs. [...] Mais euh, on va dire, euh, je compense avec d'autres choses par exemple, je regarde tous mes films en [Langue], mes séries en [Langue]. Et je trouve que cela m'aide plus qu'écrire sur un forum » et il ajoute que c'est « ma méthode de travail on va dire, c'est plus l'oral, l'écoute que l'écrit ». Nous voyons chez cet élève une forte autonomie qui le pousse à sortir du cadre (ne pas exécuter ce qui est prescrit) pour se donner ses propres tâches.

On remarque cependant que la classe inversée en elle-même est très peu évoquée. Il y a plus de propos sur les outils numériques pour noter par exemple une difficulté de concentration chez E2 : « forcément une fois que j'ai l'ordinateur y a trop de distractions ». Pour E4, il s'agit d'un enjeu d'adaptation de l'apprentissage aux élèves : « je pense c'est aussi avec la génération qui va venir, enfin, y a beaucoup l'informatique qui rentre dans nos scolarités. Par exemple, à l'époque quand on était au CP, enfin je veux dire, c'était vraiment, y avait pas

forcément d'informatique. On avait notre petit classeur avec notre petit agenda et tout. Alors que maintenant c'est vrai que ben l'ordinateur ça devient un outil de travail euh pour l'école. Mais euh c'est pas forcément le meilleur je trouve. Enfin, ça va évoluer hein mais on verra ». Il ne semble toutefois pas convaincu et on peut supposer qu'il relaie ici des discours entendus ailleurs ou tenus par le professeur. C'est de la même nature que lorsqu'E1 parlant du travail en classe, affirme que « le fait de participer en cours, je trouve que ça aide beaucoup, parce que si tu participes pas, je pense pas que t'arriveras à t'en sortir ».

10.3.3.15. Entretien 15 – professeur P3 – 3 élèves.

Tableau 46 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 15

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 15	27%	33%		18%	18%	64%

La parole est monopolisée par un des élèves, les autres se contentant de réponses très laconiques.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Quantité de travail. Outils numériques. Classe inversée.
Q2 : type activités en classe.	Quantité de travail. Aide. Evaluation (contrôle).
Q3 : progression.	Travail collectif. Classe inversée.
Q4 : comparaison collègue.	Classe inversée. Hybridation. Lien progression et travail maison.
Q5 : comparaison autres matières.	Gestion du temps. Absence de différence.
Q6 : autres éléments.	Problème d'organisation.

Interprétation : ce groupe évoque de nombreuses fois la pédagogie inversée du professeur. Ils ont identifié qu'à la maison « c'est du travail sur ce qu'on fait en cours » (E2) et que par rapport à l'an dernier en langue vivante « c'était pas du tout pareil. En troisième, on faisait les cours en classe, alors que là on le fait à la maison » (E3). E3 ajoute : « moi je trouve qu'on fait tout le travail à la maison, on fait tout le cours à la maison, on fait nous-mêmes. C'est nous qui faisons tout le travail du cours, tout seuls ». Ils ont donc l'impression que toute l'activité d'apprentissage est reportée à l'extérieur de la classe comme le rapporte E3 : « ouais

le travail, on le fait à la maison. Donc on comprend pas si on l'a pas fait » même s'il reconnaît que « ça aide quand même si on le fait sérieusement ». La quantité de travail que demande le nouveau dispositif est évoquée par E1 : « si tous les profs faisaient ça, on aurait jamais le temps de faire tout. C'est trop long » et lorsque nous demandons de comparer aux autres disciplines, E3 « pense que le travail qu'on fait [...] à la maison, si on le faisait en cours ça reviendrait au même ». Les avis sont cependant partagés car le fait de travailler à la maison donne l'impression qu'en classe « On fait pas, on n'approfondit pas les choses » (E2) tandis que E3 propose une hybridation : « je pense que, enfin, le mieux c'est entre les deux. Parce que là je trouve que c'est trop mais avant c'était peut-être pas assez ».

Plusieurs fois apparaît le lien entre travail et progression.

E2 : « on a quand même plus progressé. Mais y avait beaucoup plus de devoirs que l'année dernière ».

E3 : « au deuxième trimestre, je faisais jamais mes devoirs, et au troisième je les ai... j'ai tout fait quasiment et, enfin, j'ai l'impression que j'ai progressé quand même. Donc je pense que ça sert à quelque chose. Mais après, c'est trop souvent aussi ».

Nous retrouvons aussi le problème du sens de l'école car les élèves constatent que l'objectif de progression est atteint et clairement lié au travail proposé par le professeur mais sans qu'ils n'apprécient les modalités que ce dernier a choisies.

10.3.3.16. Entretien 16 – professeur P2 – 3 élèves.

Tableau 47 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 16

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 16	37%	32%		39%	40%	21%

La parole est bien répartie dans ce groupe.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Devoirs <i>Moodle</i> et sur papier. Travail à la maison.
Q2 : outil (<i>Moodle</i>).	Problèmes techniques. Aide (répétition – retour rapide).
Q3 : classe inversée.	Absence de différences. Anticipation. Problèmes liés à la compréhension.
Q4 : type activités en classe.	Aide (compréhension). Concentration. Attrait de la nouveauté.
Q5 : comparaison collègue.	<i>Moodle</i> .
Q6 : comparaison autres disciplines.	Concentration. Distraction (outil). Temps.
Q7 : progression.	Motivation liée à la discipline. Besoin du professeur. Problème niveau.
Q8 : autres éléments.	

Interprétation : ce groupe est assez loquace sur la classe inversée et les outils numériques mais reste assez partagé sur leur intérêt.

Concernant la comparaison entre l'utilisation de l'ordinateur ou du papier, il y a d'abord la concentration. Pour E2, « quand on est devant un truc numérique, on est déjà forcément moins concentré et on est plus, on est plus tenté à aller sur Internet ou faire autre chose que faire les devoirs. Alors que quand on est seul devant sa feuille, enfin on est beaucoup plus concentré » alors que pour E1, « Quand je suis sur papier en général, je vais avoir euh plus de difficulté... enfin ça va être plus long que j'ai un problème de vocabulaire, je vais soit devoir aller chercher dans un dictionnaire, soit ouvrir une nouvelle page Internet et rechercher alors que si je suis déjà sur l'ordi, ça fait un gain de temps. Et niveau concentration, je vois pas de grosses différences. Une fois qu'on est dedans son travail, c'est bon ».

Cette comparaison est aussi présente lorsque nous demandons la différence entre les séquences en classe inversée et les autres, pour E1, il « y a quand même quelques différences vu que des fois sur *Moodle*, y avait des choses qu'on n'avait pas encore vues en classe. Alors que le travail papier c'est vraiment de la révision ».

Le statut du travail anticipé à la maison par rapport aux activités en classe n'est pas clairement perçu et c'est à nouveau la concentration qui est évoquée. « ben déjà quand on fait *Moodle*, ben on est moins concentré en classe, parce qu'on a déjà fait le truc des fois. Du coup, ben c'est un peu énervant de refaire, du coup on se dissipe vite. Alors que quand on fait un nouveau truc ben on a envie de découvrir ce qu'on fait, du coup on est beaucoup plus concentré et on travaille mieux » (E2) alors que « non, je trouve que si on l'a vu ou pas sur *Moodle* avant, ça, ça change pas tellement la concentration en classe. Vu que si on l'a vu sur *Moodle* et que du coup en classe euh, c'est juste une révision, ça va quand même servir. Et si on n'a pas très bien compris un truc, là on s'en rend compte » (E1). D'autant que l'adhésion au dispositif dépend du niveau ressenti dans la discipline et de la compréhension. Pour E2, avec la classe inversée : « du coup on doit fournir plus de travail chez nous mais si on comprend pas, ben on comprend pas et du coup on peut pas le faire quoi ». La difficulté est liée à la présence ou non du professeur. E3 affirme : « je trouve quand même que j'ai besoin du prof pour euh vraiment m'expliquer parce que si on me laisse me débrouiller toute seule j'y arriverai pas. Faut qu'il m'explique vraiment tout en détails. C'est pour ça que j'arrive à réussir. C'est que on m'explique et quand j'ai compris, et ben je peux me débrouiller toute seule ». Dans cette perspective, après avoir déclaré « moi, j'ai pas tellement de difficulté mais enfin personnellement le fait de le faire d'abord moi à la maison ou de le faire en cours, j'ai pas vu une différence massive », E1 ajoute en fin d'entretien « si on a des difficultés dans une matière et qu'on voit le cours en, avant de l'avoir fait en classe, ça peut poser des problèmes

vu que si on n'a pas, si on n'a pas des facilités ben on va avoir pas mal de peine. Alors par contre si c'est des exercices pour revoir ce qu'on a fait en cours, ça aide », ce qui montre une interrogation sur le dispositif. En fait il semble que ce soit l'intérêt personnel pour la discipline qui soit primordial ; « après y a des matières qu'on préfère quand même » (E3), « alors que on s'investira plus dedans, du coup, enfin, on arrivera mieux aussi, on progressera plus que certaines matières » (E3).

10.3.3.17. Entretien 17 – professeur P3 – 3 élèves.

Tableau 48 - Statistiques des prises de parole dans l'entretien 17

Code entretien	Pourc. (CI)	Pourc. (OU)		Pourc. mots E1	Pourc. mots E2	Pourc. mots E3
Entretien 17	5%	34%		52%	37%	10%

La parole est distribuée entre deux des trois participants car l'un d'eux qui a l'air en difficulté dans la matière prend très peu la parole.

Canevas de l'entretien.

Q1 : question introductive sur le travail en langue vivante.	Internet. Quantité de travail.
Q2 : type d'activités en classe.	Travail collectif. Contrôle.
Q3 : type activités à la maison.	<i>Moodle</i> . Manque d'aide (solitude). Classe inversée. Lien classe – maison.
Q4 : progression.	Quantité de travail. Impression de zapping.
Q5 : comparaison collège.	Détails cours traditionnel.
Q6 : comparaison autres disciplines.	Impact outil – évaluation. Quantité de travail. Contrôle. Aide (manque).
Q7 : extension autres disciplines.	Désapprobation. Contournement. Contrôle. Approfondissement.
Q8 : autres éléments.	Souhaits. Aide (professeur).

Interprétation : ces élèves expriment beaucoup de difficultés à propos du dispositif mis en place par l'enseignant qu'ils identifient comme différent même s'ils explicitent très peu la pédagogie inversée. Les seules traces que nous en avons sont données par E1 : « ce qu'on fait à la maison, on le revoit jamais en classe » et par E2 : « dans les autres cours, on fait un cours, et à la fin, on fait comme une conclusion sur le cours à la maison. Donc on sait ce qu'on doit faire vu qu'on l'a déjà fait un petit peu en cours. Alors que là non ». Il semble qu'ils ont une idée très précise de ce que devrait être un cours en langue vivante : « en troisième on avait vraiment des cours sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe des mots et tout ça » (E3) et ils n'ont donc pas le sentiment d'être en situation d'apprentissage comme le constate E1 : « On peut pas dire qu'il nous apprend beaucoup de choses en fait ».

Pour le travail en langue vivante, de multiples problèmes sont évoqués : d'abord l'accompagnement « ce qui est un peu nul sur euh, sur le travail sur Internet, c'est que si on n'est pas bon en langue vivante, ben on n'a pas d'aide en fait » (E1), ensuite la quantité de tâches demandées à la maison « en fait le problème c'est qu'il donne trop, il nous donne trop, c'est en fait il nous donne trop de devoirs et tout ce, tout ce qu'il donne c'est noté » (E3). Il apparaît ici aussi le contrôle par l'évaluation qui est facilité par l'outil, E2 précisant « combien de fois on a cliqué, à quelle heure on s'est connecté, il voit tout ce qu'on fait ». D'ailleurs l'utilisation des technologies numériques est même associée au manque de réussite : « moi c'est ma pire moyenne en [langue vivante] et c'est le seul où on travaille sur Internet » (E2).

A propos de cet outil numérique associé au dispositif, nous retrouvons le problème de la liberté et de la contrainte et la tension entre les rôles enfant et élève dans deux déclarations paradoxales de E1 :

« j'aime pas le système d'être surveillée sur tout en fait. Je préfère le système d'être plus libre, libre de faire »

« en fait ma prof de l'année dernière elle était vraiment très stricte et, mais ça nous a beaucoup aidés qu'elle soit très stricte sur les devoirs, euh, les exercices, les leçons à apprendre. Parce que c'est ça qui marche ».

C'est toute l'ambiguïté du dispositif et de l'expression des élèves que l'on retrouve également vers la fin de l'entretien car après avoir exprimé leurs réserves, ils essaient d'atténuer leurs propos sur le professeur comme on le voit dans les propos suivants « moi, je pense que c'est un, c'est pas un mauvais prof mais sa manière de travailler » (E2), ou encore « sinon, à part ça, c'est un bon prof. Il est gentil » (E2) et « c'est un bon prof, mais sa manière de travailler » (E1) et vont même le conseiller : « avec les exercices c'est ça qui nous aiderait, avec des leçons, des exercices, c'est ça qui nous aiderait à, à comprendre [...] je pense que c'est ce qu'il faut faire » (E1). Nous pensons qu'il peut y avoir ici un effet de la coutume de classe puisque E2 explique « que de la sixième à la troisième, on travaillait comme ça. On arrive [...] en seconde et ça a changé d'un coup. On n'était pas prêts en fait ».

Signalons pour terminer que lorsqu'ils font référence à la discipline, il s'agit essentiellement de savoir (vocabulaire, grammaire, ...) alors que l'évaluation en langues vivantes est basée sur un référentiel par compétences. Ce groupe est d'ailleurs le seul dans lequel la notion de compétence apparaît. E1 mentionne à propos du travail à la maison sur *Moodle* : « il devrait pas nous le noter en fait, il devrait regarder si on l'a fait mais pas nous noter sur la compétence ». Il est difficile de savoir s'il parle d'une compétence langagière ou d'utilisation de l'outil informatique mais ce qui nous paraît intéressant, c'est que l'élève n'accepte pas que l'évaluation porte sur elle car il ne la reconnaît pas comme une exigence légitime. Nous y voyons aussi une remise en cause du contrôle exercé par l'enseignant sur le travail à distance.

10.4. Synthèse des résultats

10.4.1. Entretiens de la première phase

Nous retrouvons tout d'abord que le dispositif est clairement identifié par les élèves quel que soit le degré d'explicitation par l'enseignant. Le changement opéré par le professeur est mentionné dans neuf groupes sur les dix et très explicitement dans six. Les références à l'outil sont prédominantes pour trois groupes. Parmi eux, l'inscription dans le dispositif de la composante numérique est attestée sauf pour un groupe qui se focalise sur les possibilités offertes par la délocalisation des activités sans le relier au dispositif malgré une question de notre part. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que ce groupe fait partie d'une classe dans laquelle le dispositif avait été explicité par l'enseignant. Nous pouvons en conclure que l'explicitation ou pas auprès des élèves par l'enseignant du passage en classe inversée n'induit pas de différence dans les ressentis des élèves au sujet du dispositif.

Huit groupes parlent spontanément de motivation. Quatre d'entre eux expriment des difficultés en se plaçant sur des niveaux faiblement autodéterminés. Ce qui met en mouvement est plutôt lié aux actions de l'enseignant et nous retrouvons une forte expression de lassitude chez certains élèves. Pour quatre autres, les facteurs motivationnels sont plutôt du côté de l'outil et de ce qu'il permet de faire ou de la centration de l'enseignement sur l'oral, ce qui correspond à un objectif général de l'enseignement des langues vivantes. Un des groupes explicite la variété des situations auxquelles sont confrontés les élèves comme élément de mise en mouvement. La composante du travail collectif est présente dans 6 entretiens. Si elle semble jouer un rôle de premier plan pour les élèves, on ne peut dire qu'elle soit liée à la classe inversée dans la mesure où elle est présente à l'heure actuelle dans tout type d'organisation pédagogique en langues vivantes puisque l'accent est mis sur l'oral. Par contre, le dispositif lui permet d'occuper une place plus importante dans le présentiel.

En dehors de ces aspects déjà présents dans notre analyse statistique exploratoire des questionnaires, l'analyse de ces entretiens met en lumière de façon appuyée la composante du rapport à l'enseignant, à son rôle. Les élèves s'expriment très fortement sur leur ressenti face à son repositionnement. En premier lieu, pour les élèves, la classe inversée est perçue comme faisant partie intégrante de l'organisation de l'enseignant. A ce titre, quatre groupes parlent du contrôle des travaux réalisés hors classe qui est analysé soit comme une gêne à cause du caractère beaucoup plus invasif dans l'espace privé de l'élève, soit comme un renforcement de la motivation extrinsèque car l'enseignant a accès plus facilement aux traces laissées par ceux qui font le travail demandé. Des réactions contradictoires par rapport à la reconfiguration des tâches à faire à la maison apparaissent car à côté de ceux qui ressentent ce contrôle comme trop pesant, un groupe vit l'autonomie comme un abandon du professeur devant le travail hors-classe jugé trop lourd. Au-delà du changement exigé entre le collège et l'année en cours, c'est d'ailleurs plus sa soudaineté qui est en cause. Nous y voyons l'appel à une progressivité dans l'apprentissage de l'autonomie comme si les élèves ressentaient que le professeur la décrétait tout à coup (Carton, 2009). S'exprime donc une difficulté devant le changement de posture de l'enseignant, d'autant plus que le lien organique dans le dispositif entre le travail en classe et celui à la maison n'est pas saisi. Les apprenants en ressentent une tension entre leurs rôles d'élève et d'enfant que nous voyons apparaître dans les discours. Il s'y exprime à la fois des critiques sévères sur ce qui est attendu, voire espéré, du professeur et des conseils sur ce qu'il devrait faire ou de la bienveillance à son égard.

Plus généralement, les élèves expriment un besoin de professeur. Pour eux, et ce même lorsque la modification des espaces occupés par l'enseignant est perçue, il reste le détenteur du savoir, celui qui doit diriger les apprentissages et permettre la compréhension en direct, c'est-à-dire pendant les séances en classe. Il reste au centre même pendant les moments de travail en groupe. Les élèves ont une vision bien précise du rôle du professeur et du fonctionnement attendu autour des activités cognitives. Ils ont intégré une norme de ce que doit être un cours en liaison avec le programme officiel et reposant sur la transmission de connaissances plus que la construction de compétences. En conséquence, le pas de côté du professeur qui fait la classe inversée est questionné par les apprenants en regard des habitudes des classes antérieures et des enseignants des autres disciplines de la classe. Comme cette posture n'est pas majoritaire, elle intrigue et va pour les élèves jusqu'à soulever le problème du sens de l'apprentissage en liaison avec une réticence à entrer dans un dispositif qui leur indique de s'engager sur un chemin dont ils ne voient pas la destination. La question se pose alors de savoir si ce qui peut être vu comme une résistance au changement (Chevalier et Adjedj, 2014 ; Sommer et Ritzhaupt, 2018) n'est qu'un état provisoire ou transitoire.

10.4.2. Entretiens de la deuxième phase

Les entretiens de fin d'année scolaire avaient pour objectif d'apporter quelques éléments de réponse sur la durabilité de cette résistance manifestée par les élèves.

Le dispositif est toujours identifié par les élèves et il n'y a plus qu'un groupe qui a évoqué l'outil détaché du dispositif dans lequel il est utilisé. La vision que les groupes ont de la classe inversée est restée contrastée mais elle s'est installée dans le paysage de la classe en langue vivante. En présentiel, l'importance du travail collectif reste très présente dans les entretiens.

La motivation est moins un sujet de discussion. Un groupe parle de caractère extrinsèque en la liant à l'évaluation. Chez un autre, elle est clairement intrinsèque. Elle est également mise en correspondance avec la discipline, des aspects plus affectifs et avec les fonctionnalités de l'outil. Un groupe y fait référence à de nombreuses reprises et se déclare sensible à la variété des contextes d'approche des connaissances permise par l'outil. Ils apprécient les possibilités offertes par la simulation dans des micromondes (Bruillard, 1997). Enfin, un groupe mentionne un éventuel transfert de motivation du professeur vers les élèves remettant à nouveau l'enseignant au centre du jeu.

A son sujet, moins de groupes font référence au contrôle. Néanmoins, l'un des élèves parle d'une « surveillance » de la part du professeur qui entrave sa liberté. Ainsi, lorsque l'enseignant prend la posture de guide, l'accompagnement est ici ressenti comme beaucoup plus contraignant, en contradiction avec l'intention portée par le dispositif de rendre l'élève plus responsable de ses actions. A l'opposé, un des élèves assume de sortir du cadre et de faire à la maison le travail en langue vivante qu'il se donne et qui n'est pas le travail prescrit par l'enseignant. Nous ne savons cependant pas si c'est accepté par le professeur ou invisible à ses yeux. Cet exemple permet de retrouver la tension entre rôles d'enfant et d'élève. Il y a toujours des conseils prodigués au professeur qui suivent les critiques de son action et la contradiction exprimée entre un impact positif du dispositif sur la progression en langue vivante (côté élève) et la trop grande quantité de travail à la maison (côté enfant). En filigranes, nous pouvons y lire le problème du sens de l'école pour les enfants. Un des élèves s'autorise à aller plus loin en écho à la multiplication des moyens informatiques au service des apprentissages scolaires. Il remet en cause la diffusion générale de ces pratiques dans la sphère scolaire alors même qu'elles sont omniprésentes dans leurs activités quotidiennes d'enfant.

Dans quelques groupes, et cela n'a pas été très fréquent, un véritable débat entre les participants s'engage sur les méthodes des enseignants et l'opportunité du pas de côté dû à la classe inversée. Nous observons chez les uns un certain fatalisme qui accepte que chaque professeur ait sa méthode et chez les autres un désir d'hybridation entre les différentes techniques. Mais tout s'appuie là encore sur une idée précise de ce que devrait être un cours, qui semble reposer sur des normes solidement ancrées.

En résumé, il semble que les problématiques observées en milieu d'année restent présentes après une période plus longue même si l'on note une atténuation des difficultés liées au changement de posture. Comme ces entretiens ont été réalisés en fin de l'année scolaire, nous pouvons y voir un effet d'acceptation puisque les élèves vont changer de classe, donc d'enseignant ou au contraire un effet d'habitude au dispositif qui permettrait de mieux s'y épanouir.

Quatrième partie

Discussion des résultats

11. Retour sur les objectifs de recherche

Les synthèses précédentes ayant permis de faire émerger des résultats de notre terrain de recherche, nous allons les décliner par rapport aux objectifs de la recherche que nous allons commencer par reprendre.

La classe inversée est un dispositif qui a pour projet de renouveler les pratiques traditionnelles. Grâce aux technologies d'information et de communication, elle permet de repenser les temps d'accès aux ressources et de réinvestissement, donc la construction du sens de l'apprentissage à l'école. Elle remplace la rencontre avec les objets de savoir à l'école et l'application à la résolution d'exercices à la maison par une autonomie plus grande dans l'accès aux connaissances à distance avant la séance en classe qui peut être consacrée à du travail collaboratif. Cela implique un changement de postures de l'enseignant et de l'élève ainsi que la modification du regard que l'un porte sur l'autre. Nous avons choisi de nous centrer sur l'élève et d'observer l'effet qu'a sur lui une pédagogie inversée à travers trois objectifs :

- l'étude du rapport des élèves à l'outil numérique.
- l'analyse de l'impact éventuel du dispositif sur la motivation des élèves.
- l'observation de l'évolution des rapports au savoir et au professeur chez les élèves.

L'étude du rapport à l'outil devait se faire en particulier en ce qui concerne les éventuelles difficultés d'appropriation des moyens, notamment communicationnels, sur lesquels s'appuie le dispositif pour la partie du travail à distance. Concernant la motivation, nous devions analyser l'impact et examiner si les élèves présentent un déplacement de motivation vers plus d'autodétermination. Quant aux rapports de l'élève au savoir et au professeur, nous voulions comprendre d'une part en quoi ce dispositif permettait une évolution de leur perception du rôle du professeur et d'autre part comment il permettait une modification de leur rapport au savoir. Comme le dispositif investit les domaines privé et public de l'élève, il s'agissait d'étudier une éventuelle première phase de résistance au changement et l'évolution ensuite vers un nouvel équilibre entre ces deux sphères.

11.1. Appropriation de l’outil numérique

Que ce soit dans les réponses aux questionnaires ou dans les entretiens, il n’apparaît aucun problème d’accès aux outils permettant le travail à distance. Quelques difficultés sont mentionnées sur l’utilisation de certains supports comme les smartphones ou sur l’accès Internet aux vidéos, mais ce n’est jamais un obstacle pour ce qui est demandé en amont des séances. Ceci est cohérent avec les chiffres donnés par le baromètre du numérique 2017 (Albérola et al.) : 95% des 12-17 ans ont accès à un ordinateur à domicile, 92% ont un smartphone et ils se connectent à 91% tous les jours à Internet.

Par contre, l’évidence de la manipulation de ces outils par les élèves qui sont considérés comme des *enfants du numérique*³² n’est qu’apparente (Kirschner et De Bruyckere, 2017). Les élèves mettent en question cet emploi qu’ils trouvent excessif notamment en comparaison de l’utilisation du papier qu’ils mettent en concurrence avec l’ordinateur. Ils trouvent en effet que le numérique diminue leur concentration par la proximité immédiate de distractions possibles, « alors que quand on est seul devant sa feuille, on est beaucoup plus concentré » (E2, entretien 16). C’est une constatation que l’on retrouve dans les travaux de Toto et Nguyen (2009). A contrario, l’usage d’Internet est plébiscité pour le visionnage des vidéos à distance, essentiellement parce que cela permet de suivre son propre rythme et de multiplier les vues, ce qui n’est pas possible en situation de classe. C’est ce qui revient dans de nombreuses études (Yang, 2017 ; Mazur, Brown et Jacobsen, 2015 ; Enfield, 2013 ; Fulton, 2012).

En conclusion, les élèves ne rencontrent pas de difficultés majeures pour accéder aux outils numériques, cependant ils se questionnent sur une utilisation trop étendue du dispositif. Ce dernier point ne remporte pas leur adhésion et renvoie à la construction d’un processus d’instrumentalisation qui doit être pris en charge par l’enseignant (Ladage et Simonian, 2014).

11.2. Motivation et classe inversée

Une intention initiale présente dans le dispositif est de renforcer la motivation des élèves, la question étant plutôt de tendre vers plus d’autodétermination.

³² Traduction du terme « digital natives » par la Commission générale de terminologie et de néologie (2015) qui en donné la définition suivante :

« Personne qui, ayant toujours vécu dans un environnement numérique, est présumée familière des outils et des usages des nouvelles techniques d’information et de communication ».

Le tri à plat des réponses aux questionnaires montre qu'en moyenne, on observe peu de changement sur ce thème à part sur le plan du regard des autres qui traduit l'importance du travail collectif en classe pour les élèves. Néanmoins, l'analyse en clusters permet d'affiner cette vision globale en montrant que cela dépend des groupes qui apparaissent dans la classification, plus précisément de la motivation annoncée au départ. Nous observons une inversion : ceux qui sont très motivés semblent annoncer moins d'autodétermination après quelque temps, les moins motivés faisant l'inverse.

Dans les entretiens, de nombreux groupes évoquent la motivation ou ce qu'ils nomment l'« envie de travailler ». Néanmoins, c'est sous forme problématique qu'elle est évoquée sans que nous ne puissions affirmer le déplacement attendu vers plus d'autodétermination. Nous rejoignons les résultats d'études récentes (Liu et Stickel, 2015 ; Thobois-Jacob, Christoffel et Marquet, 2017) qui montrent qu'il n'y a pas d'impact clairement visible sur la motivation, alors que des études plus anciennes (Clark, 2013 ; Enfield, 2013) indiquent une augmentation de l'engagement des étudiants. Sur ce sujet, Şengel (2016) ainsi que Yang (2017) font même référence à des expérimentations dans lesquelles les enseignants sont arrivés à la conclusion que la classe inversée est adaptée aux élèves déjà motivés au départ.

Toutefois, les élèves relient leur motivation à la variété des activités permises par l'outil numérique que ce soit sur le plan des tâches ou des contextes dans lesquelles elles s'inscrivent et d'autres attendent même un transfert de motivation du professeur. D'ailleurs, il est souvent fait mention d'une motivation extrinsèque liée au contrôle que les enseignants mettent en place sur les tâches à faire à la maison. En effet, les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont tous la crainte que le travail en amont de la séance ne soit pas fait, ce qui constitue un problème vu la structure du dispositif. Une tendance est donc de renforcer le contrôle en évaluant les tâches données à la maison. Or il a été prouvé que plus les enseignants ont un style contrôlant, moins la motivation peut être autodéterminée (Noëls, K., Clément, R. et Pelletier, L. (1999). Cela rejoint en partie la constatation que fait Strayer (2012) qui légitime l'augmentation du contrôle sur le travail demandé. Pour lui, le travail à distance d'acquisition de connaissances sans la présence physique de l'enseignant implique une diminution de la motivation qui nécessite de prévoir des moyens de contrôle et de soutien à l'activité des étudiants.

En résumé, le dispositif de la classe inversée ne provoque pas de manière uniforme de déplacement de la motivation vers plus d'autodétermination. L'analyse par clusters encourage

à approfondir l'étude qui peut exister entre la classe inversée et une évolution de motivation ou d'engagement initial. De plus, ce qui apparaît prépondérant dans l'implication de l'élève, c'est la relation qui se noue entre enseignant et élève, la modification éventuelle de cette relation dans le dispositif et en particulier le degré d'autonomie qui est laissé à l'apprenant (Muir et Geiger, 2016). Nous y reviendrons après avoir discuté notre troisième objectif.

11.3. Rapport au savoir et au professeur

Concernant les modifications éventuelles vécues par les élèves dans leur apprentissage, les tris à plat montrent que leur vision du travail en classe n'a pas varié et s'appuie sur l'oral et l'aide du professeur qui est là pour expliquer. Apprendre pour eux reste associé à faire son travail et à être évalué.

A la maison, les élèves ressentent une sensation d'augmentation de la quantité de tâches, mais qui ne se traduit pas par une hausse déclarée du temps de travail entre deux séances. Cette impression rejoint les constats de Stickel et Liu (2015) ou de He, Holton, Farkas et Warschauer (2016). Les outils numériques sont souvent interrogés entre attrait de la variété des activités qu'ils permettent et contraintes diversement vécues, qu'elles soient liées à la technique ou à la répétition. Il semble que les élèves les vivent comme redéploiement à la maison de ce qui se faisait en classe. Cette évolution est discutée car mise en parallèle de leur conception de ce que devrait être un cours, avec des références au « programme ». Certains même en arrivent à ne plus faire de lien entre ce qui est demandé à la maison et ce qui est fait en classe. D'autres expriment leur difficulté face à la confrontation avec les connaissances en amont d'un cours sans la présence de l'enseignant, problème notifié par Mazur, Brown et Jacobsen (2015). Il y a même des élèves qui pensent que la classe inversée ne peut convenir qu'à ceux qui ont des facilités dans la matière.

Ainsi, les élèves identifient clairement le déploiement du dispositif de la classe inversée et le repositionnement du professeur qu'il implique. En effet, les modalités de fonctionnement changent : l'utilisation d'une plate-forme numérique pour le travail à la maison, l'espace physique de la salle de classe, la mise en commun des ressources. Néanmoins, cela ne semble pas toucher le rapport à la discipline, ni modifier leur vision de l'apprentissage et ce qu'ils attendent de l'enseignant. Les élèves semblent subir plus qu'apprécier le rôle différent que veut jouer l'enseignant comme on peut l'entendre lorsque l'élève (E1) dans l'entretien 2 dit à propos de l'autonomie : « il a imposé ça ». Les modalités de travail à la maison, notamment

avec l'outil numérique, font partie des nouvelles exigences dues au dispositif sans que cela ne soit vécu comme un changement profond par les élèves. Certains expriment beaucoup de réserves, voire donnent des conseils à l'enseignant sur ce qu'ils attendent en se référant à des pratiques plus répandues et plus consensuelles, soit des classes antérieures, soit des enseignants des autres disciplines, phénomène signalé par Enfield (2013) ou Guilbault et Viau-Guay (2017) dans un contexte universitaire. D'ailleurs, lorsqu'on les interroge sur leur acceptation des nouvelles formes de travail, les élèves indiquent une adhésion sans excès en se prononçant pour une extension à d'autres disciplines mais pas toutes, et à une hybridation durant l'année scolaire plutôt qu'à une adoption définitive et généralisée du dispositif.

Ces considérations pourraient n'être dues qu'à une résistance au changement déjà observée (Chevalier et Adjedj, 2014 ; Sommer et Ritzhaupt, 2018). Nous voyons d'ailleurs que sur le long terme grâce aux quelques éléments fournis par les entretiens de la deuxième phase, il y a atténuation, mais pas disparition, des réticences avec un effet d'habitude ou d'acceptation qui s'installe. Néanmoins, nous ne pouvons aller plus loin, notamment dans l'analyse d'impact sur le rapport au savoir, puisqu'une partie de l'étude n'a pas pu être menée à la fois par la non-communication des questionnaires et par l'abandon du dispositif par certains enseignants.

Même si la classe inversée ne semble pas transformer en profondeur les routines des élèves, sa portée sur un rééquilibrage de leurs espaces scolaires et privés paraît très forte. Une pression importante est ressentie sur leurs activités hors de la classe qui occasionne un conflit entre leur « métier d'élève » et leur condition d'enfant. Le contrôle par l'enseignant du travail réalisé (ou pas) à distance qui est permis par l'outil informatique et l'obligation pour les élèves d'utiliser cet outil qui rend leur activité hors école plus visible que les travaux sur papier leur donnent l'impression d'une extension de l'emprise de l'école sur leur quotidien. Et ils interrogent l'autonomie dont ils disposent et l'agrandissement des lieux d'apprentissage, voire l'envahissement de leur espace d'enfant, entre soumission et responsabilisation. Le sentiment de solitude voire la sensation d'être abandonné par l'enseignant face à ce qui est demandé à la maison en est un exemple. La mise en autonomie face à des tâches qui ont changé de nature, puisqu'il s'agit plus de découverte et de production que de reproduction, ne semble pas aller de soi. Les recherches à ce sujet aboutissent d'ailleurs à des résultats partagés (Wilson, 2013 ; Clark, 2013 ; Dollmeyer-Clin, 2015 ; Yang, 2017).

Là encore, toutes ces considérations montrent que les élèves ressentent un repositionnement du professeur dans l'espace de l'apprentissage et un rééquilibrage de leurs domaines privé et

public. Cela n'affecte cependant pas, ou pas encore, leur vision traditionnelle des attendus de la situation scolaire.

12. Ouverture.

Nos résultats montrent que la mise en place d'une classe inversée provoque une perturbation de l'activité scolaire des élèves mais elle paraît sans commune mesure avec l'engouement et le développement très rapide avec lequel cette pratique se diffuse. Qu'est-ce qui permettrait de relier ces réactions paradoxales ? Pour tenter une réponse, dans l'approche inductive que nous avons choisie, il émerge du terrain des éléments que nous souhaitons maintenant explorer : les élèves, dans leurs discours, ont remis la relation avec le professeur en lumière.

12.1. Le regard des enseignants

Nous avons montré que du point de vue des élèves, la classe inversée ne s'inscrit pas dans un changement de paradigme du travail scolaire mais qu'elle les amène à questionner leur relation à l'enseignant et aux savoirs. Le dispositif, comme lieu où se contextualise cette relation, est choisi et installé par l'enseignant. Au cours des deux années d'expérimentation, nous avons eu de nombreux contacts plus ou moins informels avec les professeurs des classes que nous avons observés. Même si notre objectif n'est pas d'étudier leurs choix ni leurs éventuels changements de posture, certains échanges apportent un éclairage qui permet de mettre en perspective ce que nous venons d'analyser des propos d'élèves.

De manière générale, ils considèrent la classe inversée comme une composante, mais une composante seulement, de leur pratique pédagogique. Elle offre l'opportunité de dynamiser les processus d'acquisition de connaissances et de compétences et de responsabiliser les élèves en développant l'autonomie. Sur un autre plan, dans un contexte où l'institution diminue les heures d'enseignement et demande d'augmenter le temps d'exposition à la langue (Gaudenzi, Vonie et Zingaretti, 2016), elle permet de gagner du temps en classe et de d'organiser le débordement du temps scolaire. Peut-on y voir ici, une a-responsabilisation de l'institution (Jaillet, 2016) ?

Tous les enseignants impliqués dans notre expérimentation, ont ressenti la mise en place du dispositif comme très chronophage notamment pour la prise en mains des outils numériques permettant l'encadrement des activités à distance. Les avis étaient très partagés à ce sujet car certains y voyaient un renforcement de l'interaction avec les élèves puisqu'elle était rendue possible à tout moment grâce aux outils de communication et d'autres au contraire se

sentaient relégués au second plan, comme effacés par la technologie. Néanmoins, tous ont vu la possibilité de contrôle du travail des élèves par l'accès aux connexions que leur permet la plate-forme *Moodle*. En effet, une crainte revenait souvent : comment faire si certains élèves ne préparent pas la séance en amont à la maison ? La réponse apportée était systématiquement de contraindre au travail par un contrôle prenant la forme d'études de traces de connexion, de tests en ligne ou encore d'évaluations en début de séance en classe. L'objectif était clairement pour les enseignants de pouvoir assurer la continuité du cours censé s'appuyer sur ce que les élèves avaient dû construire avant de venir en classe. De nombreuses recherches attestent de ce phénomène (Cregut, 2015 ; Gariou-Papalexidou, Papadakis, Manousos et Georgiadu, 2017 ; Yang, 2017 ; Adjedj, 2014, Guilbault et Viau-Guay, 2017).

Enfin, le discours sur les enfants du numérique est souvent tenu par les enseignants pour qui l'utilisation d'outils du XXIème siècle permet de se rapprocher du monde dans lequel évoluent les élèves (Taylor, 2010). Ainsi la classe inversée peut apparaître comme la réponse au désarroi de certains enseignants face aux nouveaux élèves d'aujourd'hui (Taurisson et Herviou, 2015). Néanmoins, il faut aussi que les enseignants y trouvent leur compte. A ce jour, un an après l'arrêt de nos observations, deux d'entre eux poursuivent la classe inversée sur la totalité de l'année scolaire, deux autres continuent d'alterner séquences classiques et inversées et les autres ont arrêté et sont revenus aux pratiques qu'ils avaient auparavant. Il apparaît que nous puissions conjecturer une corrélation entre la persistance dans le changement et l'enthousiasme initial pour les nouvelles dispositions. Dans leur observation d'une classe inversée en classe de seconde, Muir et Geiger (2016) font le lien entre la motivation des élèves et l'enthousiasme de l'enseignant. Ils expliquent que les élèves sont particulièrement sensibles au fait que ce soit leur propre enseignant qui prépare les ressources qu'ils vont visionner à la maison. Un des professeurs que nous suivions nous a relaté avoir eu la même expérience à sa grande surprise.

Tout ceci nous conduit à penser que lorsque l'enseignant met en œuvre la classe inversée, ce qui importe, en premier lieu, n'est rien d'autre que la série conjoncturelle ou structurante des rapports que nouent entre eux l'élève et le professeur autour du savoir.

12.2. Une « double contrainte » ?

Par-delà le dispositif, ce qu'on appelle la classe inversée est donc faite plus d'interrelations que d'investissements des uns et des autres d'un champ instrumental. La relation entre l'élève

et l'enseignant soulève la question de l'autonomie (Barbot et Camatarri, 1999). Dans le TLFi³³, elle est définie par la « faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement ». La notion d'autonomie de l'élève n'est cependant pas claire (Carton, 2009). S'agit-il simplement de travailler en dehors de la présence de l'enseignant ? Ou est-ce plus profondément que l'élève se donne les moyens de découvrir ses propres lois de fonctionnement pour apprendre, de devenir acteur de son apprentissage (Meirieu, 1987), « de se reconnaître des droits, et [...] de se donner des devoirs » (Hameline, 1999) ?

Dans les entretiens que nous avons menés et que nous reprenons ici dans une approche plus émique, trois extraits, qui disent la complexité de la relation pédagogique, retiennent notre attention :

j'aime pas le système d'être surveillée sur tout en fait. Je préfère le système d'être plus libre, libre de faire (E1, entretien 17)³⁴.

je les fais quasiment pas ces devoirs. [...] Mais [...] je compense avec d'autres choses par exemple, je regarde tous mes films en [Langue], mes séries en [Langue]. Et je trouve que cela m'aide plus qu'écrire sur un forum (E1, entretien 14).

le prof il est au centre et on parle. Comme un amphithéâtre (E2, entretien 5).

C'est d'abord l'omniprésence du contrôle par l'enseignant qui apparaît comme antinomique à l'autonomie qu'il souhaite développer car c'est une des clés du dispositif qui ambitionne de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. C'est l'ouverture du dispositif (Jézégou, 2006) qui est mise en question ici et qui rejoint les liens déjà évoqués entre situation contrôlante ou autonomisante et niveau d'autodétermination de la motivation (Noëls, Clément et Pelletier, 1999). Ensuite, l'autonomie est poussée à son extrême par cet élève qui fait un autre choix de travail que celui demandé par l'enseignant. En cela, il prend la responsabilité de son apprentissage mais il n'est plus dans le cadre balisé par le dispositif. Enfin, c'est le professeur qui apparaît central, y compris comme acteur alors que c'est le rôle en principe dévolu à l'élève dans la classe inversée.

³³ Trésor de la Langue Française informatisé

³⁴ Nous convenons d'écrire ainsi qu'il s'agit d'une citation de l'élève E1 au cours de l'entretien 17.

Nous sommes interpellé par ces paradoxes qui résultent de la reconfiguration des relations professeur-élève, qu'entraîne le dispositif. D'après les retours des élèves, elles peuvent donner davantage de libertés ou impliquer plus de contrôle ; elles peuvent mettre l'élève au centre mais aussi rendre l'enseignant plus visible. Ce qui se joue à l'intérieur de ces relations va parfois à l'encontre de ce que l'enseignant annonce. Certains élèves expriment même un sentiment d'abandon ou alors au contraire une pression trop forte. De tout ceci résulte un brouillage permanent et une incompréhension des élèves qui a été exprimée dans les entretiens. Nous y reconnaissons ce qui s'apparente à une double contrainte ou *double bind* pour reprendre le terme original de Bateson (1980). « Le double bind [...] consiste à placer quelqu'un devant un choix qu'il ne peut effectuer ni refuser d'effectuer sans être puni, une disposition-cliquet interdisant à la victime d'échapper au double bind » (Barel et Mitanchey, 1990). Ces auteurs, dans un texte magistral, examinent les paradoxes de la relation pédagogique et évoquent entre autres celui de l'autonomie : « si la "loi" pédagogique est l'autonomie, elle ne s'impose qu'à travers le viol de cette autonomie » (Barel et Mitanchey, 1990). Pour Lahire, « il n'y a rien de plus contraignant que l'injonction à l'autonomie qui, paradoxalement, semble à première vue s'opposer à toute forme de dépendance ou de contrainte » (2001, p.346). La confrontation des élèves à ces injonctions contradictoires pourrait expliquer en partie la réticence au changement observée, néanmoins nous sommes conduit à penser que cette résistance est d'un ordre plus profond et qu'il faille aller un peu plus loin.

12.3. Où l'on retrouve l'enfant-élève

Ce sont trois autres extraits qui nous y amènent :

d'un coup on doit être tout autonome en fait, alors que l'année dernière, c'était pas ça (E2, entretien 2).

l'année dernière on avait une méthode de travail assez différente de celle-ci. [...] Et maintenant, enfin, passer au lycée, ben, forcément ça a du changement (E4, entretien 14).

de la sixième à la troisième, on travaillait comme ça. On arrive [...] en seconde et ça a changé d'un coup. On n'était pas prêts en fait. (E2, entretien 17).

Les élèves de notre panel sont en classe de seconde. Ils parlent ici du travail en référence à ce qui se passait en collège. Or, le passage au lycée est un moment de tension pour les élèves. Outre, l'arrivée dans un nouveau lieu avec de nouveaux codes, le lycée constitue la dernière étape de l'enseignement obligatoire. Et les élèves sont des adolescents qui « ont du mal à distinguer leur personne d'élève de celle de jeune qu'ils développent notamment hors des cours avec leurs pairs » (Rayou, 2016, p.26). Ils sont donc engagés en parallèle dans deux processus loin d'être linéaires : l'un de construction identitaire et l'autre d'apprentissage scolaire. Pour cela, ils font face à des demandes de responsabilisation (Rayou, 2003). Or, dans la classe inversée, l'enseignant se déporte pour devenir accompagnateur. Nous avons vu que les élèves le perçoivent malgré le contrôle que l'enseignant continue à exercer. Ainsi, les élèves ressentent à la fois une présence moindre de l'enseignant accompagnée d'une injonction à s'autonomiser, et un envahissement de leurs espaces privés. Or, ils « demeurent des enfants, au moins sur le plan des apprentissages et de la dépendance économique » (Rayou, 2003, p.120). La classe inversée pourrait donc jouer le rôle d'un accélérateur de la responsabilisation qui pourrait expliquer la résistance observée. Nous ne pouvons aller plus loin sans une étude plus poussée de la psychologie des adolescents qui dépasserait le cadre de ce travail. Il nous semble néanmoins que nous avons observé de nombreuses traces de ce problème dialogique de l'élève qui est entre l'enfant qui aimerait rester soumis et dirigé et l'adulte en devenir qui doit s'émanciper. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un élève critique la nouvelle approche du professeur, mais lui donne des conseils méthodologiques avec bienveillance et responsabilité.

12.4. La classe inversée est-elle possible ?

Le public cible de notre étude est donc composé d'adolescents, adultes en devenir, qui sont aussi élèves et assujettis à l'institution. Soumis à des tensions contradictoires, ils se sont habitués au schéma traditionnel auquel ils sont majoritairement confrontés à l'école³⁵ et que nous pouvons résumer, même si c'est un peu caricatural, en : des situations d'enseignement en classe et d'apprentissage à la maison. Ils ont trouvé un équilibre que vient perturber le dispositif de la classe inversée, que choisit de déployer l'enseignant.

Or ce dernier est également soumis à des doubles contraintes de la part de l'institution (Barel et Mitanchey) comme, par exemple, lorsqu'il dispose de liberté pédagogique mais est

³⁵ Au sens générique, c'est-à-dire école primaire, collège puis lycée ici.

contraint à une évaluation permanente dont il doit rendre compte (Gruber-Jost, 2018). L'enseignant peut aussi percevoir de façon paradoxale son rôle qui consiste à rendre l'élève autonome. S'il y réussit, alors il cesse d'exister pour l'élève. Développer la relation pédagogique avec l'élève a donc pour but sa disparition (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Aux doubles contraintes vécues par l'élève, répondent celles éprouvées par l'enseignant. De plus, nombreux sont ceux qui expliquent avoir eu envie de passer en classe inversée à la suite de remises en cause professionnelles et d'insatisfactions personnelles dans l'exercice de leur métier³⁶. Ainsi, nous pouvons mettre en correspondance les constructions identitaires des élèves qui sont aussi des enfants avec celles des enseignants qui sont aussi des adultes en évolution, notamment professionnelle. La classe inversée est alors introduite par l'enseignant pour reconfigurer les rôles et affronter les désagréments. Ce faisant, si elle maintient la dichotomie entre enseigner et apprendre, elle ne semble pas faire sens commun dans la classe. L'enseignant peut y trouver certains bénéfices mais pour les élèves, cela ne constitue pas un changement majeur. Or il est indéniable qu'il y a une intention de profond changement d'optique à l'œuvre dans la classe inversée. En témoignent les tâtonnements autour de la notion. On peut ainsi trouver la « classe renversée » (Cailliez, 2016), la « classe accompagnée » (Coughlin, 2017), la « classe translitée » (Lebrun et Lecoq, 2015) ou encore la « classe anticipée » (E. Ferry, communication personnelle, 2015). Il s'agit de repenser ensemble l'enseigner et l'apprendre dans un paradigme différent et d'envisager la classe inversée comme dispositif de déconstruction des relations pédagogiques et didactiques en les inscrivant dans une nouvelle dynamique.

Du côté de la didactique, il nous semble que la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2007) présente un point de départ voisin de notre propos. A l'origine, dans les années 70, la didactique s'était centrée sur l'enjeu du savoir et de son acquisition par les élèves et n'avait pas pris en compte l'activité du professeur comme telle (Schubauer, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger, 2007). L'idée est que :

la description et la compréhension de l'action didactique supposent de considérer celle-ci comme une action conjointe, fondée sur une communication dans la durée

³⁶ Ce que nous présentons ici comme observation ne s'appuie sur aucun discours écrit mais sur les impressions ressenties que nous avons pu avoir en fréquentant les congrès sur la classe inversée : CLIC 2015 et CLIC 2016. Nous nous autorisons à le signaler car cela nous a servi d'axe réflexif pour notre propos.

entre le professeur et ses élèves, donc sur une *relation* qui actualise l'action, et qui est actualisée en retour par celle-ci (Sensevy, 2007, p.14).

Néanmoins, Sensevy ajoute un deuxième point : « cette relation est centrée sur un objet bien précis : le savoir » (2007, p.14). Ce faisant, il pose d'emblée la dissymétrie des rôles entre l'enseignant et l'élève alors qu'elle n'apparaissait pas dans le terme « conjointe ». Or, s'il s'agit d'inverser la classe, on peut imaginer que les rôles puissent totalement, ou presque, s'inverser, au moins dans le dispositif, comme c'est le cas par exemple dans la classe « renversée » (Cailliez, 2016). Il nous faut donc pouvoir considérer qu'enseigner et apprendre puissent être pensés de façon symétrique. Cela rejoint la préoccupation de Weisser à propos des situations adidactiques³⁷ :

Ainsi, l'approche didactique montre là ses limites, son point aveugle : les sujets apprenants sont libres de choisir leur méthode d'exploration de la situation adidactique, mais ils n'ont pas conscience d'y être enfermés par le dispositif magistral préexistant. Si l'on désire passer à une autre échelle d'autonomie, il convient alors de leur confier, au moins pour partie et / ou à certains moments bien choisis, le pouvoir d'instituer à leur tour des Situations. Seule la présence d'instituant dans l'institué instille de la contradiction au sein même de la Situation, c'est-à-dire permet aux Sujets qui y évoluent de la ressaisir à leur compte.

Ce n'est qu'à cette condition que les pédagogies de l'apprentissage [...] et les ingénieries didactiques [...] pourront faire valoir leurs qualités intrinsèques au lieu de se muer en instruments de domination du Sujet apprenant par la Situation d'apprentissage (2010, p.30-31).

Nous revenons alors à la pédagogie. Etymologiquement, le terme « pédagogue » vient de *paidagôgos* « esclave chargé de conduire les enfants à l'école. [...] Le mot est composé de *pais*, *paidos* « enfant » et de *agôgos* « qui conduit », de *agein* « conduire » » (Rey, 2011). Ce mot grec a dérivé en *paidagôgia* qui a donné pédagogie (Rey, 2011). Ainsi, la pédagogie désigne un accompagnement et c'est cette acception qui est souvent revendiquée par ceux qui

³⁷ Il fait référence à la théorie des Situations Didactiques de Brousseau (1998). Une situation adidactique est une situation « telle que les élèves construisent leur rapport à l'objet de connaissance ou modifient ce rapport comme réponse aux exigences d'un milieu et non au désir de l'enseignant. [...] L'élève dans une situation adidactique devient responsable de son rapport au savoir » (Bessot, 2004).

pratiquent la classe inversée. En l'opposant à une vision qualifiée de traditionnelle, et en l'appelant inversée, les promoteurs de ce dispositif se placent sur le plan de « l'utopie pédagogique, qui peut être aussi bien facteur d'immobilisme que principe d'action, alibi pour une attitude conservatrice que source de mobilisation » (Galichet, 2006, p.102). Dans son texte, après avoir passé en revue les paradigmes qui ont fondé les utopies pédagogiques passées (à savoir la famille, le travail, la discussion, la communication), Galichet précise celle qu'il appelle de ses vœux :

Un type de communauté, une espèce de relation n'ont pas encore été examinés : c'est celles qui rassemblent éducateurs et éduqués.

Au premier abord, elle paraît se situer aux antipodes de l'exigence égalitaire : la relation éducative implique un maître et des élèves, un enseignant et des apprenants, entre lesquels existe une dénivellation fondamentale liée à la fois à la détention de savoirs et à l'exercice d'une autorité reconnue a priori comme légitime.

Mais si en revanche on considère sa visée, sa finalité profonde, les choses se renversent : toute éducation authentique projette, à plus ou moins long terme, de rendre celui sur qui elle s'exerce égal en savoirs et en capacités à l'éducateur qui le prend en charge. On l'a suffisamment dit pour qu'il ne soit pas besoin d'y insister longuement : la dépendance éducative se veut par essence provisoire, elle ne saurait chercher autre chose que sa propre disparition, autrement dit l'autonomie de l'éduqué, son égalité absolue avec l'éducateur, qui dès lors n'existe plus en tant que tel (2006, p.112).

Il en appelle plus loin à « une « société pédagogique », c'est-à-dire une société qui prendrait pour fondement et pour idéal régulateur une citoyenneté conçue comme relation éducative réciproque entre ses membres » (Galichet, 2006, p.113). Cette relation a été conceptualisée par Labelle en termes de réciprocité éducative et même éducatrice « qui découle d'une pratique dans laquelle les différents partenaires de la relation éducative prennent conscience qu'ils apprennent les uns des autres » (2017, p.69).

Pour la réaliser en pratique, Vieille-Grosjean propose un modèle avec :

la prise en compte de trois facteurs majeurs, une contextualisation qui prend une valeur anamnésique, une démarche métanoétique qui permet à l'un et l'autre des

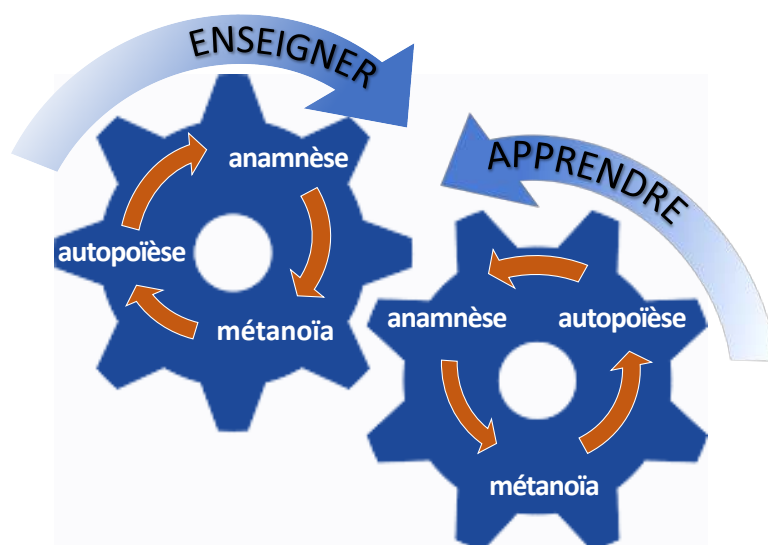
partenaires de la relation de dépasser les peurs et les refus, et une construction autopoïétique chaque fois remise en chantier. Ainsi, on apprend toujours plus que ce qui est transmis.

On pourrait alors envisager cette activité comme une triangulation, ou plutôt une triade, dont les axes serviraient à spécifier les conditions de l'émergence du sujet, dans une dynamique combinatoire entre passé, présent et avenir :

- anamnèse, comme prise en compte du discours sur soi, et recherche de l'avant convoqué comme base expérientielle et identitaire,
- métanoïa, comme retour sur les forces et faiblesses identifiées (connaissances acquises, représentations et croyances) pour les dépasser en les intégrant tout autant comme limites que potentialités (se pardonner de ne pas savoir),
- et autopoïèse, comme auto-construction dans une perspective praxéologique, entre tension, intention et attention (Vieille-Grosjean et Weisser, 2013).

Or nous pouvons décliner la circularité des phases de la classe inversée dans ce modèle. Tout d'abord, une première phase dans laquelle est demandé à l'élève une anamnèse, une mobilisation personnelle de ses ressources qu'il va partager avec les autres et qui font point d'entrée et d'attache de la situation. Ensuite, une étape de métanoïa dans laquelle construisant son autonomie, l'élève va mesurer ses limites et ses faiblesses, les accepter et s'y confronter avec l'envie de les dépasser. Peuvent alors arriver les moments de construction personnelle et collective, où s'élaborent de nouvelles connaissances et compétences et se crée un nouvel état d'apprenant. Nous venons de parler de l'élève, mais tout peut être répété en remplaçant élève par enseignant. Car créer les ingénieries et accompagner les élèves demandent cette même boucle. Une véritable classe inversée ne serait alors qu'une forme aboutie de la pédagogie, qui permet à chacun de se connaître et de reconnaître l'autre, de l'accompagner et de le faire grandir pour qu'il puisse s'émanciper, en contextualisant l'« apprendre » dans son double sens : l'élève apprend et apprend au professeur, l'enseignant apprend et apprend à l'élève.

Figure 14 - Apprendre et enseigner (d'après Vieille-Grosjean, 2009)



12.5. Changer de paradigme

Pour être conforme à ses intentions, le dispositif de la classe inversée appelle un changement de paradigme pédagogique. Il s'agit donc de voir ce qui peut permettre ce changement dans la situation de classe traditionnelle de l'enseignement secondaire avec les doubles contraintes que nous venons d'évoquer pesant sur les uns et les autres.

Le premier intervenant est le professeur qui propose le dispositif à ses élèves. Il le fait souvent soit « par accident » comme ce fut le cas pour Bergmann et Sams (2012) puisqu'il s'agissait de pallier l'absence de certains élèves, soit pour soulager des tensions d'adaptation aux publics qu'il a en face de lui. Il entre donc dans une dynamique de changement professionnel sur trois axes : l'axe didactique qui implique un renouvellement de présentation des contenus, l'axe pédagogique qui favorise une modification de ses relations avec les élèves dans la classe et enfin un axe référentiel. En effet, il bénéficie des discours et des actes d'une communauté de pratiques autour de la classe inversée qui permet de légitimer son action, notamment face à l'institution et aux apprenants. Nous voyons cette dynamique à l'œuvre puisque, même lorsque les résultats ne lui paraissent pas à la hauteur de ce qu'il espère, il reconduit le dispositif en l'améliorant (Dollmeyer-Clin, 2015). Faillet, qui fut à l'origine du premier article sur la classe inversée en langue française (2015) a pris appui sur le dispositif pour se lancer désormais dans un autre dispositif pédagogique, la « classe mutuelle » (Faillet, 2017). C'est l'être au monde du professeur qui est en jeu lorsqu'il s'engage dans cette démarche.

L'enseignant pense qu'il peut conjurer ses difficultés ou son malaise par l'investissement dans un espace d'enseignement qui devient autre (Besnier, 2015) grâce à la classe inversée. Ce que nous avons pu observer, c'est que ce n'est pas nécessairement le cas si ce nouvel espace ne prend pas en compte celui de l'apprentissage des élèves. C'est ce qui est à l'œuvre par exemple dans l'injonction paradoxale de l'enseignant qui renforce son contrôle tout en annonçant et en demandant plus d'autonomie aux élèves.

Dans une approche plus socio-éducative, on observe un glissement de la sémantique dans les publications de l'association « Invertissons la classe » (<http://www.laclasselinversee.com/>). Le troisième congrès de la classe inversée³⁸ qu'elle a organisé et qui s'est tenu en juillet 2018 s'est élargi aux pédagogies actives. Sur un autre plan, les différents contacts que nous avons pu avoir avec l'institution nous amène à penser qu'après une période où la classe inversée apparaissait comme une solution aux maux de l'école et où le dispositif était relayé de façon assez forte par l'institution³⁹, une certaine prise de distance s'opère puisque nous avons été contacté par le rectorat pour rendre compte des résultats de nos recherches et préciser le recul qu'il y a à prendre avec l'engouement manifesté pour le dispositif.

Tout ceci montre que le dispositif ne suffit pas à tout renverser mais que son utilisation et l'adhésion aux intentions qu'il porte appellent à aller plus loin, dans la pratique réflexive, et l'analyse de ses contextes d'actuation, les modalités comportementales y afférant, et les questions posées par ces ensembles. Il apparaît que l'utilisation d'outils, aussi performants ou innovants soient-ils, ne dit rien d'un changement conceptuel et épistémologique possible dans la relation maître élève. L'espace ainsi reconstruit, dans le temps de la rencontre entre transmission et appropriation, n'offre pas toujours, ou pas nécessairement, une réponse aux attentes des uns et des autres. Ainsi en va-t-il de l'ensemble des dispositifs, qui n'opèrent un éventuel changement que lorsque l'intentionnalité vient prendre le relais, ou l'ascendant sur les méthodes et les moyens, et que s'engagent l'ensemble des acteurs vers des synergies et une mutualisation des efforts et des options visant au rapprochement et à la découverte. En ce sens, la démarche de changement doit s'inscrire dans un changement de paradigme permettant une co-construction de l'espace de l'enseignement et de l'apprentissage (Vieille-Grosjean, 2009).

³⁸ CLIC2018 (<https://clic2018.sciencesconf.org/>)

³⁹ On peut par exemple citer l'organisation des semaines de la classe inversée en janvier depuis quatre ans en partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale (Eduscol, 2019)

12.6. La place de l'évaluation

La classe inversée regardée à travers une perspective pédagogique pose donc de façon cruciale la question des relations entre l'élève et le professeur. Néanmoins, la modification temporelle des séquences et de l'organisation de l'apprentissage ne peut pas être laissée comme telle puisqu'elle n'est finalement qu'au début du processus d'acquisition des connaissances et de compétences en proposant aux élèves d'être les acteurs de leur propre progression. La question du contrôle des activités des apprenants est capitale car il faut savoir si cette acquisition se vérifie et peut être actée. Il est donc indispensable d'aller plus loin dans le regard sur la classe inversée et de réfléchir aussi à l'évaluation qui l'accompagne. Même si nous ne l'avons pas étudié directement dans nos observations, ce thème est souvent apparu dans les entretiens avec les élèves. Par exemple, comme ils ne réalisent pas nécessairement les activités à la maison, les enseignants ont souvent recours à des quiz notés, pour contraindre le travail préparatoire à la séance en présentiel (Faillet, 2015). De plus, dans les observations que nous avons menées au niveau secondaire, des évaluations sommatives rythment habituellement les séquences puisque les enseignants et l'institution y sont attachés. Or de deux choses l'une, ou l'on retrouve avec la classe inversée les modes d'évaluation traditionnels, où l'on cherche à renouveler ces modes. Dans le premier cas, l'évaluation reste gérée par l'enseignant, c'est-à-dire est dépendante en partie encore une fois d'un dispositif et d'un système préexistants à la classe inversée. Il semble que cela empêche l'élève de voir dans la classe inversée autre chose qu'une modification mineure, et essentiellement au service de l'enseignant, de l'apprentissage scolaire traditionnel. Si par contre, la classe inversée a pour objectif d'installer une réciprocité entre les partenaires de la relation pédagogique, alors on peut envisager de parier sur la restitution de l'évaluation aux élèves. Nous parlons ici d'autoévaluation, comme étant ce qui permet à chacun de se déterminer dans son cheminement en face d'une connaissance à acquérir, ou d'une compétence à développer, d'une curiosité à satisfaire, bref d'un apprentissage.

Nous pouvons nous appuyer sur une thèse récente de Gruber-Jost (2018) qui a étudié les effets de l'autoévaluation sur des élèves de primaire. Elle montre qu'à condition de changer de paradigme et d'inscrire l'autoévaluation dans le paradigme de la pédagogie et non dans celui de l'évaluation, cette forme de contrôle peut permettre à l'élève de devenir pleinement responsable de ses apprentissages. Ce faisant, on rentre dans un processus qui libère les élèves du contrôle extérieur mais aussi les enseignants qui ne sont plus les seuls en charge des acquisitions des élèves (Gruber-Jost, 2018). Nous trouvons ici un lien avec les travaux de

Ryan et Deci (2000) qui montrent que c'est en redonnant aux élèves le contrôle sur leur propre activité qu'on peut renforcer la motivation intrinsèque. Dans son travail de recherche sur la classe inversée à l'université, Thobois-Jacob (2018) envisage la pratique de l'autoévaluation pour des étudiants d'université dans un enseignement en classe inversée pour favoriser l'auto-régulation des apprentissages par les étudiants.

Au niveau secondaire où nos recherches se situent, nous sommes donc là en face de nouvelles perspectives qui peuvent tout à fait révolutionner l'enseignement d'un côté et l'apprentissage de l'autre. Nous entendons par là la capacité pour chaque individu de se donner les moyens d'aller vers où le pousse son envie, sa curiosité, son intelligence et de se servir de celle-là pour agréger progressivement des informations dans un accompagnement qui peut s'adresser à un collectif et le mobiliser, d'autre part de vérifier l'état de ses questions à lui, de ce dont il a envie, de ce dont il a besoin, dans l'autoévaluation. Elle permet ainsi à l'élève et l'enseignant de s'engager pleinement dans une dynamique de co-construction.

Ces nouvelles modalités d'évaluation sont souvent évoquées à propos de la classe inversée. Pour Lebrun et Lecoq (2015), « la nécessité de revoir, du moins partiellement, les modalités d'évaluation dans le cadre de la classe inversée est primordiale. Sans négliger l'évaluation certificative, des évaluations formatives (pour encourager l'apprentissage) prendront place sous les atours d'autoévaluations, de coévaluations et d'évaluations par les pairs » (p.63) Néanmoins, il nous semble que ce qui est proposé permet au champ de l'évaluation de continuer à « envahir le champ de la pédagogie » (Gruber-Jost, 2018). Le dispositif resterait donc dans la continuité d'un système éducatif traditionnel qui ne modifie pas réellement les conditions d'apprentissage des élèves. Si par contre, la classe inversée veut se situer dans l'invention d'un nouveau mode de transmission « révolutionnaire », elle doit entraîner un renversement et permettre au contrôle de l'apprentissage de passer dans le camp de l'élève.

En résumé, il y a à saisir ce que nous apparentons au *Kaïros*, ce moment à partir duquel dans la classe, les enseignants et les élèves vont ressentir un effet de bascule, « le « juste ce qu'il faut » que réclament sans cesse les innombrables et délicates tensions qui caractérisent (en même temps qu'elles complexifient) les champs de l'éducation et de la formation » (Jalabert, 2010). Chacun a pris en charge et pris la mesure de ce que la situation lui demande, de ce qu'il peut faire. Comme nous venons de le mentionner plus haut, la classe inversée doit aller jusqu'à toucher à l'épistémologie de l'acquisition du savoir. Le sens que les élèves donnent à l'apprentissage scolaire vient désormais des élèves et cette réappropriation est permise, et

même favorisée par l'enseignant qui accepte de se départir du rôle de garant unique de la situation d'apprentissage. Il devient celui qui apprend et permet l'apprendre. La classe inversée apparaît ainsi comme un cheminement permettant d'aboutir à un véritable Kaïros qui conduit à « la construction d'un chemin commun pour le futur de la classe » (Calmettes, 2015). C'est le moment à partir duquel peut se faire la « construction autopoïétique » (Vieille-Grosjean et Weisser, 2013) conjointe de l'élève et du professeur.

Conclusion

a. Chercheur et praticien.

Notre première approche du terrain nous a renvoyé une complexité qui nous apparaît évidente aujourd'hui mais qui a nécessité à l'époque un changement de posture. Il nous faut dire ici que nous avons eu beaucoup d'hésitations à l'écrire dans ce travail. Fallait-il décrire cette construction circulaire de notre problématique dans ce compte-rendu nécessairement linéaire et codifié de notre activité de recherche ? Etant praticien et chercheur, nous avons choisi une posture impliquée dans laquelle il nous fallait faire preuve de vigilance et interroger sans cesse les biais qui pouvaient surgir. En effet, qui de l'enseignant ou du chercheur posait les questions ? Qui rencontrait les acteurs de terrain ? Qui analysait les données ? Comme il n'est pas étranger à ses interrogations, notre passage d'une approche explicative à une démarche compréhensive nous a semblé alors devoir être retracé. Il faisait sens dans les décalages pouvant se percevoir entre l'analyse a priori et notre problématique. Il participait aussi de notre construction identitaire de chercheur et de l'image que nous renvoyions sans cesse aux acteurs de terrain que nous interrogeons. Pour Clerc et Tomamichel (2004), « la thèse - même si elle ne se réduit pas à cet aspect - constitue un rite de passage au cours duquel le praticien apprend à prendre ses distances avec les pratiques de son groupe d'origine » (p.17). Pour cela, ils pensent qu'« à une somme de procédures pré-construites que le chercheur est invité à suivre [...], il conviendrait de substituer un instrument de repérage et d'orientation qui permette au chercheur d'identifier sa position et de programmer ses choix » (Clerc et Tomamichel, 2004, p.20). C'est ce conseil que nous avons essayé de suivre.

Il n'en reste pas moins que nous achevons ce travail doctoral en nous demandant comment les enseignants et les élèves qui nous ont accompagné pourraient l'appréhender. Comme le dit De Lavergne, « le praticien-chercheur souhaite **qu'un espace de transition et d'interaction** soit dessiné entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels, aux prises avec différentes situations » (2007). Pour cela, selon Ardoino et Mialaret :

Le problème fondamental que nous rencontrons est donc de savoir comment pourront coexister ces deux modèles (praxéologique, voire politique, et scientifique), quelles sont les relations qui existent entre eux, comment ils s'articulent et comment les apports de l'un peuvent enrichir le domaine de l'autre ? En d'autres termes, tout en

reconnaissant l'originalité de chacun des deux domaines (réflexion pragmatique sur l'action éducative, résultats de la recherche scientifique), que pouvons-nous faire pour qu'ils se fécondent mutuellement tout en gardant leurs caractéristiques propres ? Notre sentiment est qu'en amont des outils, des dispositifs, des méthodes, ce sont les problématiques qui doivent permettre de distinguer, pour pouvoir, seulement ensuite, relier et réarticuler. (1995, p.217).

Nous retrouvons là encore une fois la complexité mais cela ne nous empêche pas d'appeler de nos vœux qu'il puisse y avoir plus de ponts entre recherche et pratique.

b. Anamnèse en conclusion.

Pour revenir plus précisément sur notre travail doctoral, puisse-t-il apporter quelques éléments d'analyse et de connaissance sur la classe inversée.

Pratique qui a émergé du terrain il y a une vingtaine d'années, elle se fonde sur des idées plus anciennes (Tricot, 2017) réactualisées grâce aux possibilités des technologies numériques. Sa rapide diffusion sur les terrains scolaires a fait naître une tension entre partisans et détracteurs. Certains y voient la solution des problèmes de l'école qui permet d'assurer l'apprentissage des élèves grâce à la conjugaison de la mise en autonomie et du travail collectif. Pour d'autres, elle n'est qu'une illusion qui reconvoque les problématiques de l'utilisation de l'outil numérique à l'école, des inégalités que peut engendrer le travail des apprenants à la maison (Hadji, 2017) ou de la visibilité des savoirs (Comité sur l'enseignement des sciences de l'Académie des sciences, 2017). Tous s'accordent à dire le manque de travaux de recherche permettant de mesurer l'impact des classes inversées sur l'apprentissage (Tricot, 2017 ; Abeyseker et Dawson, 2015 ; Muir et Geiger, 2016).

Les quelques publications se situant au niveau de l'enseignement secondaire donnent à voir les ingénieries déployées, les satisfactions des uns et des autres, enseignants ou élèves, les effets sur les performances lors d'évaluations ou constituent des retours d'expérience de terrain. Pour notre part, nous avons choisi de l'étudier sous l'angle des dispositifs et d'observer ce que les élèves en disaient. Pour cela, nous avons convoqué des ressources notionnelles qui nous permettaient d'embrasser la situation éducative dans son ensemble. Nous avons le projet expérimental de mettre à jour des évolutions chez les élèves, notamment sur la motivation et le rapport au savoir, lorsqu'ils se seraient saisi du dispositif.

Après une première approche du terrain qui a permis d'asseoir notre problématique, nous sommes demandés ce que les élèves disaient de l'appropriation du dispositif. En premier lieu, comment percevaient-ils sa composante technologique avec les outils qui sont utilisés pour le travail à distance ? Nous avons regardé ensuite l'influence du dispositif sur l'orientation plus ou moins autodéterminée de la motivation à l'apprentissage. Enfin, nous avons investigué le champ de la relation entre l'élève, le professeur et le savoir. Y avait-il une résistance au changement et un repositionnement remarqué par les élèves ?

L'expérimentation a montré que les résultats sur ces questions sont mitigés au sens où nous avons mis en évidence des éléments qui sont questionnés par les élèves. L'utilisation des artefacts numériques ne pose pas de problème mais une extension trop importante de leur champ d'action dans les activités de classe est remise en cause par les apprenants. Des déplacements d'autodétermination de la motivation sont observés mais semblent non uniformes. Quant au dernier point sur le rapport au savoir et aux professeurs, les élèves modifient leurs perspectives en exprimant une certaine réticence et en les limitant à un aspect très restreint de leur contexte d'apprentissage. Il en résulte que s'il y a bien perception par les élèves de modifications dans leur quotidien scolaire, ces dernières se cantonnent aux disciplines dans lesquels la classe inversée est installée et elles ne provoquent pas un changement profond de perspective chez les apprenants.

En revanche, et ce fut une surprise, nous sommes arrivés à la conclusion que le dispositif devenait périphérique et que les sujets revenaient au centre du jeu dans leur façon d'interagir dans la sphère scolaire. Questionner la classe inversée mettait en lumière les problèmes d'articulation dans l'école entre l'élève et l'enfant, entre ses espaces publics et privés et pour l'enseignant entre la délivrance de savoirs ou l'accompagnement. La tension engendrée par les nouvelles dispositions au sein de la classe rendait plus vives les difficultés liées aux doubles contraintes vécues par les uns et les autres. Il en résulte que la possibilité de changement des dynamiques d'apprentissage grâce à la classe inversée nécessite de réinterroger les modes de transmission et d'acquisition, mais aussi les modalités d'évaluation au sein du système scolaire, en bref le paradigme pédagogique dans lequel on se situe.

c. Limites.

Nous avons souhaité nous placer au niveau de l'enseignement secondaire en contexte de classe ordinaire. Les réticences au regard extérieur et le double regard que les acteurs

portaient sur notre condition de praticien-chercheur et les nombreux freins institutionnels ne nous ont pas permis de pouvoir mener une recherche-action comme nous l'avions initialement souhaité. Cela aurait pu permettre de mener en parallèle une étude de l'impact sur les élèves et les enseignants et aurait sans doute fait émerger des renseignements plus complets sur les dynamiques à l'œuvre dans les repositionnements entre enseignants et élèves.

Concernant les données recueillies, nous n'avons pu obtenir toutes les données que nous avons pensé récolter. Tout d'abord, le panel d'élèves répondant au questionnaire aurait dû être plus important car il était prévu de l'étendre à d'autres classes. Mais les autorisations et la mise en place ont tardé à venir et cette extension n'a pu avoir lieu. De plus, comme c'est souvent le cas lorsque la recherche prend place dans des classes réelles (Dehaene, 2018), il nous a manqué la majorité des réponses aux questionnaires de fin d'année scolaire, ce qui n'a pas permis d'étudier le dispositif sur le long terme. Les contraintes d'emploi du temps ont également empêché tous les entretiens prévus au départ d'avoir lieu.

Enfin, nous avons envisagé de demander au même enseignant de mener deux classes en parallèle, l'une en classe inversée et l'autre en classe traditionnelle. Nous avons renoncé car cela nous aurait placé dans la perspective explicative que nous avons abandonnée devant la complexité de la situation de classe (Devauchelle, 2017).

d. Perspectives.

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressé à ce que l'élève dit à propos de son apprentissage et ce que nous retraçons n'en est donc pas une représentation objectivée. D'autres investigations pourraient apporter des éléments complémentaires qui permettraient d'éclairer la construction des connaissances et des compétences des élèves dans le dispositif. Nous avons en particulier utilisé une approche statistique exploratoire sur des questionnaires. Les résultats obtenus pourraient servir d'appui à des traitements de statistique inférentielle ultérieurs.

Sur un autre plan, au départ de cette recherche, nous avons l'objectif d'observer l'appropriation de l'outil numérique à l'intérieur du dispositif. Un élément était l'étude des affordances au niveau des interfaces mises à disposition des élèves. Nous avons envisagé de construire un outil à partir du « triplet d'activité » (Jaillet, 2005) qui renseigne sur les traces du travail de l'élève à distance : « l'assiduité, c'est-à-dire la fréquence de connexion de chaque utilisateur à la plate-forme [...], la disponibilité, c'est-à-dire la durée de connexion et

l'implication, c'est-à-dire le nombre d'opérations effectuées par un utilisateur » (Jaillet, 2005). Cela n'a pas été possible à cause des autorisations limitées par l'implantation de la plate-forme *Moodle* dans l'environnement numérique de travail, mais s'intéresser à la médiatisation du travail demandé par l'enseignant à distance permettrait d'embrasser plus globalement la problématique du dispositif.

Des questions plus spécifiques sur l'impact de certains facteurs sur l'appropriation du dispositif sont aussi envisagées par des travaux de recherche à l'université : la discipline choisie pour implanter une classe inversée (Leroux, Monteil et Huguet, 2017), le niveau cognitif des séquences de cours (Sommer et Ritzhaupt, 2018 ; Mazur, Brown et Jacobsen, 2015), les styles d'apprentissage des élèves (Thobois-Jacob, Christoffel et Marquet, 2017), le type d'évaluation des connaissances et compétences accompagnant le dispositif (Thobois-Jacob, Chevy-Pébayle et Marquet, 2018). Les enseignants et les élèves que nous avons suivis y ont parfois fait allusion. Des travaux similaires dans le secondaire pourraient amener un autre éclairage sur le dispositif.

Il est à noter également que les parents sont les grands absents des recherches sur la classe inversée alors que ces dispositifs investissent différemment la sphère privée des élèves et en ce sens a un impact sur les dynamiques familiales. Lors des entretiens, les élèves n'ont quasiment pas abordé le sujet. Nous avons envisagé d'inclure un questionnaire et des entretiens auprès des parents mais cela n'a pas pu être réalisé. Très peu de recherches sur la classe inversée, à notre connaissance, en font état⁴⁰. Dans la mesure où le travail à la maison représente « une intrusion de l'école dans l'espace et le temps de la famille » (Jecker et Weisser, 2015) et constitue une part de la problématique des inégalités face à l'apprentissage (Kakpo et Rayou, 2010), des recherches sur ce point apporteraient un éclairage complémentaire sur les effets du dispositif.

Enfin, et non des moindres, la possibilité de situer la classe inversée dans un changement de paradigme pédagogique demande à revoir les méthodes d'investigation (Devauchelle, 2017). Il faut se doter d'outils permettant de comprendre ce qui se joue entre l'élève ou les élèves et l'enseignant dans la dynamique et la simultanéité de leurs échanges. Une idée que nous

⁴⁰ Nous avons trouvé quelques recueils de témoignages de parents en vidéo (Une autre école, 2015 ; Arsenault Carter, 2013).

souhaitons développer serait de nous inspirer des instruments développés dans la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2007).

En élargissant la perspective, nous souhaitons insister, pour conclure, sur la nécessité de prendre en compte, pour l'étude du dispositif, les élèves mais aussi l'enseignant. Lorsque nous avons commencé ce travail, de nombreux articles avaient déjà étudié le dispositif de la classe inversée mais les recherches au niveau de l'enseignement secondaire français mettaient essentiellement au centre le rôle du professeur et ce qui se passait pour lui lorsqu'il se saisissait du dispositif. Or une des intentions liées à la classe inversée étant remettre l'élève au centre de ce qui se passe en classe, nous avons choisi de nous centrer essentiellement sur l'appropriation du dispositif par les élèves. Notre expérimentation a été construite pour étudier la participation de ces acteurs à cet apprentissage et observer les mobilités cognitives et les comportements de ceux qui sont appelés élèves dans l'enseignement secondaire, lorsqu'ils sont confrontés à la classe inversée. En fait, nous avons pu voir que le dispositif n'apporte pas une souplesse et une nouvelle perspective aux apprenants sans se poser la question des relations maître – élève et de leur évolution possible. Le dispositif n'est donc qu'un instrument qu'il ne faut pas confondre avec les finalités dont il se sert pour trouver sa cohérence et sa faisabilité. Il ne peut qu'être au service de chaque protagoniste de la situation d'éducation pour qu'il développe ce qu'il est capable de porter, de produire, de transmettre bien au-delà du seul développement de ses connaissances et compétences.

Réinterpeller le sens de l'apprentissage, c'est permettre aux élèves de devenir des acteurs d'un apprentissage expansif (Holtzkamp, 1993) qui renvoie à l'envie et au besoin de savoir, à la curiosité, au plaisir plutôt qu'à la seule discipline référée à des codes et des règles. Si le changement de paradigme s'opère, on permet aux élèves d'être au centre de leur apprentissage à l'école. Il convient cependant d'ajouter que dans le système éducatif, si rien ne peut se faire sans les élèves, transformés en acteurs de leur apprentissage, rien ne peut se faire non plus sans les enseignants transformés en passeurs, en guides, en médiateurs, donc en pédagogues. Pour le dire autrement, il s'agit non seulement que l'enseignant sache quoi et comment enseigner mais aussi qu'il réfléchisse à la posture qu'il prend lorsqu'il investit son rôle. A la fin de ce travail, nous pensons que cela implique qu'avant de se saisir d'un dispositif, la classe inversée dans notre cas, il doit y avoir pour le professeur quelque chose de l'ordre de la propédeutique. Il importe que pour l'enseignant qui se prépare à investir la salle de classe, les enjeux liés à une approche épistémologique nouvelle de la transmission viennent coiffer les enjeux proprement didactiques.

Prétendre que la classe inversée serait un dispositif qui résout les problèmes d'apprentissage est sans doute un leurre. Nous y voyons la trace d'un idéal positiviste qui chercherait un moyen pédagogique permettant à tout coup d'assurer que tous les élèves apprennent. Or, c'est dans la complexité de l'enseignement-apprentissage que nous pensons qu'il faille l'envisager comme objet d'étude et de débat. Il reste les outils à construire et des concepts à mobiliser pour mener d'autres recherches. Il serait intéressant de creuser par exemple la notion de sérendipité pour accompagner une réflexion sur la nécessaire ouverture à la surprise et à l'étonnement, des deux acteurs ou groupes d'acteurs de la relation, et l'utilité de se mettre les uns et les autres dans des dispositions favorisant un possible relâchement serein permettant de ne pas se raidir ou rester accroché à des principes. Nous comprenons la pertinence de reprendre ce que disait Voltaire, pour en mesurer l'efficacité dans l'espace de transmission « rien de bien ne se fait sans un peu d'enthousiasme ».

Mais au-delà du dispositif, il nous semble surtout plus que nécessaire de se placer dans le paradigme de la pédagogie et de penser ce que peut être la relation entre les élèves et les enseignants de demain autour de l'acquisition des savoirs et compétences à l'école. Et de voir comment les pratiques et les réflexions autour de la classe inversée peuvent nous y aider, en gardant sans cesse à l'esprit ce que disait Protagoras : « l'homme est la mesure de toute chose ».

Bibliographie

Articles et ouvrages

- Abeyseker, L. et Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (traduit par M. Rueff). Paris, France : Payot & Rivages.
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Education permanente*, (134), 79-90. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00082051>
- Albérola, E., Aldeghi, I., Mansencal, L.B., Croutte, P., Datsenko, R., Guisse, N., . . . Muller, J. (2017) Baromètre du numérique 2017. Repéré à https://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/barometre_du_numerique-2017-271117.pdf
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris, France : Retz.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero, N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). MSH, coll. prATICs. doi: 10.4000/books.editionsmssh.189
- Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-es*, (14), 37-45. Repéré à www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/03_altet.pdf
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Retz.

- Ardoino, J. (1998, Septembre) *Education et Politique aux Regards de la Pensée Complexe*. Communication présentée à la conférence internationale de l'AFIRSE, Lisbonne, Portugal. Repéré à <http://www.arianesud.com/content/download/1225/4952/file/Ardoino%20Education%20et%20politique%20aux%20regards%20de%20la%20pensee%20complexe.pdf>.
- Ardoino, J. et Mialaret, G. (1995). L'intelligence de la complexité - Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 203-219. doi:10.7202/1018218ar
- Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation. Heurs et malheurs des formations en ligne. Dans Charlier, B. et Peraya, D. (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 173-188). Bruxelles, Belgique : De Boeck. doi:10.3917/dbu.charl.2007.01.0007
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique* (5^e éd.). Paris, France : Vrin.
- Bachelard, G. (1987). *Le nouvel esprit scientifique* (17^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Baker, J. (2011). *The origins of "The Classroom Flip"*. Document inédit. Department of Media & Applied Communications, Cedarville University, Cedarville, OH.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. Dans *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (p. 15-26). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01286492/document>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Barbot, M. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.barbo.1999.01.

- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barel, Y. et Mitanchey, N. (1990). Paradoxe de la pédagogie et pédagogie du paradoxe (non publié). Repéré à <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/1505barel-paradoxe.pdf>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. Repéré à [www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)baribeau(28)1.pdf)
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. Repéré à [www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_regulier/numero29\(1\)RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_regulier/numero29(1)RQ_Baribeau.pdf)
- Bateson, G., (1980). *Vers une écologie de l'esprit 2* (traduit par un collectif dirigé par F. Drosso et L. Lot). Paris, France : Seuil.
- Bautier E. et Rochex J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »*. *Démocratisation ou massification ?* Paris, France : Armand Colin.
- Becchetti-Bizot, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. (Rapport n° 2017-056) Repéré sur le site du Ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid122842/repenser-la-forme-scolaire-a-l-heure-du-numerique-vers-de-nouvelles-manieres-d-apprendre-et-d-enseigner.html>
- Besnier, B. (2015). Comment devient-on enseignant innovateur ? Les conditions d'apparition de pratiques pédagogiques innovantes chez des enseignants du secondaire. Dans M.-A. Hugon et B. Robbes (dir.), *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (p. 93-103). Arras, France : Artois Presses Université.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation : « Que sais-je? » n° 2129*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Bergmann, J. et Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, Etats-Unis: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J.F., Girard M.A., M. et Sams, A. (2015). *Apprentissage Inversé*. Repentigny, Québec : Reynald Goulet éditions.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, France : J. B. Baillière.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris, France : A. Colin.
- Bessot, A. (2004). Une introduction à la théorie des situations didactiques (Master" Mathématiques, Informatique" de Grenoble 2003-2004). *Cahier du laboratoire Leibniz* (91)). Repéré à <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00078794>
- Bishop, J. L. et Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Communication présentée à 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Atlanta, GA, 2013.
- Bissonnette, S. et Gauthier, S. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?. *Formation Profession*, 23, 32-40. Repéré à www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2013d.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=1f108f8e4f0306671c4d3087b635293b
- Blanchet, A., Gotman, A. et Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Bloom, B.S., (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (traduit par V. De Landsheere). Paris, France: Nathan.
- Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Doctoral dissertation, University of northern Iowa). Repéré à <https://scholarworks.uni.edu/grp/137>
- Bourdieu, P. et Passeron J. Cl. (1971). *La reproduction*. Paris, France : Editions de Minuit.

- Bressoux, P. et Leroy, N. (2010, septembre). *Les effets du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages : une étude transversale à l'élémentaire*. Communication présentée au congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2010, Genève. Repéré à <https://phone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-I/Les%20effets%20du%20contexte.pdf>
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268. Repéré à <ehess.modelisationsavoirs.fr/seminaire/seminaire08-09/10-13mai09-BBril/B.Bril-Intellectica2002-5.51-268.pdf>
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483165/fr/>
- Brousseau, G. (1984a). Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. *Actes de la 3e école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble, France : IMAG. Repéré à <guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-le-rôle-central-du-contrat.pdf>
- Brousseau, G. (1984b). Le rôle du maître et l'institutionnalisation. *Actes de la Troisième école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble, France : IMAG.
- Brousseau, G. (1997, juin). *Théories des situations didactiques*. Communication présentée à la Conférence de l'Université de Montréal, Montréal, Canada. Repéré à http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf
- Brousseau, G. (1998) *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris, France : Editions Hermès.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33. Repéré à <ftp://ftp.repec.or/opt/ReDIF/RePEc/ibf/beaccr/bea-v6n1-2014/BEA-V6N1-2014-4.pdf>
- Buyse, R. (1935). *L'Expérimentation pédagogique*. Bruxelles, Belgique : M. Lamertin.

- Cailliez, J. C. (2016). La classe renversée. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (Dir.). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (p 203-216). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Calmettes, B. (2015), « Mondes, transitions intermondaines et kairos didactique pragmatiste en démarche d'investigation en physique », *Éducation & Didactique*, vol.9, n°1, p.57-80.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carton, F. (2009). L'autonomie, un objectif de formation. In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (50), 57-66.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. et Bautier, É. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Escol, Université Paris*, 8.
- Chevalier, L. et Adjedj, P.-J. (2014). Une expérience de classe inversée à Paris-Est. *Technologie*, 194(1), 26-37. Repéré à www.univ-paris-est.fr/fichiers/Article%20PedagInnov%20Technologie%20n194_p26_37.pdf
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*. v. 12, n° 1, p. 73-112.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous?. *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148. doi:10.4000/educationdidactique.771
- Clark, K. R. (2013). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study* (Doctoral dissertation, CAPELLA UNIVERSITY).
- Clerc F. et Tomamichel S. (2004) Quand les praticiens deviennent chercheur, *Recherches & Éducatives*, n° 8, 16-23.

- Combessie, J.-C. (2011). Analyse critique d'une histoire des traitements statistiques des inégalités de destin. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 188(3), 4. doi:10.3917/arss.188.0004
- Comité sur l'enseignement des sciences de l'Académie des sciences (2017). Restructurer l'enseignement de la physique, de la chimie et des mathématiques dans la série S (seconde, première et terminale). Repéré à http://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/note_121017.pdf
- Commission Economie - Gestion du Numérique Educatif de l'Académie de Strasbourg. (2015). Expérimentation Classe inversée. Repéré à https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/ecogestion/Usages_du_numerique/Numerique_en_pratique/2015_Classe_inversee/Bilan_2/2015_05_02_Gross_-_A_Zeller.pdf
- Crégut, T. (2015). *Rôle et Usage des TICE dans la Pédagogie Inversée* (Mémoire de master, Université de Créteil). Repéré à http://cregut20.fr/wp-content/uploads/2015/05/CREGUT_Synthese.pdf
- Crocenzo, C. et Vieille-Grosjean, H. (2014). L'école entre instruction et éducation : dispositif d'entrée dans la lecture et espaces occupés. Dans M. J. Gremmo et N. Poteaux (dir.), *La médiation éducative entre dispositif et espace : Essai de conceptualisation* (p. 145-164). Paris, France : Editions L'Harmattan.
- Crouch, C. H. et Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977. Repéré à web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, (1), 7-15. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-7.htm>
- De Ketele, J. M. et Postic, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33. Repéré à www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf
- Dehaene, S. (2018, février). *Comment les logiciels pédagogiques peuvent-ils faciliter l'évaluation et l'entraînement à la lecture et au calcul ?* Communication présentée à la Conférence internationale du Conseil scientifique de l'Education nationale sur le rôle de l'expérimentation dans le domaine éducatif, Paris, France. Repéré à <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2017-2018.htm>
- Deslauriers, L., Schelew, E. et Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *science*, 332(6031). Repéré à https://info.maths.ed.ac.uk/assets/files/LandT/Deslauriers_Science_May2011.pdf
- Devauchelle, B. (2017). D'une activité à l'autre, pour apprendre. *Cahiers Pédagogiques*, 72(537), 26-27.
- Devauchelle, B. (2017, 5 novembre). Questionner la classe inversée, émergence d'une polémique ? Repéré à <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=2317>
- Dollmeyer-Clin., S. (2015) *Expérience de classe inversée en Seconde : simple inversion des espaces spatio-temporels ou levier de développement des apprentissages* (Mémoire de master, Université de Grenoble). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280761/document>
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, (193), 44-47. Repéré à eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Faillet, V. (2015). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée, *Revue STICEF*, 21, 651-665. Repéré à <http://sticfe.org>
- Faillet, V. (2017). *La Métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*. Paris, France : Descartes & Cie.

- Félix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 283, 483–505. doi:10.7202/008331ar
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation* (2e éd.). Paris, France : Dunod.
- Fenouillet, F. et Lieury, A. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. (3e éd.). Paris, France : Dunod.
- Findlay-Thompson, S. et Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71. Repéré à <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/beaccr/bea-v6n1-2014/BEA-V6N1-2014-7.pdf>
- Foucault, M. (1977). « Le jeu de Michel Foucault », entretien avec Colas, D. Grosrichard, A. Le Gaufey, G. Livi, J. Miller, G. Miller, J. Miller J.-A. Millot, C. Wajeman, *Ornicar, Bulletin périodique du champ freudien*, (10), 62-93.
- Fourgous, J. M. (2010). Réussir l'école numérique. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique.
- Fusulier, B. et Lannoy, P. (1999). Comment aménager par le management. Dans *Le dispositif : entre usage et concept* (coll. « Hermès », n° 25, p.181-198). Paris, France : CNRS Éditions.
- Galichet, F. (2006). La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique. *Imaginaire et Inconscient*, (1), 101-116. doi:10.3917/imin.017.0101
- Gariou-Papalexiou, A., Papadakis, S., Manousous, E. G. et Georgiadu, I. (2017). Implementing A Flipped Classroom: A Case Study of Biology Teaching in A Greek High School. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), p.47-65.
- Gaté, J. (2009). Apprenant. Dans J. P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 77-78). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.bouti.2009.01.0077.
- Gaudenzi, M., Vonie, S. et Zingaretti, S. (2016). La classe inversée qui n'arrivait pas à se renverser. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (p. 149-162). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. et Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 15*(1), 77-95.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* (Vol. 1-1). Paris, France : Belin.
- Giordan, A. (2002, 10 octobre). *Conférence « Apprendre ! »* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?idconf=99&res=conf#>
- Glynn Jr, J. (2013). The effects of a flipped classroom on achievement and student attitudes in secondary chemistry (Unpublished master's thesis). Montana State University, Bozeman, MT. Repéré à <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/2882/GlynnJ0813.pdf?sequence=1>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 3-32. doi:10.7202/000304ar
- Gruber-Jost, S. (2018). *L'autoévaluation des compétences en contexte : L'intime au service d'un apprentissage expansif*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Strasbourg).
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 233. doi:10.1037/a0012758
- Guay, F., Mageau, G. A. et Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(8), 992-1004. doi:10.1177/0146167203253297
- Guay, F., Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and emotion, 24*(3), 175-213. Repéré à

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_GuayValler

Guilbault, M. et Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33-1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1193>

Gurgaud, M. (2018, février). *Expérimentation scolaire : du laboratoire à la classe*. Communication présentée à la Conférence internationale du Conseil scientifique de l'Éducation nationale sur le rôle de l'expérimentation dans le domaine éducatif, Paris, France. Repéré à <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2017-2018.htm>

Hadji, C. (2017, 1 avril). Classes inversées et MOOC, révolution copernicienne dans l'enseignement... vraiment ? *The conversation*. Repéré à <https://theconversation.com/amp/classes-inversees-et-mooc-revolution-copernicienne-dans-lenseignement-vraiment-86515>

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. et Arfstrom, K.M. (2013). *A White Paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning*. Flexible Learning Network. Repéré à http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/LitReview_FlippedLearning1.pdf

Hameline, D., (1999) Autonomie. Dans J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques, encyclopédie historique* (p. 47-58). Paris, France : Hachette Éducation, 1999.

Hanover Research (2013, novembre). Best Practices for the Flipped Classroom Repéré à www.hanoverresearch.com/insights/best-practices-for-the-flipped-classroom/?i=retail

He, W., Holton, A., Farkas, G. et Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.07.001

Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Francfort-sur-le-Main, Allemagne : Campus-Verlag.

- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (2e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Jalabert, R. (2010, septembre). *Kairos : un concept opportun pour l'éducation et la formation ?* Communication présentée au congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2010, Genève. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-j/Kairos.pdf>
- Jaillet, A. (2005). Peut-on repérer les effets de l'apprentissage collaboratif à distance ?. *Distances et savoirs*, vol. 3,(1), 49-66. doi:10.3166/ds.3.49-66
- Jaillet, A. (2016, juin), Perspectives : renforcer l'école ? Intervention lors du symposium dédiée à Louis Legrand, Université de Strasbourg, accessible en ligne : <http://www.canalc2.tv/video/14221>
- Jamaludin, R. et Osman, S. (2014). The use of a flipped classroom to enhance engagement and promote active learning. *Journal of Education and Practice*, 5(2), 124-131.
- Jecker, D. et Weisser, M. (2015). Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents », *Questions Vives* (23). doi : 10.4000/questionsvives.1725
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, (1), 97-115. doi:10.3917/savo.016.0097
- Jensen, J. L., Kummer, T. A. et Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14(1). doi:10.1187/cbe.14-08-0129
- Johnson, G. (2013). Student perceptions of the flipped classroom. (Master's thesis). Repéré à <https://circle.ubc.ca/handle/2429/44070>
- Johnson, L. et Renner, J. (2012). Effect of the flipped classroom model on secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. (*Doctoral dissertation*). University of Louisville, Louisville, Kentucky.

- Kakpo, S. et Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique*, 4(2), 57-74. doi: 10.4000/educationdidactique.807
- Kirschner, P. A. et De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. Repéré à <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/8945/1/The%20myths%20of%20the%20digital%20native%20and%20the%20multitasker.pdf>
- La Borderie, René (1991). *Le métier d'élève*. Paris, France : Hachette. (Références. Pédagogies pour demain).
- Lage, M. J., Platt, G. J. et Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Repéré à <https://maliahoffmann.wikispaces.com/file/view/inverted+classrm+1.pdf>
- Lakatos, I. (1984). *Preuves et réfutations : essai sur la logique de la découverte mathématique*. (N. Balacheff et J.-M. Laborde, trad., J. Worall et É. Zahar, éd.). Paris, France : Hermann.
- Le Moigne, J. L. (2008). Edgar Morin, le génie de la Reliance. *Synergies monde*, 4(1), 178-184.
- Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle* (vol. 3). Paris, France : Dunod.
- Lebovici, S., Diatkine, R et Soulé, M. (2004). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (2e éd., vol. 4). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lebrun, M., Gilson, C. et Goffinet, C. (2016). Vers une typologie des classes inversées. *Éducation et Formation*, 125.
- Lebrun, M. et Lecoq, J. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Futuroscope, France : Réseau Canopé.
- Leroux, G., Monteil, J. M. et Huguet, P. (2017). Apprentissages scolaires et technologies numériques : une revue critique des méta-analyses. *L'Année psychologique*, 117(4), 433-465. doi: 10.4074/S0003503317004018.

- Leutenegger, F. et Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (vol. 1-1). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente* (152), 143-155.
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémique*, 6(4), 293-311.
- Lubczanski, J. (1985). *Les maths au jour le jour*. Paris, France : CEDIC-Nathan
- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du Professeur. Essai de développement de la théorie des Situations Didactiques* (HDR). Université de Provence-Aix-Marseille I.
- Malaina, A. (2012). *Le paradigme de la complexité et la sociologie. Possibilité et limites d'une sociologie complexe*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mazur, E. (1991). Can we teach computers to teach? *Computers in Physics*, 5, 31-38.
- Mazur, A. D., Brown, B. et Jacobsen, M. (2015). Learning Designs using Flipped Classroom Instruction| Conception d'apprentissage à l'aide de l'instruction en classe inversée. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(2).
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, France : ESF.
- Meunier, J. P. (1999). Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination. Dans *Le dispositif : entre usage et concept* (coll. « Hermès », n° 25, p.83-91). Paris, France : CNRS Éditions.
- Mialaret, G. (2010), *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, Paris, France : PUF.
- Morin, E. (1977) *La méthode. Tome I La nature de la nature*, Paris, France : Editions du Seuil.
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, 5(6). Repéré à <http://www.revue-chimeres.org/pdf/05chi05.pdf>

- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Arles, France : Éditions Actes Sud.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Morin, E. et Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Morin, E. et Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : A. Colin.
- Mucchielli, A. (2015). *Les motivations : « Que sais-je? » n° 1949*. Presses universitaires de France.
- Muir, T. et Geiger, V. (2016). The affordances of using a flipped classroom approach in the teaching of mathematics: a case study of a grade 10 mathematics class. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 149-171. doi:10.1007/s13394-015-0165-8
- Niveleau, C. E. (2006). Le concept gibsonien d'affordance: entre filiation, rupture et reconstruction conceptuelle. *Intellectica*, 1(43), 159-199.
- Nizet, I., Galiano, O. et Meyer, F. (2016). Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (Dir.). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (p. 163-176). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Noëls, K., Clément, R. et Pelletier, L. (1999) Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The modern language journal*, 83, 23-34.
- OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, OCDE, Paris, France.

- Pacurar, E. (2016). *Processus ontophanique et design des environnements numériques immersifs d'apprentissage* (HDR). Université de Strasbourg.
- Pacurar, E., Jost, S. et Prignot, P. (2015, janvier) *Perception de l'autoévaluation dans la relation enfant-matrice narrative numérique : affordance en contexte*. Communication présentée au colloque scientifique Conditions enseignantes et pratiques éducatives : enjeux et perspectives, ENS de Lyon.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. Dans *Le dispositif : entre usage et concept* (coll. « Hermès », n°25, p.15-23). Paris, France : CNRS Éditions.
Repéré à
http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14969/HERMES_1999_25_15.pdf?sequence=1
- Pellaud, F., Eastes, R.-E. et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum* (1), 28-33.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Pierce, R. et Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American journal of pharmaceutical education*, 76(10). doi:10.5688/ajpe7610196PMID:22412200
- Popper, K. R. (2006). *Conjectures et réfutations : la croissance du savoir scientifique*. (M.-I. Brudny et M. Buhot de Launay, trad.). Paris, France : Payot.
- Prignot, P. (2013). *Etude d'un dispositif en classes préparatoires aux grandes écoles : le T.I.P.E. vu par les étudiants*. (Mémoire de master, Université de Strasbourg).
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium : Revue canadienne de philosophie continentale*, 12(1).
- Rayou, P. (2003). Les lycéens entre espace public et vie privée. Dans C. Xypas (dir.), *Les citoyennetés scolaires : De la maternelle au lycée* (p. 105-117). Paris, France : Presses universitaires de France.

- Rayou, P. (2016). Enseignants et élèves. À la recherche d'un monde commun. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 23-33). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rayou, P. (2017). Inverser la classe pour inverser l'échec ? *Cahiers Pédagogiques*, 72(537), 35-36.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, (3), 23-38.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (10e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1995). *Psychologie* (11e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rey, A. (2011). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Le robert. Ed. numérique.
- Reyes-Lozano, C. A., Meda-Campaña, M. E. et Morales Gamboa, R. (2015). Flipped Classroom as Educational Technique To Teach Math On A Competencies-Based Approach: Case Study. *Conferencias LACLO*, 5(1).
- Rochex, J. Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, (3), 21-32. doi:10.3917/lfa.166.0021
- Ryan, R. M. et Deci E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25) 54–67.
- Sallaberry, J.C. (2000). Complexité des situations d'éducation et théorie des systèmes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (3), 11-25. Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2000_num_3_1_916
- Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris, France : Editions Technip.
- Schubauer, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G.

- Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Presses universitaires de Rennes.
- Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C. et Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of chemical education*, 91(9), 1334-1339.
- Şengel, E. (2016). To FLIP or not to FLIP: Comparative case study in higher education in Turkey. *Computers in Human Behavior*, 64, 547-555.
- Sensevy, G. (2017) Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 10-50). Presses universitaires de Rennes.
- Simonian, S. et Ladage, C. (2014). Chapitre 10. L'accompagnement et la mise en ligne d'une formation universitaire. Dans *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 173-187). De Boeck Supérieur.
- Sirota, R. (1993). Note de synthèse [Le métier d'élève]. *Revue française de pédagogie*, 104(1), 85-108. Repéré à <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>
- Sommer, M. et Ritzhaupt, A. (2018). Impact of the flipped classroom on learner achievement and satisfaction in an undergraduate technology literacy course. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 159-182.
- Stickel, M. et Liu, Q. (2015). *The Effects of the Inverted Classroom Approach: Student Behaviours, Perceptions and Learning Outcomes*. Toronto, Canada : Higher Education Quality Council of Ontario.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. doi:10.1007/s10984-012-9108-4

- Szabo, N. et Vieille-Grosjean, H. (2013). Rapport au savoir à l'Univers-Cité : portée heuristique et portée pratique. *Esprit critique*, n°17, 197-208. Repéré à <https://fr.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec>
- Tardif, E. et Doudin, P. A. (2011). Neurosciences cognitives et éducation : le début d'une collaboration. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (12), 95-116.
- Taurisson, A. et Herviou, C. (2015). *Pédagogie de l'activité: pour une nouvelle classe inversée: théorie et pratique du "travail d'apprendre"*. Paris, France : ESF.
- Taylor, M. (2010). Teaching generation next: A pedagogy for today's learners. *A collection of papers on self-study and institutional improvement*, 3, 192-196. Repéré à http://www.taylorprograms.com/images/Teaching_Gen_NeXt.pdf
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (79). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>
- Thobois-Jacob, L., Christoffel, E. et Marquet, P. (2017). L'adhésion des étudiants à la classe inversée: une approche par le style d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(3). doi:10.23709/sticf.24.3.2
- Thobois-Jacob, L. (2018). *Les classes inversées en premier cycle universitaire : de la motivation initiale à l'autorégulation de l'apprentissage*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Strasbourg).
- Thobois-Jacob, L., Chevry-Pébayle, E., Marquet, P. (2018). Présence et temporalité des quiz d'évaluation en classe inversée : des effets sur le sentiment de compétence des étudiants ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 22.
- Toto, R. et Nguyen, H. (2009, October). Flipping the work design in an industrial engineering course. Dans *Frontiers in Education Conference, 2009. FIE'09. 39th IEEE* (p. 1-4). IEEE. doi:10.1109/FIE.2009.5350529
- Tricot, A. (2017) *L'innovation pédagogique*. Paris, France : Retz.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/h0079855>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- De Vecchi, G. et Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?* (vol. 1-1). Nice, France : Z'édicions.
- Verch, A., (2015, janvier). *La classe inversée en langues. Analyse comparative d'une situation de communication orale en cours d'allemand, avec et sans « flip »*. Communication présentée au colloque ACEDLE, Lyon, France.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université, collection.
- Vieille-Grosjean, H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage, Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vieille-Grosjean, H. et Weisser, M. (2013). Espaces éducatifs et modes d'investissement par l'apprenant. *Penser l'Éducation*, n° 33, 17-138. Repéré à http://cirnef.normandie-univ.fr/sites/default/files/revue/99444_pe_n33_v3.pdf
- Vieille-Grosjean, H. (2018) De l'informel en éducation : le champ des possibles. Dans *Savoir critique*. A paraître.
- Villette, J.P. (2017). *Traitement de données d'enquêtes et initiation au logiciel SPAD*. (Publication). Strasbourg, France : Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012) La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone, *Education & didactique* (vol. 6), p. 9-46.
- Weber, M. (1971). *Economie et société I* (traduit par un collectif dirigé par J. Chavy et E. de Dampierre). Paris, France : Plon.

- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 291-303. Repéré à <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Weisser, M. (2010). Situation. *Le Télémaque*, (1), p. 15-30. doi:10.3917/tele.037.0015
- Weisser, M. (2014). *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes : De quelques questions épistémologiques aux Sciences de l'Éducation*. Paris, France : Editions L'Harmattan.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité* (traduit par Fernand Gervais). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Wilson, S. G. (2013). The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course. *Teaching of Psychology*, 40(3), 193–199.
- Yang, C. C. R. (2017). An Investigation of the Use of the 'Flipped Classroom' Pedagogy in Secondary English Language Classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16, 1-20.
doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.03>
- Yarbro, J., Arfstrom, K.M., McKnight, K. et McKnight, P. (2014). *Extension of a Review of Flipped Learning*. Repéré à <http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/Extension%20of%20FLipped%20Learning%20Lit%20Review%20June%202014.pdf>

Textes officiels

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Paris, France : Didier.

Ministère de l'Education Nationale (2010). Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. *Bulletin Officiel spécial de l'Education Nationale*, n° 04, 29 avril.

Sitographie

Apprendre. (s.d.) Dans Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition informatisée. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

Apprendre. (s. d.). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746?q=apprendre#4720>

Arsenault Carter, A. (2013, 8 décembre). *Classe inversée : deux parents partagent leurs impressions* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=ulwflr5gs68&feature=youtu.be&list=PLjtPLFW4DUhoCXCCQhGyp60U80IH6bF1y>

Code de l'éducation (2013, 8 juillet). *Article L111-1*. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=0015837D6E55B8EA47AFF3BF24EEDD3E.tplgfr29s_3?idArticle=LEGIARTI000027682584&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20180630

Coughlin, A, (2017). La Classe Accompagnée – dispositif et ressources pour le développement de l'autonomie de l'élève. Repéré à URL <http://letlearn.eu/>

Eduscol. Expérithèque. Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque-bibliotheque-nationale-des-innovations.html#lien0>

Eduscol (2019). La semaine de la classe inversée. Repéré à <https://primabord.eduscol.education.fr/clise-2019>

- ESPE de l'académie de Strasbourg. (2014). *Classe inversée à Erstein* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://espe-formation.unistra.fr/webdocs/ci/>
- Flipped Learning Network (FLN) (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. Repéré à <http://flippedlearning.org/domain/46>
- Motivation. (s. d.). Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>
- TLFi : Trésor de la langue Française informatisé. (s. d.). <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS et Université de Lorraine. Repéré à <http://atilf.atilf.fr/>
- Tran, C. et Rayou, P. (2018, 10 avril). *La Recherche documente les classes inversées* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?time_continue=61&v=_bMTUCCZTHg
- Une autre école (2015, 9 mars). *Regards de parents sur... la classe inversée* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=rKhPJOY-17U>

Annexes

Annexe 1. Grille d'observations en classe.

Page /

Observation en classe					
Organisation spatiale de la classe		Jour		Heure	
Thème et objectif a priori					
Décompte du temps	Type d'activité (Intro - activ 1 - activ 2 - activ 3 - ...)	Matériel utilisé (numérique - non numérique)	Objet de l'action de l'enseignant L (langue), T (tâche), G (gestion de classe), A (autre)	Objet de l'action de l'élève / la classe L (langue), T (tâche), G (gestion de classe), A (autre)	Interactions P→E E→P P→C E→C E→E

Annexe 2. Questionnaires

Ce qui est en gras ne figurait pas dans l'exemplaire donné aux élèves.

Questionnaire 1/2/3 – année 2016/2017- Anglais

Lycées A+B.

Page 1

Présentation / Anonymat

MétavARIABLE 1 = Travail de l'élève dans l'espace classe

Niveau de difficulté de la discipline perçu par l'élève

1. Je pense que l'anglais est une langue

- Très difficile Difficile Ni facile, ni difficile Facile Très facile

Niveau de concentration en classe perçu par l'élève

2. Je suis concentré en classe d'anglais

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Estimation de la performance perçue par l'élève

3. Cette année, en anglais, je pense que je réussis

- Pas du tout un peu Moyennement Bien Très bien

Fréquence de sollicitation de l'enseignant

4. En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'anglais

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Fréquence de pratique collective de la discipline en classe

5. Je parle en anglais avec les autres élèves en classe

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Impact ressenti de la pratique collective de la discipline

6. Les autres élèves en classe m'aident à progresser en anglais

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Utilité des objets numériques sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève

7. Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Internet, ENTEA) que mon professeur d'anglais utilise m'aident à progresser en anglais

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Appropriation des consignes en classe : degré de compréhension

8. Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en anglais en classe
 je les comprends j'ai du mal à les comprendre

Appropriation des consignes en classe : capacité d'application

9. Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en anglais en classe
 j'ai du mal à les appliquer j'arrive à les appliquer

Degré d'importance relative des composantes de l'environnement classe sur la progression dans l'apprentissage perçue par l'élève

10. Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont selon toi dans ta progression en anglais :
... Les autres élèves /... Les objets numériques/ ... L'aide du professeur/ ... Mon travail en classe

Page 2

Présentation / Anonymat

Métavariation 2 = Travail de l'élève dans l'espace hors-classe

Durée 1 du travail personnel entre deux séances en classe

11. En général, entre les cours d'anglais de mardi et de jeudi, je travaille
 Moins d'une demi-heure Entre une demi-heure et une heure Plus d'une heure

Durée 2 du travail personnel entre deux séances en classe

12. En général, entre les cours d'anglais de jeudi et de vendredi, je travaille
 Moins d'une demi-heure Entre une demi-heure et une heure Plus d'une heure

Durée 3 du travail personnel entre deux séances en classe

13. En général, entre les cours d'anglais de vendredi et de mardi, je travaille
 Moins d'une demi-heure Entre une demi-heure et une heure Plus d'une heure

Fréquence de pratique collective de la discipline hors-classe

14. Je parle en anglais avec les autres élèves en dehors du cours d'anglais
 Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Niveau de concentration hors-classe perçu par l'élève

15. Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en anglais chez moi
 Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Métavariation 3 = Outils numériques

Objets numériques disponibles hors-classe

16. Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta disposition en dehors des cours ?
(plusieurs réponses possibles ici)

- un ordinateur un ordinateur portable une tablette un
fixe numérique smartphone
- autre

(préciser)

Type de pratique numérique hors-classe

17. En général, à la maison, j'utilise un outil numérique pour :

- Jouer uniquement Travailler uniquement Jouer et travailler

Fréquence 1 de pratique numérique pour le travail disciplinaire hors-classe

18. J'utilise un outil numérique (ordinateur – tablette – smartphone) pour faire mon travail en anglais à la maison

- Oui Non

Fréquence 2 de pratique numérique pour le travail disciplinaire hors-classe

19. Si oui, avec quelle fréquence ?

- Rarement Souvent Tout le temps

Objectifs des pratiques numériques pour le travail disciplinaire hors-classe

20. Si oui, c'est dans le but de : (plusieurs réponses possibles ici)

- Chercher des informations dans ENTEA Rédiger un exercice ou un devoir
- Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié
- Vérifier que mes phrases sont correctement écrites Travailler avec un autre élève
- Aller sur des sites conseillés par mon professeur Chercher la traduction d'un mot

Page 3

Présentation / Anonymat

MétavARIABLE 2 = Travail de l'élève dans l'espace hors-classe

Fréquence d'échange intra-familial à propos du travail de l'élève

21. Mes parents et moi nous parlons de mon travail en anglais

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

MétavARIABLE 4 = Rapport à la discipline de l'élève

Perception du degré d'importance relative du type d'activité disciplinaire

22. Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en anglais sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :

- ... Ecrire ... Voir ou écouter ... Lire ... Parler

Perception de l'intérêt personnel relatif du type d'activité disciplinaire

23. Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) :

. . . Ecrire . . . Voir ou écouter . . . Lire . . . Parler

Appropriation des consignes hors-classe : degré de compréhension

24. Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en anglais en classe

je les comprends j'ai du mal à les comprendre

Appropriation des consignes hors-classe : capacité d'application

25. Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en anglais en classe

j'ai du mal à les appliquer j'arrive à les appliquer

Perception du degré de motivation intrinsèque à la connaissance

26. Je travaille en anglais pour acquérir de nouvelles connaissances :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans
d'accord d'accord d'accord d'accord opinion

Perception du degré de motivation extrinsèque à régulation introjectée

27. Je travaille en anglais pour montrer aux autres que je peux progresser :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans
d'accord d'accord d'accord d'accord opinion

Perception du degré de motivation extrinsèque à régulation externe

28. Je travaille en anglais parce qu'il faut faire le travail demandé par les professeurs :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans
d'accord d'accord d'accord d'accord opinion

Perception du degré de motivation extrinsèque autonome

29. Je travaille en anglais parce que c'est important pour mes futurs projets :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans
d'accord d'accord d'accord d'accord opinion

Perception du degré de motivation intrinsèque aux sensations

30. Je travaille en anglais parce que j'en éprouve beaucoup de satisfaction :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans
d'accord d'accord d'accord d'accord opinion

Perception du degré de motivation absente

31. Je travaille en anglais même si je ne sais pas très bien pourquoi il faut le faire :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans
d'accord d'accord d'accord d'accord opinion

Perception du degré de motivation intrinsèque à l'accomplissement

32. Je travaille en anglais pour maîtriser la langue et pouvoir m'exprimer :

Tout à fait Plutôt Plutôt pas Pas du tout Sans

d'accord

d'accord

d'accord

d'accord

opinion

Page 4

Présentation / Anonymat

Perception du degré de motivation générale

33. Je suis motivé pour apprendre l'anglais :

Pas du tout Un peu Moyennement Beaucoup Enormément

Utilité de la discipline perçue par l'élève

34. Pour moi, apprendre l'anglais, cela sert à

.....

Activité disciplinaire préférée par l'élève

35. Ce que j'aime le plus dans le travail en anglais

.....

Activité disciplinaire rejetée par l'élève

36. Ce que j'aime le moins dans le travail en anglais

.....

Questionnaire 2bis/3bis – année 2016/2017- Classe inversée
Lycées A+B.

Page 1

Présentation / Anonymat

Métavariabale 5 = Ressenti sur le dispositif de classe inversée

Impact ressenti sur la concentration en classe de l'utilisation hors-classe de Moodle.

A. Lorsque j'ai préparé le cours sur Moodle avant de venir en classe, ma concentration en classe

augmente reste identique à d'habitude diminue

Préférence du type de rendu au professeur

B. Lorsque le professeur me demande de rendre un travail, je préfère que ce soit

à l'écrit sur une feuille de papier = **écrit**

en ligne directement sur Moodle lorsque tout fonctionne bien = **numérique en**

ligne

en lui envoyant un mail ou un fichier = **numérique hors ligne**

Impact ressenti du dispositif sur le travail hors-classe.

C. Sur la séquence en classe inversée, je pense que mon travail à la maison

- a augmenté n'a pas changé a diminué

Niveau de concentration perçu avec Moodle.

D. Je suis concentré lorsque je travaille l'anglais sur Moodle chez moi

- Jamais Rarement Parfois Souvent Très souvent

Nombre moyen de vues par vidéo.

E. Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vidéo en anglais, en général je la regarde

- une fois deux fois trois fois quatre fois ou plus

Aide à la mémorisation lors d'un visionnage.

F. Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vidéo en anglais, en général je

- prends des notes et cela m'aide
 prends des notes mais j'ai du mal à m'en servir
 ne prends pas de notes

Impact des problèmes techniques (Moodle).

G. Concernant des problèmes techniques pour utiliser Moodle,

- je n'en ai pas eus
 j'en ai eus mais cela ne m'a pas gêné car j'ai réussi à les résoudre tout seul
 j'en ai eus et j'ai eu besoin d'aide pour les résoudre
 j'en ai eus et je ne suis pas arrivé à les résoudre

Impact ressenti du dispositif sur la performance.

H. Je pense que grâce à la classe inversée sur cette séquence, mes résultats en anglais

- se sont améliorés n'ont pas changé ont diminué

Degré d'importance relative des activités hors-classe.

I. Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en anglais sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) :

- ... Regarder les vidéos postées par le ... Ecrire dans le forum
professeur

- . . . Lire les réponses des autres dans le forum
- . . . Répondre à un quizz sur Moodle
- . . . Lire un texte avant de venir en classe
- . . . Rédiger un devoir sur une feuille

Degré d'importance relative des activités en classe.

J. Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en anglais sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) :

- . . . Ecouter les explications du professeur
- . . . Ecouter les autres élèves parler
- . . . Prendre des notes écrites
- . . . Prendre la parole en classe
- . . . Travailler en équipe avec les autres
- . . . Rédiger un devoir sur une feuille

Impact ressenti de la temporalité du travail (hors-classe et en classe).

K. Selon toi, pendant la dernière séquence, ce qui a été le plus important pour tes progrès en anglais est

- le travail avant le cours sur Moodle le travail en classe le travail après le cours pour réviser

Attentes de l'élève dans la fréquence d'utilisation du dispositif dans la discipline.

L. J'aimerais avoir des cours d'anglais en classe inversée

- pour toutes les séquences pour quelques séquences mais pas toutes pour aucune séquence

Attentes de l'élève sur le degré d'extension du dispositif dans le parcours scolaire.

M. J'aimerais avoir des cours en classe inversée

- dans toutes les matières dans quelques matières mais pas toutes dans aucune matière

Annexe 3. Réponses aux questionnaires Q1, Q2 et Q3.

Tris à plat.

Classe

Modalités	% sur exprimés
Première	33,8
Seconde	10,8
SecondeA	30,6
SecondeB	13,4
Terminale	11,5
Ensemble	100,0

LV

Modalités	% sur exprimés
Allemand	26,1
Anglais	59,2
Espagnol	14,6
Ensemble	100,0

Professeur

Modalités	% sur exprimés
ProfAB	14,6
ProfAK	14,6
ProfAN	11,5
ProfAP	15,9
ProfAR	15,3
ProfB	28,0
Ensemble	100,0

Lycée

Modalités	% sur exprimés
LyceeA	72,0
LyceeB	28,0
Ensemble	100,0

Inversée

Modalités	% sur exprimés
Oui	100,0
Ensemble	100,0

1-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est une langue

Modalités	% sur exprimés
Difficile	22,9
Difficile, Ni facile, ni difficile	0,7
Facile	23,6
Ni facile, ni difficile	43,6
Très difficile	6,4
Très facile	2,9
Ensemble	100,0

2-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est une langue

Modalités	% sur exprimés
Difficile	23,9
Facile	21,6
Ni facile, ni difficile	44,3
Très difficile	5,7
Très facile	4,5

Ensemble	100,0
----------	-------

3-01-Je pense que l'--- (anglais, allemand, espagnol) est une langue

Modalités	% sur exprimés
Difficile	9,7
Facile	29,0
Ni facile, ni difficile	58,1
Très difficile	3,2
Ensemble	100,0

1-02-Je suis concentré en classe d'---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	0,7
Parfois	27,1
Rarement	7,1
Souvent	58,6
Très souvent	6,4
Ensemble	100,0

2-02-Je suis concentré en classe d'---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	1,6
Parfois	28,6
Rarement	4,0
Rarement, Parfois	0,8
Souvent	56,3
Très souvent	8,7
Ensemble	100,0

3-02-Je suis concentré en classe d'---(anglais,allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Parfois	32,3
Rarement	9,7
Souvent	51,6
Très souvent	6,5
Ensemble	100,0

1-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pense que je réussis

Modalités	% sur exprimés
Bien	31
Moyennement	41
Moyennement, Bien	1
Pas du tout	3
Pas du tout, Moyennement	1
Très bien	6
Un peu	18
Ensemble	100,0

2-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pense que je réussis

Modalités	% sur exprimés
Bien	42,0
Moyennement	29,5
Moyennement, Bien	2,3
Pas du tout	3,4
Très bien	12,5
Un peu	10,2

Ensemble	100,0
----------	-------

3-03-Cette année, en --(allemand, anglais, espagnol), je pense que je réussis

Modalités	% sur exprimés
Bien	41,9
Moyennement	38,7
Pas du tout	9,7
Très bien	3,2
Un peu	6,5
Ensemble	100,0

1-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	5,7
Parfois	40,4
Parfois, Souvent	0,7
Rarement	31,2
Rarement, Parfois	0,7
Souvent	18,4
Très souvent	2,8
Ensemble	100,0

2-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	5,6
Parfois	45,2
Rarement	27,0
Souvent	20,6

Très souvent	1,6
Ensemble	100,0

3-04-En classe, je demande de l'aide à mon professeur d'---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Parfois	48,4
Rarement	29,0
Souvent	22,6
Ensemble	100,0

1-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les autres élèves de la classe

Modalités	% sur exprimés
Jamais	25,5
Parfois	31,2
Rarement	32,6
Souvent	9,9
Très souvent	0,7
Ensemble	100,0

2-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les autres élèves de la classe

Modalités	% sur exprimés
Jamais	20,0
Parfois	34,4
Rarement	27,2
Souvent	16,8
Très souvent	1,6

Ensemble	100,0
----------	-------

3-05-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les autres élèves de la classe

Modalités	% sur exprimés
Jamais	10,0
Parfois	36,7
Rarement	40,0
Souvent	13,3
Ensemble	100,0

1-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en -- (anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	21,4
Parfois	35,0
Rarement	30,0
Souvent	10,0
Souvent, Très souvent	0,7
Très souvent	2,9
Ensemble	100,0

2-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en -- (anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	16,7
Parfois	29,4
Rarement	34,9
Souvent	17,5
Très souvent	1,6

Ensemble	100,0
----------	-------

**3-06-Les autres élèves de la classe m'aident à progresser en --
(anglais, allemand, espagnol)**

Modalités	% sur exprimés
Parfois	51,6
Rarement	32,3
Souvent	12,9
Très souvent	3,2
Ensemble	100,0

1-07-Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Internet, ENTEA) que mon professeur utilise m'aident à progresser en ---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	9,4
Parfois	33,3
Rarement	21,7
Souvent	27,5
Très souvent	8,0
Ensemble	100,0

2-07-Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Internet, ENTEA) que mon professeur utilise m'aident à progresser en ---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	11,1
Jamais, Rarement	1,6
Parfois	29,4
Rarement	22,2
Souvent	32,5
Très souvent	3,2

Ensemble	100,0
----------	-------

3-07-Je trouve que les outils numériques (ordinateur, Internet, ENTEA) que mon professeur utilise m'aident à progresser en ---(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	3,2
Parfois	35,5
Rarement	22,6
Souvent	32,3
Très souvent	6,5
Ensemble	100,0

1-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en -- (anglais, allemand, espagnol) en classe

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les comprendre	28,3
je les comprends	71,7
Ensemble	100,0

2-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en -- (anglais, allemand, espagnol) en classe

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les comprendre	26,1
je les comprends	73,9
Ensemble	100,0

3-08-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en -- (anglais, allemand, espagnol) en classe

Modalités	% sur exprimés

j'ai du mal à les comprendre	23,3
je les comprends	76,7
Ensemble	100,0

**1-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --
(anglais, allemand, espagnol) en classe**

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les appliquer	27,9
j'arrive à les appliquer	72,1
Ensemble	100,0

**2-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --
(anglais, allemand, espagnol) en classe**

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les appliquer	24,4
j'arrive à les appliquer	75,6
Ensemble	100,0

**3-09-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --
(anglais, allemand, espagnol) en classe**

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les appliquer	25,8
j'arrive à les appliquer	74,2
Ensemble	100,0

1-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Les autres élèves]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	7,9
premier	4,3
quatrième	56,4
troisième	31,4
Ensemble	100,0

2-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Les autres élèves]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	8,1
premier	3,5
quatrième	68,6
troisième	19,8
Ensemble	100,0

3-10a-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Les autres élèves]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	9,7
premier	6,5
quatrième	61,3
troisième	22,6
Ensemble	100,0

1-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue

selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Les objets numériques]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	10,7
premier	11,4
quatrième	37,1
troisième	40,7
Ensemble	100,0

2-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Les objets numériques]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	14,0
premier	17,4
quatrième	23,3
troisième	45,3
Ensemble	100,0

3-10b-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Les objets numériques]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	16,1
premier	12,9
quatrième	19,4
troisième	51,6

Ensemble	100,0
----------	-------

1-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [L'aide du professeur]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	50,0
premier	35,7
quatrième	3,6
troisième	10,7
Ensemble	100,0

2-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [L'aide du professeur]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	44,2
premier	34,9
quatrième	3,5
troisième	17,4
Ensemble	100,0

3-10c-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [L'aide du professeur]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	48,4
premier	29,0

quatrième	6,5
troisième	16,1
Ensemble	100,0

1-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Mon travail en classe]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	29,3
premier	49,3
quatrième	1,4
troisième	20,0
Ensemble	100,0

2-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Mon travail en classe]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	33,7
premier	44,2
quatrième	4,7
troisième	17,4
Ensemble	100,0

3-10d-Classe de 1 à 4 les éléments suivants selon l'importance qu'ils ont eue selon toi dans ta progression en ---(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) : [Mon travail en classe]

Modalités	% sur
-----------	-------

	exprimés
deuxième	25,8
premier	51,6
quatrième	12,9
troisième	9,7
Ensemble	100,0

1-11-En général, entre le premier cours d'---(anglais, allemand, espagnol) et le second, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	37,9
Moins d'une demi-heure	60,0
Plus d'une heure	2,1
Ensemble	100,0

2-11-En général, entre le premier cours d'---(anglais, allemand, espagnol) et le second, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	38,1
Moins d'une demi-heure	57,1
Plus d'une heure	4,8
Ensemble	100,0

3-11-En général, entre le premier cours d'---(anglais, allemand, espagnol) et le second, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	35,5
Moins d'une demi-heure	54,8
Plus d'une heure	9,7

Ensemble	100,0
----------	-------

1-12-En général, entre le deuxième cours d'--(anglais, allemand, espagnol) et le troisième, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	38,6
Moins d'une demi-heure	54,3
Plus d'une heure	7,1
Ensemble	100,0

2-12-En général, entre le deuxième cours d'--(anglais, allemand, espagnol) et le troisième, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	37,4
Moins d'une demi-heure	54,5
Plus d'une heure	8,1
Ensemble	100,0

3-12-En général, entre le deuxième cours d'--(anglais, allemand, espagnol) et le troisième, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	29,0
Moins d'une demi-heure	61,3
Plus d'une heure	9,7
Ensemble	100,0

1-13-En général, entre le troisième cours d'--(anglais, allemand, espagnol) et le suivant, je travaille

Modalités	% sur exprimés

Entre une demi-heure et une heure	49,4
Moins d'une demi-heure	38,0
Plus d'une heure	12,7
Ensemble	100,0

2-13-En général, entre le troisième cours d'--(anglais, allemand, espagnol) et le suivant, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	45,0
Moins d'une demi-heure	36,7
Plus d'une heure	18,3
Ensemble	100,0

3-13-En général, entre le troisième cours d'--(anglais, allemand, espagnol) et le suivant, je travaille

Modalités	% sur exprimés
Entre une demi-heure et une heure	35,5
Moins d'une demi-heure	48,4
Plus d'une heure	16,1
Ensemble	100,0

1-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les autres élèves en dehors du cours

Modalités	% sur exprimés
Jamais	57,4
Parfois	5,7
Rarement	30,5
Souvent	5,0
Très souvent	1,4

Ensemble	100,0
----------	-------

2-14-Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les autres élèves en dehors du cours

Modalités	% sur exprimés
Jamais	45,5
Parfois	8,0
Rarement	39,8
Souvent	5,7
Très souvent	1,1
Ensemble	100,0

3-14Je parle en --(anglais, allemand, espagnol) avec les autres élèves en dehors du cours

Modalités	% sur exprimés
Jamais	35,5
Parfois	22,6
Rarement	35,5
Souvent	6,5
Ensemble	100,0

1-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(anglais, allemand, espagnol) chez moi

Modalités	% sur exprimés
Parfois	11,4
Rarement	4,3
Souvent	55,7
Très souvent	28,6
Ensemble	100,0

2-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(anglais, allemand, espagnol) chez moi

Modalités	% sur exprimés
Jamais	1,6
Parfois	10,3
Rarement	4,8
Souvent	55,6
Très souvent	27,8
Ensemble	100,0

3-15-Je suis concentré lorsque je rédige un devoir en --(anglais, allemand, espagnol) chez moi

Modalités	% sur exprimés
Parfois	25,8
Souvent	64,5
Très souvent	9,7
Ensemble	100,0

1-16-Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta disposition en dehors des cours ?

Modalités	% sur exprimés
une tablette numérique, un smartphone	2,8
un ordinateur fixe	2,1
un ordinateur fixe, une tablette numérique	1,4
un ordinateur fixe, une tablette numérique, un smartphone	7,8
un ordinateur fixe, une tablette numérique, un smartphone, PS3 wii 3DS	0,7
un ordinateur fixe, un ordinateur portable	0,7
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique	0,7
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone	22,0
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, Dictionnaire	0,7
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, un smartphone	9,9
un ordinateur fixe, un smartphone	8,5
un ordinateur fixe, un smartphone, Livre	0,7
un ordinateur portable	2,1
un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone	17,7
un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, L'aide de ma mere	0,7
un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, PS4	0,7
un ordinateur portable, un smartphone	16,3
un smartphone	3,5
un smartphone, Play	0,7
Ensemble	100,0

2-16-Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta disposition en dehors des cours ?

Modalités	% sur exprimés
une tablette, un smartphone	2,4
une tablette numérique, un smartphone	1,6
un ordinateur	8,7
un ordinateur, 3DS	0,8

un ordinateur, une tablette	0,8
un ordinateur, une tablette, un smartphone	3,2
un ordinateur, un smartphone	8,7
un ordinateur fixe	3,2
un ordinateur fixe, une tablette numérique	0,8
un ordinateur fixe, une tablette numérique, Dictionnaire	0,8
un ordinateur fixe, une tablette numérique, un smartphone	2,4
un ordinateur fixe, une tablette numérique, un smartphone, jeux video	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone	15,9
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, dictionnaire	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, Dictionnaire	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, Ipod	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, Mon père	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, Télé	0,8
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, un smartphone	5,6
un ordinateur fixe, un smartphone	8,7
un ordinateur fixe, un smartphone, PS3	0,8
un ordinateur fixe, un smartphone, Une TV	0,8
un ordinateur portable	0,8
un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone	5,6
un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, Livres	0,8
un ordinateur portable, un smartphone	14,3
un ordinateur portable, un smartphone, Livre	0,8
un smartphone	6,3
Ensemble	100,0

3-16-Quel est le type d'outil numérique que tu as à ta disposition en dehors des cours ?

Modalités	% sur exprimés
-----------	----------------

une tablette numérique, un smartphone	3,2
un ordinateur fixe	3,2
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone	29,0
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone, PS4	3,2
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, un smartphone	16,1
un ordinateur fixe, un ordinateur portable, un smartphone, Play	3,2
un ordinateur fixe, un smartphone, Xbox one	3,2
un ordinateur portable, une tablette numérique, un smartphone	9,7
un ordinateur portable, un smartphone	22,6
un smartphone	6,5
Ensemble	100,0

1-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique pour

Modalités	% sur exprimés
Jouer et travailler	92,2
Jouer uniquement	2,8
Travailler uniquement	5,0
Ensemble	100,0

2-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique pour

Modalités	% sur exprimés
Jouer et travailler	87,5
Jouer uniquement	3,4
Travailler uniquement	9,1
Ensemble	100,0

3-17-En général à la maison, j'utilise un outil numérique pour

Modalités	% sur exprimés
Jouer et travailler	80,6
Jouer uniquement	3,2
Travailler uniquement	16,1
Ensemble	100,0

1-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette - smartphone) pour faire mon travail en --(anglais, allemand, espagnol) à la maison

Modalités	% sur exprimés
Non	1,4
Oui	98,6
Ensemble	100,0

2-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette - smartphone) pour faire mon travail en --(anglais, allemand, espagnol) à la maison

Modalités	% sur exprimés
Non	4,0
Oui	96,0
Ensemble	100,0

3-18-J'utilise un outil numérique (ordinateur - tablette - smartphone) pour faire mon travail en --(anglais, allemand, espagnol) à la maison

Modalités	% sur exprimés
Non	9,7
Oui	90,3
Ensemble	100,0

1-19-Si oui, avec quelle fréquence ?

Modalités	% sur exprimés
Rarement	22,0
Souvent	61,7
Tout le temps	16,3
Ensemble	100,0

2-19-Si oui, avec quelle fréquence ?

Modalités	% sur exprimés
Rarement	21,5
Souvent	51,2
Tout le temps	27,3
Ensemble	100,0

3-19-Si oui, avec quelle fréquence ?

Modalités	% sur exprimés
Rarement	24,1
Souvent	58,6
Tout le temps	17,2
Ensemble	100,0

1-20-Si oui, c'est dans le but de

Modalités	% su r ex pri m és
Chercher des informations dans ENTEA	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	4,3
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	2,9
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	2,2
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	7,2
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	2,9
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	2,2
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher la traduction d'un mot	2,9

Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,6
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	3,6
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	6,5
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	8,6
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	2,9
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un	1,4

mot	
Chercher des informations dans ENTEA, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	2,2
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	2,9
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève	0,7
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	2,2
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	6,5
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié	0,7
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,4
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	2,9
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	4,3
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet	0,7

étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur	
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Rédiger un exercice ou un devoir, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	0,7
Ensemble	10 0,0

2-20-Si oui, c'est dans le but de

Modalités	% su r ex pri m és
Aller sur des sites conseillés par mon professeur	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,3
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	3,3
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	2,5
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	2,5
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le	0,8

sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,3
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	5,0
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	5,0
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes	0,8

phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève	
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur	0,8
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites	0,8
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur	0,8
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher des informations sur le sujet étudié	0,8
Chercher des informations sur le sujet étudié, Rédiger un exercice ou un devoir	0,8
Chercher des informations sur le sujet étudié, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Chercher la traduction d'un mot	3,3
Faire le travail demandé sur Moodle, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations dans l'ENTEA	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher des informations dans l'ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Chercher des informations dans l'ENTEA, Chercher la traduction d'un mot	0,8

Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Chercher des informations dans l'ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	3,3
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	5,0
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher des informations dans l'ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher des informations dans l'ENTEA, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher des informations dans l'ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	3,3
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Faire le travail demandé sur Moodle, Chercher des informations sur le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	3,3
Faire le travail demandé sur Moodle, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Rédiger un exercice ou un devoir, Travailler avec un autre élève	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher des informations dans l'ENTEA, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Faire le travail demandé sur Moodle, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Rédiger un exercice ou un devoir, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet	5,0

étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	1,7
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	2,5
Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	0,8
Ensemble	10 0,0

3-20-Si oui, c'est dans le but de

Modalités	% su r ex pri m és
Aller sur des sites conseillés par mon professeur	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Chercher la traduction d'un mot	6,9
Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève	3,4

Chercher des informations dans ENTEA, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	6,9
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	13,8
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	10,3
Chercher des informations dans ENTEA, Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Travailler avec un autre élève, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations dans ENTEA, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	6,9
Rédiger un exercice ou un devoir, Chercher des informations sur Internet concernant le sujet étudié, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	6,9

Rédiger un exercice ou un devoir, Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Vérifier que mes phrases sont correctement écrites, Aller sur des sites conseillés par mon professeur, Chercher la traduction d'un mot	3,4
Ensemble	10 0,0

1-21-Mes parents et moi, nous parlons de mon travail en --(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	30,4
Parfois	31,9
Rarement	24,6
Souvent	12,3
Très souvent	0,7
Ensemble	100,0

2-21-Mes parents et moi, nous parlons de mon travail en --(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	31,4
Parfois	30,2
Rarement	31,4
Souvent	5,8
Très souvent	1,2
Ensemble	100,0

3-21-Mes parents et moi, nous parlons de mon travail en --(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Jamais	22,6
Parfois	32,3
Rarement	35,5
Souvent	9,7
Ensemble	100,0

122a--Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon

l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Ecrire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	25,2
premier	18,0
quatrième	28,1
troisième	28,8
Ensemble	100,0

2-22a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Ecrire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	26,3
premier	22,8
quatrième	28,9
troisième	21,9
Ensemble	100,0

3-22a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Ecrire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	25,8
premier	35,5
quatrième	19,4
troisième	19,4

Ensemble	100,0
----------	-------

1-22b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Voir ou écouter]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	20,9
premier	36,7
quatrième	23,7
troisième	18,7
Ensemble	100,0

2-22b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Voir ou écouter]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	22,8
premier	28,9
quatrième	22,8
troisième	25,4
Ensemble	100,0

3-22b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Voir ou écouter]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	19,4
premier	22,6

quatrième	32,3
troisième	25,8
Ensemble	100,0

1-22c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Lire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	27,3
premier	12,2
quatrième	28,8
troisième	31,7
Ensemble	100,0

2-22c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Lire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	26,3
premier	10,5
quatrième	22,8
troisième	40,4
Ensemble	100,0

3-22c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Lire]

Modalités	% sur
-----------	-------

	exprimés
deuxième	25,8
premier	9,7
quatrième	32,3
troisième	32,3
Ensemble	100,0

1-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Parler]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	23,7
premier	36,7
quatrième	18,0
troisième	21,6
Ensemble	100,0

2-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Parler]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	24,6
premier	37,7
quatrième	25,4
troisième	12,3
Ensemble	100,0

3-22d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais,

**allemand, espagnol) (de 1 la plus importante jusqu'à 4 la moins importante) :
[Parler]**

Modalités	% sur exprimés
deuxième	29,0
premier	32,3
quatrième	16,1
troisième	22,6
Ensemble	100,0

1-23a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Ecrire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	20,6
premier	16,9
quatrième	36,0
troisième	26,5
Ensemble	100,0

2-23a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Ecrire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	19,5
premier	23,0
quatrième	34,5
troisième	23,0
Ensemble	100,0

3-23a-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus

intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Ecrire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	16,1
premier	12,9
quatrième	25,8
troisième	45,2
Ensemble	100,0

1-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Voir ou écouter]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	16,9
premier	47,8
quatrième	17,6
troisième	17,6
Ensemble	100,0

2-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Voir ou écouter]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	30,7
premier	39,5
quatrième	18,4
troisième	11,4
Ensemble	100,0

3-23b-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus

intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Voir ou écouter]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	32,3
premier	41,9
quatrième	16,1
troisième	9,7
Ensemble	100,0

1-23c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Lire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	27,2
premier	11,0
quatrième	28,7
troisième	33,1
Ensemble	100,0

2-23c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Lire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	23,7
premier	12,3
quatrième	23,7
troisième	40,4
Ensemble	100,0

3-23c-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus

intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Lire]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	25,8
premier	12,9
quatrième	35,5
troisième	25,8
Ensemble	100,0

1-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Parler]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	34,6
premier	27,2
quatrième	16,2
troisième	22,1
Ensemble	100,0

2-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Parler]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	26,3
premier	25,4
quatrième	22,8
troisième	25,4
Ensemble	100,0

3-23d-Classe de 1 à 4 les activités faites en classe et à la maison de la plus

intéressante à la moins intéressante pour toi (de 1 la plus intéressante jusqu'à 4 la moins intéressante) : [Parler]

Modalités	% sur exprimés
deuxième	25,8
premier	32,3
quatrième	22,6
troisième	19,4
Ensemble	100,0

1-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en -- (anglais, allemand, espagnol) à la maison

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les comprendre	18,2
je les comprends	81,8
Ensemble	100,0

2-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en -- (anglais, allemand, espagnol) à la maison

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les comprendre	13,8
je les comprends	86,2
Ensemble	100,0

3-24-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en -- (anglais, allemand, espagnol) à la maison

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les comprendre	13,3
je les comprends	86,7

Ensemble	100,0
----------	-------

**1-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --
(anglais, allemand, espagnol) à la maison**

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les appliquer	23,9
j'arrive à les appliquer	76,1
Ensemble	100,0

**2-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --
(anglais, allemand, espagnol) à la maison**

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les appliquer	17,2
j'arrive à les appliquer	82,8
Ensemble	100,0

**3-25-Lorsqu'on me donne des consignes pour une tâche en --
(anglais, allemand, espagnol) à la maison**

Modalités	% sur exprimés
j'ai du mal à les appliquer	16,1
j'arrive à les appliquer	83,9
Ensemble	100,0

**1-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour acquérir de
nouvelles connaissances :**

Modalités	% sur exprimés
Plutôt d'accord	55,4
Plutôt pas d'accord	3,6
Sans opinion	5,8

Tout à fait d'accord	35,3
Ensemble	100,0

2-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour acquérir de nouvelles connaissances :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	1,7
Plutôt d'accord	44,5
Plutôt pas d'accord	5,9
Sans opinion	4,2
Tout à fait d'accord	43,7
Ensemble	100,0

3-26-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour acquérir de nouvelles connaissances :

Modalités	% sur exprimés
Plutôt d'accord	51,6
Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord	3,2
Plutôt pas d'accord	3,2
Tout à fait d'accord	41,9
Ensemble	100,0

1-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour montrer aux autres que je peux progresser :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	19,4
Plutôt d'accord	28,1
Plutôt pas d'accord	21,6
Sans opinion	15,1
Tout à fait d'accord	15,8

Ensemble	100,0
----------	-------

2-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour montrer aux autres que je peux progresser :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	23,7
Plutôt d'accord	42,4
Plutôt pas d'accord	8,5
Sans opinion	14,4
Tout à fait d'accord	11,0
Ensemble	100,0

3-27-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour montrer aux autres que je peux progresser :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	12,9
Plutôt d'accord	38,7
Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord	3,2
Plutôt pas d'accord	19,4
Sans opinion	9,7
Tout à fait d'accord	16,1
Ensemble	100,0

1-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce qu'il faut faire le travail demandé par les professeurs :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	5,8
Plutôt d'accord	43,9
Plutôt pas d'accord	18,7
Sans opinion	7,2

Tout à fait d'accord	24,5
Ensemble	100,0

2-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce qu'il faut faire le travail demandé par les professeurs :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	6,7
Plutôt d'accord	44,5
Plutôt pas d'accord	13,4
Sans opinion	15,1
Tout à fait d'accord	20,2
Ensemble	100,0

3-28-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce qu'il faut faire le travail demandé par les professeurs :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	12,9
Plutôt d'accord	64,5
Plutôt d'accord, Plutôt pas d'accord	3,2
Plutôt pas d'accord	6,5
Sans opinion	6,5
Tout à fait d'accord	6,5
Ensemble	100,0

1-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce que c'est important pour mes futurs projets :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	7,9
Plutôt d'accord	30,2
Plutôt pas d'accord	7,9

Sans opinion	10,8
Tout à fait d'accord	43,2
Ensemble	100,0

2-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce que c'est important pour mes futurs projets :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	7,6
Plutôt d'accord	30,3
Plutôt pas d'accord	8,4
Sans opinion	6,7
Tout à fait d'accord	47,1
Ensemble	100,0

3-29-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce que c'est important pour mes futurs projets :

Modalités	% sur exprimés
Plutôt d'accord	41,9
Plutôt pas d'accord	9,7
Sans opinion	6,5
Tout à fait d'accord	41,9
Ensemble	100,0

1-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce que j'en éprouve beaucoup de satisfaction :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	12,9
Plutôt d'accord	36,0
Plutôt pas d'accord	18,7
Sans opinion	15,1

Tout à fait d'accord	17,3
Ensemble	100,0

2-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce que j'en éprouve beaucoup de satisfaction :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	10,9
Plutôt d'accord	34,5
Plutôt pas d'accord	19,3
Sans opinion	16,8
Tout à fait d'accord	18,5
Ensemble	100,0

3-30-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) parce que j'en éprouve beaucoup de satisfaction :

Modalités	% sur exprimés
Plutôt d'accord	48,4
Plutôt pas d'accord	22,6
Sans opinion	22,6
Tout à fait d'accord	6,5
Ensemble	100,0

1-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si je ne sais pas très bien pourquoi il faut le faire :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	44,6
Plutôt d'accord	15,1
Plutôt pas d'accord	20,1
Sans opinion	12,2
Tout à fait d'accord	7,9

Ensemble	100,0

2-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si je ne sais pas très bien pourquoi il faut le faire :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	49,6
Plutôt d'accord	15,4
Plutôt pas d'accord	19,7
Sans opinion	13,7
Tout à fait d'accord	1,7
Ensemble	100,0

3-31-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) même si je ne sais pas très bien pourquoi il faut le faire :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	32,3
Plutôt d'accord	16,1
Plutôt pas d'accord	38,7
Sans opinion	9,7
Tout à fait d'accord	3,2
Ensemble	100,0

1-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour maîtriser la langue et pouvoir m'exprimer :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	0,7
Plutôt d'accord	25,2
Plutôt pas d'accord	4,3
Sans opinion	6,5
Tout à fait d'accord	63,3

Ensemble	100,0
----------	-------

2-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour maitriser la langue et pouvoir m'exprimer :

Modalités	% sur exprimés
Pas du tout d'accord	2,5
Plutôt d'accord	29,4
Plutôt pas d'accord	2,5
Sans opinion	5,0
Tout à fait d'accord	60,5
Ensemble	100,0

3-32-Je travaille en --(anglais, allemand, espagnol) pour maitriser la langue et pouvoir m'exprimer :

Modalités	% sur exprimés
Plutôt d'accord	41,9
Sans opinion	3,2
Tout à fait d'accord	54,8
Ensemble	100,0

1-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Beaucoup	40,4
Enormément	16,3
Moyennement	25,5
Moyennement, Beaucoup	0,7
Pas du tout	5,0
Un peu	12,1
Ensemble	100,0

2-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Beaucoup	40,2
Enormément	23,0
Moyennement	24,1
Pas du tout	3,4
Un peu	9,2
Ensemble	100,0

3-33-Je suis motivé pour apprendre l'--(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
Beaucoup	51,7
Enormément	13,8
Moyennement	27,6
Un peu	6,9
Ensemble	100,0

Annexe 4. Réponses aux questionnaires Q2bis et Q3bis

Tris à plat

Classe

Modalités	% sur exprimés
Première	35,6
Seconde	4,5
SecondeA	31,8
SecondeB	14,4
Terminale	13,6
Ensemble	100,0

LV

Modalités	% sur exprimés
Allemand	30,3
Anglais	62,1
Espagnol	7,6
Ensemble	100,0

Professeur

Modalités	% sur exprimés
ProfAB	16,7
ProfAK	7,6
ProfAN	13,6
ProfAP	17,4
ProfAR	15,9
ProfB	28,8
Ensemble	100,0

Lycée

Modalités	% sur exprimés
LyceeA	71,2
LyceeB	28,8
Ensemble	100,0

2-A-Lorsque j'ai préparé le cours sur Moodle avant de venir en classe, ma concentration en classe

Modalités	% sur exprimés
augmente	24,0
diminue	10,1
reste identique à d'habitude	65,9
Ensemble	100,0

3-A-Lorsque j'ai préparé le cours sur Moodle avant de venir en classe, ma concentration en classe

Modalités	% sur exprimés
augmente	38,7
diminue	6,5
reste identique à d'habitude	54,8
Ensemble	100,0

2-B-Lorsque le professeur me demande de rendre un travail, je préfère que ce soit

Modalités	% sur exprimés
à l'écrit sur une feuille de papier	56,9
à l'écrit sur une feuille de papier, en ligne directement sur Moodle lorsque tout fonctionne bien	0,8
à l'écrit sur une feuille de papier, en lui envoyant un mail ou un fichier	0,8

en ligne directement sur Moodle lorsque tout fonctionne bien	30,0
en ligne directement sur Moodle lorsque tout fonctionne bien, en lui envoyant un mail ou un fichier	1,5
en lui envoyant un mail ou un fichier	10,0
Ensemble	100,0

3-B-Lorsque le professeur me demande de rendre un travail, je préfère que ce soit

Modalités	% sur exprimés
à l'écrit sur une feuille de papier	51,6
en ligne directement sur Moodle lorsque tout fonctionne bien	38,7
en lui envoyant un mail ou un fichier	9,7
Ensemble	100,0

2-C-Sur la séquence en classe inversée, je pense que mon travail à la maison

Modalités	% sur exprimés
a diminué	11
n'a pas changé	45
a augmenté	44
Ensemble	100,0

3-C-Sur la séquence en classe inversée, je pense que mon travail à la maison

Modalités	% sur exprimés
a diminué	6,5
n'a pas changé	51,6
a augmenté	41,9
Ensemble	100,0

2-D-Je suis concentré lorsque je travaille l'--(anglais, allemand, espagnol) sur Moodle chez moi

Modalités	% sur exprimés
Jamais	6,1
Parfois	14,4
Rarement	9,1
Souvent	53,8
Très souvent	16,7
Ensemble	100,0

3-D-Je suis concentré lorsque je travaille l'--(anglais, allemand, espagnol) sur Moodle chez moi

Modalités	% sur exprimés
Parfois	25,8
Rarement	6,5
Souvent	48,4
Très souvent	19,4
Ensemble	100,0

2-E-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vidéo en anglais, en général je la regarde

Modalités	% sur exprimés
quatre fois ou plus	24
trois fois	29
deux fois	40
une fois	7
une fois, deux fois	
Ensemble	100,0

3-E-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vidéo en anglais, en général je la regarde

Modalités	% sur exprimés
quatre fois ou plus	16,1
trois fois	32,3
deux fois	41,9
une fois	9,7
Ensemble	100,0

2-F-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vidéo en anglais, en général je

Modalités	% sur exprimés
ne prends pas de notes	40
prends des notes mais j'ai du mal à m'en servir	17
prends des notes et cela m'aide	43
prends des notes mais j'ai du mal à m'en servir, ne prends pas de notes	
Ensemble	100,0

3-F-Lorsque pour mon travail à la maison, je visionne une vidéo en anglais, en général je

Modalités	% sur exprimés
ne prends pas de notes	45,2
prends des notes et cela m'aide	38,7
prends des notes mais j'ai du mal à m'en servir	16,1
Ensemble	100,0

2-G-Concernant des problèmes techniques pour utiliser Moodle,

Modalités	% sur exprimés
j'en ai eus et j'ai eu besoin d'aide pour les résoudre, j'en ai eus et je ne suis pas	

arrivé à les résoudre	
j'en ai eus et je ne suis pas arrivé à les résoudre	19
j'en ai eus et j'ai eu besoin d'aide pour les résoudre	13
j'en ai eus mais cela ne m'a pas gêné car j'ai réussi à les résoudre tout seul	26
je n'en ai pas eus	42
Ensemble	100,0

3-G-Concernant des problèmes techniques pour utiliser Moodle,

Modalités	% sur exprimés
j'en ai eus et je ne suis pas arrivé à les résoudre	3,2
j'en ai eus et j'ai eu besoin d'aide pour les résoudre	22,6
j'en ai eus mais cela ne m'a pas gêné car j'ai réussi à les résoudre tout seul	25,8
je n'en ai pas eus	48,4
Ensemble	100,0

2-H-Je pense que grâce à la classe inversée sur cette séquence, mes résultats en - -(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
n'ont pas changé, ont diminué	
ont diminué	13
n'ont pas changé	54
se sont améliorés	33
Ensemble	100,0

3-H-Je pense que grâce à la classe inversée sur cette séquence, mes résultats en - -(anglais, allemand, espagnol)

Modalités	% sur exprimés
ont diminué	9,7
n'ont pas changé	53,2
se sont améliorés	37,1

se sont améliorés, n'ont pas changé	
Ensemble	100,0

2-Ia-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Regarder les vidéos postées par le professeur]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	6,7
deuxième	23,3
premier	27,5
quatrième	17,5
sixième	5,8
troisième	19,2
Ensemble	100,0

3-Ia-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Regarder les vidéos postées par le professeur]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	25,8
deuxième	12,9
premier	9,7
quatrième	9,7
sixième	9,7
troisième	32,3
Ensemble	100,0

2-Ib-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une

séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Lire les réponses des autres dans le forum]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	33,3
deuxième	6,7
premier	4,2
quatrième	12,5
sixième	30,8
troisième	12,5
Ensemble	100,0

3-Ib-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Lire les réponses des autres dans le forum]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	22,6
deuxième	16,1
premier	6,5
quatrième	12,9
sixième	29,0
troisième	12,9
Ensemble	100,0

2-Ic-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Lire un texte avant de venir en classe]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	17,5
deuxième	20,8

premier	5,8
quatrième	24,2
sixième	14,2
troisième	17,5
Ensemble	100,0

3-Ic-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Lire un texte avant de venir en classe]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	16,1
deuxième	12,9
premier	3,2
quatrième	38,7
sixième	12,9
troisième	16,1
Ensemble	100,0

2-Id-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Ecrire dans le forum]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	21,2
deuxième	9,3
premier	7,6
quatrième	14,4
sixième	35,6
troisième	11,9
Ensemble	100,0

3-Id-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Ecrire dans le forum]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	20,0
deuxième	6,7
premier	13,3
quatrième	20,0
sixième	26,7
troisième	13,3
Ensemble	100,0

2-Ie-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Répondre à un quizz sur Moodle]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	10,8
deuxième	21,7
premier	19,2
quatrième	20,0
sixième	7,5
troisième	20,8
Ensemble	100,0

3-Ie-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Répondre à un quizz sur Moodle]

Modalités	% sur

	exprimés
cinquième	9,7
deuxième	22,6
premier	35,5
quatrième	6,5
sixième	9,7
troisième	16,1
Ensemble	100,0

2-If-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Rédiger un devoir sur une feuille]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	8,3
deuxième	19,0
premier	35,5
quatrième	9,9
sixième	6,6
troisième	20,7
Ensemble	100,0

3-If-Classe de 1 à 6 les activités faites à la maison selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Rédiger un devoir sur une feuille]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	3,3
deuxième	30,0
premier	33,3
quatrième	10,0
sixième	10,0

troisième	13,3
Ensemble	100,0

2-Ja-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Ecouter les explications du professeur]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	8,3
deuxième	17,5
premier	46,7
quatrième	11,7
sixième	4,2
troisième	11,7
Ensemble	100,0

3-Ja-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Ecouter les explications du professeur]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	12,9
deuxième	12,9
premier	32,3
quatrième	16,1
troisième	25,8
Ensemble	100,0

2-Jb-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Prendre des

notes écrites]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	17,6
deuxième	21,8
premier	8,4
quatrième	13,4
sixième	19,3
troisième	19,3
Ensemble	100,0

3-Jb-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Prendre des notes écrites]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	12,9
deuxième	6,5
premier	19,4
quatrième	22,6
sixième	25,8
troisième	12,9
Ensemble	100,0

2-Jc-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Travailler en équipe avec les autres]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	18,3
deuxième	17,5
premier	13,3

quatrième	21,7
sixième	9,2
troisième	20,0
Ensemble	100,0

3-Jc-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Travailler en équipe avec les autres]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	9,7
deuxième	9,7
premier	12,9
quatrième	12,9
sixième	22,6
troisième	32,3
Ensemble	100,0

2-Jd-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Ecouter les autres élèves parler]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	25,8
deuxième	15,8
premier	5,0
quatrième	17,5
sixième	16,7
troisième	19,2
Ensemble	100,0

3-Jd-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Ecouter les autres élèves parler]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	25,8
deuxième	6,5
premier	3,2
quatrième	19,4
sixième	25,8
troisième	19,4
Ensemble	100,0

2-Je-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Prendre la parole en classe]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	15,8
deuxième	15,8
premier	14,2
quatrième	20,8
sixième	15,8
troisième	17,5
Ensemble	100,0

3-Je-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Prendre la parole en classe]

Modalités	% sur exprimés
-----------	----------------

cinquième	22,6
deuxième	38,7
premier	12,9
quatrième	12,9
sixième	9,7
troisième	3,2
Ensemble	100,0

2-Jf-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Rédiger un devoir sur une feuille]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	15,1
deuxième	11,8
premier	12,6
quatrième	16,0
sixième	33,6
troisième	10,9
Ensemble	100,0

3-Jf-Classe de 1 à 6 les activités faites en classe selon l'importance qu'elles ont eue selon toi dans ta progression en --(anglais, allemand, espagnol) sur une séquence (de 1 la plus importante jusqu'à 6 la moins importante) : [Rédiger un devoir sur une feuille]

Modalités	% sur exprimés
cinquième	16,1
deuxième	25,8
premier	19,4
quatrième	16,1
sixième	16,1
troisième	6,5

Ensemble	100,0
----------	-------

2-K-Selon toi, pendant la dernière séquence, ce qui a été le plus important pour tes progrès en --(anglais, allemand, espagnol) est

Modalités	% sur exprimés
le travail après le cours pour réviser	14
le travail en classe	61
le travail avant le cours sur Moodle	23
le travail avant le cours sur Moodle, le travail en classe	1
le travail en classe, le travail après le cours pour réviser	2
Ensemble	100,0

3-K-Selon toi, pendant la dernière séquence, ce qui a été le plus important pour tes progrès en --(anglais, allemand, espagnol) est

Modalités	% sur exprimés
le travail après le cours pour réviser	10,0
le travail en classe	53,3
le travail avant le cours sur Moodle	36,7
Ensemble	100,0

2-M-J'aimerais avoir des cours d'--(anglais, allemand, espagnol) en classe inversée

Modalités	% sur exprimés
pour aucune séquence	20
pour quelques séquences mais pas toutes	63
pour toutes les séquences	17
Ensemble	100,0

3-M-J'aimerais avoir des cours d'--(anglais, allemand, espagnol) en

classe inversée

Modalités	% sur exprimés
pour aucune séquence	13,6
pour quelques séquences mais pas toutes	59,1
pour toutes les séquences	27,3
Ensemble	100,0

2-L-J'aimerais avoir des cours en classe inversée

Modalités	% sur exprimés
dans aucune matière	26
dans quelques matières mais pas toutes	68
dans toutes les matières	6
Ensemble	100,0

3-L-J'aimerais avoir des cours en classe inversée

Modalités	% sur exprimés
dans aucune matière	38,7
dans quelques matières mais pas toutes	54,8
dans toutes les matières	6,5
Ensemble	100,0

Annexe 5. Guide des entretiens

Guide d'entretiens (focus groupes) sur le travail en langue vivante.

Question 1 :

(Phase 1) On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

(Phase 2) Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en langue vivante. Il vous demande comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en langue vivante dans votre classe ?

Question : que lui diriez-vous sur le travail en langue vivante en classe ?

Question : que lui diriez-vous sur le travail en langue vivante à la maison ?

Détails éventuels : Quantité de travail ?
 Type d'activités que vous fait faire le professeur ?
 Oral ou écrit ?
 Outils utilisés ?
 Travail seul ou en équipe ?
 Progression en langue ?
 Evaluation ?

Question : que diriez-vous sur l'utilisation des outils numériques (Moodle) pour travailler ?

Détails éventuels : Utilisation (en classe, à la maison, autre) ?
 Aspects techniques ?
 Dans les autres disciplines ?

Question : que diriez-vous sur la classe inversée ? (le cas échéant)

Détails éventuels : Dans les autres disciplines ?

Question : trouvez-vous que le travail en langue vivante est différent du travail dans les autres matières ?

Question : que pensez-vous du travail en langue vivante cette année par rapport à celui que vous aviez en collège ?

Question finale : voyez-vous autre chose à rajouter sur le travail en langue vivante ?

Annexe 6. Retranscription des entretiens

Le thème (CI) (mention de la classe inversée) est indiqué en gras et le thème (OU) (mention des outils numériques utilisés par le professeur) en italique. Les extraits cités dans les interprétations sont indiqués en couleur.

Entretien 1

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

E1 : c'est un travail qui doit être sérieux.

E2 : organisé. Moi je dis que si on n'est pas organisé en anglais avec Le professeur, on n'arrivera pas à faire ce qu'elle demande.

E3 : quand on comprend pas quelque chose, il faut demander pour qu'elle répète ou ... ou demander à quelqu'un d'autre pour expliquer.

E4 : *quand on travaille chez nous, on utilise aussi Moodle et..., et... beaucoup d'oral aussi en cours d'anglais.*

E2 : oui.

E4 : beaucoup d'oral. On participe beaucoup.

C : pourquoi dites-vous beaucoup ? C'est par rapport à d'autres cours d'anglais.

E [tous] : oui.

E3 : on parle plus anglais en fait.

C : avant c'était en collège ?

E [tous] : oui.

E3 : c'était plus écrit.

Q2

C : et si on parle de Moodle, c'est un outil que vous utilisez comment ?

E2 : *c'est à la maison.*

E1 : *la plupart du temps, à la maison, oui.*

C : et l'avez-vous utilisé toute l'année ?

E3 : non.

E2 : ces derniers temps.

C : et vous en pensez quoi ?

E2 : *ça nous aide à travailler à mieux comprendre les choses et à avoir plus de temps de réfléchir.*

E3 : *c'est bien construit, c'est bien euh fait, c'est facile à utiliser.*

E1 : *c'est bien parce qu'on peut l'utiliser chez nous donc on a le temps de le faire, on peut réfléchir. On peut réessayer aussi. Donc c'est bien ça.*

Q3

C : et quel type d'activités faites-vous ?

E1 : *c'est soit lire, regarder une vidéo...*

E2 : *et après on doit répondre à des questions...*

E1 : *oui voila, et après on répond à des questions par rapport à...*

E2 : *... au sujet.*

E3 : oui.

C : et quand vous répondez...

E2 : *en anglais.*

E1 : *non, y a plusieurs réponses des fois où il faut cocher vrai faux, ou y a...*

E3 : *c'est ce qu'on avait à faire pour aujourd'hui par exemple...*

E1 : *ouais voila. Ou sinon y a aussi des réponses où il faut écrire ce qu'on pense. Voila. Y a une question, il faut répondre nous-mêmes.*

E4 : *faut faire la phrase.*

C : *et qu'en pensez-vous ?*

E1 : *c'est pratique...*

E2 : *parce qu'après on le corrige ensemble en classe, et du coup on peut voir nos erreurs et après corriger.*

E4 : *oui.*

E2 : *moi je trouve ça bien.*

E1 : *je préfère le faire.*

E3 : *oui c'est mieux.*

E4 : *on a le temps qu'on a besoin, ce qui est, si on, on peut réfléchir et être sûr de notre réponse.*

C : *lorsque vous dites que c'est mieux, c'est par rapport à quoi ?*

E4 : *à un contrôle par exemple qu'on fait sur table.*

E3 : *aux exercices dans les livres. C'est mieux d'avoir sur Internet, sur Moodle que dans les livres.*

C : *c'est à la maison ou en classe ?*

E3 : *à la maison.*

C : *et parfois vous faites des exercices dans un livre à la maison ?*

E4 : *oui*

E3 : *oui, c'est déjà arrivé*

E2 : *oui, c'est déjà arrivé*

C : *et qu'est-ce qui est mieux avec Moodle ?*

E4 : *euh, comment dire ? [blanc]*

Q4

C : *et si on compare avec les autres cours ?*

E4 : *c'est du travail écrit.*

E2 : *oui, mais moi en maths j'ai aussi des, du travail sur ordi...*

E1 : *Labomep.*

E2 : *Labomep qui est pratique parce que pour après les contrôles, on peut le refaire plusieurs fois et quand le jour du contrôle, ben t'es prêt. Ca nous aide, parce que c'est souvent le sujet du contrôle, enfin, c'est les bases du contrôle donc on peut le faire plusieurs fois qu'on le veut, nous entraîner et le jour du contrôle on est prêts.*

C : *donc c'est aussi sur un outil informatique ?*

E1 : *oui.*

E2 : *oui.*

C : *et dans d'autres matières, il y a du travail écrit ? et quelle comparaison avec Moodle ?*

E1 : *oui.*

E2 : *ben oui.*

E3 : *ben ouais.*

E4 : *c'est plus long, plus ennuyant à faire. Ecrire déjà manuscrite, c'est euh, c'est moins bien que écrire sur l'ordi pour moi.*

E2 : *moi je suis d'accord, oui.*

Q5

C : *et par rapport à l'utilisation de Moodle, avez-vous des problèmes ?*

E4 : *non, c'est bon, pas de problème. Après ça aurait été mieux peut-être s'il y avait une application pour téléphone ou tablette. Ca serait plus facile à utiliser quoi. Parce que quand*

on veut aller sur Moodle par exemple, on a plus, sur le téléphone c'est un peu plus compliqué, alors on doit prendre l'ordinateur.

C : et pour l'ordinateur, c'est chez vous, ou au CDI ?

E1 : non.

E2 : non, à la maison.

E4 : à la maison ou au CDI. Si on a une heure de perm on peut aller le faire au CDI mais euh chez nous quoi.

C : parce que cela ne fonctionne pas sur un téléphone ?

E2 : non.

E4 : je crois que c'est un peu plus compliqué.

E2 : et c'est moins pratique parce que c'est plus petit et on doit toujours. Oui, c'est chiant.

Q6

C : on vous a parlé de classe inversée. Et qu'en diriez-vous ?

E4 : **par exemple, sur le chapitre qu'on a fait sur le harcèlement, euh notre classe, on faisait les travaux à la maison et on appr..., et on faisait la leçon en cours et euh, enfin si j'ai mieux, j'ai bien compris, et l'autre classe, elle faisait les exercices en cours et après à la maison elles faisaient, apprenaient les leçons et tout. Et après on alterne.**

C : et que pensez-vous de la différence entre les séquences classiques et inversées ?

E2 : **non, y a pas trop de différence. Enfin pour moi.**

C : et pour vous, c'est pareil ?

E1 : **ouais. Le travail est fait.**

C : donc le travail est le même ?

E4 : **ben, ça dépend. Après y a des sujets où on met plus d'intérêt et on apprend mieux, on comprend mieux, ou quelque chose, ou dans le genre et y a d'autres sujets où on n'aime pas autant ou quelque chose et du coup on laisse un peu plus aller quoi.**

Q7

C : par exemple, les sujets c'était quoi ?

E4 : le harcèlement

E2 : après la fiction

C : lequel vous a intéressé le plus ?

E4 : le harcèlement...

E2 : moi c'était le harcèlement aussi.

C : et avant, vous vous souvenez du sujet ?

E4 : c'était euh la vie, la vie en classe non, je sais plus.

E2 : ouais je crois que c'était...

E4 : c'était la vie en classe, la vie...

E3 : l'arrivée au lycée, un truc comme ça.

C : donc vous diriez que c'est plus le sujet que la classe inversée qui...

E4 : ouais, y a des centres d'intérêt. Après chacun a les siens. Moi j'ai jamais été fan de Harry Potter et je le suis toujours pas, du coup ça me, voilà, je suis pas autant intéressé.

C : et pourtant vous avez utilisé Moodle dans les deux ? Qu'est-ce qui fait la différence ?

E4 : entre deux sujets, c'est le sujet quoi.

C : et pour vous ?

E3 : c'est le sujet qui fait la différence mais *Moodle je trouve ça plus pratique quand même et aussi, y a aussi un tchat on peut euh...*

E1 : *parler avec la prof, poser des questions...*

E3 : *et poser des questions s'il y a quelque chose qu'on n'a pas compris ou même donner son avis juste. Et je trouve ça pas mal. Euh, de pouvoir travailler chez soi sur la, on, sur l'ordi quoi.*

E1 : *après l'efficacité de Moodle, pour vraiment voir la différence entre euh si c'est avantageux ou pas, il faudrait le faire sur le même euh thème quoi, comme ça on voit bien si c'est vraiment le thème ou l'outil de travail.*

C : là pour vous c'était l'outil ? Pourquoi ?

E4 : *après Moodle, ça a l'avantage pour les professeurs que si c'est pas fait ils le voient, si on n'a pas fait notre travail, ils savent qu'on s'est pas connecté et on peut pas dire, inventer l'excuse, non on n'a pas, on n'a pas eu le temps quoi, ou on a oublié notre cahier. C'est un avantage aussi pour les professeurs.*

C : et vous en pensez quoi ?

E4 : *ben c'est bien.*

E2 : *ben ça nous force à travailler.*

E1 : *ça nous force à travailler, après euh, on sait que si on l'a pas fait, ils vont le savoir d'une manière ou d'une autre,* alors que le cahier, l'excuse ah on a oublié notre cahier alors qu'on l'a dans le sac et on a oublié notre travail, on l'a tous fait.

E [rires]

E3 : au moins une fois.

C : c'est donc un côté pratique pour le prof ?

E3 : *aussi.*

C : et c'est motivant ?

E2 : *ben oui.*

Q8

C : Voyez-vous autre chose à rajouter sur l'anglais qui n'a pas été évoqué ?

E1 : *c'est intéressant, on s'entend bien avec la prof.*

Entretien 2

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger en cours d'année et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

E1 : moi perso, j'aime pas. J'aime pas l'ambiance du cours.

C : vous pouvez préciser ?

E1 : ben quand on lève la main, il nous interroge jamais en fait. Il interroge certains élèves mais y en a certains il les interroge jamais. Il pose des questions et il répond pas. Très souvent il répond pas, donc voilà, moi j'aime pas trop. Après je sais pas si c'est ce qu'ils pensent les autres, mais moi c'est ce que je pense.

E2 : en fait, il faut vraiment bien écouter parce que tout ce qu'il dit, ben il nous l'expliquera pas en français, genre il note des mots et si on les comprend pas ben pas, enfin faut trouver seul ou alors demander mais si on lui demande la traduction en français, il nous la donnera pas. Donc il faut vraiment écouter et prendre des notes de ce qu'il dit.

E3 : il va donner aucune consigne en français même si c'est rare, mais il donne tout le temps en anglais, donc il doit se préparer, le nouvel élève, il doit se préparer à parler que anglais dans cette classe, il parle pas français en fait.

E1 : et à s'habituer aux exercices oraux en fait parce que en classe on fait beaucoup ça. On s'entraîne par deux et par groupe.

E2 : on travaille surtout l'oral plus que l'écrit.

Q2

C : donc il n'y a pas de devoir écrit ?

E2 : si, quelquefois mais rarement.

E1 : et souvent le test c'est pas sur le cours qu'on a fait.

E2 : ça n'a rien à voir.

E1 : enfin des cours...

C : mais ce sont des tests écrits ou oraux ?

E2 : y en a quelquefois des écrits.

E1 : *et oraux aussi sur des ordinateurs.*

E2 : en fait on passe rarement à l'oral devant tout le monde, quelquefois quand même, mais quand on est noté, on parle, *enfin on est à l'ordi quoi.*

Q3

C : et pour la partie à la maison ?

E2 : il nous donne jamais les consignes, *on doit aller voir sur ENTEA, elles sont toujours sur ENTEA les consignes, et en fait on travaille tout le temps ou presque sur le forum. Et...*

C : sous Moodle ?

E2 : *oui, tout le temps, et c'est souvent des vidéos ou des audios à écouter et après on doit faire un certain nombre de mots en expliquant ce que, ce qu'on a compris, ce qu'on en pense, etc.*

E3 : *en anglais, tout en anglais, les consignes, tout ça. Tu dois te débrouiller pour comprendre la consigne, après il y a, tout est en anglais en fait.*

E2 : et y a tout le temps des devoirs...

E3 : et c'est trop long en plus...

E2 : **trop long, tout le temps.**

E1 : c'est tous les jours par exemple. Même si on a cours du lundi au mardi, y aura un devoir le soir.

E2 : au moins trente minutes, une heure.

E1 : ouais, c'est rare s'il y en a pas.

E2 : et pas, c'est pas une chose, c'est deux, trois choses différentes, tout le temps.

C : et ça, sur ordinateur ?

E1 : *oui.*

E2 : des fois, on doit faire quelques trucs dans le cahier, par exemple, je sais pas, noter dix phrases ou des trucs comme ça, mais sinon, *c'est euh tout le temps sur ENTEA. Du coup, ben c'est beaucoup de temps enfin sur les devoirs. Moi personnellement en anglais, c'est.. je passe plus de temps que sur les autres matières.*

E3 : pareil.

E1 : moi aussi, je pense que c'est la matière la plus...

E2 : à part quand j'ai des interros à apprendre mais sinon niveau exercices, ce qu'il y a à faire à la maison, c'est l'anglais qui me prend plus de temps.

E1 : on sait qu'on aura toujours quelque chose à faire en anglais quand on rentre chez nous.

E2 : ouais, il faut toujours...

E3 : toujours.

E2 : même du jour au lendemain, du lundi au mardi.

E1 : c'est de la veille du cours.

E2 : faut s'attendre à, à avoir des devoirs, c'est pas.

C : et vous en pensez quoi ?

E1 : **c'est trop dur.**

E2 : d'un côté, c'est bien parce que au moins on travaille, mais j'avoue que, pff, ça saoule des fois quand même.

E1 : **on dirait que ce qu'on fait pas en cours, on le fait à la maison en fait.**

E2 : **oui c'est ça.**

E1 : **je pense qu'on devrait plus euh faire att..., enfin il devrait plus faire attention à nous faire plus cours en cours et qu'à la maison on ait moins de choses à faire parce qu'au final en cours, on parle beaucoup et on note pas grand-chose et après on a plein de**

choses à faire à la maison. Et voila, des fois, souvent c'est répétitif, regarder une vidéo, la commenter mais au bout d'un moment, tous les jours, tous les jours, ça devient un peu dur quand même.

E2 : et puis si on les fait pas, c'est pas..., on est sanctionné.

C : c'est-à-dire ?

E2 : au bout de trois fois non faits c'est une heure de colle je crois.

E1 : il est écrit dans les remarques du bulletin. Il écrit combien de devoirs on n'a pas faits.

C : savez-vous comment il le voit ?

E2 : *oui, oui, il voit.*

E1 : **il peut tout, il voit l'heure, la date.**

E2 : *il voit l'heure où on le fait, le jour où on le fait, qu'est-ce qu'on fait, si on ouvre les liens des vidéos ou si juste on copie ou des choses, donc euh même pour ceux qui veulent tricher en gros pour faire les devoirs, ben ils peuvent pas parce qu'il faut regarder la vidéo.*

E3 : *il sait quand même s'ils l'ont regardée ou pas.*

C : et comment vous le savez ?

E2 : **il l'a dit.**

E1 : *au début de la classe un jour, il a mis tous ceux de la classe qui avaient pas cliqué sur le lien du, du document et il leur a dit allez devant et ils savaient pas pourquoi et au final il leur a dit...*

E2 : *ils savaient pas quoi dire du coup les élèves vu qu'ils avaient juste copié.*

C : et vous en pensez quoi ? C'était en début d'année ?

E2 : non, c'était y a pas très longtemps. *Ben c'est bien parce que du coup ça oblige aux autres de faire les devoirs.*

E3 : *voila, c'était tout.*

Q4

C : et que pensez-vous du fait que ce soit sur ENTEA plutôt que sur un cahier ?

E1 : *moi personnellement je trouve ça moins bien parce que je préfère faire dans mon cahier mais c'est pas...*

E3 : *pareil.*

E2 : *parce que si on peut pas faire chez nous et qu'on peut le faire chez quelqu'un d'autre, on peut le faire à l'écrit, alors que là on a besoin d'Internet et d'un ordi.*

E3 : *si on n'a pas internet aussi, on peut pas le faire.*

E1 : *sur le téléphone aussi c'est compliqué. Ça marche pas en fait.*

E2 : *donc si t'es en perm en fait, ben tu peux pas t'avancer.*

E3 : *on n'écrit jamais les devoirs dans le cahier de textes, donc euh on est obligés de regarder sur Internet et si t'as pas Internet tu peux pas faire tes devoirs et c'est comme travail non fait, donc.*

E1 : *le fait de l'avoir dans le cahier ça permettrait aussi d'avoir plus de cours, de...*

E3 : *de revoir.*

E1 : *de revoir, de parler dessus sur le cours, que de devoir carrément recommencer par rapport à ce qu'on a fait sur l'ordinateur.*

E2 : *oui, parce qu'on a une trace écrite donc on peut réviser, on peut voir ce qu'on a fait, alors que là on sait pas ce qu'on a fait, en fait. Moi je me rappelle pas de ce qu'on a fait au début de l'année par exemple.*

C : et vous ne prenez pas de notes ?

E1 : *à part le vocabulaire dans le cahier mais sinon, non, pas les phrases. Enfin, si on faisait tous les soirs les cent mots dans le cahier à la fin on aurait jamais de place, ça se, ça servirait même à rien puisqu'au final, c'est répétitif et puis...*

E2 : *et surtout, c'est que, c'est déjà il parle et c'est en anglais déjà donc pour prendre note, enfin en plus tu sais pas comment ça s'écrit etc. il écrit pas au tableau et du coup pour prendre*

note c'est un peu dur mais quand il écrit des phrases au tableau, des choses importantes, là on note.

Q5

C : si on compare avec ce que vous faisiez en troisième ?

E1 : non pas du tout, c'était différent.

E2 : c'était très différent. C'était, c'était, c'était ordonné, enfin, c'était, on nous donnait les titres, on devait écrire mot pour mot, voir.

C : il y avait plus d'écrit ?

E2 : **oui et t'étais moins autonome, tu devais pas faire seul quoi. Et le devoir, moi personnellement dans mon collège, c'était, jamais en anglais, j'avais jamais de devoir en anglais.**

E1 : nous on en avait, en anglais, on en avait des devoirs mais c'est plus dur cette année. L'année dernière, c'était facile parce que le prof nous expliquait ce qu'il fallait faire en français si on comprenait pas. Mais lui quand on demande, ben il dit faut voir sur ENTEA.

Q6

C : donc vous dites que vous êtes plus autonome. Et trouvez-vous cela mieux ?

E2 : **d'un côté oui, au moins ça nous, ça nous fait apprendre à, ben déjà l'anglais à se débrouiller parce que c'est bien maintenant si on se trouve dans un autre pays, autre part et puis qu'on doit se débrouiller et ben on pourra s'habituer comme on le fait en cours. Mais c'est dur parce qu'en fait c'est d'un coup que cela arrive en fait, c'est d'un coup on doit être tout autonome en fait, alors que l'année dernière, c'était pas ça.**

C : d'un coup, ça veut dire que c'est depuis la rentrée ?

E1 : **oui. Il a imposé ça.**

E2 : comme dit, je pense que c'est pas mal qu'on fasse de l'oral parce que c'est pas que l'écrit l'anglais mais euh même par exemple *d'écouter une vidéo*, ça nous permet de comprendre l'anglais mais je pense que il fait quand même trop de choses. **Il devrait bien sûr nous faire ça mais euh moins intensif**, enfin parce que des fois on est là, on se dit si j'arrive pas à faire mes cent mots, j'arriverai pas à faire mes cent mots et **il devrait peut-être par exemple dire de temps en temps** je vous donne pas un nombre de mots mais essayez de mettre ce que vous avez compris et ensuite en classe on le revoit pour voir les choses non comprises etc. C'est vrai que ça on ne le fait pas souvent. **On fait notre travail à la maison, puis après en cours c'est limite si on le revoit pas ou des fois il vérifie même pas donc au final on a l'impression que ça ne sert à rien même si voila, on sait que ça sert mais sans plus.**

C : et donc vous préféreriez plus de lien ?

E2 : **oui qu'on en reparle plus en classe. Parce que c'est bien, c'est un bon truc de regarder des vidéos et d'écouter et après d'écrire ce qu'on a compris parce que ça nous permet de compr..., d'essayer de comprendre des mots que peut-être on peut pas comprendre mais qu'on devine, donc ça c'est bien de faire ça comme devoir. Mais ce serait bien de le euh, d'en parler en cours.**

C : lorsque vous parliez d'autonomie, vous avez dit que c'était bien d'un côté, et de l'autre ?

E2 : ben pour nous euh, c'est dur donc c'est... avant l'anglais au collège c'était simple, c'était une matière simple, t'avais des dix-huit tout le temps. Là c'est plus.

Q7

C : donc vous avez l'impression que cela joue sur vos résultats ?

E1 : oui moi l'an dernier, au collège j'avais dix-huit en anglais. Là euh on a perdu, c'est plus dur quoi.

C : et que pensez-vous de votre progression ?

E2 : si on progresse quand même.

E1 : moi je trouve, je progresse pas. Je comprends de moins en moins. L'année dernière, je comprenais vraiment tout ce que le prof disait. Cette année je comprends rien du tout.

E [rires].

Q8

C : est-ce que dans d'autres matières, vous faites la même chose ?

E1 : non.

E3 : *pas sur l'ordi. Ils l'écrivent sur ENTEA mais on le fait dans le cahier en fait.*

E1 : mais en fait je pense que le problème dans le cours, moi ce que je dirais *c'est même pas le fait que ce soit sur ENTEA, c'est surtout, c'est la quantité de devoirs. Parce que le fait que ce soit sur ENTEA à la limite ça peut être bien des fois, euh, mais c'est...*

E2 : *ça change.*

E1 : ... mais c'est la quantité. C'est vraiment la quantité de devoirs qui est trop élevée.

C : c'est en comparaison avec les autres matières ?

E1 : oui.

C : et les devoirs c'est avec ENTEA ?

E2 : *certains profs les mettent même pas sur ENTEA, ils nous les disent en fin de cours et on les note dans notre agenda.*

C : et qu'en pensez-vous ?

E1 : moi je trouve que c'est mieux, parce que si par exemple, on a pas de Wifi ben on peut regarder dans l'agenda et on sera pas pénalisé juste parce qu'on n'a pas Internet.

C : mais vous ne pouvez pas expliquer à le professeur que vous n'avez pas Internet ?

E1 : ben quand on lui explique, il nous écoute pas en fait.

E (rires)

E1 : moi je trouve ça, moi je lui explique des choses, il m'écoute jamais. Donc au final on se tait.

E2 : *ouais, ben après d'un côté aussi il a raison parce que y a le CDI où on peut aller sur ENTEA etc. Il me dit fallait aller au CDI, il a raison mais...*

E1 : mais après avec les heures de cours qu'on a, on n'a pas forcément le temps euh en sachant qu'il faut vraiment une heure en anglais pour les devoirs...

E2 : trois quarts d'heure, une heure, ouais.

C : et vous progressez dans toutes les matières ?

E2 : après c'est difficile, c'est le lycée, ça change du collège. C'était sûr qu'il fallait plus travailler. Non mais parce qu'on dit que c'est de la troisième à la seconde où on a beaucoup trop de devoirs en anglais etc .mais c'est partout pareil, on a quand même plus de travail à faire dans les autres matières.

C : globalement ?

E2 : oui mais pas autant.

C : et dans les autres matières, si les professeurs faisaient la même chose que le professeur, ce serait bien ?

E3 : non, parce que c'est trop après, c'est trop.

E1 : *c'est beaucoup trop de vidéos à regarder.*

E2 : après comme dit ça dépendrait de la quantité aussi.

C : si on admet la même quantité qu'en anglais

E1 : ah non, c'est impossible, on n'a plus de temps libre alors.

E2 : on dormirait plus.

E1 : non, non, c'est impossible.

E2 : *déjà la vidéo euh enfin quand t'es, tu fais ton travail sans vidéo ça prend moins de temps. La vidéo tu dois le regarder intégralement. Et tu dois le regarder parce que t'as pas compris, la reregarder pour comprendre.*

E1 : *et elles durent quand même cinq dix minutes les vidéos chacune.*

C : et si on imagine moins de travail mais que dans toutes les matières on utilise les outils numériques, c'est mieux ?

E2 : *non, parce que je pense que on utilise beaucoup les ordinateurs au final dans le cours je pense que ce serait mieux par exemple de regarder la vidéo dans le cours, essayer de la comprendre, même parler que en anglais, c'est pas le souci, ça nous aiderait à progresser et du coup parler tous ensemble de la vidéo, essayer de la comprendre et après nous demander de faire un petit exercice dessus par exemple, je sais pas, essayer de nous faire un petit texte pour dire, voilà, par exemple là on fait l'environnement, nous dire quelles sont les possibilités pour arranger mais ce serait mieux que d'être chez soi tout seul, si on comprend pas, on n'a pas d'aide et le lendemain on la revoit pas forcément donc ça nous aidera pas à progresser enfin, des fois oui, des fois non. Et je pense que si tous les profs faisaient ça, on ferait tout chez nous et on ferait plus rien en cours et du coup ça servirait à rien de faire cours si au final on fait tout chez nous. Enfin, c'est ce que je pense après voilà.*

C : mais on peut imaginer quand il y a des choses que vous ne comprenez pas, que vous arriviez le lendemain en disant à le professeur il y a des choses que je n'ai pas comprises. Ça ne se passe pas comme cela ?

E1,2 : non.

E3 : **non, en fait on refait ce qu'on a dit mais en cours, des fois je sais même pas de quoi on parle en fait.** Y a tout le monde qui parle, mais ils parlent de... par exemple là on fait le CO2, climatique et tout, en fait on écrit ça au tableau, les phrases qui sont en anglais, on comprend pas en fait. Tout est en anglais.

E2 : en fait c'est surtout qu'il, il fait surtout les phrases avec les gens qui, qui sont bons en anglais et après, ceux qui comprennent pas trop, il essaie pas, je dis pas qu'il essaie pas de nous expliquer mais il fait un peu moins attention à ce qu'on comprenne et du coup après on finit par pas savoir et plus on rajoute des phrases, plus on comprend pas et enfin c'est...

E1 : **au bout d'un moment on est perdus en fait dans le cours. Moi je sais même plus dans quoi on est en fait.**

C : et vous êtes perdus même si vous avez fait le travail sur ENTEA avant de venir ?

E1 : *oui.*

E2 : après ça dépend des gens, par exemple moi je comprends bien l'anglais quand même donc je comprends, je comprends le cours mais après si y en a qui ont des difficultés, ils peuvent être perdus.

C : et les difficultés que vous avez à la maison, elles ne se voient pas par exemple dans le forum ?

E2 : pour ceux qui ont des difficultés, ça doit être dur de faire quand même parce que même moi qui n'ai pas de difficultés, enfin qui m'en sors, parfois je comprends pas les vidéos parce que ben l'anglais, ils parlent pas comme nous on parle anglais, ils parlent euh rapide, ils ont un accent. Du coup pour ceux qui ont des difficultés, ça doit être vraiment dur.

E1 : parce que moi l'année dernière, j'avais un très bon niveau d'anglais. Cette année, je pense pas que je suis l'une des plus en difficulté de la classe, mais déjà là, j'ai du mal, enfin c'est pas que j'ai du mal mais comme dit, c'est toujours le problème de la quantité de travail et du coup, quand on en a beaucoup, ben vaut mieux la qualité que la quantité, je pense. Parce que du coup écrire beaucoup, beaucoup, beaucoup, ça va pas nous donner l'envie et on va juste avoir envie de terminer et pas d'approfondir le sujet. Et voilà, je sais qu'il y en a qui ont beaucoup plus de difficultés, par exemple, dans la classe y en a qui ont fait que deux ans d'anglais, d'autres qui en ont fait quatre. Donc c'est vrai que là par contre, c'est plus compliqué pour ceux qui en ont fait que deux. Et déjà pour ceux qui en ont fait quatre ça peut être compliqué, ça dépend du sujet, alors ceux qui en ont fait que deux, c'est vrai que faut, faut, c'est limite, c'est, on reprend pas ce qu'on a fait en troisième donc faut déjà savoir euh comment, les conjugaisons, tout ça, enfin on reprend pas ce genre de choses, du coup...

E2 : si y en a qui, qui ont été mauvais en troisième, qui ont pas appris leurs verbes irréguliers, etc, ben ils s'en sortiraient pas, ça c'est sûr. On va pas reprendre comment on conjugue au

présent perfect ou. Bien sûr, si on sait plus, il va nous réexpliquer mais on va pas refaire une leçon dessus. Il faut connaître les bases d'anglais.

Q9

C : Voyez-vous autre chose à dire en anglais qui n'a pas été évoqué ?

E1 : ben en fait, en anglais on n'apprend pas réellement. C'est pas apprendre comme une leçon d'histoire-géo ou comme une leçon de maths ou ...

E2 : faut vraiment écouter...

E1 : voila en fait c'est sur la durée, il faut écouter, il faut comprendre et *il faut travailler sur ENTEA* [rire].

C : mais apprenez-vous quelque chose ?

E1 : oui heureusement. Ben on apprend à faire des phrases et à essayer de faire un texte construit et euh

E2 : de nous-mêmes...

E1 : de nous-mêmes.

E2 : c'est une bonne méthode de travail mais il faut vraiment travailler.

E1 : par exemple, moi j'ai fait que deux ans et on avait pas fait de verbes irréguliers, donc du coup on est perdus en fait parce qu'on n'a pas fait. **On peut pas apprendre de nous-mêmes parce qu'on a besoin d'un professeur pour nous apprendre les verbes et puisque nous notre prof nous a pas appris, eh ben on est perdus en fait.**

C : et vous l'avez dit au professeur ?

E1 : ben il fait pas très attention parce qu'à chaque fois que je lève la main, jamais il m'interroge en fait. Donc au final, on laisse tomber et on se dit bon c'est pas grave, au pire voila c'est que de l'anglais. Mais au final sur la durée, c'est un peu saoulant, c'est agaçant. J'ai même plus envie de venir en anglais en fait.

C : mais vous faites quand même votre travail ?

E1 : oui je fais tout le temps mes devoirs en anglais. **J'essaie de progresser de moi-même mais c'est quand même dur.**

C : c'est dur à cause de **l'absence de lien entre le cours et le travail à la maison** ?

E1 : oui.

E2 : **quand même, les devoirs sont en lien, là on fait le CO2, les vidéos ça parle des trucs euh du sujet mais on va pas en reparler en cours quoi.**

C : ça a un lien avec un thème général ?

E1 : quelquefois non mais la plupart du temps oui.

Entretien 3

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

E1 : que *à la maison, on travaille surtout par ordinateur, par ordinateur et par Moodle*. Donc euh par ENTEA et que en classe, euh, on fait des, on travaille sur des thèmes, donc par exemple là, on travaille sur Harry Potter et tout ce qui est les fantastiques.

Q2

C : que diriez-vous sur ce qui se passe en classe ?

E1 : euh, souvent on travaille sur des textes, euh, par exemple des chapitres dans des livres. On peut aussi travailler sur euh sur quoi ?

E2 : *sur les ordis parfois aussi...*

E1 : *ouais, on travaille sur les ordis parfois*. Et sinon... c'est tout ?

E3 : ouais, c'est tout.

Q3

C : et à la maison ?

E2 : des études de textes.

C : là c'est sur Moodle, alors que ce n'était pas le cas au début de l'année ?

E1 : non, au début non. Et *maintenant on utilise surtout Moodle.*

C : et c'est pour ?

E1 : *des études de textes. Et après on peut avoir des questions sur ce texte, on peut, on peut aussi devoir euh, on doit aussi écrire des textes ou des trucs du genre. Par exemple, on peut aussi regarder des vidéos, que...*

E2 : *on décrit après.*

E1 : *oui, le professeur nous a dit de regarder et après on doit l'expliquer avec nos mots et la décrire.*

E3 : *par exemple, y a des questions sur des vidéos, ce genre de choses.*

C : des questions dans Moodle ?

E2 : *ouais. Répondre et après lui envoyer.*

C : et diriez-vous que c'est facile, difficile ?

E1 : *c'est mieux...*

E2 : *ouais c'est mieux...*

E1 : *parce que ça nous permet de travailler pl... enfin au début d'année en fait, on ouvrait notre cahier, enfin pour ma part par exemple, surtout quand y a des, quand y avait des évals et pas régulièrement alors que avec Moodle, on a toujours un petit truc à faire et du coup ça nous permet de faire de l'anglais plus souvent.*

C : et c'est pareil pour vous ?

E2 : *oui.*

E3 : *oui.*

E4 : *non, dans les deux cas, j'ouvre pas mon cahier.*

C : et allez-vous sur Moodle ?

E4 : *ben oui.*

C : donc sur cahier vous ne faisiez pas le travail et là vous allez sur Moodle ?

E4 : *oui, quand y a des trucs à faire.*

C : et pourquoi ?

E4 : *parce que c'est noté. Je dois améliorer ma moyenne.*

C : parce que le travail sur Moodle est noté ?

E2 : *ça dépend.*

E1 : *oui ça peut être noté. Ca peut être noté ou par exemple elle fera une note de participation sur Moodle. Enfin à chaque fois qu'on a des exercices, elle regarde qui les a fait et en fonction elle mettra une note euh voila.*

E3 : *en fonction des connexions et de qui a fait quel exercice.*

C : donc sur le cahier ce n'était pas noté ?

E1 : *ben non*

E2 : *pas forcément*

E1 : *et elle pouvait pas vraiment voir qui les avait faits ou pas alors qu'avec Moodle, là elle peut vraiment voir.*

C : et qu'en pensez-vous ?

E3 : *c'est mieux.*

E1 : *ouais c'est mieux je pense. Ben du coup ça fait que les gens qui font leur exercice, ils sont euh, ils sont récompensés alors que euh avant on pouvait faire notre exercice ou pas, ça changeait rien.*

E4 : *ben, sur Moodle tu peux aussi ne pas le faire.*

E1 : *ben alors t'auras un zéro.*

E2 : ouais mais après t'auras un zéro.

E4 : *non.*

E1 : *si.*

E4 : *tu demandes à ton pote de t'envoyer le lien, le, le fichier et c'est bon.*

E1 : *ouais.*

E4 : *par exemple sous Word, tu demandes d'envoyer le fichier, ou alors si c'est des réponses, tu demandes de le faire. Ça marche aussi.*

C : donc c'est un peu comme copier un devoir ?

E1 : *oui.*

E4 : *oui sauf que là on n'écrit pas.*

C : et en dehors du fait que des gens puissent tricher, vous pensez quoi du fait que ce soit noté ?

E1 : *ben oui, du coup cela récompense ceux qui font leurs devoirs. Moi en tout cas, je trouve cela mieux.*

Q4

C : et utilisez-vous ce genre de techniques dans d'autres matières ?

E2 : *oui, c'est plus sur cahier.*

E1 : *ouais, c'est plus sur cahier.*

C : et quelle différence faites-vous ?

E2 : *avec Moodle, on apprend plus vite je trouve.*

E1 : *ouais, du coup on travaille notre anglais plus régulièrement et on ... s'améliore plus vite.*

C : pour vous aussi ?

E3 : *oui.*

C : donc Moodle permet quoi ?

E1 : *oui.*

C : y a-t-il des matières dans lesquels vous travaillez sur papier ?

E2 : *en maths.*

C : et là que diriez-vous de votre progression ?

E1 : *peut-être pas en maths parce qu'on a toujours des exos. Mais par exemple en histoire-géo, on progressera moins vite parce qu'on apprendra juste quand y a une évaluation.*

E2 : *ouais, c'est vrai.*

E1 : *et du coup on n'ouvre pas notre cahier à la maison.*

E3 : *ouais, pareil pour le français aussi.*

E1 : *ouais, par exemple.*

E2 : *oui.*

Q5

C : et le professeur a dû vous dire que vous utilisiez Moodle pour faire de la classe inversée ?

E3 : *euh, oui.*

E1 : *euh ça oui*

C : et que diriez-vous que c'est ?

E1 : **c'est quand on, on rencontre une autre classe d'un autre pays, c'est pas ça ?**

C : je ne sais pas, je vous pose la question.

E3 : **si c'est ça.**

E1 : **c'est l'Irlande.**

E4 : **non, c'est pas l'Irlande, c'est que à la place du travail qu'on fait en classe, on le fait sur Moodle à la maison.**

E3 : **ah c'est ça ?**

E1 : **ah c'est ça, je savais pas.**

C : donc c'est le fait de faire certains travaux à la maison sur Moodle ?

E1 : **oui.**

E4 : **et on corrige en classe.**

E2 : **oui.**

C : c'est ce que vous avez fait sur les deux dernières séquences je crois.

E2 : oui.

E1 : exactement.

C : et vous trouvez que c'est différent ?

E4 : **c'est un peu différent.**

C : vous savez en quoi ?

E4 : [rire] **ben ce qui est différent c'est qu'on corrige en classe alors que chez nous, on corrige pas forcément.**

C : donc quand ce n'est de la classe inversée, il y a des travaux qui n'étaient pas corrigés ?

E2 : **ben la plupart quand même.**

Q6

C : et que diriez-vous du travail en classe ? Vous travaillez seul ou à plusieurs ?

E2 : en groupe.

E1 : plutôt en groupe.

C : et c'est pour la classe inversée ?

E1 : **non, on a toujours fait ça.** On a toujours, euh, quand il y avait des activités, on a toujours travaillé par deux, par trois ou même quatre.

C : et qu'en pensez-vous ?

E1 : ça c'est bien.

E2 : c'est bien.

E3 : oui, c'est bien.

E1 : je pense que tout le monde pourrait faire ça.

C : et c'est dans les autres matières aussi ?

E2 : non.

E1 : non, surtout en anglais.

C : et que diriez-vous de la différence ?

E1 : euh, euh, ben du coup c'est pas, on peut s'aider les uns les autres.

E3 : chacun a ses idées.

E2 : oui.

E1 : et du coup...

Q7

C : et sur Moodle, c'est pareil ?

E2 : *non, c'est chacun.*

E1 : *c'est chacun qui répond.*

C : et en classe vous reprenez ce qui a été fait à la maison ?

E1 : **non elle peut, ouais elle reprend les activités de Moodle pour après travailler en cours. Parce que c'est relié, ce qu'on fait sur Moodle et ce qu'on fait en cours.**

Q8

C : Voyez-vous autre chose à dire en anglais qui n'a pas été évoqué ?

E1 : *euh, à part que euh je pense que Moodle ça aide plus à progresser que la méthode d'avant, je trouve.*

C : d'avant, en quel sens, par rapport aux travaux ?

E2 : *on les faisait pas forcément donc euh.*

E1 : *ouais c'est ça.* Ou en utilisant le livre et tout.

C : et pourquoi vous les faites plus sur Moodle que quand c'est sur papier ?

E1 : **parce que elle le verra, elle le verra que on l'a pas fait euh sur Moodle, alors que sur le cahier, à part si elle regarde chez tout le monde, elle pourra pas le voir et du coup je pense que ça influence certaines personnes.**

Entretien 4

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en espagnol pendant les cours et à la maison ?

E1 : ben on va lui expliquer qu'on est une classe qui est beaucoup en, comment dire, qui interagit beaucoup avec le professeur et qui interagit beaucoup entre elle. Y a beaucoup de travail toute la classe ensemble et , peu de travail individuel et c'est déjà bien parce que du coup ça va lui permettre de mieux s'intégrer. Et...

E2 : d'apprendre plus vite.

E3 : après on travaille beaucoup sur des euh en général c'est des sujets euh par exemple les fêtes, le sport, enfin plein de trucs comme ça. En ce moment on est sur l'art par exemple, donc elle nous a montré un tableau et après elle nous a dit de choisir un tableau et on devait le décrire euh ou faire comme si on était dedans en fait.

E1 : voila, on lui dira aussi que c'est très divers ce qu'on fait et du coup c'est bien.

C : que voulez-vous dire par apprendre plus vite ?

E2 : que si vous apprenez que tel mot veut dire telle chose etc. **Comme on apprend chez nous on a plusieurs outils, c'est plus rapide, oui enfin on apprend plus vite et plus rapidement... simplement que si on veut apprendre plusieurs dizaines de verbes etc.**

E1 : vu qu'on parle entre nous c'est plus rapide.

Q2

C : c'est donc le travail ensemble et à l'oral. Et avez-vous des travaux écrits en classe ?

E3 : si mais euh en fait en général on réfléchit tous ensemble. C'est-à-dire que chacun donne ses réponses et tout ça pour remplir la feuille par exemple.

C : donc même les travaux écrits ne sont pas individuels ?

E3 : la plupart du temps non, y a des fois que c'est individuel mais la plupart du temps non.

E1 : à part les contrôles. Les contrôles c'est individuel.

E2 : c'est normal.

E1 : c'est juste écrit mais parfois y a de l'oral comme il l'a dit.

E3 : ouais ben par exemple la dernière fois on devait apprendre une poésie en espagnol.

C : et donc la restitution de la poésie est notée ?

E1 : oui, même pour décrire le tableau que il vous avait dit avant, c'est aussi noté.

E2 : non faut le faire à deux, les exposés on peut les faire à deux.

E1 : ouais c'est vrai mais là c'était individuel.

C : donc il y a des travaux collectifs notés.

E1 : oui c'est aussi collectif et noté.

E3 : par exemple on avait fait un exposé sur euh les fêtes en début d'année, ouais les sports aussi et ça c'était en groupe.

Q3

C : et que diriez-vous sur le travail à la maison en espagnol ?

E3 : euh ben.

E1 : on a eu quoi ?

E2 : y a aussi Moodle.

E2 : on a les devoirs sur Moodle etc.

E1 : **y avait un moment oui où on avait à faire du travail sur Moodle pour la classe inversée. C'est juste que c'était assez difficile parce que y avait des personnes qui avaient pas accès à ENTEA, ou alors qui regardaient pas forcément.**

E3 : *ou le problème avec Moodle c'est que ça mettait pas dans les devoirs dans ENTEA, ça mettait pas qu'il y avait un travail à faire sur Moodle. C'est-à-dire que quand elle mettait le travail sur Moodle, on n'avait pas de choses qui disaient que y avait un travail.*

E1 : **ben après les devoirs sont donnés en classe.**

E2 : *y avait aucune notification.*

C : il y avait donc des problèmes techniques ?

E3 : *oui voila. Y a des gens qui y arrivaient pas. Ou des fois, on devait enregistrer un texte qu'on disait à l'oral mais on n'arrivait pas à enregistrer en fait.*

E1 : *enfin on n'arrivait pas à le mettre sur Moodle.*

C : donc ce sont des problèmes techniques mais lorsque ça fonctionnait, qu'en pensez-vous ?

E3 : *ben moi je trouve que c'est bien.*

E1 : *ouais moi pareil. Je trouve que c'est...*

E3 : *je préfère que faire des devoirs à l'écrit, c'est...*

E1 : *parce qu'en fait avec Moodle, on peut rendre le devoir informatisé, écrit sur Libre Office ou un autre logiciel du genre.*

E3 : *après ça évite de perdre le devoir par exemple.*

E1 : *voila et aussi de perdre du temps parce que parfois c'est un peu ennuyant d'écrire alors qu'écrire à l'ordinateur c'est plus amusant.*

E3 : *enfin c'est plus rapide.*

E2 : *c'est plus rapide parce que amusant.*

C : pourquoi plus rapide ?

E3 : *après ça dépend parce que si on sait taper rapidement. Par exemple moi j'écris plus rapidement à l'ordinateur qu'à...*

E1 : *...l'écrit.*

E3 : *...l'écrit quoi.*

Q4

C : vous parliez de classe inversée. Donc cette manière de fonctionner vous l'avez depuis le début de l'année ?

E1 : **non, elle nous en avait parlé...**

E3 : *au début, début d'année on faisait pas encore...*

E1 : **puis après on l'a fait pendant un moment mais vu que ça ne marchait pas vraiment, on l'a arrêté.**

E3 : *mais je pense qu'on va en refaire.*

C : pourquoi cela ne marchait pas vraiment ?

E1 : **c'est tous les problèmes euh**

E3 : **moi je pense qu'on va recommencer, elle l'avait pas dit ça ?**

E1 : **je sais pas.**

C : entre le début de l'année sans utiliser Moodle et ensuite lorsque vous l'avez utilisé, que voyez-vous comme différences ?

E2 : *les notes. Elles sont bien meilleures.*

C : avec Moodle ?

E2 : ***oui, on peut dire ça. Enfin, c'est juste parce que cette année on a testé un nouveau système, enfin la classe inversée, alors que je me rappelle qu'avant je me chopais des deux des trois de moyenne en espagnol alors que là je me suis chopé des seize, des dix-huit, enfin.***

C : et donc c'est dû à la classe inversée ?

E2 : **en partie, non en partie. Non, non elle a commencé avec la classe inversée.**

C : donc avant votre moyenne était faible ?

E2 : *non, j'avais quand même augmenté mais de pas beaucoup.*

C : et depuis que vous avez arrêté ?

E3 : mais moi c'est resté assez stable.

E1 : oui depuis le retour des vacances.

C : et donc votre moyenne a baissé à nouveau ?

E2 : oui, d'un ou deux points.

E3 : moi c'est resté stable

E1 : **moi c'est toujours dix-sept avec ou sans classe inversée alors.**

C : et pour vous la classe inversée a fait une différence ?

E3 : **non c'est resté comme c'était.**

C : donc finalement il y a le côté pratique et pour vous une différence sur le plan de la réussite. Vous pourriez me dire où vous sentez la différence ?

E2 : **la compréhension de la langue. Je sais pas comment vous le décrire en fait. J'arrive mieux, enfin je connais mieux la langue maintenant mais euh**

C : à cause de l'écoute de la langue ?

E2 : **y a pas que entendu. Non, c'était par rapport au cours aussi. Je me sentais plus à l'aise donc euh je travaillais mieux.**

C : et maintenant que vous êtes dans une séquence sans classe inversée, vous vous sentez moins à l'aise ?

E2 : **un tout petit peu moins mais y a pas vraiment, y a pas un gros problème.**

C : non, ce n'est pas forcément un problème dont je parle mais ce que vous appréciez dans la classe inversée.

E2 : **le fait de travailler en groupe. C'est un des principaux...**

C : et c'est en classe ou à l'extérieur ?

E2 : en classe et à l'extérieur avec les exposés qu'on va faire chez nous et ce qu'on fait en classe. Non les deux.

C : mais cela signifie-t-il qu'avant la classe inversée, vous n'aviez pas de travail collectif ?

E1 : depuis toujours en fait.

E3 : en fait pas depuis toujours, depuis cette année.

E2 : **surtout depuis la classe inversée.**

C : et qu'est-ce qui fait la différence ? La partie vocabulaire dont vous parliez au début a été éliminée ?

E2 : **la partie chiantie oui, elle est pas éliminée, elle est entre guillemets non visible.**

E1 : **moins importante.**

E2 : **on la voit beaucoup moins. Elle me dérange moins.**

E1 : **elle est moins importante.**

E2 : **après je pense que ce soit ça. Avant on faisait, par exemple on faisait de la grammaire et maintenant on fait plus des sujets, c'est ça en fait . Je pense que c'est le fait de faire des vraiment des sujets et d'après partir, approfondir le sujet qui fait que voila, enfin que c'est mieux quoi.**

E3 : en fait, on préfère de travailler sur un sujet parce que, je pense c'est parce que on a quelque chose de concret.

C : mais alors quand vous vous exprimez et que vous ne savez pas comment dire quelque chose, que se passe-t-il ?

E3 : *on va sur Reverso ou Google traduction pour trouver le mot et le conjuguer.*

E1 : pas en classe.

E3 : non mais ah en classe ?

C : en classe ou à la maison.

E3 : en classe on demande à la prof euh.

Q5

C : et en élargissant, pensez-vous que la classe inversée puisse se faire dans les autres matières ?

E1 : **oui, mais pas toutes les matières.**

E2 : **en langue oui.**

C : et en dehors des langues ?

E2 : **on peut pas partout mais faut le modifier un peu.**

E3 : **pas partout, je pense pas en histoire par exemple.**

E1 : **pour les matières scientifiques, non, ça c'est sûr parce que pour les mathématiques ou la physique, il faut quand même qu'il y ait un professeur ou une personne expérimentée qui nous explique un peu parce qu'on n'aura pas forcément compris chez nous. Donc déjà là.**

E2 : **après le français...**

E1 : **ouais le français, oui ça y a pas de problème. Mais surtout tout ce qui est matière scientifique, ça c'est sûr on pourrait pas faire de classe inversée. Ca serait beaucoup trop dur.**

C : et pour vous qui parliez de modifications ?

E2 : **oui, on pourrait je sais pas.**

C : par exemple en mathématiques ce serait possible en modifiant ?

E2 : **oui, si on accepte plus d'objets enfin, comment ça s'appelle ?**

E3 : *aux livres numériques.*

E2 : *de livres numériques etc oui on peut. Si ils ont certains outils.*

C : et que diriez-vous si avec ces outils, tous vos professeurs faisaient ça ?

E3 : **pas forcément, parce que si on comprend pas bien après. Je pense en langue c'est bien, en français c'est bien mais par contre en histoire, moi j'aurai pas.**

E1 : **ça dépend vraiment des matières en fait. Parce qu'après ça dépend aussi de notre niveau. Parce qu'une personne euh qui est par exemple à l'aise en maths, qui comprend bien tout, lui cela le dérangerait pas mais pour d'autres ça dérangerait, du coup y a aussi un, un comment on dit déjà ? quand on est autonome par exemple, voilà, quand on est plus autonome y a plus de facilité à faire de la classe inversée que quand on l'est pas et qu'on a besoin que quelqu'un nous explique.**

C : mais pour vous autonome cela veut dire avoir des facilités ?

E1 : **voilà enfin pas que c'est aussi dire se débrouiller tout seul et savoir trouver une solution.**

E2 : **pas avoir besoin forcément de l'aide du prof quoi.**

E1 : **voilà sans avoir besoin de l'aide du prof.**

C : et pour vous ?

E3 : **ben ouais y a certaines matières que ce serait plus compliqué que maintenant mais euh je pense qu'on aurait beaucoup plus de mal à s'adapter sur certaines matières, histoire etc.**

Q6

C : Voyez-vous autre chose à dire sur l'espagnol qui n'a pas été évoqué ?

E1 : ben l'espagnol comparé aux autres langues, c'est une langue beaucoup plus facile sur la grammaire et la conjugaison, et aussi plus facile à parler je trouve comparé aux autres langues.

E3 : bon après aussi, c'est grâce aussi au contact avec le prof.

E1 : oui, c'est vrai.

E3 : par exemple moi l'année dernière franchement ma moyenne en espagnol elle était vraiment basse parce que ma prof elle nous parlait jamais, elle était...

E2 : chiante...

E3 : enfin, par exemple, ouais voilà.

E2 : c'était le cas de la mienne.

E1 : et puis aussi...

E3 : ouais par exemple, mais aussi dès qu'il y avait un problème c'était tout de suite ah oui ! Enfin y avait beaucoup moins... par exemple cette année on rigole plus par exemple avec le prof je trouve.

E1 : **y aussi euh par rapport à la classe inversée, moi l'année dernière on a dû me changer d'établissement et c'était un établissement où il ne faisait pas espagnol et du coup j'ai dû faire espagnol par le CNED. Bon après je sais pas si c'est vraiment une classe inversée le CNED mais je sais que ça se rapproche beaucoup de ce qu'on a fait durant une période de l'année et c'est vraiment, c'était vraiment très difficile. Et ma moyenne elle était aussi très basse donc je pense que le professeur par rapport à notre niveau joue aussi beaucoup dans notre apprentissage**

E2 : oui.

E3 : ouais.

Entretien 5

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger en cours d'année et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

E1 : on travaille beaucoup à l'oral. Il faut que parler en anglais.

E2 : on n'a pas le droit de parler en français.

E3 : si on parle en français, on a une croix et au bout de cinq croix on est collé.

E1 : **après c'est pour nous aider.** *Et quand on fait les devoirs, on n'a pas le droit de copier sur Internet ou utiliser Google traduction etc.*

C : mais c'est en classe ?

E1 : ouais.

E2 : non, ça c'est à la maison.

Q2

C : et pour le travail en classe ?

E2 : on travaille jamais à l'écrit, que de l'oral. Le seul moment où on écrit c'est les phrases que le prof il a dit à l'oral pour qu'on puisse les réviser. Même les contrôles ils sont à l'oral.

E1 : on apprend beaucoup de mots. On a un carnet et genre dedans tous les mots qu'on apprend, on les note dedans.

E2 : et le but, c'est d'avoir ses cent mots à la fin.

C : et que pouvez-vous dire de l'oral ?

E2 : c'est un oral très ouvert. Même, même parler d'un autre sujet on peut faire ça mais tant que c'est de l'anglais pour qu'on travaille l'anglais.

E1 : en fait on peut parler de tout sauf faut que ce soit en anglais.

C : et c'est seul ? en groupe ?

E1 : c'est souvent des groupes.

E3 : en fait on doit aller voir, vers des élèves nous-mêmes. Mais on parle anglais avec eux.

E2 : **souvent c'est un travail qu'on a commencé à la maison, on le continue comme ça. Par exemple, le dernier travail qu'on a fait c'était un truc en groupe, c'est un travail en groupe, et quand on est venu en classe, on s'est mis en groupe. Mais sinon, d'habitude, c'est, c'est ouvert la classe elle est comme ça.**

C : elle est en U ?

E2 : **c'est ça, et on parle, le prof il est au centre et on parle. Comme un amphithéâtre.**

Q3

C : et que diriez-vous du travail à la maison ?

E1 : tous les jours, tout le temps.

E2 : *que du numérique.*

E3 : *y a trop, on fait trop de boulot sur l'ordinateur. Mais y a jamais, presque jamais de devoirs à l'écrit.*

E2 : *mais des fois les devoirs, c'est juste regarder une vidéo en anglais. Mais c'est que du travail numérique sur du, sur du matériel numérique.*

E4 : *on doit aller répondre sur un forum.*

C : *c'est sur Moodle ?*

E1 : *ou souvent des fois il nous donne des vidéos à regarder, après on doit faire des cartes mentales.*

E2 : *oui, on travaille beaucoup avec les cartes mentales.*

C : *c'est sur un site ?*

E2 : *non, on les fait, en fait on les fait au fur et à mesure. On commence au début avec un mot et à la fin de la séance, ben on a, on a une carte mentale et après avec la carte mentale on doit parler dans les ordinateurs avec le micro. On, après il nous note le prof. Il note notre oral.*

C : *avec les ordinateurs, c'est en classe ?*

E1 : *oui.*

C : *et que pensez-vous du travail à la maison avec les ordinateurs ?*

E1 : *c'est bien et c'est pas bien.*

E3 : *c'est chiant.*

C : *pourriez-vous expliquer pourquoi ?*

E3 : *au début c'était bien mais à la fin c'est pénible parce que y en a ils ont pas forcément Internet ou ils ont pas forcément leur code et du coup ils peuvent pas forcément faire les devoirs et après on se fait pénaliser alors que on peut pas forcément le faire.*

C : *donc le professeur vérifie si vous avez fait votre travail ?*

E1 : *ben de toute façon même si des fois y en a ils essaient de dire qu'ils l'ont fait mais ils l'ont pas fait. Et justement ben lui, il le sait si on l'a fait ou pas.*

E3 : *il sait même si on a regardé la vidéo.*

E2 : *même si on a regardé la vidéo ou pas.*

E1 : *et il sait si on a copié collé. Il déteste ça.*

C : *le professeur il n'aime pas mais vous, vous en pensez quoi ?*

E1 : *en fait c'est bien pour nous, mais nous ça nous arrange pas.*

E2 : *parce que en fait, si on regarde notre côté fainéant, ça nous arrange pas. Mais par rapport à l'anglais, ça nous permet de progresser.*

C : *c'est pénible mais vous progressez ?*

E2 : *mais par exemple, si on n'a pas accès Internet, ça m'est arrivé plusieurs fois, ben on le fait sur un bout de papier, sur une feuille. Mais on doit directement le montrer dès le début de l'heure au prof parce que sinon il peut nous dire ça se peut tu l'as fait pendant l'heure.*

C : *donc vous pouvez expliquer que vous n'étiez pas connecté.*

E2 : *on peut expliquer mais si on a fait un travail, ben on peut expliquer mais si on n'a rien fait du tout on n'a pas d'excuse. Par exemple il peut nous dire d'aller au CDI.*

Q4

C : *et pouvez-vous comparer avec ce que vous faisiez en collège ?*

E2 : *ah non, moi, nous, dans notre collège, y a une partie des classes de troisième, on n'avait pas d'anglais, on a changé cinq fois de profs. On a eu que un mois d'anglais.*

C : *et vous, c'était pareil ?*

E1 : *non, pas du tout, jamais de devoirs sur Internet. Jamais utilisé Moodle avant. C'était tout le temps à l'écrit. Et apprendre beaucoup aussi, fallait apprendre des poésies en anglais, des textes.*

C : *et qu'en pensez-vous ?*

E4 : ben d'un côté, c'est bien parce que l'année dernière on devait apprendre par exemple des mots et après on était interrogé dessus. Du coup, ça nous permet d'avoir une bonne note si on avait bien appris la série de mots mais là euh on apprend plein de mots au fur et à mesure et après dans le temps on aura un contrôle. On devra tous les mettre et c'est plus difficile de tout retenir.

C : vous parlez de cette année ?

E4 : oui cette année.

E1 : y a beaucoup plus de choses à retenir en fait.

C : donc plus de choses que l'an dernier ?

E4 : c'est des choses variées en fait. L'année dernière on faisait sur un thème, après un autre. Et là c'est plus sur un peu tout, c'est global.

C : et pour vous ?

E3 : c'est pareil.

Q5

C : et dans les autres matières cette année, utilisez-vous aussi des ordinateurs ?

E3 : *pas beaucoup mais nous on l'a déjà utilisé des fois en histoire depuis le début de l'année. En plus, on l'a fait en classe.*

E1 : *nous on l'utilise qu'en anglais et un petit peu en SES.*

E2 : nous jamais à part l'anglais.

C : un petit peu en SES, cela veut dire ?

E1 : on l'a utilisé peut-être deux trois fois. Mais en anglais c'est vraiment tout le temps. Enfin c'est le seul qui procède comme ça. *Les autres profs ils donnent pas des devoirs sur Moodle.*

E3 : *après tous les profs ils notent les devoirs sur ENTEA mais lui il veut qu'on fasse les devoirs sur ENTEA.*

E2 : nous, *y en a ils les mettent pas du tout sur ENTEA.* Ils nous disent écrivez les.

E4 : ouais, histoire c'est ça.

C : en qu'en pensez-vous ?

E1 : *non c'est mieux quand ils les écrivent sur ENTEA, mais c'est mieux quand on doit les faire à la maison sur une feuille.*

C : donc finalement vous voudriez que les autres professeurs fassent comme le professeur ?

E2 : *c'est pas juste le fait que ce soit sur ENTEA, c'est vraiment qu'on a des devoirs tout le temps.* Et dans les autres matières, on a beaucoup de devoirs mais pas forcément tout le temps. C'est plus fatigant en anglais.

C : donc c'est surtout la quantité ?

E2 : aussi le fait, la quantité avec le fait que ce soit sur l'ordi, c'est pas bien.

E1 : en fait moi des fois *j'arrive pas à faire mes devoirs* parce que quand il les marque, *même sur ENTEA il les marque en anglais.* Des fois y a des mots que je comprends pas donc je fais pas. C'est pour ça j'aimerais bien qu'il parle plus français. Je me demande comment on peut apprendre l'anglais si on comprend pas ce qu'il dit. C'est difficile.

C : Donc ça que ce soit sur un travail écrit ou, ... parce qu'on pourrait imaginer qu'on vous demande un travail sur papier ...

E2 : mais il le faisait au début d'année. On faisait des travaux sur papier parce qu'on était pas encore habitué. Il nous mettait juste de temps en temps un travail mais il nous le disait, *il nous disait bientôt vous aurez plus que ça sur ENTEA.*

Q6

C : et si vous comparez ?

E2 : *c'était mieux* au début d'année, beaucoup mieux.

C : et pourquoi ?

E1 : le fait que ce soit sur papier aussi.

E4 : je sais pas, ça fait autre chose, quand on l'écrit et qu'on le fait alors qu'on le fait sur l'ordi.

E1 : on est habitué.

E2 : parce qu'on fait ça depuis la sixième, on fait des devoirs sur papier.

E1 : c'est mieux parce que quand on écrit sur papier, on peut relire ce qu'on fait alors que sur Moodle, on va pas aller de nouveau sur Moodle pour relire ce qu'on a fait, ou alors c'est long.

E2 : en plus c'est plus rapide, c'est pas le temps qu'on se connecte, qu'on cherche. Des fois, ça arrive, ça m'est déjà arrivé, au moment où j'appuie sur envoyer, le texte il se supprime. On est obligé de tout réécrire.

E4 : et on apprend plus quand on écrit à la main que sur le clavier.

E2 : on se concentre sur les mots.

E3 : parce que quand on a des contrôles, on peut pas, on peut pas revoir les exercices qu'on a fait justement. Parce que ...

Q7

C : et par rapport à votre progression, vous pensez que ce serait différent en travaillant sur papier ?

E1 : on progresserait plus.

E4 : ça dépend. Si au lieu de nous mettre des vidéos, il nous mettait des textes qui disaient exactement la même vidéo, ça ferait des trucs comme ça qu'on devrait lire. Genre des vidéos sur ENTEA, on va dire une fois par semaine, ça va mais quand on a tout le temps des trucs à faire sur ENTEA si c'est des trucs à l'écrit, si c'est des trucs à l'écrit autant les écrire sur une feuille et vérifier. Surtout qu'il a la flemme de vérifier tout le monde à chaque fois, ou que ça lui fait perdre du temps.

E1 : parce qu'en fait lui il veut qu'on s'habitue à l'informatique parce que il dit que bientôt y aurait plus que ça en fait, y aura plus écrire et tout. Il a raison mais pas trop non plus.

E4 : oui mais l'écrit, il va pas disparaître demain.

E2 : en plus, en plus, le fait que ce soit un texte, par exemple des fois les vidéos on comprend pas parce que euh c'est un accent différent, c'est pas comme un texte, y a des mots transparents, on les voit. On voit, on arrive à comprendre le mot. Ben sur la vidéo on comprend pas des fois. Y a un accent.

E1 : ils parlent vite.

E4 : en plus, ils parlent pas pareil.

E2 : en plus ils parlent vite des fois.

E4 : ils parlent trop vite. Parce que on connaît pas la langue, on pense que c'est rapide. C'est comme quelqu'un qui parle pas français, il pense que je parle vite là. Mais nous on comprend pas trop.

E2 : par exemple une vidéo si on veut vraiment la comprendre, il faut qu'on la regarde quatre ou cinq fois. Et si c'est une vidéo de dix minutes, on peut pas parce que c'est trop après. Ça va faire juste euh ça va faire plus de quarante minutes de vidéo, en plus on doit encore écrire.

C : donc si dans toutes les matières, on faisait la même chose...

E1 : moi pour moi ce serait impossible.

E4 : tous les jours, en plus, là c'est tous les jours et les week-ends. Toute ma page ENTEA, elle clique anglais, anglais, anglais.

E3 : en plus c'est pas des trucs courts....

E2 : et c'est des consignes de cinq lignes.

E3 : ... il nous demande de mettre plus de cent mots à chaque fois sur un texte. A chaque fois on doit mettre plus de cent mots.

E1 : après aussi, y a un truc qui est bien, c'est qu'il nous laisse plusieurs jours pour le faire.

E2 : parce qu'on n'a pas anglais tous les jours.

E1 : il le met plusieurs fois. On va dire il va le mettre quatre fois en une semaine et on a au moins quatre jours pour le faire. Mais des fois c'est un jour.

E4 : *après c'est une bonne technique, je crois juste c'est qu'on n'a pas l'habitude. On vient de commencer mais genre l'oral, ça travaille aussi. Genre à l'écrit, on dit ah j'ai dit ça au prof, on s'en rappelle et on se rappelle comment ça s'écrit parce qu'il l'a écrit au tableau. Du coup c'est aussi un, un bon moyen de retenir les choses.*

E2 : mais le travail en classe, c'est bien parce que, parce qu'on parle à l'oral. *Je préfère le travail en classe, je préfère comment il est maintenant, mais le travail à la maison j'aime pas trop.* Parce qu'en classe déjà on écrit pas beaucoup, par exemple quand on écrit souvent, on écrit on se concentre pas sur ce que le prof dit alors que ici on travaille que à l'oral, alors on a le temps. On comprend et tout, même si on n'arrive pas à comprendre tous les mots, avec le temps on s'habitue. *Mais à la maison, c'est trop le travail à, sur le numérique.*

E4 : oui justement vu qu'on travaille beaucoup à l'oral, il devrait plus euh équilibrer en travail à l'écrit à la maison.

C : c'est l'heure bientôt, donc merci.

E1 : y a pas de quoi.

Entretien 6

Q1

P: On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

E1 : ben on travaille plus en, en, en groupe.

E2 : ouais on fait beaucoup de travail en groupe.

E1 : on fait beaucoup de travail en groupe.

E2 : ben là par exemple.

Q2

C : donc là vous parlez du travail en classe ?

E2 : ben d'abord on travaille tout ce qui est grammaire, et après on fait euh du travail en groupe qui est basé sur ça.

E1 : on apprend des nouveaux vocabulaires, des choses comme ça, et euh, après euh, on participe, enfin beaucoup de travail de participation aussi. *Après y a Moodle aussi.*

E2 : ouais.

E1 : *c'est ce qu'on doit faire à la maison, la plupart du temps c'est Moodle ou soit le petit journal à écrire...*

E2 : ouais sur le harcèlement.

Q3

C : Moodle c'est donc ce que vous utilisez pour le travail à la maison depuis quelque temps. Et avant vous faisiez comment ?

E1 : euh c'était dans le journal et euh...

E2 : ouais, on avait des devoirs sur papier quoi.

C : et que diriez-vous de la différence entre sur papier et sur Moodle ?

E3 : *ça dépend du type d'exercice qu'on a parce que des fois c'est des..., un document Word avec des questions puis on répond aux questions et on doit le renvoyer du coup c'est à peu près le même principe que sur un document papier, mais des fois c'est des questionnaires ou euh, des QCM etc.*

E1 : *ou des fois on doit enregistrer notre voix, donner notre avis ou des trucs comme ça. Ca change tout le temps en fait. C'est jamais la même chose.*

C : ça c'est sur Moodle, et par rapport à ce qui est sur papier ?

E3 : ben sur papier c'est assez souvent une question et on devait rédiger quelques lignes dessus et *euh du coup ça fait un changement.*

C : et qu'en pensez-vous ?

E3 : *c'est positif vu que du coup les devoirs ils se ressemblent plus vu que chaque devoir y aura quelque chose de différent dedans.*

C : vous trouvez tous ça positif ?

E2 : *oui.*

Q4

C : et des côtés négatifs ?

E1 : *parce que en fait euh des fois ça peut déconner Moodle aussi, donc euh ça peut nous pénaliser dans notre travail, après c'est rare, donc ça va.*

C : déconner, vous voulez dire ?

E1 : *des problèmes techniques sur le site lui-même donc après on peut le rendre écrit à la main, donc ça pose pas vraiment de problèmes mais voilà des fois ça arrive.*

C : quand vous avez ce travail à la maison, vous avez facilement accès à un ordinateur ?

E3 : *mais ça dépend parce que quand on doit rendre des documents euh, par exemple le questionnaire, on doit copier les questions et mettre sur un document. Mais ça dépend, moi par exemple mon ordi, ben je peux, faut que je dois, enfin je dois changer d'ordinateur pour envoyer parce que je peux pas mettre dans le bon format.*

C : du coup vous diriez que c'est pénible ou ... ?

E3 : *c'est un peu, ouais c'est un peu pénible parce que il faut que je mette sur une clef, faut que je change d'ordi et tout ça.*

Q5

C : donc ce sont les problèmes techniques. Et sur les outils numériques, que diriez-vous de la différence avec le papier ? Et les utilisez-vous dans les autres matières ?

E1 : *SVT...*

E3 : *ouais on a fait un devoir en SVT dessus.*

E1 : *un commentaire argumenté.*

E3 : *ouais voilà.*

C : sur Moodle ?

E1 : *oui sur Moodle.*

E3 : *et sinon, dans les autres matières, non.*

C : et vous en pensez quoi de la comparaison ? Vous l'avez tous fait ?

E3 : *oui.*

E4 : *moi je m'en souviens, c'était en groupe.*

C : et par rapport aux matières où c'est plus du papier ? Il y a une différence ?

E3 : *les devoirs papier dans les différentes matières, ça se ressemble, c'est euh toujours le même format. C'est soit une question, soit par exemple pour les sciences, c'est un exercice t'a, c'est un exercice à faire, alors que sur Moodle après, y a des animations, etc. C'est plus développé.*

E1 : *ça donne envie de le faire.*

C : C'est plutôt mieux sur un outil...

E1 : *informatique.*

C : et vous pensez que ce serait pareil dans toutes les matières, comme en SVT ?

E1 : *ben ça a pas vraiment changé parce que euh, enfin c'est comme un commentaire argumenté. C'est la même chose sur papier que sur Moodle. C'était pas comme si y avait des animations partout, des trucs comme ça. C'était juste, les, elle nous avait donné le sujet et après c'est euh, on se débrouille quoi. On fait notre commentaire. Ça change pas grand-chose. C'est pas comme en anglais où euh c'est des questions, des QCM, des choses comme ça, ça change.*

C : donc c'est vraiment en anglais plus que l'outil ?

E1 : *oui*.

Q6

C : et le professeur a dû vous dire que les deux dernières séquences, vous faisiez de la classe inversée.

E1 : **oui**.

C : et pour vous qu'est-ce que c'est ?

E3 : **ben y a une classe qui fait le travail en classe, les exercices chez lui et puis euh l'autre groupe fait l'inverse, les exercices en classe et le cours chez lui.**

C : ça, c'est donc ce que vous faites vous ?

E3 : **euh, oui, si j'ai bien compris ce qu'on nous a expliqué.**

E4 : **oui, nous on fait le cours à la maison, c'est ça ?**

E1 : **oui nous on fait le cours à la maison.**

C : et qu'en pensez-vous ?

E2 : **vu que le cours on le fait à la maison, on voit tout de suite si le cours on n'a pas compris et comme ça la séance d'après on peut tout de suite lui dire on n'a pas compris ça et elle peut nous aider pour les exercices, alors que si on comprend pas euh quelque chose alors qu'on a fait quelque chose en classe, à la maison on va se retrouver devant les exercices et on va pas réussir à les faire.**

C : et avez-vous vu une différence avec le début de l'année ?

E3 : **ouais, parce que du coup elle reste plus longtemps sur la correction. Elle nous explique plus de tr... de choses.**

C : vous pensez qu'elle a plus de temps ?

E3 : **ouais du coup.**

Q7

C : voyez-vous une différence avec ce que vous faisiez en collège ?

E3 : *ben cette année, on utilise Moodle alors que l'année dernière c'était que du papier.*

E2 : ouais.

E1 : on fait plus de travaux en groupe alors que l'année dernière c'était plus individuel, chacun fait, chacun fait son truc pour soi.

E2 : **et y avait pas le cours inversé aussi.**

E1 : ouais.

C : et que diriez-vous de la différence ?

E1 : ben c'est positif, parce **qu'on travaille plus ensemble, et euh en groupe, et plus ensemble et ça nous rapproche et ça crée des liens aussi donc euh ça, ça améliore notre travail et si une personne sait pas quelque chose et bien l'autre pourra l'aider aussi**, donc euh.

C : ça c'est ce qui se passe en classe, et par rapport au travail à la maison ?

E3 : ben, ça nous donne plus envie de faire les devoirs vu que l'année dernière, c'était euh vous faites trois exercices pour demain ou euh la semaine prochaine alors que là, on a vous faites ça par exemple dans deux semaines, et puis on le fait, et puis des fois euh on voit qu'on n'a pas, qu'on n'a pas très bien réussi et puis du coup on a envie de le refaire parce qu'on se dit je vais avoir une meilleure note et puis c'est beaucoup plus facile.

Q8

C : voyez-vous quelque chose à rajouter ?

E2 : non.

Entretien 7

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en espagnol pendant les cours et à la maison ?

E1 : on fait des études de documents surtout. Euh pour décrire euh tout ce qui passe, enfin du vocabulaire sur plusieurs choses.

E2 : on fait aussi souvent des exposés euh des euh beaucoup d'études de documents pour nous permettre de parler espagnol, enfin beaucoup plus, et on fait des fois de la conjugaison et ou...

E3 : ouais je suis d'accord avec ce qu'il dit, c'est souvent des, enfin on parle souvent ensemble et on parle pas souvent français.

C : donc beaucoup d'oral plus que d'écrit.

E2 : y a aussi de l'écrit mais c'est vrai que c'est un peu plus rare mais on nous prévient à l'avance que par exemple on a un devoir écrit et on fait des fois aussi des compréhensions orales... mais là on nous prévient pas qu'on a un devoir de compréhension orale. On nous donne juste des...

E1 : les travaux à l'écrit c'est surtout à la maison.

C : et quand vous dites parler, c'est du collectif ?

E2 : y a aussi de l'individuel mais on parle pas tant que ça espagnol entre nous. Mais c'est des fois par exemple dans un cours on se dit qu'on doit pas parler français, on parle qu'en espagnol et des fois on y arrive et des fois c'est un peu plus tendu.

C : et pour l'écrit en classe, il s'agit de ?

E3 : on fait pas de prise de notes.

E2 : non on écrit du cours des fois.

E3 : oui quelques leçons des fois.

E2 : par exemple des leçons de conjugaison, euh du vocabulaire. Des fois on le note mais c'est vrai que la plupart du temps quand on fait de l'écrit en classe, un gros truc, ben c'est un devoir.

Q2

C : Et le travail à la maison ?

E2 : *on a un, un ENTEA et par ENTEA on peut avoir accès à Moodle qui est. En fait le professeur elle dépose euh un devoir par exemple, même si c'est pas très pratique parce que des fois y a quelques bugs mais à la maison, on nous demande parfois de faire des rédactions, de parler de quelque chose, par exemple un sujet précis. On l'écrit à la maison et on le, on l'amène en classe. Mais...*

E3 : **ben c'est surtout ben apprendre le vocabulaire et le réutiliser le lendemain en classe ou utiliser Moodle même si c'est pas le meilleur moyen de travailler parce que ça fonctionne pas souvent. Dans d'autres matières on l'utilise aussi comme en anglais, des choses comme ça. Mais ça ne fonctionne pas bien parce que une fois qu'on l'envoie, on est plusieurs à l'envoyer en même temps mais le professeur il le reçoit pas, ou alors ça s'efface et que des choses comme ça.**

C : et pour votre travail à part les échanges avec le professeur, il y a aussi des problèmes techniques ?

E2 : *euh, c'est plus technique mais directement avec le professeur, elle a ENTEA et quand elle nous met des devoirs, ça on les fait donc du coup y a pas tellement de problèmes entre le professeur et nous. C'est plus informatique euh le problème.*

C : mais utilisez-vous Moodle depuis le début de l'année scolaire ?

E1 : non.

E3 : non.

E2 : *c'était euh, je crois au début du deuxième trimestre.*

E1 : ouais, au milieu de l'année.

E2 : au milieu de l'année. Ben on a d'abord, euh, **c'était le cours inversé c'est ça ?**

E1 : ouais.

E2 : **par rapport au cours inversé on avait une autorisation, une autorisation des parents. L'autorisation des parents pour avoir un cours inversé.**

Q3

C : donc votre professeur a fait certaines séquences en classe inversée. Et si vous comparez les séquences que diriez-vous ?

E2 : **on préfère...**

E1 : *on préfère sans Moodle.*

E3 : *je pense qu'on préfère tous un peu sans Moodle parce que à la maison, le problème c'est que quand on va sur Moodle, ben une fois sur deux ça fonctionne pas.*

E2 : *et des fois certains n'ont pas accès à Internet, par exemple à l'internat.*

E1 : *moi je suis à l'internat, ben j'ai Internet mais j'y vais pas tous les jours parce que euh de un ça rame un peu et de deux je prends pas mon ordi tous les jours pour aller consulter mes mails.*

E2 : *mais du coup c'est mieux euh avant que euh.*

C : et pour vous cela fonctionnait bien ?

E3 : *ben moi j'arrivais pas, enfin je me connectais à ENTEA mais même les documents que les profs ils mettent sur ENTEA, je peux pas les ouvrir.*

E2 : *moi, moi en fait j'arrivais à ouvrir mais par rapport à, enfin comme la dernière fois quand on voulait s'enregistrer, ben en fait ça marchait pas. Je sais pas pourquoi.*

C : et si on imagine que tout marche bien, qu'en pensez-vous ?

E2 : **ben moi je préfère enfin, personnellement je préférerais quand directement avant en cours elle nous donnait les devoirs tout ça. C'est mieux.**

C : et avant, cela voulait dire faire des travaux sur une feuille chez vous ?

E2 : oui.

E1 : *c'est bien d'écrire un peu, mieux que s'enregistrer.*

C : vous pouvez préciser ce qui est mieux ?

E2 : **c'est plus pratique d'écrire directement avec le professeur, que par exemple si on fait une faute elle nous corrige que rester à la maison et par exemple faire des fautes euh, par exemple à l'enregistrement et avoir une mauvaise note, que si on est là, on est directement avec le professeur et elle peut nous corriger.**

E3 : je pense qu'on a un peu tous besoin d'écrire, enfin surtout pour les personnes qui ont pas beaucoup pratiqué l'espagnol ou qui sont pas bilingues. Enfin, je pense que c'est important aussi d'écrire en espagnol. Enfin moi je suis bilingue en espagnol mais je sais pas forcément bien écrire tout le temps, enfin, enfin on a tout le temps besoin, c'est comme en français, on a besoin d'écrire pour vraiment apprendre et retenir des mots.

C : mais sur Moodle, lorsqu'on tape, c'est aussi écrire ?

E3 : *oui mais là on a l'aide de la prof, c'est plus, en fait un peu plus...*

C : donc c'est mieux d'écrire en présence de la professeur ?

E2 : **c'est après plus d'autonomie chez nous mais euh c'est pas pratique en fait.**

E1 : **on est seul face à notre ordi et on fait notre truc. Alors que là on s'aide entre nous et...**

E2 : **même si des, par exemple quand on fait des devoirs écrits à la maison, même si on est tout seuls c'est pas pareil que sur Moodle par exemple, parce que, je sais pas. Moi je trouve que c'est pas pratique du tout en fait. Euh.**

C : mais c'est par rapport à votre progression ?

E2 : ben en fait l'espagnol on le faisait ici sur feuille tout ça, en interaction avec le professeur. Mais alors que la majorité des autres cours, on utilise beaucoup Internet et du coup en espagnol, c'était, on utilisait moins Internet mais là en fait l'espagnol est revenu comme les autres cours. Y a pas de différences avec d'autres professeurs par exemple.

Q4

C : cela veut-il dire que dans les autres cours, vous faites aussi de la classe inversée ?

E1 : non, pas du tout.

E2 : **non, que, moi si en SVT mais on utilise pas Moodle, elle nous donne juste par exemple, y a une feuille qu'elle nous distribue en classe et y a un lien, y a marqué cours inversé 9 par exemple, on doit regarder la vidéo chez nous et faire un bilan et une fois arrivé en classe, on refait le vrai bilan que la prof veut nous donner et euh.**

C : et vous trouvez cela intéressant ?

E2 : **oui là c'est mieux.**

E1 : et puis on a perdu beaucoup de séances. *On a perdu beaucoup d'heures d'espagnol à cause de Moodle pour tout régler, et s'envoyer, parce qu'on a dû s'envoyer par mail, renvoyer sur la boîte mail de la prof. Enfin on a pris deux heures un vendredi pour euh, on a perdu beaucoup de temps où on pouvait parler espagnol pour l'informatique alors c'était pas...*

E2 : *pas nécessaire.*

E1 : *... pas génial. Ca nous a un peu dégoutés.*

C : et donc en SVT, pourquoi est-ce intéressant ?

E2 : **en SVT. Parce que en fait c'est pas comme quand on arrive dans un cours et on a directement un nouveau chapitre. Par exemple, à la fin du cours, elle nous donne le début du cours, le début du prochain cours. On a le temps de le préparer chez nous, regarder un peu de quoi on va parler et elle nous demande de rédiger un bilan. Et le prochain cours, elle nous demande de lire à chacun le bilan pour voir un peu si on est dans les clous, et après elle nous donne le vrai bilan en fait. Elle nous demande de recopier, elle le dicte et on recopie. Mais en espagnol, je pense pas qu'il y ait des bilans.**

C : donc cela permet de préparer le cours suivant ?

E2 : **oui.**

C : et pour vous ?

E1 : *en SVT et en anglais, on a utilisé Moodle. Enfin en SVT c'était pour un, une sorte de dissertation je sais plus sur quel sujet, et euh on a eu, enfin la moitié de mon groupe en tout cas qui a eu des problèmes avec Moodle parce qu'on n'arrivait pas à se l'envoyer ou alors l'accès à ENTEA il était bloqué, ou des choses comme ça. Du coup, on a dû tout lui envoyer euh ben sur son mail personnel ou donner notre mais, ou donner notre clef USB et euh en anglais c'est ce que j'ai dû faire aussi et mon dernier devoir, elle l'a pas reçu. Du coup, euh, ben j'ai pas eu la note que j'aurais dû avoir.*

E3 : *si on l'envoie tous en même temps, ben ça bloque le système et euh*

E1 : *et voila, ça répond pas toujours quoi.*

E3 : *et quand on est chez nous, on peut pas savoir quand telle ou telle personne est connectée, on va pas se faire un programme pour se connecter à ENTEA l'un après l'autre parce que c'est un peu.*

E1 : *et en anglais on était en informatique pendant une heure et à la fin de la séance, tout le monde a dû envoyer donc on a tous envoyé en même temps et là, elle a pas réussi à envoyer le sien parce que tout le monde s'est connecté en même temps et c'était euh pas possible d'envoyer.*

C : mais là ce n'était pas en inversé et vous aviez les mêmes problèmes techniques ?

E1 : *ouais.*

C : alors qu'avec une feuille...

E1 : *sauf si un professeur la perd mais y a pas d'autre problème.*

E3 : *c'est écrit donc ce n'est pas perdu.*

Q5

C : et si on parle de l'an dernier, les cours d'espagnol étaient pareils ? différents ?

E3 : pas du tout, moi j'étais au collège P. et des cours que j'ai eus, enfin c'étaient même pas des cours, c'était n'importe quoi dans la classe. Enfin, j'ai eu deux profs différents de la sixième à la troisième, mais on faisait jamais la même chose ou alors en troisième on faisait le programme de sixième parce que j'avais le même prof à ce moment-là. Enfin c'était vraiment n'importe quoi, on faisait vraiment rien et y a les trois quarts de la classe qui sont allés à [lycée] en section européenne et là on les a tous retirés de cette section parce qu'ils avaient pas le niveau requis pour le faire alors qu'ils faisaient de l'espagnol depuis la sixième. Enfin on faisait vraiment rien en espagnol.

C : et pour vous, c'était pareil ?

E2 : euh, non, moi en espagnol l'année dernière et l'année d'avant puisque je fais que depuis la quatrième, c'est euh, c'est, c'était bien en fait même euh pareil, enfin même système. On parlait beaucoup, on faisait beaucoup d'évaluations euh ben en fait le truc c'est qu'on parlait vraiment beaucoup.

C : et pour vous ?

E1 : non moi, j'étais beaucoup trop dans ma classe, enfin on était une trentaine, du coup c'était difficile de prendre la parole et de parler. Donc y avaient beaucoup de leçons et c'était souvent personnel. On parlait pas beaucoup, enfin chacun son tour ou euh.

C : donc là vous êtes moins nombreux ?

E3 : ben on peut tous prendre la parole au moins plusieurs fois dans le cours. Même ceux qui parlent pas souvent, ils la prennent quand même. Enfin on est forcés, enfin pas forcés mais on doit parler espagnol donc euh forcément y a un entrain. Même si on n'a pas envie, on y est obligé parce que on est pas beaucoup donc on peut pas se cacher derrière tout le monde et...

E1 : oui.

C : et dans votre seconde langue, vous êtes plus nombreux ?

E3 : non, pas...

E1 : ouais, un petit plus.

E2 : un petit peu plus.

E3 : on est pas...

E2 : en anglais on fait rien.

C : donc vous n'êtes pas comme en maths ?

E2 : non.

E2 : c'est pas comme les langues parce que les langues, on doit parler et montrer par exemple au professeur qu'on sait, qu'on connaît des trucs. Alors qu'en mathématiques, ben...

C : on n'a pas besoin de savoir des trucs ?

E2 : si, mais pas forcément... tout à l'écrit en maths. C'est plus à l'écrit que à l'oral, donc euh...

C : donc l'oral est facilité par le nombre ?

E3 : je pense pour parler après pour rédiger, c'est plus simple parce que on se dit dans notre tête ben ce qu'on veut dire puis on a juste à l'écrire. Et puis si on veut du vocabulaire en plus, on le fait. Non je pense que c'est ce qui change dans cette classe cette année parce que l'année dernière, les cours que j'avais et même depuis la sixième, c'était que du français. Le prof, il nous donnait des, des compréhensions orales, non de la correction en français et sur notre feuille il fallait que écrire en français ce qu'on comprenait. Du coup y avait pas vraiment d'intérêt à aller en cours d'espagnol quoi. C'était plus un cours de français qu'autre chose.

C : il n'y avait que l'écoute ?

E3 : oui voilà, ou alors les interros qui étaient totalement en espagnol sauf la consigne et certaines phrases. Mais sinon c'était, enfin c'était pas vraiment de l'espagnol qu'on faisait.

Q6

C : Voyez-vous autre chose à dire sur l'espagnol qui n'a pas été évoqué ?

E2 : non, c'est bien.

Entretien 8

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger en cours d'année et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison

E1 : on parle à l'oral en anglais...

E2 : oui c'est beaucoup à l'oral.

E1 : ... et on apprend du vocabulaire.

E2 : qu'on connaît pas. Ouais et après quand quelqu'un sait pas, il désigne quelqu'un qui peut l'aider ou, enfin c'est plus une sorte de dialogue entre nous.

E1 : *et on regarde les vidéos aussi pour améliorer notre anglais.*

E2 : ouais, et voir l'accent des autres pays et tout ça. Et à la fin du coup, on commence à noter tout ce qu'il y a au tableau.

C : et quel type de dialogue ?

E2 : des fois on a des travaux et il dit, on doit parler avec notre voisin ou autre, et après on met en commun. Ou sinon, des fois on fait avec toute la classe et le prof, on fait un dialogue.

C : donc c'est à l'oral. Et vous faites parfois des travaux écrits en classe ?

E1 : si parfois, pour les évaluations.

E2 : oui c'est ça pour les formes de séquences, on va dire...

E1 : par exemple, *on a déjà fait écouter une vidéo* et après on...

E2 : ah oui, on avait aussi des évaluations orales

E1 : *sur Internet, on fait.*

E2 : *on s'enregistre et euh enfin on avait eu des notes et on devait dire, expliquer un sujet.*

C : il y a aussi des évaluations écrites ?

E2 : oui les deux.

Q2

C : et que diriez-vous sur le travail à la maison ?

E1 : *ben en fait il nous donne des devoirs sur ENTEA, des vidéos à regarder ou des trucs comme ça, des textes et on doit euh expliquer sur le forum.*

E2 : *ouais ce qu'on a compris, notre opinion et après on peut répondre à d'autres personnes, enfin à d'autres élèves si on est d'accord avec eux ou pas ou des choses comme ça.*

C : uniquement sur ENTEA, jamais à l'écrit ?

E2 : si des fois on doit faire des schémas...

E3 : ouais des cartes mentales. Ou sinon écrire dans le carnet de vocabulaire, le nouveau vocabulaire qu'on a appris avec, ou des choses comme ça.

E2 : ou sinon on doit faire des phrases aussi. Ca dépend le thème.

C : donc vous êtes obligés d'avoir un ordinateur ?

E2 : *ben, au début de l'année il donne un papier et il demande si, enfin ou les parents ils remplissent si on a un ordinateur ou quelque chose, si on a un accès à Internet. Et sinon, au pire y a le CDI au lycée, alors euh.*

C : et vous, vous avez un accès ?

E [tous] : oui.

Q3

C : et vous pensez quoi de faire votre travail comme ça chez vous sur Moodle ?

E1 : *non, il met les devoirs sur ENTEA avec un lien.*

E2 : *si c'est sur Moodle, c'est là qu'on répond.*

C : et il y a des forums, et vous en pensez quoi ?

E1 : *ben c'est bien, mais des fois c'est chiant.*

E2 : *ouais.*

E1 : *c'est tout le temps aller sur ENTEA, on oublie des fois.*

E2 : *ben c'est ça, le but c'est que des fois on oublie mais sinon, c'est plus pratique on va dire, parce que souvent quand en maths on a un truc à faire, en français on a un truc à faire, du coup c'est que à l'écrit et ça change un peu des autres devoirs qu'on a à faire.*

C : *donc en anglais vous allez sur ENTEA mais dans les autres matières c'est à l'écrit ?*

E2 : *ouais parce qu'en français par exemple, on a des commentaires ou des choses à faire et ça change un peu, c'est bien.*

C : *et que trouvez-vous mieux ?*

E2 : *ben, on peut plus avoir des liens genre des choses, comme des vidéos et tout et je trouve on prend, on va dire, plus de plaisir, on va dire, à le faire que un autre devoir quoi.*

C : *et pour vous, c'est aussi plaisant ?*

E4 : *pas plaisant mais...*

E2 : *oui mais non, dans le sens où euh pas plaisir non plus mais euh, je sais pas, je trouve pas le mot mais euh c'est mieux que d'autres devoirs quoi.*

C : *et pour vous ?*

E3 : *non, moi je préfère faire des maths que l'anglais.*

E4 : *ouais, après c'est la matière que tu préfères. C'est pareil je préfère les maths à l'anglais.*

E3 : *ouais.*

E2 : *ben après il faut comprendre. Si on comprend pas...*

C : *en maths ?*

E2 : *non en anglais.*

C : *donc que se passe-t-il si on ne comprend pas ?*

E1 : *ben on les fait pas les devoirs. [rires]*

C : *et le professeur comment il réagit ?*

E4 : *il met une croix.*

E3 : *ben il fait une remarque dans le bulletin. Ben en ligne, des fois il nous donne des devoirs mais pas en ligne.*

C : *vous avez du mal à faire les devoirs en ligne ?*

E3 : *ben les devoirs tout court.*

C : *et pour vous ?*

E4 : *ben, non j'ai pas vraiment de difficultés mais euh ce qui me dérange c'est qu'on est toujours obligés d'avoir plus de cent mots.*

E2 : *ah ouais c'est vrai.*

E4 : *et du coup on va, ça nous force à trouver des trucs qu'on, qui sont un peu hors sujet même parfois parce que on n'a pas d'idées.*

E3 : *des fois on sait pas quoi dire c'est vrai.*

C : *vous pouvez expliquer les cent mots ?*

E4 : *par exemple, on regarde une vidéo et on doit dire ce qui s'est passé dans la vidéo en minimum cent mots. Parce que parfois la vidéo elle est assez courte et y a pas grand-chose à dire du coup, en cent mots, c'est...*

E2 : *ben des fois oui c'est ça, on a déjà dit tout ce qu'on voulait dire et ...*

E1 : *les autres ils l'ont déjà dit aussi.*

E2 : *c'est ça les autres ils l'ont déjà dit et ...*

E1 : *comme ça on recopie.*

C : *vous parlez du forum ?*

E4 : *oui.*

Q4

C : *et que diriez-vous de la comparaison avec ce que vous faisiez en anglais en collège l'an dernier ?*

E3 : c'était beaucoup plus différent, carrément différent.

E2 : elle nous donnait des exercices à faire à l'écrit et tout.

C : c'était plus d'écrit que d'oral pour vous ?

E2 : ben à l'écrit et à l'oral ben on avait vraiment cours euh sur le programme, là c'est pas vraiment le cours basé sur le programme.

C : qu'est-ce que vous voulez dire ?

E2 : ben en fait...

E3 : ben par exemple, y a un élève qui est en retard et ben des fois on peut parler de ça pendant tout le cours. Ou alors du genre il s'est cassé le bras et on peut parler de ça pendant tout le cours alors que l'année dernière on avait un cours pour euh le programme de troisième. Ben du coup moi je préfère ça qu'un bras cassé quoi [rire].

C : et cela vous gêne, mais pourquoi ?

E1 : c'est pas plaisant.

E3 : c'est pas plaisant, c'est ennuyant parce qu'on s'en fiche un peu de l'autre élève.

E4 : j'ai l'impression de pas, j'ai pas, enfin j'ai pas gagné de vocabulaire cette année encore. Je veux dire qu'au collège ça avançait beaucoup plus vite.

E3 : enfin je stagne quoi. Je trouve que c'est mieux d'avoir un cours précis parce que des fois, enfin c'est bien de faire une pause et de parler d'autre chose mais euh des fois, c'est quand même euh, on a envie de parler d'autre chose parce que y a certaines personnes, euh je sais pas ils sont arrivés en retard et tout ça, ça nous intéresse pas trop.

C : c'était mieux un cours ?

E1 : on prend du retard quoi.

Q5

C : et si dans tous les cours, les professeurs utilisaient la même méthode que le professeur, que diriez-vous ?

E3 : moi j'aimerais pas.

E1 : moi aussi j'aimerais pas.

E2 : moi non plus. Je trouve qu'il faut avoir quand même de l'écrit parce que la plupart des évaluations et tout ça, c'est à l'écrit, comme au bac et tout ça. Et c'est quand même mieux d'avoir une technique, je trouve c'est mieux.

E3 : mais après comment on fait pour retenir si on n'a pas du cours ?

E2 : oui. Parce qu'en réécrivant et tout ça, tu te le remets en tête, je trouve.

E4 : oui et puis aussi, c'est, ça fera vraiment beaucoup de devoirs parce que *les forums en général moi perso, je mets une demi-heure à les faire.*

E3 : oui moi aussi, c'est long quand même.

E4 : *et du coup si chaque cours on devait avoir un forum, ça, ben ma soirée je la passerais à faire des forums.*

E3 : parce que c'est long, faut réfléchir, après voir si ça va avec le thème, trouver des mots et tout ça, c'est quand même dur.

C : donc pour résumer, si tout le monde faisait pareil, ce serait long de faire le travail à la maison ?

E2 : ben je trouve que dans les langues c'est bien mais après le reste je trouve pas.

C : pourquoi dans les langues ?

E2 : *ben parce que c'est plus à l'oral tout ça, et au moins on voit, on voit plus, enfin par rapport, je parle des vidéos dans le sens où on voit différents types d'accent et ça travaille la compréhension orale. Mais sinon après dans les autres matières je vois pas l'intérêt.*

Q6

C : et pour le travail en groupe ?

E3 : *on fait déjà des trucs en groupe sans les devoirs sur Internet, on va dire.* On fait déjà des travaux en groupes, en maths par exemple. On a des exercices et on essaie de travailler ensemble et tout ça mais pas par rapport à ENTEA quoi.

C : donc le travail en groupe est intéressant quelles que soient les matières ?

E1 : **mais pas tout le temps en groupe, il faut progresser aussi individuellement.**

E3 : c'est pour ça qu'on n'en fait pas souvent, on va dire une fois par mois on va dire, et encore je sais pas.

C : donc les progrès ne se font pas pareil en groupe ou seul ?

E3 : ben ça dépend du type de personnes. Parce que si on fait des groupes on va dire un peu mélangés, ben les personnes qui ont plus de difficultés ils vont préférer être avec des personnes plus fortes parce que ça va les aider, et d'autres ils vont dire que parce qu'ils sont avec des personnes qui ont des difficultés ils vont pas aimer ça. Donc ça dépend de la personne, je pense.

C : et en anglais ?

E1 : ben après ça dépend. Y a des gens qui sont amis [rires], après ils entraînent leurs amis qui sont en difficulté.

E2 : oui c'est bien au début de l'année pour un peu connaître tout le monde et tout ça, ça aide au contact et tout, mais après euh.

E4 : je sais pas, moi j'aime bien le travail en groupe [rires]. Je sais pas, ça permet de partager notre vocabulaire entre nous quoi.

E3 : ou ça fait passer le temps [rires].

E4 : ça nous apprend des choses à tous, quoi.

Q7

C : et là en langue, avez-vous une autre langue ?

E3 : oui espagnol.

E4 : moi allemand.

C : et c'est la même méthode qu'en anglais ?

E2 : non pas du tout. Nous la prof d'espagnol elle nous donne un cours et elle note le vocabulaire. On doit tout noter pour le prochain cours.

E3 : en gros, pendant tout le cours c'est de l'oral. Elle nous aide à, on va dire, dire des mots, on demande ce qu'on veut savoir et du coup avec ça on doit formuler des phrases complètes et tout ça et tout ce qu'on demande, elle le note et tout ce qu'on a besoin et après, dans les on va dire quinze minutes qui restent on note les phrases, les terminaisons et tout ça. Et pour le prochain cours, on doit apprendre les phrases et tout ce qu'on a formulé, tout ce qu'on a écrit dans le cahier, et après on doit savoir le maîtriser.

E2 : ouais, elle nous interroge et c'est noté.

C : et vous en pensez quoi ?

E1 : c'est beaucoup mieux.

E2 : moi j'ai largement mieux progressé cette année en espagnol que l'année dernière.

E3 : ouais, moi en espagnol, bon après c'est par rapport à mon niveau aussi, j'avais pas un bon, un bon niveau, et j'ai beaucoup progressé après je sais pas si ça a à voir avec la langue ou je sais pas, mais dans le sens où ouais ça m'a aidé.

C : et vous en allemand ?

E1 : nous on fait des travaux en groupe et c'est bien. [rires] Non c'est vrai on fait du travail en groupe.

C : et c'est différent de l'anglais ?

E1 : *ben on fait pas les trucs sur ENTEA déjà, nous.* On se met du travail en groupe, après on doit faire des projets, après on doit passer à l'oral devant tout le monde en classe. Eh ben on apprend du, quand on connaît pas les mots en allemand, on doit demander qu'est-ce que c'est

en allemand, après on doit noter comme vocabulaire. Des fois on a des contrôles de vocabulaire.

C : et vous en allemand, c'est la même méthode qu'en anglais ?

E4 : non, c'est bizarre un peu parce que genre ce qu'on fait, c'est ce que je faisais au collège. Du coup ben je m'ennuie un peu en allemand quand même. Je suis un peu en avance sur le programme. Vraiment, ben j'avais vingt en allemand jusqu'à hier.

E3 : pourquoi, il s'est passé quoi ?

E4 : j'ai eu une mauvaise note.

C : et vous avez du travail à la maison ?

E4 : non je travaille pas à la maison en allemand. Non, mais je regarde des films sous-titrés. Et je fais pareil en anglais en plus.

Q8

C : Voyez-vous autre chose à dire en anglais qui n'a pas été évoqué ?

E1 : **faire un vrai cours.**

C : c'est-à-dire ?

E2 : **dans le sens où on sait ce qu'on va faire quand on rentre dans la classe d'anglais. On sait qu'est ce qu'on va aborder et... enfin pas en général parce que là on fait souvent globalement et du coup après des fois on va changer de sujet. Et bref, c'est un peu. Enfin c'est un peu, ça s'étale quoi.**

E3 : moi j'aimerais bien, j'aimerais bien genre on fasse un cours d'anglais comme en espagnol, ça serait trop bien, genre on progresserait trop je pense.

E2 : ouais, parce qu'on apprend beaucoup de vocabulaire et tout ça et c'est ce qui nous aide...

E1 : **qu'il soit un peu plus sévère, sur comment on apprend nos leçons.** Si on parle à l'oral c'est bien mais y a des gens qui comprennent pas des fois.

E2 : c'est ça y a des gens qui participent pas parce que là on va dire qu'on doit être, là je sais pas, on va dire, six ou sept à participer et d'autres le temps parlent et tout ça parce que on n'est pas assez calé sur ce qu'on va faire et tout ça.

E1 : alors que sur un cours le lendemain les gens peut-être ils auront révisé ou ils auront des euh, des séquelles de ce qu'ils ont vu la dernière fois.

E [rires]

E1 : je sais pas si c'est français. Des séquelles de ce qu'ils ont dit et peut-être après ils se rappelleraient et ils pourront plus participer.

E3 : et du coup y en a qui discutent et qui parlent d'autre chose. Voilà.

Entretien 9

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en espagnol pendant les cours et à la maison ? Commençons par les séances en classe.

E1 : euh, on essaie de parler tout le temps espagnol en classe, mais bon quand on a besoin d'un mot, on peut facilement le demander, euh. Et euh. Ben y a des séquences sur des thèmes définis, par exemple euh le sport ou...

E2 : l'art...

E1 : l'art, là maintenant c'est l'art ou d'autres.

C : parler ça veut dire ?

E2 : avec la prof...

E1 : avec la prof ou entre nous si on veut compléter une réponse de quelqu'un mais le plus souvent, c'est avec la prof.

C : c'est en classe entière ?

E1 : ouais mais on est quinze, c'est tranquille en classe de langue.

C : mais il n'y a pas de travail collectif ?

E2 : parfois, parfois si on peut faire des trucs à plusieurs mais rarement.

Q2

C : et en termes d'écrit, vous avez parfois des travaux écrits en classe ?

E1 : ouais mais euh le plus souvent c'est oral.

E3 : on fait plus oral, après on doit écrire ce qu'on, ce qu'on comprend, des fiches à trous comme ça quoi.

E1 : ou à l'écrit c'est quand y a, c'est de la compréhension orale. Quand la prof met un texte, enfin fait parler quelqu'un et nous on doit écrire ce qu'on a retenu par exemple.

Q3

C : et le travail à la maison ?

E3 : euh ça dépend, par exemple là on devait présenter un tableau et dire où on aimerait être dedans et donc on devait faire un petit texte dessus et là on l'a présenté.

E2 : faut rédiger un texte.

E3 : ouais.

E1 : faut plus rédiger du texte à la maison.

E2 : **ouais préparer des choses pour après les montrer en classe.**

Q4

C : et vous avez fait une séquence en classe inversée, qu'en avez-vous pensé ?

E3 : **ben euh, on a, ben ça avait l'air pratique mais des fois c'était un peu compliqué...**

E2 : **ouais c'était compliqué.**

E3 : **par exemple...**

E1 : **y a eu des bugs, l'enregistrement, et des fois c'était bizarre.**

C : donc des problèmes techniques, mais que pensez-vous de l'idée de la classe inversée ?

E3 : **c'est plutôt bien parce que euh, oui c'est plutôt bien mais par exemple l'enregistrement oral, ben elle peut pas vraiment dire que c'est de l'oral vu qu'on peut lire, elle verra pas si on lit ou pas. A part au son de la voix qui changera pas. Mais euh ouais, sinon je pense que c'est une bonne idée mais sans plus.**

C : sinon, sans Moodle, le travail à la maison c'est de l'écrit ?

E3 : ouais.

C : et c'est différent, à part les problèmes techniques, par exemple pour votre progression ?

E2 : *c'est pareil.*

E1 : *je trouve que c'est un peu pareil.*

E3 : **mais moi je préfère la technique sans Moodle, enfin normale.**

E2 : *à l'écrit, ouais c'est mieux.*

C : et pourquoi ?

E3 : parce que, enfin je sais pas. Ben en fait à la maison on a plus le temps d'écrire et de penser à ce qu'on va dire..., ce qu'on va écrire etc. et le refaire en classe où on est évalué etc. je trouve ça mieux que l'écrire ou le faire à l'oral, je sais pas comment m'expliquer.

Q5

C : et est-ce que vous avez la même technique dans une autre matière ?

E2 : non.

E3 : la seule matière, enfin dans notre classe parce que je suis pas avec eux en général, c'est notre professeur d'histoire-géo, *elle utilise plein de trucs technologiques genre des pad..., des padlets ou d'autres sites comme ça où elle peut mettre des informations sur la séquence etc.*

C : donc vous avez des liens à aller voir mais ce n'est pas dans Moodle ?

E3 : *des liens, non ce n'est pas dans Moodle.*

C : et qu'en pensez-vous ?

E3 : *c'est une technique comme une autre, on va dessus, ou alors ce qu'il y a c'est que ça peut aider à apprendre le cours mais euh, mais le, enfin pour moi le cours il suffit vu que si on a écrit le cours.*

Q6

C : et par rapport à l'an dernier, voyez-vous une différence avec les cours de troisième ?

E3 : oui moi je trouve.

E1 : la différence elle est énorme.

C : et elle est sur quoi pour vous ?

E3 : la différence déjà c'est qu'il y avait beaucoup plus d'élèves l'année dernière.

E2 : et là je trouve, enfin en lycée on fait plus d'oral

E3 : ouais beaucoup plus d'oral.

E2 : au collège, c'est plus de l'écrit et pas beaucoup d'oral. Là, surtout oral.

E3 : moi je préfère cette manière parce qu'au collège, y a, c'est plus ordonné, je trouve on parle pas forcément d'un sujet comme ça où y a une question qui vient, on parle en espagnol dessus etc. C'est plutôt question numéro un, question numéro deux etc.

E2 : ouais c'est ça.

E3 : je trouve ça moins bien.

C : et pour vous parler, c'est mieux ?

E2 : oui.

C : donc c'est mieux de l'oral en classe en de l'écrit à la maison ?

E3 : **moi je préfère cette manière-là. Avec Moodle, on a eu une expérience un peu euh, un peu saccadée entre guillemets donc on peut pas trop vraiment.**

C : Merci, ça a sonné et on n'a pas le temps d'aller plus loin.

Entretien 10

Q1

C : On imagine qu'un élève arrive dans votre seconde au lycée. Il arrive de l'étranger en cours d'année et ne sait pas du tout comment se passe le travail. Que lui diriez-vous pour décrire le travail en anglais pendant les cours et à la maison ?

E1 : **souvent on a des travaux à la maison et donc après ben y en a qui oublie de les faire et donc ben il nous fait des travaux de groupe et euh donc euh ben on essaie de remettre des informations ensemble et après euh ben on fait le commun quoi.**

C : c'est écrit ou oral ?

E1 : c'est oral et après on le transcrit en commun et donc euh à l'écrit.

E2 : **sur ENTEA c'est d'abord écouter ensuite on doit récapituler ce qu'on a compris, entendu et ensuite on met en commun en classe.**

C : donc le travail en classe suit ce que vous avez fait à la maison ?

E2 : oui.

Q2

C : et donc que diriez-vous du travail à la maison ?

E3 : *ben le travail ils sont sur ENTEA donc c'est des forums et des liens de vidéo qu'on doit regarder, et on regarde les vidéos et de ce qu'on comprend on doit répondre sur un forum à une question.*

C : et c'est facile de se connecter pour cela ?

E2 : oui.

E3 : ... depuis l'ordinateur ou le téléphone et ça marche.

C : donc vous allez sur ENTEA et vous devez aller sur un forum pour ?

E2 : *on doit dire ce qu'on a compris de la vidéo. Et après dire si on est d'accord ou pas.*

E3 : notre avis.

C : et si vous ne le faites pas, que se passe-t-il ?

E2 : ben le prof à la fin du trimestre il nous attribue une note qui correspond à tous les devoirs qu'on a faits et ceux qu'on n'a pas faits.

C : et vous, vous le faites ?

E2 : les trois quarts du temps.

E1 : ben en fait genre y avait un devoir que j'avais pas fait euh lundi je pense, et j'avais pas, en fait c'est parce que j'avais totalement oublié qu'il y avait anglais donc là je l'ai refait mais je pense que ça va compter quoi, donc y avait plus d'autres devoirs en plus et puis je les ai tous faits et puis voilà.

C : et vous ?

E2 : tout le temps.

E3 : moi moins régulièrement mais je les fais quand même. Soit je trouve pas le temps ou l'envie, ou alors *y a, des fois y a plusieurs forums et je sais pas lesquels faire.*

E2 : *des fois y en a trois ou quatre.*

E3 : et on sait pas par où commencer ou quoi faire. Donc on fait la première chose qu'on arrive à comprendre et le reste on laisse.

C : que voulez-vous dire par ça dépend si j'ai envie ?

E3 : *les devoirs dans les cahiers c'est plus simple si on a juste à ouvrir un livre alors que sur Internet faut ..., faut aller sur Internet et des fois on peut pas.*

E2 : *ou des fois on est tenté d'aller sur Internet mais pour aller sur Youtube...*

E3 : ... *normalement quand on va aller sur Internet on va plus penser à faire autre chose que les devoirs.*

E2 : *voilà c'est ça.*

C : et donc des devoirs écrits ce serait plus simple ?

E2 : *oui.*

E3 : *ben oui.*

E1 : parfois en fait c'est juste que les devoirs qu'il nous donne c'est genre trop long, genre je les ai faits mercredi, ben ça m'a pris deux heures, deux heures et demi je veux dire euh. C'est pas des devoirs normaux je trouve enfin. On doit avoir le temps pour euh tout apprendre, après pour faire les devoirs et euh je trouve que c'est quand même long quoi. Même si c'est mercredi ça veut qu'on peut aussi, parce que parfois je les fais jeudi euh le soir j'ai pas vraiment envie de passer deux heures à faire des devoirs en fait.

C : et vous avez d'autres types de travaux ?

E2 : *c'est toujours la même chose.*

E3 : *c'est tout le temps ça presque.*

E1 : *parfois il envoie des documents euh pdf mais parfois c'est un peu chiant parce qu'on veut le faire sur le téléphone et ça fonctionne pas, pour le faire sur la tablette et ça fonctionne pas, et à l'ordi mais moi j'aime pas tout le temps en fait et c'est un peu chiant. Donc après on est obligé de copier sur les gens.*

C : donc avec ces pdf, vous avez aussi des travaux écrits ?

E2 : *non c'est toujours sur le forum.*

E1 : *ben c'est toujours faire un résumé et donner son avis. Après ça dépend, il nous demande de faire plus de cent mots ou au moins cinquante et voilà.*

Q3

C : et en classe, comment vous faites ?

E3 : ben tout le cours on va parler de ça, on va faire du travail en groupe, il va interroger des gens.

E2 : *et on prend en fait les phrases qui ont été notées sur ENTEA euh pour euh faire le cours en fait.*

C : du coup en classe vous avez une partie orale et une partie écrite ?

E2 : oui.

C : et c'est en groupe, seul ?

E2 : ça dépend des fois de, la plupart du temps c'est tout le monde qui met en commun en même temps, des fois on peut être en groupe, il nous laisse dix minutes, on se, on va partout dans la salle pour parler avec qui on veut et on doit mettre en commun avec la personne et ensuite, on, on met en commun avec le prof.

Q4

C : et que diriez-vous de la comparaison entre ce que vous faisiez en anglais en collège et cette année ?

E3 : pour moi c'était pas du tout pareil parce que tous les travaux c'était à l'écrit...

E2 : ouais.

E3 : ... *y en avait moins. Alors que là avec le professeur y en a tout le temps, tous les cours d'anglais et c'est toujours la même chose sur ENTEA* et des fois y a des mots qu'on comprend pas et qu'on doit écrire dans un carnet mais on s'en sert jamais, donc euh...

E2 : [rire] il est vide, on l'a utilisé une fois.

E1 : il demande quand même de le mettre dès qu'on comprend pas quelque chose. Enfin, parfois il regarde les carnets mais moi je préfère euh en fait pendant les cours j'ai mon carnet à côté et je marque chaque fois qu'il y a un nouveau vocabulaire et euh et ben il faut les apprendre quoi.

C : et l'an dernier pour vous ?

E2 : c'était je sais pas comment dire, mais c'était, y avait une grosse partie c'était de la compréhension orale. Et ensuite il fallait des, il fallait répondre à des questions.

Q5

C : et que diriez-vous de votre progression en anglais depuis septembre par rapport à l'an dernier ?

E2 : pareil.

E3 : moins bien. Je vois, je comprends pas les sujets qu'il nous donne, c'est pas, je trouve pas ça très intéressant.

E2 : le truc c'est que des fois on parle de politique, on parle de climat, on fait de tout en fait.

C : et cela vous intéresse ?

E2 : pas tout le temps.

E1 : enfin ça dépend, parce que *là j'ai l'impression de, de, de mieux progresser mais voilà quoi, quand t'as une mauvaise note ça démoralise* et je comprends pas ces contrôles, en plus on fait un contrôle tous les siècles...

E2 : [rire]

E1 : ...c'est ça le problème, genre l'année dernière on savait plus où on en était avec les notes euh dans n'importe quelle matière même en seconde, là on n'a pas beaucoup de notes et euh ben quand on rate quelque chose, ben c'est, c'est mort. Voilà quoi.

C : et pour vous ?

E2 : pareil, parce que moi ma prof de l'année dernière elle était nulle.

E [rires]

E2 : je sais plus comment elle s'appelle. En cours on faisait n'importe quoi, je trouvais.

Q6

C : et si on compare avec ce que vous faites dans les autres matières, c'est la même chose ?

E2 : *non y a que en anglais qu'on fait sur ENTEA.*

E3 : *des fois en physique il met des fichiers de DM, enfin pas de DM de...*

E2 : *d'exercices. C'est quand on les a pas finis en cours...*

E3 : *...si on n'a pas la feuille ou si on n'a pas fini en cours du coup il remet un fichier.*

C : et vous devez répondre sur ENTEA ?

E2 : non dans le cahier.

E3 : *il nous donne la feuille sur ENTEA.*

C : *et qu'en pensez-vous ?*

E3 : *c'est mieux, c'est plus simple. Ben faut juste écrire alors que sur ENTEA il faut ...*

E2 : *il faut ouvrir plusieurs pages et des fois on peut pas, enfin.*

C : *et en termes de progression ?*

E2 : *c'est mieux de le faire à l'écrit parce que si on le fait sur l'ordinateur, des fois y a le correcteur qui peut nous aider.*

E3 : *et surtout on peut pas le relire. Parce qu'après les forums ils disparaissent alors que dans le cahier on pourra toujours regarder si on se souvient pas de quelque chose, ou si on a besoin d'exemples.*

C : *et c'est bien de pouvoir relire ?*

E3 : *oui, ben moi j'apprends que par les exemples donc en anglais y a plus d'exemples, ils sont tout effacés. Dans le cahier on fait pas grand-chose.*

C : *et pour vous ?*

E2 : *pour moi ça change pas trop.*

E1 : **moi en fait, mon cours d'anglais on va dire, c'est pas grand-chose, c'est pas un problème de, de je sais pas moi, c'est qu'on n'a pas grand-chose à écrire, genre c'est, un prof il demande d'apprendre une leçon ; tu regardes dans ton cahier au pire tu regardes un cours sur Internet. Là il demande d'apprendre je sais pas quoi. Enfin je sais pas.**

E2 : *ben en fait le truc c'est que pendant plusieurs séances on peut répéter la même chose. Ça peut être, on peut faire trois séances sur le même sujet et réécrire trois fois la même chose.*

C : *quel est l'intérêt pour vous ?*

E3 : *ben ça peut être bien parce que justement ça force de l'écrire, on retient plus facilement mais des fois ça devient lassant parce que toujours écrire la même chose, c'est pas, c'est pas vraiment utile on va dire.*

E1 : *je pense qu'il faudrait faire un mix des deux parce que lui il fait que sur ENTEA et euh, je pense que en fait c'est lassant, c'est lassant alors que juste sur le cahier c'est aussi chiant, on va dire et euh (rire) si, en plus un travail sur le cahier ce sera toujours plus court je pense que sur un travail sur l'ordinateur parce qu'il faut l'allumer et tout c'est chiant un petit peu...*

E2 : *et sur le cahier on peut le faire n'importe où alors que sur Internet il faut avoir une connexion.*

E1 : *ouais, une fois y avait un exercice à faire sur ENTEA avec euh le prof d'anglais mais je savais pas où le mettre, et j'ai même envoyé un mail au prof parce que je savais pas où le mettre et en plus il avait dit, si vous le faites pas, vous aurez une heure de retenue, moi je sais pas, je savais pas où le mettre et tout, j'étais en train de paniquer et tout, mais voilà quoi.*

Q7

C : *mais savez-vous comment le professeur voit si le travail est fait ?*

E1 : *en fait une fois on était à la rencontre parents-profs et il marque le prénom en fait et il voit tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année donc je pense que c'est comme ça qu'il voit.*

C : *et vous en pensez quoi ?*

E3 : *ben c'est un peu comme tous les professeurs qui regardent les exercices qu'on a faits.*

C : *donc dans une autre matière, c'est pareil, ils vérifient ?*

E3 : *des fois, pas tout le temps.*

E2 : *quand on le fait pas, il le note.*

Q8

C : *et si on imagine que tous les professeurs se mettent à faire comme le professeur, qu'en penseriez-vous ?*

E2 : *ce serait trop compliqué je pense.*

E3 : *ouais, trop compliqué à gérer.*

E1 : juste pour l'anglais, ça prend deux heures pour toutes les matières, on aurait plus le temps. Mais genre, c'est pas possible quoi.

C : c'est un problème de temps ? Qu'est-ce qui serait compliqué ?

E2 : non c'est de gérer tout, pour savoir ce qu'on a déjà fait ou pas.

E3 : oui de gérer tout, parce qu'on sait pas si on a appuyé sur telle ou telle matière, donc ça peut être compliqué.

C : et la gestion est plus simple sur les cahiers ?

E2 : oui. Et puis y a le cours au-dessus donc ça peut aider.

C : et vous parliez de mix, pensez-vous que ce serait bien que dans les autres matières, ...

E1 : *oui de temps en temps ce serait bien. Ou je sais pas moi, une fois par semaine, non pas une fois par semaine, genre toutes les deux semaines, ce serait plus changeant. On a l'habitude du cahier, voila quoi.*

C : et si vous comparez avec votre seconde langue ?

E2 : ben en fait elle a pas du tout la même façon de faire. Déjà on n'a pas le droit de sortir nos affaires de cours dix quinze minutes avant la fin du cours et euh du coup pendant tout ce temps, on fait le cours, elle note le vocabulaire et ensuite tout le monde sort le cahier, on écrit la leçon et on écrit le vocabulaire et du coup après elle nous donne la définition et enfin voila, c'est totalement différent de l'anglais.

C : et à la maison ?

E3 : **non, y a presque jamais d'exercices enfin on doit juste apprendre...**

E2 : et à chaque fois, à chaque début de cours, elle interroge quelqu'un et c'est coefficient deux.

C : et donc votre progression ?

E2 : ça progresse beaucoup plus vite.

C : et y a-t-il des inconvénients ?

E3 : ben le fait que quelqu'un soit interrogé en début de cours. Parce que oui d'accord on peut apprendre des leçons, c'est normal mais être interrogé tous les débuts de cours, donc tous les débuts de cours stresser si on va être interrogé ou pas, c'est, ça fait trop, une fois par semaine ce serait bien plutôt que chaque début de cours.

C : et c'est comme le professeur avec les forums ?

E2 : non mais ça on peut le faire chez nous, on a le temps.

C : et pour vous en allemand ?

E1 : ben en fait on fait beaucoup de travail de groupe parce qu'on a une tâche finale à la fin de chaque chapitre en gros, et donc euh on a beaucoup de vocabulaire à apprendre et là on fait euh ben un travail en groupe encore parce que euh donc en fait c'est vraiment de l'oral. On fait un groupe de quatre et euh on parle d'un sujet, après on fait le commun et après y quelqu'un qui passe au tableau sinon on est totalement en groupe au tableau et parfois elle note. Je pense que ces temps-ci elle va plutôt noter parce que on glande un peu, on va dire, et voila quoi. Après la progression, ben d'origine je suis moins bonne en allemand qu'en anglais mais c'est une progression normale, je pense. Enfin ça me change pas de la troisième.

C : et le travail à la maison ?

E1 : ben parfois, elle nous donne des petits devoirs et tout mais euh c'est, c'est presque rien je vais dire.

C : et par rapport à l'anglais ?

E1 : parfois, c'est bien, parfois, c'est lourd on va dire.

C : Merci.

Entretien 11

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1: Moi je trouve qu'on fait beaucoup d'oral et *le fait d'utiliser Internet euh chez nous et en cours aussi et beh ça nous aide aussi*. Il fait beaucoup de devoirs et donc ça nous aide en fait, vu qu'on et on fait beaucoup d'oral et ben à la maison on fait de l'écrit ou parfois de l'oral.

E2: **Oui on prépare en gros chez nous un peu le cours et quand on fait chez nous ben, ça nous aide à être moins perdu sur le sujet qu'on fait ou quelque chose comme ça.**

E3: Euh... [Pause/Rires]

C : Oui enfin je ne sais pas... est-ce que ...soit vous êtes d'accord avec ce qu'ils ont...

E3: Oui on fait beaucoup d'oral et *beaucoup de choses sur le forum sur Moodle*.

C : D'accord, quand vous dites de l'oral alors si je comprends bien c'est de l'oral en classe.

E: Oui.

C : On va essayer de distinguer le travail peut-être parce que c'est plus clair. Donc en classe il y a beaucoup d'oral.

E: Oui.

C : Et donc c'est de l'oral qui utilise ce que vous avez travaillé avant.

E: Oui.

Q2

C : Alors, est-ce que vous pouvez plus détailler le travail à la maison ? Quelles sont les activités donc si j'ai bien compris, ça passe par Moodle? Alors qu'est-ce que vous faites sur Moodle?

E2: *Ben d'abord, par exemple on fait un ... euh, on regarde un film ou on parle d'un truc en classe et il nous donne des exercices ou des trucs sur le forum.*

E1: *Ecrire un texte ou euh, euh développer ou ... non résumer par exemple un extrait qu'on a vu, répondre à des questions...faire des textes en fait. Parce que ce n'est pas juste répondre à une question par une phrase, par exemple il nous dit au moins 100 mots et il faut qu'on ... ou sinon il faut qu'on utilise du vocabulaire qu'il nous a donné et voilà, et après on arrive en classe et on parle de ce qu'on a vu et du texte qu'on a écrit.*

E2: Oui.

E1: Globalement en fait.

Q3

C : Et donc en classe, quand vous dites "oral" c'est quoi oral? Ça veut dire qu'il pose des questions et que vous répondez, il y a des activités ?

E: Oui, c'est ça.

C : Vous êtes seul? Vous êtes en groupe?

E2: **Oui il pose des questions, enfin une question assez large au début et après, enfin des fois, il nous demande de récapituler. Il tire au sort une personne s'il n'y a pas de volontaires. Euh de récapituler ce qu'on a compris de la vidéo ou si on a fait des devoirs, ce qu'on a mis ou des choses comme ça et après de ça on s'en sert sur... des fois on peut corriger la personne entre nous, ça fait comme une discussion et après euh on parle euh ... il fait comme des mindmap au tableau et tout ça. Il note nos phrases en corrigeant un peu enfin on s'aide tous à corriger et euh, oui après on résume et on rajoute des informations à chaque fois sur la vidéo ou, ce qu'on a étudié quoi.**

E1: **Mais en fait c'est qu'on refait un résumé pratiquement mais euh avec toute la classe et tout le monde participe ou sinon on fait des discussions, euh**

E2: à deux ...

E1: à deux ouais, ou on parle de ce sujet là pour après le faire tous en classe. Et on est obligé enfin il nous oblige vraiment à parler que anglais et donc même si c'est faux, un truc comme

ça, il passe dans les rangs et s'il nous entend parler en français et donc nous on doit faire vraiment l'effort de dire que des mots en anglais. Parce que voilà.

E2: Mmm. Et si on parle français aussi on a des moins.

E1: Euh oui.

E2: Il note. Mais si on parle anglais euh c'est bon.

E1: donc que ouais l'oral en anglais.

C : Et donc il y a une note de participation. C'est ça?

E 1 et 2: Oui

E2: Et en fait on gagne des points. Si par exemple on a récapitulé un truc individuellement, qu'on a fait une phrase vraiment claire presque sans fautes on va dire, et vraiment développée, pas juste où il y a deux informations récapitulées ou on a récapitulé les informations de tout le monde de ce que tout le monde a dit à l'oral tout ça, là on gagne des points aussi sur la note.

C : Bien. Et vous en pensez quoi de cette manière de vous noter?

E2: Ben moi personnellement ça m'a beaucoup aidé. Parce que j'étais pas ... j'étais pas une super, même maintenant je ne suis pas une super élève en anglais mais euh les années avant ben voilà, je ne participais pas trop à l'oral et tout ça, sauf que maintenant ouais.

E1: ouais même moi. **Ca met plus à l'aise quand on voit que tout le monde participe et que entre nous on s'aide. Ben on est plus à l'aise quand on voit qu'une personne nous a aidé, nous a corrigé.** Après on est plus à l'aise à l'oral et on ose plus parler anglais que alors que des fois on cherche nos mots et du coup on parle français, alors que là, comme tout le monde parle anglais on est un peu obligé.

C : d'accord alors vous diriez, vous parlez plus à l'oral à cause de ce système de notation ou parce que les autres parlent et donc finalement ça vous entraîne aussi à parler.

E1: ben les deux.

E2: ouais les deux. Ben on peut pas avancer si y a personne qui parle à l'oral en fait.

E: oui.

E2: **parce que le cours écrit il est basé sur notre participation. Donc si on participe pas, ben on n'a pas de cours quoi.**

E1 : Non, mais en plus, enfin moi je trouve que le cours, le cours, c'est pas plat quoi. Enfin, tout le monde essaie de, de mettre son grain de sel et tout ça.

E : oui.

E1 : donc au final, ouais, on forme nos phrases à nous, chacun, ... pas à son niveau parce qu'on a quand même un niveau à peu près pareil, mais chacun essaie de ... de faire ce qu'il peut quoi. Et ouais au final, et ben, et ben ça donne des résumés.

Q4

C : d'accord, et vous disiez tout à l'heure que c'était différent des années précédentes...

E : oui.

C : donc on va dire l'année dernière, vous étiez en troisième. Avec le recul puisqu'on est à la fin de cette année, qu'est ce que vous diriez de la différence entre les deux ?

E1 : ah c'est l'opposé moi je trouve que ce que tu faisais avant. Là je suis plus sur ..., on est plus sur l'oral et sur euh, *des fois sur euh sur Internet*, **alors que l'année dernière c'était plutôt cours et après on a des petites évals.**

E : oui.

E2 : **en troisième, c'était plus euh carré. Enfin on avait un cours, voilà, on l'apprend chez nous et euh, on revient, on doit tout savoir et tout ça.**

E1 : là l'expression euh, cette année, l'expression c'était vraiment très important.

C : d'accord. Alors comme c'est carrément l'opposé vous disiez, comment jugez-vous cette différence ? Positive, négative, ça dépend ?

E1 : moi, je trouve qu'elle est positive...

E2 : complètement...

E1 : parce que on évolue plus en parlant à l'oral qu'à l'écrit. Parce qu'à l'écrit, on écrit, voilà, on a fait une éval et la plupart du temps on oublie après. Alors que quand on apprend du vocabulaire et on le réutilise dans d'autres chapitres, et tout ça, tout le temps, à l'oral, ben on progresse plus vite... enfin moi j'ai progressé plus vite je trouve.

E2 : et le fait de discuter avec d'autres aussi, ben ça nous aide, parce que maintenant, enfin, euh enfin l'anglais on va pas que l'utiliser pour écrire ou rédiger des trucs enfin voilà... on va l'utiliser puisque qu'on va voyager ou si, voilà, on devra parler avec euh, avec d'autres personnes, ouais, moi c'est complètement positif en fait. Parce que, ouais enfin, j'osais pas parler, et puis que je ne savais pas, et euh, et voilà enfin, j'arrivais pas, enfin, ... à me lancer et essayer de faire une phrase et tout ça.

C : d'accord, ça c'est par rapport à l'oral. Et par rapport à la manière avec laquelle le professeur fonctionne ? L'année dernière aviez-vous du travail sur Moodle...

E : non, moi pas du tout. Jamais.

C : donc qu'est-ce que vous diriez de la comparaison ?

E1 : moi je trouve que c'est bien, mais des fois, c'est pas trop bien.

E2 : [rires]

E1 : des fois c'est pas trop bien parce que les devoirs sur le forum, euh, je trouve c'est fatigant. Tout le temps y aller le soir et ça prend du temps quand même.

E2 : ouais. En fait, c'est, ce serait bien pas après chaque cours.

E1 : ouais. De temps en...

E2 : on va dire une fois ou deux fois par semaine, c'est cool. mais des fois, ouais, euh...

E1 : on oublie en plus parce qu'on va pas toujours sur Internet pour regarder ENTEA...

E2 : ouais, et puis moi enfin, je trouvais souvent, enfin cette année, que y avait un peu trop de devoirs en anglais...

E1 : ouais...

E2 : que on n'a pas que l'anglais. Et donc, ouais, ça prend beaucoup de temps de rédiger tout un texte, même si c'est vraiment une dizaine de lignes, mais euh le fait de faire des recherches de, voilà, ça prend beaucoup de temps et si, surtout si on veut faire un brouillon avant parce que moi je fais, je fais des brouillons, des trucs comme ça. Mais par contre, les avantages de faire ça sur Internet, c'est que, ben en fait, c'est soit on rend le travail, soit ben voilà, on le rend pas. C'est que on peut pas dire après, ouais on l'a perdu, on l'a oublié chez nous, ou euh un truc du genre, enfin...

C : quand vous dites brouillon, c'est sur papier ou sur ordinateur ?

E2 : non, non, c'est sur euh sur papier.

E : oui. Hun, hun.

E2 : parce que je préfère écrire à la main vu que ça me vient, voilà, relativement...

E1 : ouais, quand on regarde des vidéos et tout, on prend des notes et après ça nous aide pour euh rédiger. Et même ça prend du temps je trouve quand même de rédiger, tout ça. Des fois même si je fais genre trente ou quarante lignes, euh quarante mots, ben ça me ... j'ai l'impression que j'ai fait beaucoup et après je me dis que c'était pas beaucoup. Mais ça prend du temps quand même chaque soir de faire, sachant qu'on a d'autres matières aussi.

E2 : et c'est vraiment chaque, après chaque cours on a quelque chose à faire.

P. Si on fait un bilan, vous disiez que c'était bien que ce soit à l'oral mais vous parliez des cours. Et vous pensez que ce serait possible avec un travail à la maison plus allégé.

E : oui.

E1 : par exemple une semaine il pourrait le mettre deux ou trois fois chaque semaine. Mais pas tous les jours à chaque fois on en a...

E2 : ouais parce que des fois en fait du lundi au mardi, le lundi on n'a pas fini tout ce qu'on avait à dire sur le sujet qu'on a fait chez nous pour le week-end, et du coup le lundi soir on a

encore un truc à faire mais on n'a pas fini de récapituler le dernier. Du coup, des fois en une heure ce n'est pas possible. Ca dépend en fait.

Q5

C : Imaginons, je ne sais pas s'il y a d'autres profs qui font la même chose...

E : non, je pourrai pas.

C : Que diriez-vous si tous les profs procédaient comme le professeur ?

E1 : moi je pourrais pas

E2 : moi y a des matières où je ne pourrais pas, enfin, je préfère avoir, moi je préfère écrire et tout ça. Je me sens plus, je sais pas, pour réfléchir et tout ça, je... *je pourrais pas être tout le temps devant mon ordi à faire mes devoirs.*

E : oui.

C : et quand vous dites « écrire », c'est « écrire sur une feuille » ?

E1 : oui sur une feuille, c'est ça...

E2 : pareil.

E1 : oui et puis même je vois pas enfin, *je vois pas en quoi ça pourrait nous aider dans, par exemple en maths ou...*

E2 : ouais voila...

E1 : dans d'autres matières

E2 : enfin, les langues oui. Vu que par exemple *moi je travaille sur mon téléphone, donc j'ai le clavier anglais, ...*

E1 : *oui, moi aussi,...*

E2 : donc parfois ça peut *ça peut nous aider à corriger nos fautes*, ou... ouais, mais après dans d'autres matières, euh, à part les langues, je vois pas...

E1 : oui, c'est ça, et même *on peut plus écouter le vocabulaire, savoir comment ça se prononce et tout ça. Mais après les autres matières, je pense pas, enfin euh, maths et tout ça, je pense pas que ça serve...*

E2 : maths, ouais c'est mieux, ... maths, c'est comment nous on fonctionne et on peut écrire ce qu'on veut. Enfin, oui on fait des exercices donc au final, si on a envie d'écrire quelque chose, ou si on a envie de passer directement au résultat, ça, c'est euh c'est comme nous on veut, donc au final, euh ...

E1 : et c'est qu'à l'écrit qu'on peut faire ça...

E2 : c'est qu'à l'écrit avec un crayon, une gomme, ou voila.

E1 : oui.

Q6

C : Voyez-vous autre chose à dire en anglais qui n'a pas été évoqué ?

E : non, c'est bon.

Entretien 12

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1: ben moi je dirai, elle demande beaucoup de travail. Elle demande de faire les choses bien et un travail régulier quand même. Après moi je trouve que y a des ... des choses elle nous ... enfin pour mon niveau après pour moi c'est un peu difficile certains travaux quand même enfin ça c'est mon point de vue à moi. Donc des fois j'ai du mal.

E2 : mais, ce qu'on fait en cours en fait, ben des fois on est en cours normalement, ben en cours, *des fois on a des activités sur ordinateur, on doit chercher sur Internet et euh, on utilise aussi Moodle, euh, on a eu des devoirs à faire dessus, des devoirs à la maison.*

C : là vous parlez de ce qui se passe en classe ou à la maison ?

E2 : *moi je trouve que ce qu'elle nous fait faire sur les ordi, c'est plutôt pas mal.* Ensuite, y a des trucs quand même, que je trouve, difficiles. Sinon après les cours ça se passe bien.

E1 : moi c'est quand même une prof que ça va, elle nous donne enfin elle ... **Ca se voit qu'elle a envie de faire vivre le cours, qu'elle est impliquée dans ce qu'elle fait, qu'elle a envie de montrer. Enfin ouais, elle nous apprend quoi.** Parce qu'il y a des profs qui un peu, ça va vite, ça se voit que ...

E2 : qu'elle s'implique ...

E1 : ouais

E2 : et **c'est important parce que sinon le cours il donne pas envie. Si on voit que la ... une prof nous donne pas envie de travailler et tout, on n'a pas forcément envie de le faire.**

E1 : moi, pour moi, à partir du moment que euh y a une bonne ambiance de travail et qu'on est impliqués euh dans euh en cours, ça va assez bien. Et le travail à la maison il sera beaucoup plus réduit. Parce que on l'aura déjà fait avant en cours.

Q2

C : et que pensez-vous des séquences en classe inversée ? Y avez-vous vu des différences ?

E1 : **non pas du tout...**

E2 : **la quantité de travail était la même.**

E1 : **oui...**

E2 : **il fallait euh juste faire son travail à la maison pour pouvoir suivre quand on venait en cours. Et ça changeait pas le rythme de travail. Juste la manière de travailler, au lieu de prendre son cahier ou son livre, ben on allait sur Moodle, on faisait la séance et euh quand on revenait en cours on pouvait suivre.** *Y avait peut-être un avantage qu'on, comment dire, si par exemple on avait un travail à faire pour le jeudi et que euh on avait par exemple une heure de perm le mercredi et qu'on avait pas le euh nos exercices, on pouvait le faire au CDI, ce qui avantageait par rapport euh par rapport à nos affaires.*

C : donc c'est un avantage matériel parce que c'est sur ordinateur. Mais le fait qu'en classe inversée il y ait des choses à préparer pour le cours, qu'en pensez-vous ?

[Long silence]

E1 : **c'était pareil.**

Q3

C : que diriez-vous de votre progression en anglais sur l'année puisqu'on arrive à la fin ?

E1 : alors moi c'est vraiment une langue qui ne m'intéresse pas du tout. Enfin, j'aimerais bien savoir de parler, de comprendre mais j'arrive pas. C'est pas, j'arrive vraiment pas. Je suis pas bonne en langues du tout, du coup ben j'essaie de m'impliquer dans le travail mais c'est dur à comprendre, à... Déjà, elle fait que parler anglais toute la séance, du coup, j'ai du mal, elle parle vite mais euh j'arrive pas, j'ai du mal quoi. Du coup, ben moi en anglais ben j'ai pas trop progressé.

C : et la classe inversée vous a-t-elle été utile ?

E1 : **ah non.**

C : et vous ?

E2 : moi je trouve que j'ai beaucoup progressé comparé à l'année dernière. Parce que l'année dernière on n'a pas beaucoup travaillé, euh, en troisième, parce que je euh, ma prof elle était souvent absente et on a loupé beaucoup d'heures de cours jusqu'à qu'on ait une remplaçante. Et ça m'a un peu pénalisé en début d'année mais euh j'ai réussi à me rattraper un peu.

E3 : Moi je pense que j'ai un peu augmenté, vu que l'année dernière j'étais en LV2.

C : et vous ?

E4 : moi aussi, j'étais pas très fort en anglais. Je comprends, je commence à comprendre de mieux en mieux. Du coup ouais, j'ai progressé quoi.

C : et vous avez l'impression que cette progression s'est faite sur l'année ou qu'elle a été influencée par la classe inversée ?

E2 : **non**, ce qui aide beaucoup, c'est qu'elle parle anglais et souvent, beaucoup plus, et ce qui nous permet que quand on l'entend et quand on comprend pas quelque chose on demande.

Q4

C : et si on compare avec les autres matières que vous avez cette année ?

E1 : le travail est différent.

E2 : différent. Par l'ambiance.

E3 : moi je dirai par rapport à la méthode de travail des professeurs. Chaque prof a sa méthode et on peut pas vraiment comparer. Déjà d'un prof à l'autre dans la même matière, c'est compliqué. Alors d'une matière à l'autre c'est encore plus compliqué à euh comparer. Cela dépend de la matière et de l'envie.

C : c'est-à-dire ?

E3 : ben moi si j'ai de l'envie pour faire euh, euh un travail, euh, je le ferai et y aura pas de problème, il sera fait. Si, euh, si, si j'ai pas trop d'envie je vais le laisser traîner, ça va presque prendre le double du temps.

C : et vous ?

E1 : si la prof elle nous donne envie, ça nous donnera plus euh l'envie pour travailler aussi. Je vois ça comme ça.

E2 : l'envie que nous transmet le prof ça nous donne souvent envie, notre envie aussi. Notre envie joue aussi, par rapport au prof ça joue aussi. Par exemple la prof qui nous intéresse pas à travailler, moi de ma part, je travaillerai..., je travaillerai que en dernier (rires).

C : et vous ?

E3 : moi je comprends pas trop la langue, j'ai du mal à travailler, je le cache pas hein. Disons que ça m'intéresse pas trop. Du coup, ben, je fais pour faire en fait. Ca vient du prof parce que j'ai du mal. Et je sais qu'elle qu'elle qu'elle donne l'envie de travailler. Elle veut faire les choses bien, mais j'ai du mal à euh rentrer dans euh ce qu'elle fait en fait. Par exemple, elle parle que anglais, pour certains ça aide à progresser que d'entendre de l'anglais tout le temps tout le temps tout le temps. Moi au contraire, euh, j'entends que ça et je comprends pas, je comprendrai pas en fait.

Q5

C : que diriez-vous si beaucoup de profs faisaient la même chose sur Moodle ?

E1 : *ce serait bien.*

C : pourquoi ?

E1 : *je sais pas, là c'est... Je sais pas expliquer pourquoi ce serait mieux.*

E4 : *c'est plus simple aussi sur Internet. Moi je trouve faire les devoirs sur l'ordinateur, regarder une vidéo, après répondre aux questions par exemple. Que de faire ça sur euh, lire un texte et faire sur papier.*

C : qu'est-ce qui est plus simple ?

E4 : *ben euh, sur Internet, regarder la vidéo, moi je trouve, répondre comme ça ou, ou... ou le faire quoi sur Internet, sur l'ordinateur.*

C : et vous ?

E1 : ben euh, *pour certaines matières, ça serait aussi bien qu'on travaille sur Moodle. Par exemple, compléter une carte sur euh, en histoire ou en géo. Ca serait euh, mieux parce que d'un côté on gaspillerait pas de papier et ça serait euh ça serait aussi plus simple. Mais dans d'autres matières ça serait pas possible. Par exemple en physique on peut pas faire des TP sur l'ordinateur.*

E2 : *moi j'en fais.*

C : parce que vous n'êtes pas dans la même classe, vous êtes regroupés différemment en langue.

E2 : *oui. Nous on travaille beaucoup sur l'ordi en physique.*

C : et qu'en pensez-vous ?

E1 : enfin y a certains TP oui mais d'autres TP qui par exemple...

E2 : *ben c'est mieux parce que après tu c'est quelque chose que visuel, que tu visualises, que sur l'ordi tu peux déplacer des choses, tu vois mieux, y a des images, enfin y a, enfin comment dire ? par exemple si on travaille sur les atomes on peut déplacer les atomes ou différentes couleurs, y a des animations, des explications. Y a plein de choses du coup ça donne plus envie de travailler, que un papier ou y a noir et blanc et des questions. Là, on cherche, on est intéressé et à force on trouve les réponses.*

Q6

C : voyez-vous quelque chose à dire de plus sur le travail en anglais cette année ?

E4 : *qu'à partir du moment que qu'on se met à travailler avec de l'envie et qu'on fait nos exercices, on aura forcément des bonnes notes. Quand j'ai mis de l'envie j'y suis arrivé.*

Entretien 13

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1 : Qu'il va beaucoup s'améliorer. Parce que, enfin moi personnellement, j'ai l'impression de m'être beaucoup amélioré.

E2 : Qu'il va quand même falloir travailler quoi.

E1 : ouais, ouais, ouais.

C : quel type de travail ?

E1 : plus de travail en classe. Enfin par rapport aux années précédentes, enfin pour moi quoi. Et à la maison c'est à peu près pareil.

Q2

C : Pourriez-vous préciser comment cela fonctionne en classe ?

E1 : on étudie des textes, des choses comme ça.

E3 : Des livres des fois, comme Harry Potter.

E1 : des films aussi.

Q3

C : Et à la maison ?

E2 : *sur Moodle aussi, pour avoir des méthodes.*

E1 : on doit rédiger des textes sur un sujet.

Q4

C : Moodle, vous l'avez utilisé pour faire des séquences en classe inversée. Qu'en pensez-vous par rapport au travail sur papier ?

E1 : *je trouve que c'est bien de faire les deux en fait. Voir un peu des deux quoi. Sur l'ordinateur on fait pas les mêmes choses, on peut. Par exemple le vocabulaire, y avait la liste c'était, enfin c'était différent quoi. Quelque chose comme ça.*

E3 : *les vidéos aussi.*

C : et que diriez-vous de votre progression en anglais selon les séquences ?

E2 : *moi j'ai plus progressé sur l'ordinateur.*

C : Pourquoi ?

E3 : *Je sais pas pourquoi.*

C : et pour vous ?

E2 : *ben vu qu'on regarde des vidéos parfois on les visionne plusieurs fois et du coup on mémorise le vocabulaire et tout.*

E3 : *les deux sont importants.*

E1 : moi j'ai plus baissé cette année, donc euh

Q5

C : Si on essaye de comparer avec le travail en troisième ?

E3 : l'année dernière y en avait moins à faire, là y en a plus.

C : en classe ou à la maison ?

E3 : les deux.

E1 : oui moi aussi les deux.

C : et la forme du travail ?

E3 : elle ne change pas, c'est pareil.

Q6

C : et que penseriez-vous si d'autres professeurs faisaient des séquences en classe inversée ? En avez-vous ?

E3 : oui en français et SVT.

C : et le travail est semblable à celui en anglais ?

E3 : **y a moins de travail et ils l'utilisent moins souvent dans les autres matières.**

C : et vous trouvez que c'est bien comme cela ?

E3 : **non, je trouve qu'il y a plus de profs qui devraient le faire.**

E1 : **Des fois, ce qui est bien c'est que le travail qu'ils nous donnent on peut le finir en classe. Alors que là si ils nous le donnent sur Moodle, on peut pas le finir en classe. Des fois ils nous donnent du travail, enfin je sais pas ça dépend.**

C : il s'agit du travail à la maison que vous finissez en classe ?

E1 : **non euh, le travail qu'on a en classe, on est entre, par exemple, des fois ils nous donnent du travail et en fait après on fait autre chose mais qu'au final on finit même pas et qu'on fait même pas au cours prochain parce que euh, parce qu'on n'est pas sur les ordi, on peut pas faire le travail qu'ils nous avaient demandé.**

C : sur papier vous trouvez qu'il y a plus de suivi ?

E1 : euh, oui un peu enfin je sais pas, ça dépend de l'activité aussi.

C : de la matière ?

E2 : oui

E1 : oui aussi de la matière.

Q7

C : pour terminer, voyez-vous autre chose à dire ?

E1 : non.

Entretien 14

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1 : Ok, bon je commence. Moi je trouve que, que son travail il, enfin c'est beaucoup de l'oral en classe. Moi je trouve que c'est la meilleure méthode de travail. Après, il nous demande beaucoup de devoirs à la maison. Je trouve que ça fait quand même un peu beaucoup puisque on a, on n'a pas forcément que l'anglais. Mais sinon, **le fait de participer en cours, je trouve**

que ça aide beaucoup, parce que si tu participes pas, je pense pas que t'arriveras à t'en sortir. Voila.

C : donc c'est beaucoup d'oral en classe et de travail à la maison pour résumer.

E1 : ouais, voilà, c'est ça.

E2 : ouais, c'est ça.

E3 : non, moi je trouve qu'il fait pas assez d'écrit. Donc, du coup, enfin, c'est pas du tout les mêmes cours que l'année dernière, donc personnellement, moi ça m'aide pas forcément. Parce qu'il interroge souvent des personnes et quand on lève la main, ben des fois il nous interroge pas.

Q2

C : donc vous, vous comparez par rapport à l'an dernier, quand vous étiez en troisième ?

E : oui.

C : Donc que diriez-vous de la différence avec l'année dernière ?

E3 : après moi l'anglais c'est pas ma matière favorite, donc du coup, euh, enfin, c'est pas, enfin, euh, je la travaille pas vraiment, mais euh ... je préférerais les cours de l'année dernière parce qu'on travaillait à l'oral et à l'écrit alors qu'avec le professeur, on travaille surtout à l'oral et euh, enfin moi personnellement j'aime pas vraiment l'oral.

E1 : après dans les devoirs, on fait pas mal d'écrit *puisqu'il nous demande sur euh ENTEA là*. Ben, on fait que de l'écrit finalement.

E3 : non, mais en fait, ses leçons, c'est pas des leçons. En fait on va, on peut par exemple, on peut parler d'un drapeau, par exemple parler de ce drapeau-là pendant tout le cours, par exemple. Alors que l'année dernière on avait vraiment un cours sur le programme.

C : qu'entendez-vous par programme ?

E3 : il y a un programme à terminer et on travaillait. Alors que là on n'a pas de programme. On peut parler de, là on a parlé de, du, de Macron, du président. Après on a parlé de Trump, et là on parle de Don, euh, là on parle de Forrest Gump. Enfin, euh, moi je préfère avoir un cours bien euh, qui va nous aider à progresser plutôt que ça.

C : et donc vous, vous n'étiez pas dans la même troisième ?

E1 : non.

C : donc si vous comparez le travail en troisième et celui en seconde, que diriez-vous ?

E1 : [silence – rires] je m'en souviens plus. Enfin je me souviens qu'en troisième je participais jamais à l'oral. Mais j'avais quand même, il y avait une note d'oral et du coup j'avais toujours une mauvaise note [rires] et euh, là cette année je participe pas beaucoup plus mais quand même un peu ... à l'oral, donc je pense qu'il m'a fait un peu progresser à l'oral, je sais pas.

C : quand vous dites « il y avait une note », cela veut dire que cette année il n'y en a pas ?

E : si, il y a une note, si si.

E1 : ouais, mais je crois que c'est la même note que les devoirs, non, c'est pas ...

E2 : non, non ...

E3 : non je crois pas parce qu'il avait mis une note sur le forum d'ENTEA et une autre sur l'oral, la participation orale.

C : et pour vous, c'est pareil ?

E4 : l'année dernière on avait une méthode de travail assez différente de celle-ci. Parce qu'on était euh on était en groupes, on était des îlots et puis et on travaillait tous en îlots. C'est-à-dire y avait à peu près cinq groupes dans la classe et euh. Ben en fait, elle mettait les plus forts avec les euh, les moins forts et du coup on s'entraidait tous et je trouve que c'était une bonne méthode, enfin, ça, ça aidait. Et maintenant, enfin, passer au lycée, ben, forcément ça a du changement et justement, moi je trouve que faire des cours euh sur euh ce qui se passe, l'actualité, je trouve cela bien, par exemple, on peut parler de tout. Non vraiment, moi je moi je trouve que c'est une bonne méthode et par forcément suivre le programme, mais on

apprend quand même des choses quoi. On suit pas forcément tout le programme mais euh y a des choses qu'on apprend, ... des mots par exemple qu'on n'aurait pas forcément appris.

C : là en fait vous parlez des thèmes sur lesquels portent les cours ?

E4 : oui voila.

C : vous disiez que c'était une bonne méthode pour l'oral. Est-ce que cela veut dire qu'en îlot l'an dernier vous ne travailliez que l'écrit ?

E4 : pas forcément. Euh, c'est vrai que euh on travaillait beaucoup plus à l'écrit, on se parlait entre nous, euh, en anglais. Mais euh, c'est vrai que euh on passait pas forcément, enfin elle nous interrogeait pas forcément à l'oral pour pouvoir s'exprimer devant tout le monde. On était seulement en groupe et on parlait ensemble, c'est tout.

Q3

C : et par rapport à la maison ? Vous avez dit qu'il y avait beaucoup de travail à la maison et avec le professeur cela se passe sur Moodle ?

E : oui c'est ça, sur le forum.

C : et vous en pensez ?

E1 : ben, moi je les fais, je les fais quasiment pas ces devoirs. Tout ce qu'il faut faire sur le forum, j'y vais de temps en temps mais euh c'est quelque chose que euh j'arrive pas. Mais euh, on va dire, euh, je compense avec d'autres choses par exemple, je regarde tous mes films en anglais, mes séries en anglais. Et je trouve que cela m'aide plus que euh euh, écrire sur un forum. Enfin, voila, c'est...

C : ces films, ce sont les vôtres ou ceux du professeur ?

E1 : mes films moi-même. Je regarde des séries chez moi, puis je regarde en anglais sans sous-titres et je trouve que, je trouve que ça m'aide à progresser. Enfin, moi je ..., ma méthode de travail on va dire, c'est plus l'oral, l'écoute que l'écrit.

C : et quand vous passez par Moodle, c'est toujours de l'écrit ?

E : ouais, tout le temps.

C : il n'y a pas de choses à visionner ?

E : oui, oui,

E1 : il faut commenter dans un forum avec un nombre de mots.

E1 : j'apprécie moyennement. Bon je le fais parfois mais euh pas souvent, on va dire. Pas souvent. Je le fais après une fois par semaine, sachant qu'il met ça euh à chaque, à chaque cours. Ce qui me dérange surtout, c'est que si on n'arrive pas les premiers, y a souvent des gens qui, ..., qui le font tout de suite. Et du coup, c'est déjà, ..., ils ont déjà leur paragraphe, c'est déjà écrit et il faut pas faire de plagiat, enfin faut pas reprendre ce qu'ils ont dit. Sauf que, je veux dire quand t'arrives, t'es la trentième personne, ben euh, forcément tu vas redire ce qui a été dit et que, ben je trouve que ça sert à rien de redire vingt fois la même chose quoi. Surtout qu'un forum c'est quelque chose qui se partage, donc tout le monde regarde les messages et euh, je trouve que réécrire la même chose juste pour faire son devoir, ça sert complètement à rien. Autant lire, tu sais de quoi parle le cours, mais euh, écrire juste pour écrire je trouve que ça sert à rien.

C : et pour vous ?

E2 : après, le professeur il écrit toujours dans son, ..., comment ça s'appelle, dans son sujet du devoir, qu'on peut plagier... je sais pas comment dire en français, qu'on peut répondre à d'autres euh, à d'autres personnes. Mais bon ça personne ne le fait jamais...

E : [rires] oui c'est vrai...

E2 : c'est comme une discussion.

C : et personne ne le fait jamais ?

E3 : non très rarement.

E4 : *moi je fais les trucs sur... enfin ça fait pas longtemps que je le fais parce qu'avant je le faisais pas, mais euh, répondre, les devoirs sur le forum, je le fais ... après, cela dépend des sujets mais je le fais quand même parce que euh ça fait gagner des points sur les devoirs.*

C : *parce que c'est noté ?*

E : *oui.*

E4 : *donc du coup cela fait gagner des points mais répondre comme cela, non. Je le fais parce que cela fait gagner des points, parce que si cela ne faisait pas gagner des points je ne le ferai pas.*

E1 : *moi je trouve cela inutile en fait*

E4 : *moi aussi*

E1 : *parce que, je sais pas ...*

C : *là on parle du forum, mais il n'y a que cela comme travail à la maison ?*

E1 : *ouais principalement... enfin, on a, par exemple à part quand il y avait des grandes vacances, il nous avait demandé d'écrire une lettre. Celle-ci on l'a tous fait correctement parce que ça je trouve ça vraiment, enfin c'est un vrai sujet où faut vraiment s'investir et tout, alors que sur les forums c'est enfin, je veux dire, euh, c'est une petite vidéo, je sais pas, par exemple de trente secondes. Faut argumenter dessus avec plus de cent-trente mots, enfin, enfin je vois pas l'utilité de faire ça. D'autant plus, je sais pas, je regarde parfois les vidéos et tout, mais euh, je me dis, voila, j'argumente peut-être pour moi-même, OK je me dis euh et si je me fais interroger en classe, OK, je saurai quoi répondre.*

E3 : *moi, ce que je trouve intéressant, c'est pour les vidéos, en fait faut essayer de comprendre euh, ce qu'ils racontent, euh, dans la vidéo et après de le réexpliquer avec nos mots en anglais. Donc, ouais, c'est ce qu'il y a de plus intéressant.*

C : *Et ça, vous vous le faites ?*

E3 : *ouais, moi je fais, moi je fais presque toujours mes devoirs sur le forum. Et en fait, j'essaie de pas regarder ce que les gens ont fait pour euh, expliquer avec euh à ma façon, pour pas qu'il me marque « plagiat » [rire]*

C : *et vous avez l'impression que cela vous apporte quelque chose à vous ?*

E3 : *ben je pense que oui, enfin après je sais pas. Ca, ça permet d'essayer de comprendre euh, de l'oral en anglais, donc je pense que c'est pas mal.*

C : *donc ce n'est pas juste pour la note ?*

E3 : *non.*

Q4

C : *que diriez-vous de votre progression sur l'année ?*

E1 : *j'ai fortement progressé à l'oral, je trouve. A l'écrit peut-être un peu moins parce que forcément j'écris moins. Mais ça va, ça va, j'arrive à me faire comprendre. On avait écrit une lettre euh j'ai j'ai quand même su euh j'ai quand même su écrire euh sans faire trop de fautes et j'ai eu une bonne note, donc je me dis ça va, si je compense l'oral et l'écrit, ça peut aller.*

E4 : *ben, moi je sais pas vraiment parce que euh, non je sais pas parce que, parce que ce prof il est pas fait pour moi. Enfin, il passe surtout à l'oral et moi j'aime pas participer à l'oral, donc je sais pas, ou plutôt j'ai pas, j'ai pas euh baissé encore je crois. Je sais pas.*

C : *qu'entendez-vous par « ce prof est pas fait pour moi » ?*

E4 : **Ben on travaille surtout à l'oral et moi je préfère la leçon et l'apprendre comme ça euh je peux apprendre les mots et les retenir parce que si on participe pas à l'oral mais j'ai pas les mots et du coup euh j'ai pas, je peux pas participer correctement. Je peux pas apprendre. Je préfère voir la leçon mais vu qu'on en fait presque pas... j'apprends du vocabulaire ou des règles de grammaire...**

C : *et vous vous avez progressé ?*

E3 : *ben ouais en oral surement, parce qu'avant je participais jamais à l'oral mais je pense que j'aurais du mal à ... à reprendre un ... une classe classique comme avant...*

E1 : oui...

E3 : comme en troisième parce que c'est quand même vachement différent.

C : du mal à reprendre ?

E1 : ouais parce que...

E3 : **ouais parce que par rapport à une classe euh enfin normale enfin quoi. C'est pas du tout les mêmes méthodes de travail ...**

C : vous aussi ?

E1 : **ben enfin ouais je pense parce qu'il a quand même sa manière à lui de travailler.**

Moi j'apprécie parce que je trouve ça, je trouve ça bien. Et après c'est vrai que replonger dans une autre classe vraiment classique où comme elle dit on a des cours où il faut apprendre par cœur euh tout ça, moi c'est quelque chose que j'aime pas forcément.

C : alors que vous vous préféreriez ?

E4 : ah ouais grave, moi je préfère large hein au moins on peut gagner des ... des ... on peut, on peut plus progresser. En plus, on fait de l'écrit l'oral en même temps alors que là on fait que de l'oral...

E1 : ouais mais justement si genre t'apprends ça c'est que du par cœur, tu le sais sur la ... sur l'évaluation qui va venir, et deux mois après tu le sais plus alors que là ...

E4 : après y a des mots que tu retiens.

E1 : oui mais genre là vu que t'es à l'oral, t'es ... t'es seule à toi-même, t'es là tu réfléchis, t'essaies de construire tes phrases et tu ..., t'as tous les moyens pour chercher. Donc moi je trouve ça mieux.

E4 : moi j'aime pas...

E1 qu'une leçon à apprendre par cœur.

Q5

C : et si on parle juste de l'utilisation de Moodle, en dehors de la classe, que diriez-vous si d'autres profs le faisaient, peut-être est-ce le cas ?

E : non.

E1 : ce serait un peu nul. Parce que je trouve que c'est mieux pour les langues mais pour par exemple le français et ou l'histoire ou encore les maths enfin voilà quoi. Le français et l'histoire c'est un peu nul je trouve parce que ... En fait je sais pas comment expliquer mais euh, je sais pas, pour moi je trouve c'est mieux les langues, pour Moodle je trouve.

C : par exemple en français, qu'est-ce qui est mieux que Moodle ?

E1 : ben à l'écrit sur une feuille...

E2 : ouais,

E1 : c'est du français quoi.

E2 : *ben moi c'est quelque chose que j'arrive pas... parce que forcément une fois que j'ai l'ordinateur y a trop de distractions je veux dire, c'est vraiment, c'est ... je peux pas travailler sur un ordinateur. Il me faut mon classeur, une feuille, un stylo, et toutes les distractions je les enlève parce que euh je vais sur ENTEA, sur Moodle, pour euh cinq minutes et dix minutes après je me retrouve sur Youtube à regarder des vidéos quoi enfin, c'est, c'est, c'est quelque chose que j'arrive pas. J'ai pas assez de concentration pour euh pouvoir utiliser un ordinateur et faire mes devoirs. C'est tout, j'y arrive pas. C'est vraiment, j'arrive pas. Je suis obligée d'avoir un classeur avec une feuille, un agenda où il y a marqué mes devoirs dedans et pas sur ENTEA parce c'est quelque chose que j'aime pas non plus. Et puis voilà.*

E2 : *pour moi c'est un peu la même chose. Sur un ordinateur il y a plus, oui il y a un peu trop de distractions quoi mais euh, une fois que je suis dedans le travail, j'y arrive assez bien à continuer. Mais si y a un truc qui me bloque à un moment je vais passer à autre chose mais je vais arrêter ça quoi.*

C : donc si tous les professeurs mettaient le travail sur Moodle, vous avez l'impression que vous travailleriez moins ?

E1 : c'est sûr même, enfin pour moi c'est sûr.

E4 : ouais même moi. *Ben après, je pense c'est aussi avec la génération qui va venir, enfin, y a beaucoup l'informatique qui rentre dans nos scolarités. Par exemple, à l'époque quand on était au CP, enfin je veux dire, c'était vraiment, y avait pas forcément d'informatique. On avait notre petit classeur avec notre petit agenda et tout. Alors que maintenant c'est vrai que ben l'ordinateur ça devient un outil de travail euh pour l'école. Mais euh c'est pas forcément le meilleur je trouve. Enfin, ça va évoluer hein mais on verra.*

C : donc c'est par rapport à la concentration ?

E4 : *ouais c'est ça, la concentration. Ou alors un ordi spécial pour devoir où y a pas de wifi dessus, tous les trucs comme ça et tout.*

E2 : *t'es obligée d'avoir du wifi pour envoyer...*

E4 : *ouais voila enfin que des trucs comme ça mais je sais pas... quelque chose de vraiment centré sur les devoirs parce que je sais pas moi mon ordinateur c'est ... j'associe pas ça avec mes devoirs quoi. C'est quelque chose que j'arrive pas. C'est juste à cause des distractions, mais pas que. Parce que je trouve ça euh ... si on nous posait la question en classe et qu'on devait répondre à la maison sur feuille je pense qu'il y aurait beaucoup plus de gens qui le feraient euh que justement ce devoir sur ENTEA.*

E1 : *ouais parce que y a des problèmes d'Internet aussi, ouais enfin y a plein de complications pas forcément tout le temps mais ...*

E2 : *ouais y a aussi des problèmes techniques qui sont moins facilement euh esquivables que si on veut l'écrire sur papier quoi. Car un stylo, une feuille ça se trouve assez facilement.*

E1 : oui si t'as ton agenda un stylo et une feuille tu peux faire tes devoirs quoi.

Q6

C : Voyez-vous quelque chose de plus à dire sur votre travail en anglais ?

E : non, on a fait le tour.

Entretien 15

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1 : *on a tout le temps du travail en fait, et c'est souvent sur l'ordinateur, c'est-à-dire y a que besoin de l'ordinateur. C'est jamais travail écrit.*

C : qu'entendez-vous par tout le temps ?

E1 : *à chaque fois qu'on a un cours en anglais.*

C : et quel type de travail ?

E2 : *sur Moodle. C'est du travail sur ce qu'on fait en cours. On doit faire des recherches et écrire sur le forum. Il nous met une limite de mots, on doit faire au minimum cette limite de mots. On répond et on peut aussi échanger avec les autres élèves.*

C : ça c'est avant chaque cours ?

E2 : **oui.**

Q2

C : et après que se passe-t-il pendant les cours ?

E3 : **ben, en fait moi je trouve qu'on fait tout le travail à la maison, on fait tout le cours à la maison, on fait nous-mêmes. C'est nous qui faisons tout le travail du cours, tout seuls.**

C : Et qu'en pensez-vous ?

E3 : **Je trouve qu'on ait du travail c'est bien, mais des fois on en a trop du jour au lendemain. Ca prend beaucoup de temps et euh, et en plus on n'est pas corrigé, il nous corrige pas et du coup, si au tout début de l'année on a fait des erreurs, on les refera encore à la fin de l'année.**

C : là, vous parlez de votre progression en anglais ?

E3 : **ben moi, enfin ça aide quand même si on le fait sérieusement.** Mais des fois enfin, ça prend tellement de temps et des fois on n'a pas forcément tellement le temps de le faire sérieusement. Du coup, par exemple quand on a du lundi au mardi, on n'a pas forcément le temps. Par exemple, j'ai entraîné le lundi et j'ai pas le temps de faire correctement. Quand c'est du jeudi au lundi, là y a le temps mais, euh, du jour au lendemain, on a souvent même plus de devoir que le week-end.

C : et le fait de manquer de temps veut dire quoi sur votre travail ?

E2 : oui.

E3 : moins sérieusement et du coup c'est inutile quasiment.

C : c'est inutile ou cela vous pose problème ?

E3 : ben, de devoir tout le temps, enfin quand j'ai pas le temps de devoir faire ça en plus alors que euh, je l'ai déjà fait trois fois la semaine dernière c'est euh, c'est chiant.

C : et si vous ne le faites pas, que se passe-t-il ?

E3 : je sais pas.

E2 : si, on le fait pas, en fait on a une note de part..., pas de participation mais euh d'invest..., d'invest..., d'investigation, non.

E3 : d'investissement...

E2 : d'investissement et [rires] et euh... cette note en fait au début on part, tout le monde part de vingt, c'est ce qu'il avait dit et on diminue, elle diminue cette note si on fait pas nos devoirs, si on participe pas,

E3 : non c'est pas ça...

E2 : c'est pas ça ?

E1 : on part de dix...

E3 : on part de dix...

E2 : ouais, de dix.

C : donc vous partez de dix et soit cela monte, soit cela descend, c'est ça ?

E3 : oui mais on a aussi une note de devoir...

E2 : ouais y a aussi une note de devoir.

C : et cette note dont vous parlez est uniquement sur le travail sur Moodle ?

E[tous] : ouais.

C : et pensez-vous que ce soit une bonne chose ?

E1 : ben pour les élèves qui font leurs devoirs c'est bien, parce que ça peut faire monter la moyenne. Après pour les autres qui font pas leurs devoirs, c'est pas bien.

Q3

C : et voyez-vous une progression dans l'année ? A cause de ce que vous faites à la maison, ou en classe ?

E2 : ouais.

E1 : en fait ce qu'on fait en classe c'est comme une correction du devoir. En fait, on le fait ensemble.

C : une correction de ce que vous avez fait à la maison ?

E2 : c'est à peu près ça.

C : mais tout à l'heure vous disiez que ce n'était pas corrigé ?

E3 : ben en fait je parlais de correction individuelle. Par exemple, moi ce que j'écris, euh, peut-être je fais faire des fautes dedans, enfin voilà,...

E1 : ouais c'est ça...

E3 : et ça va pas être corrigé... enfin il nous corrige pas individuellement... Après il peut pas, il peut pas corriger tout ce qu'on fait trois fois par semaine mais euh ce serait bien au moins de temps en temps de nous corriger des fautes parce que on les répète tout l'année. Et euh, enfin on saura jamais qu'on a eu faux.

C : donc en classe, vous faites surtout une mise en commun collective ? Mais est-ce que cela vous est déjà arrivé de ne pas faire votre travail à la maison ?

E : oui.

C : et que se passe-t-il en classe pendant la mise en commun ?

E2 : **on comprend rien.**

E3 : **on comprend pas, parce que euh ben comme je l'ai dit...**

E2 : **c'est pas le sujet qu'on a vu.**

E3 : **ouais le travail, on le fait à la maison. Donc on comprend pas si on l'a pas fait.**

Q4

C : et que diriez-vous de la différence entre le travail en anglais de cette année et celui de l'an dernier ?

E3 : **c'était pas du tout pareil. En troisième, on faisait les cours en classe, alors que là on le fait à la maison.**

C : et que diriez-vous de la comparaison ?

E3 : **ben moi je pense que, enfin, le mieux c'est entre les deux. Parce que là je trouve que c'est trop mais avant c'était peut-être pas assez.**

C : pouvez-vous détailler le « trop » et le « pas assez » ?

E3 : ben c'est trop souvent. C'est trop souvent, oui et trop long. Et alors que l'année dernière on n'avait pas de travail, enfin moi j'avais pas de travail à la maison, à faire toute seule. Mais je pense que c'est quand même bien de... enfin au deuxième trimestre, je faisais jamais mes devoirs, et au troisième je les ai... j'ai tout fait quasiment et, enfin, j'ai l'impression que j'ai progressé quand même. Donc je pense que ça sert à quelque. Mais après, c'est trop souvent aussi, 'est ... enfin on parle que l'anglais quoi.

E2 : en troisième, j'avais jamais de devoir en anglais.

E1 : moi aussi.

E2 : on avait que la leçon.

C : et que diriez-vous de la comparaison ?

E2 : **on a quand même plus progressé. Mais y avait beaucoup plus de devoir que l'année dernière.**

Q5

C : et si on regarde les autres matières que vous avez cette année. Est-ce que la manière avec laquelle vous fonctionnez en anglais, vous l'avez dans les autres matières ?

E[tous] : non.

C : et donc quel est le type de travail dans les autres matières ?

E1 : à l'écrit.

C : et vous faites une différence ?

E1 : *si on aurait tous des devoirs sur Moodle, si tous les profs faisaient ça, on aurait jamais le temps de faire tout. C'est trop long. Ça prendrait au moins six heures par jour. Parce qu'en anglais ça dure au moins une heure et demi à faire.*

C : et pensez-vous que cela vous aiderait à progresser ?

E3 : **ben moi, je pense que le travail qu'on fait à la m..., enfin, qu'on fait à la maison, si on le faisait en cours ça reviendrait au même.**

C : donc vous pensez que cela reviendrait au même ?

E3 : **ben ça dépend, mais par exemple euh, euh, un cours on va avoir quelque chose en devoir, par exemple si on l'avait sur Moodle, si on le faisait en cours au lieu de le faire sur Moodle, enfin, dans tous les cas on l'aurait fait.**

C : et le fait de le faire sur Moodle, ne permet-il pas de faire autre chose en classe ?

E3 : **si mais, là par exemple en anglais, on fait pas forcément autre chose en classe. Donc euh... je sais pas.**

C : et dans les autres matières, vous travaillez moins à la maison ?

E2 : moins souvent.

C : et pendant les cours vous en faites plus ?

E3 : oui.

E2 : oui. On analyse plus les choses dans les autres matières alors **qu'en anglais, je sais pas, on fait juste qu'est-ce qu'on a fait dans les devoirs. On fait pas, on n'approfondit pas les choses.**

C : et par rapport à l'utilisation de Moodle ?

E1 : *y a beaucoup de problèmes quand même pour ceux qui ont pas leurs codes ENTEA. Et quelquefois avant que t'aïlles y a des problèmes sur ENTEA, c'est-à-dire soit ça, ça..., ça remarque une heure après, soit euh, soit on peut pas faire nos devoirs. Et sinon après, sinon après euh Moodle, c'est simple quand même à comprendre. Faut juste écrire et envoyer.*

C : et quand vous n'arrivez pas à faire les devoirs, que se passe-t-il ?

E1 : ben, on le dit au prof. Et... après soit, soit on peut faire le rattrapage du devoir plus tard, ou sinon on le fait pas.

Q6

C : voyez-vous quelque chose à rajouter sur le travail en anglais ?

E3 : *si, euh la différence en fait entre Moodle et les devoirs, euh sur papier par exemple, c'est que euh, il les met quand, quand il veut, les devoirs il les met sur Internet quand il veut et du coup, euh, au lieu de les avoir tout de suite après notre cours, qu'on puisse les faire le soir même, on les a deux jours après. Par exemple on a anglais le jeudi et par exemple si ça m'est déjà arrivé de pas être là le week-end, je veux les faire le jeudi soir sauf qu'il les met le samedi matin le samedi soir donc euh on peut pas les faire quand on veut en fait.*

C : il y a donc un problème de visibilité des devoirs ?

E3 : *oui parce que par exemple si le dimanche, quelqu'un il est pas là, il peut pas faire ses devoirs et que il avait trois jours, il avait jeudi, vendredi, samedi, et que parce que le prof, il a mis les devoirs que le samedi soir, ben enfin c'est bête quand même, ça euh. S'il les avait donnés sur, enfin s'il les avait donnés par exemple sur papier, on les aurait eus déjà directement le jeudi.*

C : parce que dans les autres matières, les devoirs sont donnés à la fin des cours ?

E3 : oui.

E2 : oui les exercices à faire, et on les fait.

C : autre chose ? Non, merci.

Entretien 16

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1 : *ben y a les devoirs sur Moodle. Et y a les devoirs papier. Et ça prend à peu près le même temps que ce soit Moodle ou papier.*

E2 : y a ça et puis après y a qui faut travailler chez nous aussi. C'est tout.

C : quand vous évoquez Moodle ou papier, c'est pour le travail à la maison ou en classe ?

E2 : *c'est à la maison. Des fois on va sur ordinateur en classe mais pas sur Moodle. C'est à faire chez nous.*

Q2

C : et vous avez utilisé Moodle toute l'année ?

E3 : *seulement à la fin de l'année...*

E2 : *deuxième et troisième trimestre.*

C : et lorsque ce n'était pas en classe inversée, il y avait du travail ? Et de quel type ?

E2 : ben oui. Ben c'était du travail papier.

C : Et donc quelle différence faites-vous entre travailler sur Moodle et sur papier ?

E3 : *ouais.*

E2 : *ben le papier euh déjà on peut le faire quand on veut où on veut. Alors que Moodle ça marche jamais sur les téléphones. Euh, faut, moi sur mon ordi portable ça marche pas. Du coup, je suis obligé d'aller euh, ben d'aller sur le fixe et tout. C'est un peu chiant quoi.*

C : là ce sont les problèmes techniques pour vous. Et vous, diriez-vous la même chose ?

E3 : *non moi je préfère l'écrit quand même, c'est plus simple. Ben on est sûrs qu'il y a pas de problème, que la prof elle l'aura et... Alors que sur ordi des fois j'ai envoyé et elle l'a jamais eu.*

C : donc des problèmes techniques encore ?

E2 : *ouais mais ou alors faut qu'on soit chez soi ou au CDI. Par exemple, on dort chez quelqu'un qui a pas d'ordi, ben on peut pas le faire. Parce que sur le téléphone ça marche jamais.*

C : et vous ?

E1 : *moi j'ai jamais eu de problèmes techniques. Ben quand on est sur Moodle on peut faire des QCM, ce qui sur papier est un peu plus difficile. Et puis y a aussi les... les questions de vocabulaire. Puis là où c'est plus pratique sur Moodle que sur papier, c'est qu'on peut avoir la correction en direct et puis après on peut le refaire alors que sur papier, si on n'a pas prévu de photocopies ou ce genre de trucs, ben on le fait une fois.*

E3 : moi je trouve que c'est la même chose parce que quand on reçoit un devoir papier, ben c'est imprimé. Du coup, on a, on remplit un peu la même chose. Après c'est... oui.

Q3

C : et en Classe Inversée, vous ne prépariez pas le cours ?

E2 : **ben ça dépendait. Des fois oui, des fois non.**

C : Mais faisiez-vous une différence entre les séquences en classe inversée et les autres ?

E3 : **non.**

E1 : **y a quand même quelques différences vu que des fois sur Moodle, y avait des choses qu'on n'avait pas encore vues en classe. Alors que le travail papier c'est vraiment de la révision.**

E2 : **du coup on doit fournir plus de travail chez nous mais si on comprend pas, ben on comprend pas et du coup on peut pas le faire quoi.** Alors que le papier ben vu qu'on l'a vu en classe, ben on a le cours, on a le cours sous nos yeux et puis c'est beaucoup plus simple.

C : Là il s'agit des moments où il fallait anticiper sur le cours ?

E2 : **oui, et oui du coup des fois ça, c'est noté, ben tu peux pas faire si on n'a pas, enfin si on sait pas de quoi ça parle et on peut pas le faire quoi.**

C : et pour vous ?

E1 : **moi, j'ai pas tellement de difficulté mais enfin personnellement le fait de le faire d'abord moi à la maison ou de le faire en cours, j'ai pas vu une différence massive.**

Q4

C : Et concernant les séances en classe qu'en diriez-vous ?

E2 : **ben déjà quand on fait Moodle, ben on est moins concentré en classe, parce qu'on a déjà fait le truc des fois. Du coup, ben c'est un peu énervant de refaire, du coup on se**

dissipe vite. Alors que quand on fait un nouveau truc ben on a envie de découvrir ce qu'on fait, du coup on est beaucoup plus concentré et on travaille mieux.

C : et pour vous, c'est pareil ?

E1 : *non, je trouve que si on l'a vu ou pas sur Moodle avant, ça, ça change pas tellement la concentration en classe. Vu que si on l'a vu sur Moodle et que du coup en classe euh, c'est juste une révision, ça va quand même servir. Et si on n'a pas très bien compris un truc, là on s'en rend compte.*

Q5

C : Et que diriez-vous de la différence entre le travail en anglais cette année et celui de l'année dernière en troisième ?

E3 : y a la différence déjà que les professeurs ils nous expliquent tout en anglais, les consignes tout est dit en anglais, alors qu'avant y avait quand même beaucoup de mots en français. Et du coup ça nous aide plus, même si des fois on comprend pas, mais après on peut demander mais voilà. Elle nous explique vraiment tout en anglais.

C : et pour vous ?

E2 : *non, y a juste Moodle qui s'est rajouté mais sinon c'est pareil.*

E1 : j'ai trouvé ça assez similaire. Alors y a eu une hausse de niveau mais sinon c'est, et Moodle aussi, mais sinon les, y a pas de différences remarquables.

Q6

C : Et si vous comparez votre travail en anglais avec celui dans les autres matières, que diriez-vous ? Avez-vous utilisé Moodle dans d'autres matières ?

E3, E2 : *non.*

E1 : *en SVT on en a eu un peu.*

E2 : *ah oui, mais ça on l'avait fait en classe.*

E1 : *puis après en maths on a Labomep, et puis c'est proche de Moodle.*

C : et vous aimeriez que plus de professeurs le fassent ?

E2, E3 : *non [rires]*

E2 : *non parce que déjà je trouve, déjà quand on est devant un truc numérique, on est déjà forcément moins concentré et on est plus, on est plus tenté à aller sur Internet ou faire autre chose que faire les devoirs. Alors que quand on est seul devant sa feuille, enfin on est beaucoup plus concentré, c'est beaucoup plus simple de faire les exos.*

E3 : *pour moi c'est la même chose.*

C : et pour vous ?

E1 : *non, moi pas tellement. Quand je suis sur papier en général, je vais avoir euh plus de difficulté... enfin ça va être plus long que j'ai un problème de vocabulaire, je vais soit devoir aller chercher dans un dictionnaire, soit ouvrir une nouvelle page Internet et rechercher alors que si je suis déjà sur l'ordi, ça fait un gain de temps. Et niveau concentration, je vois pas de grosses différences. Une fois qu'on est dedans son travail, c'est bon.*

Q7

C : et que diriez-vous de votre progression en anglais ?

E2 : *ben ouais forcément on a progressé mais euh ouais enfin voilà quoi, on a progressé.*

C : comme dans les autres matières vous voulez dire ?

E3 : *oui.*

E2 : *ouais.*

E3 : *après y a des matières qu'on préfère quand même...*

E2 : *ouais, voilà...*

E3 : *alors que on s'investira plus dedans, du coup, enfin, on arrivera mieux aussi, on progressera plus que certaines matières.*

C : pourriez-vous me citer une matière que vous préférez ?

E3 : *j'aime bien les maths.*

E2 : les maths oui. Ben oui on l'aime bien. Enfin ça c'est depuis... enfin c'est nous quoi. Et euh ben vu qu'on l'aime bien, on s'investit plus. Du coup on donne plus du sien pour progresser.

C : donc finalement diriez-vous que l'utilisation de Moodle importe peu ?

E2 : *ben je sais pas vu qu'on l'a pas utilisé, on sait pas trop.*

E3 : ***puis euh, moi je trouve quand même que j'ai besoin du prof pour euh vraiment m'expliquer parce que si on me laisse me débrouiller toute seule j'y arriverai pas. Faut qu'il m'explique vraiment tout en détails. C'est pour ça que j'arrive à réussir. C'est que on m'explique et quand j'ai compris, et ben je peux me débrouiller toute seule.***

C : donc vous trouvez que toute seule avec Moodle c'est plus compliqué ?

E3 : *oui.*

E1 : ***après cela dépend de l'utilisation de Moodle, vu que Moodle, si on a des difficultés dans une matière et qu'on voit le cours en, avant de l'avoir fait en classe, ça peut poser des problèmes vu que si on n'a pas, si on n'a pas des facilités ben on va avoir pas mal de peine. Alors par contre si c'est des exercices pour revoir ce qu'on a fait en cours, ça aide.***

C : cela dépend donc de l'utilisation...

E1 : *et de la personne.*

Q8

C : Voyez-vous quelque chose à rajouter ?

E1, E2, E3 : non.

Entretien 17

Q1

C : Vous êtes en fin d'année de seconde. On va imaginer qu'il y a un nouvel élève qui finit sa troisième et qui va venir dans votre lycée l'année prochaine et qu'il va avoir le même professeur que vous cette année en anglais. Il vous demande comment ça se passe comment on travaille, qu'est-ce que vous lui diriez pour décrire le travail en anglais dans votre classe ?

E1 : que euh *le travail à la maison, on le fait sur Internet.* Tout sur Internet. Et que c'est un professeur qui, qui aime que ses élèves prennent la parole tout seul, en anglais bien sûr.

E2 : *et qu'il s'attende à avoir beaucoup de travail sur Internet, tous les jours surtout...*

E1 : *oui tous les jours...*

E2 : *et faudrait qu'il le fasse tout le temps aussi, ça lui permettra d'avoir des bonnes notes.*

E1 : et ne jamais parler français [rire]. Euh, quoi d'autre ?

C : quand vous dites ne jamais parler français, c'est en classe ?

E : oui, en classe.

Q2

C : donc si on veut séparer, quel type d'activités vous faites en classe ?

E1 : alors, il nous fait souvent des activités à plusieurs et il nous laisse, on va dire, vingt minutes en groupe de quatre élèves, et il nous laisse parler d'un sujet en anglais et il passe et dès qu'il entend un peu de français et hop il nous met des points rouges qui font baisser la moyenne.

E2 : on travaille surtout aussi avec des mindmaps, je veux dire, c'est euh, c'est un thème avec plusieurs sujets autour et ça c'est important...

E1 : et on doit expliquer ce thème en anglais avec euh trente mots maximum je crois...

E2 : oui...

E1 : et les dessins, les dessins qu'on peut faire dessus comptent pas comme des mots. C'est-à-dire qu'on peut faire autant de dessins qu'on veut mais des mots il faut qu'il y en ait trente maximum.

E2 : ensuite, une fois qu'on a fini ça, souvent soit on est interrogé au tableau, *soit on est interrogé sur des ordinateurs et on parle dans un micro et on lui envoie sur son adresse mail et il nous note.*

C : et les mindmaps c'est seul ou en groupe ?

E2, E3 : tout seul, tout seul...

E1 : ça dépend...

E2 : ça dépend mais, quand on est en classe c'est en groupe.

E1 : c'est seul à la maison, et à plusieurs ...

E3 : en fait on le commence en classe et après on le finit à la maison.

C : donc vous commencez en groupe en classe et vous le finissez seul à la maison ?

E1 : en fait cela dépend, on peut commencer seul ou à plusieurs ou...

E2 : *ça dépend en fait ce qu'il marque aussi sur Internet ...*

E1 : et passer à plusieurs devant aussi

E2 : *parce que des fois sur Internet il marque commencer mindmaps à la maison.* Donc on la commence à la maison et on termine en cours.

E1 : seul, oui seul généralement, et quand c'est à plusieurs généralement on fait tous ensemble en cours et on parle à deux dans la classe.

Q3

C : et à la maison, c'est quel type de travail, sur Internet ? Et tout seul ou en groupe ?

E1 : *que sur Moodle, tout seul, toujours tout seul.*

E2 : *non c'est tout seul.*

E1 : *tout seul.*

E2 : *après faut pas copier-coller le texte comme le Google traduction, faut pas écrire tout en français et traduire tout sur Google traduction. Ca il aime pas, il le voit tout de suite.*

E3 : *faut pas copier sur Wikipédia non plus.*

E2 : *faut développer...*

E1 : *même, mais même si on, euh, ce qui est un peu nul sur euh, sur le travail sur Internet, c'est que si on n'est pas bon en anglais, ben on n'a pas d'aide en fait. On n'est pas bon et ben il nous note en fait et du coup on a une mauvaise note. Et comme on peut pas aller sur euh Wikipédia, enfin sur Google traduction, eh ben, ça nous, ça nous pénalise. Au lieu de, qu'on fasse quelque chose sur une feuille, et que il passe en classe si on l'a fait. Et qu'il note pas sur ce qu'on a fait en fait, qu'il nous aide à corriger nos fautes, ça serait plus, mieux je pense, ce serait mieux.*

C : donc le travail sur Internet ...

E1 : *il devrait pas nous le noter en fait, il devrait regarder si on l'a fait mais pas nous noter sur la compétence.*

C : il note votre anglais, pas si le travail est fait ou pas ?

E1 : c'est ça. Il note notre anglais.

C : quand vous dites il devrait corriger ... est-ce que le travail en classe a un rapport avec le travail à la maison ?

E1 : **oui mais on, ce qu'on fait à la maison, on le revoit jamais en classe.**

C : c'est le même thème mais vous n'êtes pas corrigés en classe ?

E1 : **non, non jamais.**

E2 : en fait y a pas vraiment de chapitres ou de thème ou...genre un matin, il va se réveiller, il va penser à l'actualité par exemple, Donald Trump, sur les élections, on va faire un cours sur les élections. Il fait sur tout ce qui se passe en fait. Y a pas de thème, verbe ou...je sais pas moi, conjugaison, des trucs comme ça. Sur ce qui se passe...

E3 : au début de l'année, il nous avait demandé d'apprendre tous les verbes irréguliers, et...

E1 : et voilà, on les appris et... il nous a pas interrogés dessus, ou jamais...

E2 : mais des fois en cours, enfin quand on parle, si on fait une faute il nous dis-moi le verbe irrégulier de, par exemple être, enfin être c'est pas un verbe irrégulier...

E1 : si...

Q4

C : en cette fin d'année scolaire, vous diriez que vous avez progressé ou pas ?

E1 : moi pas du tout.

E2 : ah moi, j'ai chuté.

E1 : oui moi aussi, je pense.

C : vous aussi ?

E3 : non, non, moi ça a monté.

E2 : moi j'avais treize, j'avais treize, je suis passé à cinq parce que ...

E1 : *en fait c'est surtout comme il nous note en fonction de notre anglais sur Moodle, ben ça nous fait baisser notre moyenne. Parce que notre anglais peut pas être parfait, du coup euh...*

E2 : *moi je préfère faire un travail sur feuille que sur Internet.*

E1 : moi je préfère faire des exercices en anglais par exemple, c'est...

E2 : moi aussi...

E3 : *mais il peut nous mettre du travail sur Internet, mais pas tout le temps, lui il abuse. Il met tout le temps, tout le temps, tout le temps.*

E1 : oui [rire].

E2 : en fait ses contrôles, c'est un petit peu tout le temps la même chose. Je veux dire, c'est une phrase, il faut faire un texte. Il nous donne une phrase, par exemple rentrée scolaire au lycée, et tu dois tout expliquer en anglais, ton premier jour etc... chaque fois comme ça et...

C : et qu'est-ce qui fait que vos résultats ont baissé ?

E1 : ben moi c'est l'année dernière, notre prof d'anglais elle avait, elle euh enfin elle nous faisait faire beaucoup d'exercices et euh et euh on faisait des exercices surtout sur les temps, enfin tout ça c'est ce qu'il y a de plus dur je pense en anglais, c'est les temps. Elle nous les faisait bien apprendre, bien, enfin qu'on comprenne bien quand il faut l'utiliser et ça c'était bien...

E2 : c'est ça en fait, ...

E1 : plutôt que...

E2 : je préfère qu'on fasse un cours pendant une semaine sur les verbes, parce que lui il nous fait, par exemple il nous fait mardi sur les verbes, et le lendemain on va parler d'autre chose. On oublie déjà ce qu'on a fait...

E1 : et puis c'est pas, enfin, en fait il nous fait pas vraiment d'exercices, il fait surtout, il faut avec lui il faut qu'on parle de nous-mêmes en fait. **On peut pas dire qu'il nous apprend beaucoup de choses en fait.** Il nous, il nous met quelquefois des mots en anglais au tableau, voilà c'est tout.

E2 : oui.

C : et vous, vous avez progressé ?

E3 : pas vraiment progressé, en fait c'est resté stable. Ça a pas vraiment changé. Enfin, si ça a quand même un peu augmenté mais euh c'est pas vraiment changé.

E2 : il a dix-huit.

C : c'était pareil avant ?

E3 : oui, cela n'a pas changé.

Q5

C : et vous avez commencé à en parler, que diriez-vous de la différence avec ce que vous faisiez en troisième ?

E3 : euh y a, en fait en troisième, on voyait, on voyait plusieurs choses différentes. Là, j'ai l'impression à chaque fois... on n'a pas vraiment appris de nouvelles choses mais à chaque

fois on parle d'actualité euh alors qu'en troisième on avait vraiment des cours sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe des mots et tout ça. C'est pas la même chose...

E2 : c'était bien organisé en troisième...

E1 : [rire]

E2 : y avait plusieurs chapitres. Là y a pas de chapitre, y a pas de thème, rien du tout. C'est au jour le jour.

E1 : [rire]

E3 : par exemple, un élève, il a jeté un papier par terre, on va faire notre cours sur euh, pourquoi il l'a jeté, comment...

E1 : ah, oui oui.

E2 : ouais, voilà, par exemple, quelqu'un il sort son iPhone, eh ben aujourd'hui on va parler qui a créé l'iPhone...

E1 : [rire]

E2 : ... mais tout en anglais, tout le temps. Enfin, on n'apprend pas vraiment des choses. A part quelques mots, deux ou trois par cours, c'est tout.

Q6

C : Et que diriez-vous de la comparaison avec les autres matières que vous avez en seconde ? Vous avez d'autres cours où vous utilisez l'ENT, Moodle ?

E [tous] : *c'est le seul.*

E1 : et c'est le seul où on a la moins bonne note, dans la moyenne.

E2 : *moi c'est ma pire moyenne en anglais et c'est le seul où on travaille sur Internet.*

C : mais vous pensez qu'il y a un lien ?

E2 : *oui, oui.*

E1 : *oui parce que comme il note plus les devoirs faits sur Internet, enfin pas les devoirs faits parce qu'on les fait tout le temps, mais euh ce qu'on écrit quoi, ben ça nous fait vraiment baisser la moyenne.*

C : et dans les autres matières, il y a des devoirs faits à la maison ?

E1 : oui...

E2 : oui mais par exemple je préfère en français, on a un devoir sur une feuille, on le fait chez nous à la maison, ...

E1 : et après on le rend le lendemain...

E2 : on le rend sur papier ...

E1 : ... le lendemain on en parle. Moi par exemple en espagnol, ce que fait notre prof, c'est que elle, euh, on fait un cours, on parle d'un sujet, par exemple un tableau, on parle ce qu'on n'arrive pas à, les mots qu'on n'arrive pas à dire, elle les note au tableau et euh elle nous fait le cours dessus. A la fin, on note une leçon et tous les soirs on doit l'apprendre par cœur et le lendemain elle nous interroge. Mais ça, ça marche bien parce qu'on voit au contrôle que grâce à ça déjà on a appris, enfin on n'a presque plus rien à apprendre quand on a un contrôle et toute la classe a à peu près quatorze, quatorze quinze de moyenne comme ça.

E2 : ouais, c'est ça. Parce que même moi en allemand j'ai genre seize...

E1 : c'est pas des grosses leçons.

E2 : En anglais j'ai cinq, et l'anglais et l'allemand ça se ressemble un petit peu...

E1 : oui...

E2 : en anglais j'ai seize, enfin non, en allemand j'ai seize et en anglais j'ai cinq. Et en allemand on travaille sur feuille on apprend nos cours alors qu'en anglais non, on travaille sur Internet et euh y a pas de trucs à apprendre...

E3 [interrompt vivement] : mais *en fait le problème c'est qu'il donne trop, il nous donne trop, c'est euh en fait il nous donne trop de devoirs et tout ce, tout ce qu'il donne c'est noté.* C'est comme si euh...

E1 : voilà...

E3 : tous les profs ils donnaient des devoirs et ils notaient à chaque fois ce qu'on faisait à la maison. Du coup, après...

E1 : surtout qu'on n'a pas que l'anglais, du coup, on se focalise pas que sur les devoirs en anglais, on a aussi beaucoup de matières à euh à faire.

E2 : et quand on va sur ENTEA, après le week-end, enfin pendant le weekend, y a deux pages d'anglais. Deux pages de devoirs où y a que marqué anglais, anglais, anglais...

E1 : et aussi le, ce qu'il faut, enfin ce qu'il faut, avec le professeur c'est que en début d'année il nous a euh, dit, il nous a pas expliqué du tout comment ça fonctionnait Moodle. Et moi j'ai mis pas un, quand même un sacré temps à savoir comment ça fonctionne, trouver les questions. Au départ, je pensais il nous disait cliquer ici et faire directement le travail euh que la page qui allait suivre, mais en fait non des fois y a encore d'autres questions en dessous et faut, faudrait plus qu'il l'explique comment, comment on... comment on fait pour y aller, comment ça marche.

E3 : il nous prévient pas vraiment quand il y a des devoirs en fait.

E1 : Non mais on sait que tous les jours y a des devoirs...

E2 : c'est à nous de regarder...

E1 : ... oui...

E2 : ... et quand, quand, quand, quand après on lui dit qu'on savait pas, il dit qu'on invente une excuse euh

C : et dans les autres matières ?

E2 : on nous les donne en classe. Mais lui, il nous les donne pas en classe en fait, il nous dit...

E1 : en fait ce qu'il faut savoir avec le professeur, c'est qu'il y a des devoirs tous les jours. Y a jamais de jours où y a pas de devoirs.

C : donc quand vous partez d'une séance, vous ne savez pas le travail qu'il y a à faire ?

E1 : non, non, c'est que sur ENTEA qu'il nous les donne.

E2 : on sait pas parce que euh dans les autres cours, on fait un cours, et à la fin, on fait comme une conclusion sur le cours à la maison. Donc on sait ce qu'on doit faire vu qu'on l'a déjà fait un petit peu en cours. Alors que là non...

E1 : ça, ça dépend, ouais ouais. Pas en anglais, pas en anglais, ouais c'est ça.

E2 : alors qu'en anglais non.

E1 : c'est, dès qu'on va sur ENTEA, c'est, on regarde ce qu'il nous demande de faire parce qu'on sait pas du tout.

Q7

C : et si plusieurs enseignants fonctionnaient comme en anglais ?

E1 : ouah ce serait...

E2 : moi je serai plus à l'école.

E1 : [rire] non, ce serait beaucoup plus compliqué, vraiment.

C : pourriez-vous détailler ce qui serait compliqué ?

E1 : ce qui serait compliqué, ce serait déjà, ...

E3 : déjà pour faire ses devoirs, il faut plus d'une demi-heure et si tous les profs font ça, on va rester quatre heures sur l'ordinateur juste pour les devoirs.

E2 : déjà en cours, on ramènerait plus de cahiers, on ramènerait des ordi....

E1 : oui mais après ça c'est...

E2 : Parce qu'on ferait tout sur l'ordi. Et, ..., oui y aurait beaucoup de tricherie aussi, parce qu'avec Internet on peut tricher.

E1 : mais non, le problème avec Moodle, c'est que c'est, c'est que c'est sur Internet, du coup, il faut savoir avec quoi se connecter, si on n'a pas des problèmes de connexion euh, et si on a des problèmes de connexion faudra aller au CDI mais faut savoir aussi qu'on n'a pas toujours le temps d'aller au CDI parce que euh...

E2 : *ah oui, ah voila c'est ça, par exemple quelqu'un qui n'a pas d'ordi, le professeur il met les devoirs à 18h30...*

E1 : *ouais, il nous dit d'y aller...*

E2 : *à 18h30, tu peux plus venir au CDI si tu dois les faire pour demain donc ben du coup le lendemain il a une mauvaise note...*

E1 : *il doit venir, oui il doit venir euh, on peut même pas venir plus tôt quoi ...*

E2 : *soit il se réveille le lendemain matin plus tôt, il vient à huit heures euh, soit si on a cours tout de suite à huit heures ben c'est pas possible.*

E1 : *oui c'est aussi pour ceux qui ont rien pour se connecter, c'est aussi un problème.*

C : *et vous pensez que dans la classe il y en a qui ont ce problème ?*

E1 : *ben en fait,*

E2 : *ben, je pense, on a tous le Wifi chez nous, mais on doit tous des fois avoir des problèmes de connexion...*

E1 : *après ça dépend des gens qui vivent dans des conditions euh...*

E3 : *le problème après c'est quand on lui dit qu'on a des problèmes de connexion il va pas nous croire...*

E1 : *euh ah oui, ça c'est notre...*

E3 : *il dit qu'on invente euh...*

E2 : *et comme ..., combien de fois on a cliqué, à quelle heure on s'est connecté, il voit tout ce qu'on fait.*

C : *et qu'en pensez-vous ?*

E2 : *non, moi j'aime pas...*

E1 : *ben moi j'aime pas le système d'être surveillée sur tout en fait. Je préfère le système d'être plus libre, libre de faire...*

C : *c'est différent sur papier ?*

E1 : *ben je pense qu'on réfléchit plus, on se pose plus de questions quand on le fait sur une feuille que sur Moodle.*

C : *et vous pensez que c'est moins contrôlé ?*

E1 : *oui, parce que quand on le fait sur une feuille et que le prof passe dans la classe pour voir si on a fait nos devoirs, il va pas lire à chaque fois, et enfin, il va pas lire à chaque fois ce qu'on fait. Ce qui est bien, c'est qu'il tourne dans la classe pour voir si on l'a fait et après on essaie de le corriger en cours. Ca c'est plus intéressant et de savoir quelle faute on a fait. C'est plus intelligent que de noter directement sur Moodle euh...*

C : *et comment vous note-t-il sur Moodle ?*

E2 : *ah oui, ça y a un problème aussi, ça genre c'est. Bon, au troisième trimestre, il l'a pas trop fait, mais au premier et deuxième trimestre, on connaissait pas nos notes jusqu'au dernier jour. C'est-à-dire on allait sur ENTEA, on regardait la moyenne d'anglais, y avait rien...*

E1 : *...oui on n'avait pas nos notes...*

E2 : *...et le dernier jour, ben y avait dix notes qui tombaient. C'est-à-dire que nous on savait pas qu'on avait un zéro on devait se rattraper et avoir une bonne note au prochain contrôle...*

E1 : *...oui parce qu'on faisait toujours la même chose du coup...*

E2 : *...oui voila...*

E1 : *...en fait, on sa..., on connaît pas nos fautes, on sait pas ce que c'est nos fautes, Même en cours, euh, parce que j'ai une amie qui est super bonne en anglais, dès qu'un élève parle et qu'il fait plein de fautes dans sa phrase, ben le prof, il le, il le corrige pas. Du coup, il pense que c'est juste ce qu'il dit et il refait cette faute tout le temps.*

E2 : *ouais.*

E1 : *il fait tout le temps la même faute.*

Q8

C : comme cela va sonner, voyez-vous autre chose à rajouter sur le travail en anglais qui n'a pas été dit ?

E2 : ben moi, je pense que c'est un, c'est pas un mauvais prof mais sa manière de travailler

E1 : voila c'est ça...

E2 : ... genre, moi elle me convient pas personnellement..., toute la classe, hein, toute la classe.

E1 : ouais parce que, ouais voila ...

E2 : sinon, à part ça, c'est un bon prof. Il est gentil...

E3 : [rire]

E2 : ... il est, voila, il est gentil.

E [rires]

E1 : non mais c'est un bon prof, mais sa manière de travailler, c'est ...

E2 : moi je pense que si il donnerait du travail sur papier et qu'on lui rende en main propre...

E1 : des exercices, des exercices...

E2 : ouais, des exercices surtout. Et qu'il, qu'il soit organisé dans sa manière de travailler, eh ben, ça nous ferait plus augmenter notre moyenne

E1 : parce que en anglais, si on connaît pas le temps, le futur, ou le plus, tout ça, on arriverait pas à parler comme le prof le souhaite, du coup, avec les exercices c'est ça qui nous aiderait, avec des leçons, des exercices, c'est ça qui nous aiderait à, à comprendre comment on l'utilise, même si il faudrait un peu le revoir chaque année, je pense que c'est ce qu'il faut faire. Parce qu'avec le professeur on l'a pas du tout vu.

C : et cela vous a manqué ?

E : oui.

E2 : parce que de la sixième à la troisième, on travaillait comme ça. On arrive en troisième, euh en seconde et ça a changé d'un coup. On n'était pas prêts en fait.

E1 : en fait ma prof de l'année dernière elle était vraiment très stricte et, mais ça nous a beaucoup aidés qu'elle soit très stricte sur les devoirs, euh, les exercices, les leçons à apprendre. Parce que c'est ça qui marche.

C : vous avez l'impression que l'an dernier cela marchait bien ?

E1 : oui pour moi oui, ma prof d'anglais était, enfin sa façon de faire en anglais était intéressante.

C : et vous avez l'impression que cette année vous n'avez pas fait le même type d'exercice ?

E2 : non

E1 : non, cette année, on fait pas ce genre de type d'exercice, du tout.

Annexe 7. Conventions

Année 2015/2016



Convention d'accueil d'un doctorant.

entre :

L'Université de Strasbourg représentée par M. Alain Beretz, Président de l'Université, assisté de M. Pascal Marquet, Doyen de la Faculté de Sciences de l'Éducation et directeur du laboratoire LISEC.

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tél : 03 68 85 06 24

Et

Le Lycée Louis Couffignal représenté par : M. Bernard Fischer, en qualité de Proviseur

Adresse : 11, route de la Fédération 67000 STRASBOURG
Téléphone : 03 88 40 52 52

Préambule

La présente convention a pour objet de définir les modalités de collaboration entre l'Université de Strasbourg et le lycée Louis Couffignal. Cette collaboration porte sur le recueil de données de terrain pour une recherche dans le cadre d'un doctorat.

Article 1 : La présente convention concerne :

Le projet de recherche dans le cadre de la préparation d'un doctorat à la Faculté de Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ce projet de recherche ne constitue en aucun cas un stage. Il est placé sous la responsabilité unique de l'Université.

Les différents intervenants de cette recherche collaborative sont :

Mme Ecaterina Pacurar, co-encadrante de thèse, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et membre du laboratoire LISEC
Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

M. Patrick Prignot professeur et étudiant-doctorant à l'UdS
Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

Les professeurs de Langues du lycée Louis Couffignal engagées dans ce projet
Mmes Véra Bartholdy, Nathalie Kuhn, Lori Prignot, Claudine Roubira-Hill, Nathalie Roussel
Adresse : 11, route de la Fédération 67000 STRASBOURG
Téléphone : 03 88 40 52 52

Article 2 : Durée du projet

La durée du projet est fixée d'octobre 2015 à juillet 2016.

Article 3 : But du projet

Le projet a pour but de recueillir des données sur la mise en place d'un dispositif de classe inversée en Langues au niveau Seconde auprès des élèves et des enseignants.

Les différentes interventions permettront de rassembler des éléments en vue d'une publication scientifique des résultats des analyses qualitatives et quantitatives recueillies.

II
Article 4 : Contenu du projet

Le projet se déroulera sur 10 mois. Plusieurs interventions sont prévues à la fréquence décidée conjointement par les professeurs et l'équipe de recherche.

Une première rencontre a eu lieu début octobre entre intervenants afin de décider du protocole d'observation et de recueil des données ainsi que du temps qui sera accordé à l'expérimentation.

Les intervenants seront amenés à se rencontrer plusieurs fois au cours de l'année scolaire pour effectuer des entretiens individuels et collectifs avec les professeurs et les élèves concernés.

Le protocole d'anonymat des données recueillies dans l'expérimentation sera respecté (entretiens, production écrite, traces numériques via Moodle,...).

Mme Ecaterina Pacurar, en qualité de maître de conférences, responsable de la recherche doctorale de Patrick Prignot, doctorant à l'Université de Strasbourg, assurera l'encadrement de l'expérimentation.

Article 5 :

A la fin de la recherche doctorale dont fait partie ce projet, la CARDIE du Rectorat de Strasbourg et le Proviseur du Lycée Louis Couffignal recevront une copie de la thèse. Cependant seuls la co-encadrante de la thèse Mme Ecaterina Pacurar et le directeur de thèse, M. Henri Vielle Grosjean, professeur des universités, sont responsables de l'évaluation du projet.

Article 6 :

Dans le cadre de ce projet, l'étudiant n'est pas lié par aucun contrat de travail, et il ne peut prétendre à aucun salaire. Il ne peut pas non plus prétendre à une indemnisation au titre des divers frais entraînés par la réalisation des interventions, et notamment les frais de déplacement.

Article 7 : Dispositions financières

La présente convention ne fait naître aucune obligation de nature financière entre les parties contractantes.

Fait à Strasbourg, le 18.12.2015 en 3 exemplaires.

Pour le Président de l'université de Strasbourg
Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation
Directeur du laboratoire LISEC

Pr. P. Marquet



Responsable scientifique du projet,
Madame E. Pacurar,
Enseignante-chercheur
Membre du laboratoire



Le proviseur du lycée Couffignal,
Monsieur Bernard Fischer



Convention d'accueil d'un doctorant.

Entre :

L'Université de Strasbourg représentée par M. Alain Beretz, Président de l'Université, assisté de M. Pascal Marquet, Doyen de la Faculté de Sciences de l'Éducation et directeur du laboratoire LISEC.

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tél : 03 68 85 06 24

Et

Le Lycée Marc Bloch représenté par : Mme Marie-Eve Rothan, en qualité de Proviseure

Adresse : 3 allée Blaise Pascal, BP 55, 67803 Bischheim Cedex
Tél : 03 90 20 07 30

Préambule

La présente convention a pour objet de définir les modalités de collaboration entre l'Université de Strasbourg et le lycée Marc Bloch. Cette collaboration porte sur le recueil de données de terrain pour une recherche dans le cadre d'un doctorat.

Article 1 : La présente convention concerne :

Le projet de recherche dans le cadre de la préparation d'un doctorat à la Faculté de Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ce projet de recherche ne constitue en aucun cas un stage. Il est placé sous la responsabilité unique de l'Université.

Les différents intervenants de cette recherche collaborative sont :

Mme Ecaterina Pacurar, co-encadrante de thèse, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et membre du laboratoire LISEC

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

M. Patrick Prignot professeur et étudiant-doctorant à l'UdS

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

M. Daniel Masson professeur d'Anglais du lycée Marc Bloch

Adresse : 3 allée Blaise Pascal, BP 55, 67803 Bischheim Cedex
Téléphone : 03 90 20 07 30

Article 2 : Durée du projet

La durée du projet est fixée de septembre 2015 à juillet 2016.

Article 3 : But du projet

Le projet a pour but de recueillir des données sur la mise en place d'un dispositif de classe inversée en Anglais au niveau Seconde auprès des élèves et des enseignants.

Les différentes interventions permettront de rassembler des éléments en vue d'une publication scientifique des résultats des analyses qualitatives et quantitatives recueillies.

Article 4 : Contenu du projet

Le projet se déroulera sur 10 mois. Plusieurs interventions sont prévues à la fréquence décidée conjointement par le professeur et l'équipe de recherche.

Une première rencontre aura lieu début septembre entre les intervenants afin de décider du protocole d'observation et de recueil des données ainsi que du temps qui sera accordé à l'expérimentation.

Les intervenants seront amenés à se rencontrer plusieurs fois au cours de l'année scolaire pour effectuer des entretiens individuels et collectifs avec le professeur et les élèves concernés.

Le protocole d'anonymat des données recueillies dans l'expérimentation sera respecté (entretiens, production écrite, traces numériques via Moodle,...).

Mme Ecaterina Pacurar, en qualité de maître de conférences, responsable de la recherche doctorale de Patrick Prignot, doctorant à l'Université de Strasbourg, assurera l'encadrement de l'expérimentation.

Article 5 :

A la fin de la recherche doctorale dont fait partie ce projet, le CARDIE du Rectorat de Strasbourg et le Lycée Marc-Bloch recevront une copie de la thèse. Cependant, seuls la co-encadrante de la thèse Mme. Ecaterina Pacurar et le directeur de thèse, M. Henri Vieille-Grosjean, professeur des universités, sont responsables de l'évaluation du projet.

Article 6 :

Dans le cadre de ce projet, l'étudiant n'est lié par aucun contrat de travail, et il ne peut prétendre à aucun salaire. Il ne peut pas non plus prétendre à une indemnisation au titre des divers frais entraînés par la réalisation des interventions, et notamment les frais de déplacement.

Article 7 : Dispositions financières

La présente convention ne fait naître aucune obligation de nature financière entre les parties contractantes.

Fait à Strasbourg, le 13 octobre 2015 en 3 exemplaires.

Pour le Président de l'université de Strasbourg
Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation
Directeur du laboratoire LISEC
Pr. P. Marquet



Responsable scientifique du projet
Madame E. Pacurar,
Enseignante-chercheur, FSE.
Membre du laboratoire LISEC

La proviseure du lycée Marc Bloch,
Madame Marie-Eve Rothan



Année 2016/2017



Convention d'accueil d'un doctorant.

entre :

L'Université de Strasbourg représentée par M. Alain Beretz, Président de l'Université, assisté de M. Pascal Marquet, Doyen de la Faculté de Sciences de l'Éducation et directeur du laboratoire LISEC.

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tél : 03 68 85 06 24

Et

Le Lycée Louis Couffignal représenté par : M. Bernard Fischer, en qualité de Proviseur

Adresse : 11, route de la Fédération 67000 STRASBOURG
Téléphone : 03 88 40 52 52

Préambule

La présente convention a pour objet de définir les modalités de la poursuite d'une collaboration entre l'Université de Strasbourg et le lycée Louis Couffignal. Cette collaboration porte sur le recueil de données de terrain pour une recherche dans le cadre d'un doctorat et a fait l'objet d'une précédente convention de septembre 2015 à juillet 2016.

Article 1 : La présente convention concerne :

Le projet de recherche dans le cadre de la préparation d'un doctorat à la Faculté de Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ce projet de recherche ne constitue en aucun cas un stage. Il est placé sous la responsabilité unique de l'Université.

Les différents intervenants de cette recherche collaborative sont :

Mme Ecaterina Pacurar, co-encadrante de thèse, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et membre du laboratoire LISEC

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

M. Patrick Prignot professeur et étudiant-doctorant à l'UdS

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

Les professeurs de Langues du lycée Louis Couffignal engagées dans ce projet
Mmes Véra Bartholdy, Nathalie Kuhn, Lori Prignot, Claudine Roubira-Hill, Nathalie Roussel
Adresse : 11, route de la Fédération 67000 STRASBOURG
Téléphone : 03 88 40 52 52

Article 2 : Durée du projet

La durée du projet est fixée de septembre 2016 à juillet 2017.

Article 3 : But du projet

Le projet a pour but de recueillir des données sur la mise en place de dispositifs de classe inversée en Langues au niveau secondaire (Seconde, Première, Terminale) auprès des élèves et des enseignants.

Les différentes interventions permettront de rassembler des éléments en vue d'une publication scientifique des résultats des analyses qualitatives et quantitatives recueillies.

Article 4 : Contenu du projet

Le projet se déroulera sur 10 mois. Plusieurs interventions sont prévues à la fréquence décidée conjointement par les professeurs et l'équipe de recherche.

Une première rencontre a eu lieu début septembre entre intervenants afin de décider du protocole d'observation et de recueil des données ainsi que du temps qui sera accordé à l'expérimentation.

Les intervenants seront amenés à se rencontrer plusieurs fois au cours de l'année scolaire pour effectuer des entretiens individuels et collectifs avec les professeurs et les élèves concernés.

Le protocole d'anonymat des données recueillies dans l'expérimentation sera respecté (entretiens, questionnaires, production écrite, traces numériques via Moodle,...).

Mme Ecaterina Pacurar, en qualité de maître de conférences, responsable de la recherche doctorale de Patrick Prignot, doctorant à l'Université de Strasbourg, assurera l'encadrement de l'expérimentation.

Article 5 :

A la fin de la recherche doctorale dont fait partie ce projet, la CARDIE du Rectorat de Strasbourg et le Proviseur du Lycée Louis Couffignal recevront une copie de la thèse. Cependant seuls la co-encadrante de la thèse Mme Ecaterina Pacurar et le directeur de thèse, M. Henri Vieille Grosjean, professeur des universités, sont responsables de l'évaluation du projet.

Article 6 :

Dans le cadre de ce projet, l'étudiant n'est pas lié par aucun contrat de travail, et il ne peut prétendre à aucun salaire. Il ne peut pas non plus prétendre à une indemnisation au titre des divers frais entraînés par la réalisation des interventions, et notamment les frais de déplacement.

Article 7 : Dispositions financières

La présente convention ne fait naître aucune obligation de nature financière entre les parties contractantes.

Fait à Strasbourg, le 6 octobre 2016, en 3 exemplaires.

Pour le Président de l'université de Strasbourg
Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education
Directeur du laboratoire LISEC
Pr. P. Marquet

Responsable scientifique du projet,
Madame E. Pacurar,
Enseignante-chercheur, FSE.
Membre du laboratoire LISEC

Le proviseur du lycée Couffignal,
Monsieur Bernard Fischer



Convention d'accueil d'un doctorant

entre :

L'Université de Strasbourg représentée par M. Alain Beretz, Président de l'Université, assisté de M. Pascal Marquet, Doyen de la Faculté de Sciences de l'Éducation et directeur du laboratoire LISEC.

Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Tél : 03 68 85 06 24

Et

Le Lycée Marc Bloch représenté par : Mme. Marie-Eve Rothan, en qualité de Proviseure

Adresse : 3, allée Blaise Pascal, BP 55, 67803 BISCHHEIM Cedex
Téléphone : 03 90 20 07 30

Préambule

La présente convention a pour objet de définir les modalités de la poursuite d'une collaboration entre l'Université de Strasbourg et le lycée Marc Bloch. Cette collaboration porte sur le recueil de données de terrain pour une recherche dans le cadre d'un doctorat et a fait l'objet d'une précédente convention de septembre 2015 à juillet 2016.

Article 1 : La présente convention concerne :

Le projet de recherche dans le cadre de la préparation d'un doctorat à la Faculté de Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ce projet de recherche ne constitue en aucun cas un stage. Il est placé sous la responsabilité unique de l'Université.

Les différents intervenants de cette recherche collaborative sont :

Mme Ecaterina Pacurar, co-encadrante de thèse, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et membre du laboratoire LISEC
Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

M. Patrick Prignot professeur et étudiant-doctorant à l'UdS
Adresse : 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg
Téléphone : 0368850575

M. Daniel Masson professeur d'Anglais du lycée Marc Bloch
Adresse : 3, allée Blaise Pascal, BP 55, 67803 BISCHHEIM Cedex
Téléphone : 03 90 20 07 30

Article 2 : Durée du projet

La durée du projet est fixée de septembre 2016 à juillet 2017.

Article 3 : But du projet

Le projet a pour but de recueillir des données sur la mise en place de dispositifs de classe inversée en Langues au niveau secondaire (Seconde, Première, Terminale) auprès des élèves et des enseignants.

Les différentes interventions permettront de rassembler des éléments en vue d'une publication scientifique des résultats des analyses qualitatives et quantitatives recueillies.

Article 4 : Contenu du projet

Le projet se déroulera sur 10 mois. Plusieurs interventions sont prévues à la fréquence décidée conjointement par le professeur et l'équipe de recherche.

Une première rencontre a eu lieu début septembre entre intervenants afin de décider du protocole d'observation et de recueil des données ainsi que du temps qui sera accordé à l'expérimentation.

Les intervenants seront amenés à se rencontrer plusieurs fois au cours de l'année scolaire pour effectuer des entretiens individuels et collectifs avec les professeurs et les élèves concernés.

Le protocole d'anonymat des données recueillies dans l'expérimentation sera respecté (entretiens, questionnaires, production écrite, traces numériques via Moodle,...).

Mme Ecaterina Pacurar, en qualité de maître de conférences, responsable de la recherche doctorale de Patrick Prignot, doctorant à l'Université de Strasbourg, assurera l'encadrement de l'expérimentation.

Article 5 :

A la fin de la recherche doctorale dont fait partie ce projet, la CARDIE du Rectorat de Strasbourg et la Proviseure du Lycée Marc Bloch recevront une copie de la thèse. Cependant seuls la co-encadrante de la thèse Mme Ecaterina Pacurar et le directeur de thèse, M. Henri Vieille-Grosjean, professeur des universités, sont responsables de l'évaluation du projet.

Article 6 :

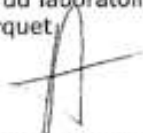
Dans le cadre de ce projet, l'étudiant n'est pas lié par aucun contrat de travail, et il ne peut prétendre à aucun salaire. Il ne peut pas non plus prétendre à une indemnisation au titre des divers frais entraînés par la réalisation des interventions, et notamment les frais de déplacement.

Article 7 : Dispositions financières

La présente convention ne fait naître aucune obligation de nature financière entre les parties contractantes.

Fait à Strasbourg, le 07 octobre 2016 en 3 exemplaires.

Pour le Président de l'université de Strasbourg
Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education
Directeur du laboratoire LISEC
Pr. P. Marquet



Responsable scientifique du projet,
Madame E. Pacurar,
Enseignante-chercheur, FSE.
Membre du laboratoire LISEC



La proviseure du lycée Marc Bloch,
Madame Marie-Eve Rothan



Annexe 8. Recension d'articles sur la classe inversée – niveau secondaire.

Articles sur la classe inversée (« flipped classroom ») en lycée.					
Article par auteur(s) et revue	Objet d'étude	Questions de recherche / Hypothèses	Approche méthodologique	Résultats	Limites et questions
Johnson G., 2013 Master's thesis (Canada)	Classe inversée en lycée Mathématiques <i>Démarche inductive</i> Chercheur = enseignant	Perceptions des élèves de la classe inversée Est-ce une aide à l'apprentissage ? Améliorations possibles (pour les enseignants)	Méthode mixte par questionnaire (questions ouvertes et fermées) Analyse quantitative descriptive et analyse thématique de contenu	En classe inversée, les élèves passent moins de temps à travailler à la maison. Les élèves apprécient la classe inversée. L'utilisation de vidéos présente des avantages pour les élèves.	Petit effectif (63 élèves) Manque de diversité socio-culturelle Nécessité de mesurer l'impact de la discipline Etudier l'impact de l'introduction d'interactivité dans les ressources numériques (vidéos) Chercheur = enseignant
Johnson L., Renner J., 2012 Doctoral dissertation (USA)	Classe inversée en lycée Informatique Chercheur ≠ enseignant (qui ne voyait pas la nécessité de changer de pratique)	Impacts de la classe inversée sur les acquisitions de connaissances Différences de types de questions posées par les enseignants et par les élèves dans les deux contextes (classe inversée et traditionnel) Différences de perceptions de ce qui se passe en classe pour les enseignants et pour les élèves dans les deux contextes (classe inversée et traditionnel) Hyp : il existe une différence.	Application croisée des deux types d'enseignement à deux groupes d'élèves Définition de variables Test t pour échantillon unique et échantillon appariés sur des tests Observations (notes de terrain), questionnaires et entretiens avec analyse thématique de contenu Estimation de la fiabilité des questionnaires par coefficient alpha de Cronbach	Pas de différence significative Consignes mal explicitées Les élèves suivant le modèle traditionnel avaient accès aux ressources des autres Chercheur ≠ enseignant (qui ne voyait pas la nécessité de changer de pratique)	Problème de représentativité (nombreux refus de participer) Consignes mal explicitées Les élèves suivant le modèle traditionnel avaient accès aux ressources des autres Chercheur ≠ enseignant (qui ne voyait pas la nécessité de changer de pratique)
Reyes Lozano C., Meda-Campana M. E., Morales gamba R., 2015 Actes de colloque LACLO (Latin-American Community on Learning Objects)	Classe inversée en lycée Mathématiques Aucune évocation de l'enseignant.	Différence de réussite chez un élève suivant un enseignement par compétences basé sur une classe inversée ou basé sur un modèle traditionnel Hyp : plus de réussite en classe inversée	Analyse comparative avec groupe témoin (GI=37, GI=37) des résultats aux tests (pré-tests et post-tests). Analyse ANOVA pour les notes. Analyse descriptive des réponses à un questionnaire pour le groupe GI.	Pas de différence significative sur les pré-tests Différence significative des résultats	
Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S., C.,	Classe inversée en lycée	Les élèves qui suivent une classe inversée réussissent-ils mieux que	Méthode quasi-experimentale avec groupe témoin « décalé » (GI=29 en	Différence significative des résultats (ont été aussi testés	Les élèves expriment une préférence pour une approche hybride plutôt qu'une

Wageman, J. 2014 Journal of chemical education, 91(9)	Chimie Aucune évocation de l'enseignant.	ceux qui suivent un enseignement traditionnel ? Quelles perceptions les élèves ont-ils de la classe inversée ? Hyp : NE	2012-13, GI=32 en 2011-2012) Méthode d'analyse mixte et triangulation (descriptive et test t des résultats aux évaluations / descriptive des réponses aux questions fermés / catégorielle des réponses aux questions ouvertes)	le genre et le niveau)	approche inversée totale. Petit effectif et groupes sur 2 années différentes. Spécificité de la discipline (ici chimie) ?
Glynn Jr, J. 2013 Master's thesis (USA)	Classe inversée en lycée Chimie Chercheur = enseignant	Effets de l'implantation d'une classe inversée sur la réussite, l'autonomie, l'attitude positive. Hyp : NE <i>Plutôt mémoire professionnelle que de recherche</i>	Méthode quasi-expérimentale avec groupe témoin « décalé » (GI= ? en 2012-13, GI= ? en 2011-2012) Analyse descriptive des données (observations (de l'enseignant), questionnaires, entretiens, temps de connexion, évaluations sommatives)	Pas de différence significative	Attitude positive décroissante en fonction du temps (est-ce dû à la difficulté croissante du cours plus qu'au dispositif lui-même ?) Préférence pour la classe inversée après une certaine période (est-ce dû à la résistance au changement ?) Chercheur = enseignant
Clark K. R., 2013 Doctoral dissertation (USA)	Classe inversée en lycée Mathématiques Chercheur = enseignant	Quelles améliorations sont apportées à l'implantation des élèves et à leurs résultats par un apprentissage inversé ? Comparer l'interaction entre étudiants dans les deux modèles d'apprentissage traditionnel et inversé.	Recherche-action dans deux classes (n=42). Méthode mixte. Etude quantitative (enquêtes avant et après la mise en place et test) avec analyse descriptive. Etude qualitative (entretiens d'élèves, focus groups et notes de terrain) avec analyse catégorielle de contenu jusqu'à saturation.	Des différences significatives sur les perceptions des élèves : - plus d'engagement de leur part. - plus d'autonomie constatée par rapport au contenu à distance. Pas de différence significative sur les résultats.	Expérimentation conduite sur une courte période (7 semaines). Les effets positifs pourraient être dus à la nouveauté de l'introduction de la technologie en classe et pas à l'apprentissage inversé. Effet éventuel du niveau de difficulté du cours. Le chercheur est l'enseignant
Faillet V., 2015 Rubrique de la revue STICEF, Volume 21	Classe inversée en lycée Physique-chimie Chercheur = enseignant dans le même lycée <i>Démarche inductive</i>	Effets de l'apprentissage inversé sur le rendement des élèves. Hyp : non explicitées mais la classe inversée est vue comme un outil de remédiation pour des élèves faibles au travers de l'instruction par les pairs	Application croisée des deux types d'enseignement à deux groupes d'élèves. Données quantitatives : analyse descriptive comparée des notes obtenues aux évaluations. Données qualitatives : questionnaires et entretiens semi-directifs. Pas de détails sur la méthode d'analyse des données	Inversion partielle des performances des élèves	Hypothèses explicatives : adaptation des « bons » au modèle transmissif et difficulté de changement (à tester sur le long terme), obligation de travail ressentie par les « faibles » avec transfert de responsabilité due aux tests de contrôle de début de séance

Bergmann J., Sams A., 2012 (Livre) International Society for Technology in Education.	Classe inversée en lycée (Woodland Park High School – colorado - USA) Chimie Historique de leur pratique pédagogique de classe inversée (flipped classroom)
Dossiers PEARSON. 6 études de cas en lycée	
Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arifstrom, K.M. (2013a). <i>A White Paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning</i> . Flexible Learning Network. Available at http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/LitReview_FlippedLearning1.pdf	Byron (USA - Minnesota) en maths (2006). Amélioration des résultats aux tests. Clintondale (USA – Michigan). A partir de 2010, l'établissement tout entier est passé progressivement en classe inversée (http://flippedhighschool.com). On y annonce une augmentation des résultats aux tests ainsi qu'une diminution des problèmes de discipline et des réclamations des parents
Yarbro, J., Arifstrom, K.M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). <i>Extension of a Review of Flipped Learning</i> . Retrieved December 14, 2014, from http://www.flippedlearning.org/cms/lib07VA01923112/Centricity/Domain/41/Extension%20of%20FlippedLearning%20Lit%20Review%20June%202014.pdf .	Niagara Falls (USA - NY) en maths 2013. Enseignants : Ed Ventry and Amy Kilmer (article dans le Western New York Regional Information Center. Amélioration des résultats. Ashland Middle School (USA - MA) collège en Français. Bullis School (USA - MD) et Madeira School (USA - VA) en maths en 2012 (Roshan & Roshan, 2012). Amélioration des résultats. Lycée public de Southwest Louisiana (USA) en maths. Clark (2013) (thèse Clark, <i>Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study</i> . Retrieved from ProQuest Digital Dissertations, non publiée, l'enseignant est le chercheur). Pas de différence significative sur les résultats.

Revue de recherches	
Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In <i>ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA</i> . 120th ASEE Annual Conference and Exposition. Atlanta, GA: ASEE, 2013.	Revue de littérature en 2012 = type de C.I., perceptions des étudiants / résultats des étudiants. Une seule est au niveau lycée – Bergmann & Sams.
Bissonnette, S. & Gauthier, S. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?. <i>Formation Professionnelle</i> , 23, 32-40	Revue de recherches de 2005 à 2013 sur l'évaluation des effets de la C.I. sur les résultats des étudiants. Aucune au niveau lycée.
Bormann, J. (2014). <i>Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement</i> (Doctoral dissertation, University of northern Iowa). Revue de littérature US	Citent les retours d'expériences de Pearson (lycées de Byron et Clintondale).

Classe inversée et élèves de l'enseignement secondaire : D'une perspective technologique à une approche anthropologique.

Résumé

Dispositif pédagogique qui réorganise les temps et les espaces scolaires grâce aux fonctionnalités des outils numériques, la classe inversée suscite un engouement important dans les sphères de l'éducation. La plupart des travaux sur cette notion s'organisent autour du changement de posture des enseignants et de l'évolution des performances des apprenants, et sont principalement menés en milieu universitaire. Dans un contexte dans lequel le développement rapide de cette pratique s'étend également à l'enseignement secondaire français, cette recherche s'intéresse à l'appropriation du dispositif par les élèves de lycée et interroge la dynamique créée chez les apprenants engagés dans une classe inversée.

A travers des questionnaires et des entretiens semi-directifs menés auprès d'élèves de dix classes de lycée, une analyse exploratoire a été menée pour comprendre à la fois l'évolution des rapports au savoir des apprenants, ainsi que le repositionnement de l'élève face à l'enseignant dans la relation pédagogique. Il apparaît que le dispositif est un instrument au service de l'enseignant plus qu'un levier de changement pour les élèves. Au-delà de l'impact sur la motivation, inégal selon les élèves, il semble que le dispositif de la classe inversée s'inscrive dans la problématique d'une redistribution des rôles au lycée qui mette l'élève en tension entre soumission et responsabilisation à propos de ses apprentissages.

Mots-clés : classe inversée, dispositif pédagogique, enseignement secondaire, technologies de l'éducation, rapport au savoir, motivation, transmission, relation enseignant-élève.

Résumé en anglais

A pedagogical tool which reorganizes educational time and space thanks to the use of new technologies, the Flipped Classroom has generated great enthusiasm in education. Most research on this approach has examined the changing role of teachers and the evolution of student performance and has been conducted at the university level. Given that the rapid development of this instructional approach is moving into the secondary level in France, this research looks at the appropriation of the flipped classroom by French high school students and questions the dynamics created for the learner navigating in a flipped setting.

Using questionnaires and semi-directive interviews conducted with 10 high school classes, an exploratory analysis was done to understand the evolution of students' relationship to knowledge and how they reposition themselves in relation to their teacher. It appears that the flipped classroom approach is more often an instrument to serve teacher's needs than a change agent for students. Beyond its impact on student motivation, which is often unequal, the Flipped Classroom approach seems to come within the scope of the redistribution of roles at the high school level placing the student in a situation of tension between submission and responsibility concerning his/her learning.

Keywords: flipped classroom, pedagogical approach, secondary education, educational technology, relationship to knowledge, motivation, transmission, student-teacher relationship