



Année universitaire 2021-2022

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

Mention Second degré

Parcours : Anglais

TICE et devoirs à la maison : continuité et efficacité pédagogique

Présenté par Clémence Déon

Mémoire encadré par Mme Samia Ounoughi

Table des matières

INTRODUCTION	3
ETAT DE L'ART	4
1. Les devoirs à la maison.....	4
1.1. Définitions.....	4
1.2. Des avis partagés.....	4
1.3. Ce que dit la recherche.....	5
1.4. L'impact des devoirs à la maison.....	7
1.5. Repenser les devoirs à la maison	8
2. Des TIC aux TICE	8
2.1. Définitions.....	8
2.2. La place des TICE à l'école	9
2.3. Les TICE en dehors de l'école pour l'école.....	10
2.3.1. Pour motiver	10
2.3.2. Pour donner du sens.....	10
2.3.3. Les « digital natives » : mythe ou réalité ?	11
2.4. Les TICE au service des devoirs à la maison : des limites ?.....	11
2.4.1. Incompatibilité des utilisations du numérique	11
2.4.2. Apprendre à apprendre	12
2.4.3. Les TICE : en marge des pratiques enseignantes.....	12
2.5. Les TICE au service des devoirs à la maison : une nouvelle chance	12
FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	14
METHODE	15
1. Participants.....	15
2. Matériel.....	16
3. Procédure.....	19
RESULTATS	21
DISCUSSION ET CONCLUSION	26
1. Re-contextualisation.....	26
2. Le lien avec les recherches antérieures	26
3. Limites et perspectives.....	27
4. Conclusion	28
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXES.....	I
RESUME	II

Introduction

Considérés comme un chaînon dans la réussite scolaire et dans le renforcement des apprentissages qui ont lieu en classe (Rayou, 2009), les devoirs à la maison sont pourtant quelquefois décrits comme étant la bête noire des élèves, des familles et parfois même des enseignants. Les opinions « s'affrontent sur le sens, l'utilité, les caractéristiques du travail à la maison » (Glasman et Besson, 2004, p. 16).

Bien que les devoirs à la maison soient le sujet de nombreux débats, ils n'en restent pas moins une pratique incontournable pour prolonger le temps scolaire. Il est alors fondamental de repenser la mise en œuvre de cette pratique pour apaiser les tensions, remobiliser les élèves et surtout, proposer des devoirs à la maison porteurs de sens qui agissent dans une logique de poursuite pédagogique de la classe.

Néanmoins, le format habituel de la classe s'est vu totalement transformé à la suite de la pandémie de la Covid-19. Celle-ci a donné naissance aux enseignements « hybrides » et a engendré des défis inédits dont le principal a été de garantir une continuité pédagogique. C'est donc dans un contexte sanitaire instable que les outils numériques ont permis de relever ces défis en mettant à contribution des pédagogies innovantes et de nouveaux dispositifs de travail. En conséquence, cette période particulière a été le déclencheur de réflexions quant à la place du numérique dans l'avenir des enseignements, enclins à la porosité des lieux d'apprentissage.

Ces enjeux que rencontre aujourd'hui l'École font écho à la question des devoirs à la maison, une pratique pédagogique qui se tient en dehors de la classe mais vise à approfondir les apprentissages qui y ont lieu. Ainsi, les technologies apparaissent comme une solution possible pour viser une efficacité pédagogique des devoirs à la maison, en permettant d'assurer une réelle poursuite de ce qui se fait en classe et de donner un sens à cette pratique.

Ainsi, l'état de l'art de ce mémoire soulèvera les diverses opinions qui s'opposent sur la question des devoirs à la maison avant de mettre en avant les travaux de recherche qui ont tenté d'y répondre. Ensuite, nous verrons comment repenser les devoirs à la maison, notamment en intégrant les TICE qui peuvent apporter une plus-value aux enseignements tout en donnant du sens à cette pratique. Après cela, nous aborderons les limites que posent cette conception des devoirs par le numérique avant finalement de réévaluer son potentiel et sa pertinence face à la pandémie mondiale.

Etat de l'Art

1. Les devoirs à la maison

1.1. Définitions

Le terme « devoirs à la maison » est chargé de sens et varie selon l'usage. Ainsi, il est courant de rencontrer d'autres termes tels que le « travail hors la classe », « le travail à la maison » ou encore « le travail personnel » pour désigner cette même tâche scolaire qu'il convient de définir. Selon Rayou, le travail hors la classe correspond à des « tâches orales ou écrites données par les enseignants à leurs élèves et effectuées hors de leur regard et de leur soutien direct, que ce soit dans l'école ou hors de l'école » (2009, p. 9). Harris Cooper définit les devoirs comme des « tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours » (cité par Glasman et Besson, 2004, p. 42). Finalement, tous s'accordent pour qualifier les devoirs à la maison comme tout travail réalisé par l'élève, de manière autonome et personnelle, en dehors des heures de classe pour acquérir les apprentissages. Pourtant, comme le souligne Meirieu, « historiquement, le travail personnel de l'élève a été conçu comme un des éléments fondamentaux de la scolarisation devant être effectué en classe ou, au moins, sous la responsabilité directe de l'école¹», ce qui questionne alors la légitimité de la place des devoirs à la maison. Alain Simonato (2007), quant à lui, se positionne contre les devoirs à la maison et les qualifie de « corvée obligatoire » à laquelle les élèves doivent se soumettre. Ainsi, les définitions divergent en fonction des jugements portés à l'égard du travail à la maison. Bien que ce dernier constitue une pratique discutée et discutable, il n'en reste pas moins une tradition scolaire.

1.2. Des avis partagés

Cette tradition scolaire s'est profondément enracinée dans la conception que notre société se fait du système scolaire. C'est pourquoi, il existe toujours une tendance chez les parents d'élèves en particulier à croire d'une part, que la réussite scolaire d'un élève est corrélée à la quantité de travail personnel que celui-ci est conduit à faire et d'autre part, que les bons professeurs sont ceux qui demandent beaucoup de travail à la maison (Meirieu, 1987, p. 10). Ainsi, bien que la plupart des parents restent demandeurs de devoirs à la maison, d'autres s'y

¹Meirieu, P. Petit dictionnaire de pédagogie. Repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/devoirs_a_ma_maison.htm

opposent, jusqu'à en demander la suppression. Rayou met d'ailleurs en exergue cette « critique parentale ambivalente » (2009, p. 60), qui trouve résonance dans le corps enseignant.

Il existe de la même façon deux tendances chez les enseignants face aux devoirs à la maison : les « surinvestis » et les « défaitistes » (Rayou, 2009, p. 56). Ainsi, certains enseignants voient les devoirs comme une finalité cognitive permettant de « fixer les apprentissages et de stimuler l'appropriation des différents savoirs » (ibid, p. 35). Dans la mesure où le travail à la maison permet « d'enfoncer le clou », les enseignants « ne conçoivent pas l'apprentissage de leurs élèves sans l'externalisation du travail scolaire » (ibid, p. 35). De plus, les devoirs à la maison revêtent une dimension pédagogique. Par le biais du travail hors la classe, les enseignants cherchent à développer l'autonomie des élèves (ibid, p. 37). Finalement, ils seraient aussi un moyen de communiquer avec les familles et d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants (ibid, p. 39). A l'opposé, d'autres enseignants ne partagent tout simplement pas cette vision-ci et estiment que les devoirs à la maison auraient davantage d'effets négatifs que positifs à bien des égards. En effet, quand les premiers pensent que « la suppression du travail hors la classe risqueraient de creuser les inégalités sociales » ; privant les élèves en difficulté de la possibilité de prendre du recul sur la leçon faite en classe et de prendre le temps pour retravailler sur ce qui n'a pas été compris ; les seconds soutiennent au contraire que c'est « donner du travail hors la classe [qui] risque de les creuser, car les différences de contextes familiaux remettent en question l'égalité des chances » (ibid, p. 56).

Les élèves expriment, à leur tour, des avis tranchés sur les devoirs à la maison. Ils ont, pour la majorité, intégré que ce travail intervient au bénéfice de leur scolarité et s'en accommodent. Les enfants ne se positionnent donc généralement pas contre les devoirs mais un certain nombre d'entre eux révèlent n'avoir que parfois l'envie de les faire. (Glasman et Besson, p. 23), ce qui n'est pas étonnant puisque selon Rayou, « ce travail est presque toujours vécu comme une obligation, voire une contrainte, parfois légère, parfois forte » (Rayou, 2009, p. 49). Il existe donc, de même que chez les parents et les enseignants, un nombre important d'élèves réfractaires aux devoirs.

1.3. Ce que dit la recherche

Il apparaît clairement que des tensions gravitent autour de la question des devoirs à la maison, scindant partisans et opposants. C'est pour cette raison que cette dernière a été l'une des cibles privilégiées de la recherche qui a cherché à éclairer ce débat.

Tout d'abord, la recherche, forcée de constater la recrudescence des devoirs à la maison, s'est intéressée à leur influence sur le rendement scolaire. Pour répondre à la croyance selon laquelle plus de travail à la maison entraînerait de meilleurs résultats scolaires, Cooper (2001) rapporte effectivement que neuf études ont cherché à mettre en évidence le lien entre le temps passé sur les devoirs et la réussite. Elles estiment que le temps passé sur les devoirs permettrait un meilleur rendement dans la limite de deux heures maximales par soir. Toutefois, ces résultats ne suffisent pas pour établir un profil représentatif de tous les élèves et ne satisfont pas tous les chercheurs. En 2003, Trautwein et Koller (cité par Glasman et Besson, 2004, p. 41) considèrent que « la corrélation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire ne permet en effet pas de conclure à l'efficacité des devoirs » puisqu'il reste encore impossible de savoir « si c'est parce qu'ils font plus leurs devoirs que les élèves ont de meilleurs résultats ou si les élèves ayant de bons résultats ont tendance à faire davantage leurs devoirs ».

De la même façon, les aspects cognitifs, pédagogiques et sociaux ont suscité l'intérêt des chercheurs. Certains affirment que les devoirs permettent aux élèves de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités (Cooper, 2001). Rayou ajoute que « l'espace ouvert par le travail hors la classe donne un sens concret au processus d'autonomisation par l'appropriation ou la critique » (2009, p. 51). Néanmoins, Cooper a mis en évidence que si les élèves sont amenés à passer trop de temps sur leurs devoirs ou si ceux-ci sont inappropriés, alors ils peuvent avoir un effet négatif sur leur motivation et leur investissement jusqu'à produire un désintérêt voire un refus de les faire. Le contexte familial se mêle souvent à ce découragement des élèves et peut même mener à une démobilisation complète de l'enfant (Meirieu, 1987, p. 13).

C'est ainsi que l'impact des devoirs à la maison sur les familles a sollicité la recherche. « Les tensions qui pèsent sur les familles sont sans surprise liées aux caractéristiques mêmes du travail hors la classe, à son "intrusion" dans le domicile » (Rayou, 2009, p. 58). « En donnant du travail à la maison, les enseignants engagent un contrat tacite avec les parents, leur octroyant indirectement un droit de regard » (ibid). Cependant les termes de ce contrat ne sont pas toujours explicites, ce qui conduit alors à un « brouillage des rôles » inévitable puisque les parents s'improvisent professeurs lors des devoirs (Begoc, cité par Glasman et Besson, 2004). De surcroît, « le travail hors la classe peut aussi brouiller la frontière entre milieu scolaire et milieu familial : il est poreux à son environnement et peut donc révéler des tensions ou des projections parentales excessives » (Rayou, 2009, p. 60). Meirieu convient alors de rappeler qu'il faut absolument éviter "l'effet de tenaille" qui enserme l'enfant dans un réseau d'exigences

et de contrôles pouvant l'asphyxier (1987, p. 43). Il est donc nécessaire de concéder une forme de distance dans les devoirs à la maison pour que le travail de l'élève lui soit propre et intervienne à l'abri du regard de ses parents. Cela permet de rompre avec leur intervention obligatoire qui, lorsqu'elle n'est pas source de conflit, peut contribuer à des inégalités selon les milieux favorisés ou défavorisés. Finalement pour Meirieu, « donner à l'enfant le droit au secret » (1987, p. 44), c'est lui permettre de développer progressivement l'autonomie convoitée. Il parle même de « l'existence d'un « jeu » entre l'école et la famille qui permet progressivement à l'enfant de ne plus appartenir ni à l'une ni à l'autre et de construire, à terme, un univers qui lui soit propre » (ibid) Finalement, les devoirs endossent un aspect social tant qu'ils permettent aux parents de jouer un rôle actif et de s'impliquer dans les apprentissages scolaires de leurs enfants, mais ils peuvent également être la source de tensions et de conflits dans les familles (Cooper, 2001).

1.4. L'impact des devoirs à la maison

En définitive, la recherche n'apporte pas une réponse claire sur la question des devoirs qui oppose les différents acteurs directement ou indirectement concernés par celle-ci. Cependant, elle a contribué à la mise en lumière des différents impacts des devoirs, qu'ils soient positifs ou négatifs, sur les élèves. Ces derniers ont alors été synthétisés par Cooper (2001, p. 36), dans le tableau ci-dessous :

What Are the Effects of Homework?	
<p>Positive Effects</p> <p><i>Immediate achievement and learning</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ better retention of factual knowledge ■ increased understanding ■ better critical thinking, concept formation, information processing ■ curriculum enrichment <p><i>Long-term academic benefits</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ learning during leisure time ■ improved attitude toward school ■ better study habits and skills <p><i>Nonacademic benefits</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ greater self-direction ■ greater self-discipline ■ better time organization ■ more inquisitiveness ■ more independent problem solving <p><i>Greater parental appreciation of and involvement in schooling</i></p>	<p>Negative Effects</p> <p><i>Satiation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ loss of interest in academic material ■ physical and emotional fatigue ■ denial of access to leisure time and community activities <p><i>Parental interference</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ pressure to complete assignments and perform well ■ conflicting instructional techniques <p><i>Cheating</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ copying from other students ■ help beyond tutoring <p><i>Increased differences between students from low-income and affluent homes</i></p>

1.5. Repenser les devoirs à la maison

Rappelons ici qu'il ne s'agit pas tellement de savoir si les effets positifs des devoirs à la maison l'emportent sur les effets négatifs, ou inversement, ni de savoir s'il faut supprimer ou non les devoirs à la maison. Il s'agit plutôt de se demander de quelle façon penser les devoirs pour les « intégrer à un projet éducatif structuré, dans un continuum avec la classe » (Becchetti-Bizot, 2017, p. 13) puisque que les devoirs à la maison, bien que discutés, restent une pratique inévitable. En effet, alors que « le travail hors la classe [est] peu préconisé, peu recommandé et limité par les textes officiels, [il] continue d'être prescrit par les enseignants sous différentes modalités, réalisé par les élèves et parfois même réclamés par les parents » (Rayou, 2009, p. 33). Meirieu précise d'ailleurs qu' « il faudra toujours des travaux à la maison » (1987, p. 15).

En effet, les devoirs à la maison s'avèrent un atout dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais, puisqu'ils permettent aux enseignants d'allonger le temps d'exposition à cette dernière, favorisant ainsi le processus d'acquisition. Néanmoins, les enseignants se conforment principalement à cette pratique pour se conformer à la norme et répondre à l'attente des parents plutôt que pour leur utilité pédagogique (Dubois, cité par Glasman et Besson, 2004, p. 35). Il est alors essentiel que les enseignants ne s'abandonnent pas à une pratique « défaitiste » des devoirs mais cherchent à rompre avec la vision traditionnelle des devoirs afin de proposer une pédagogie active et innovante, notamment par le numérique, dans des activités à la maison.

2. Des TIC aux TICE

2.1. Définitions

De nombreux acronymes tels que NTIC, TIC, TUIC existent pour désigner le « numérique », terme généralisé par un usage commun. Ces différents acronymes témoignent de l'évolution du numérique dans la société. Alors que les Technologies de l'Information et de la Communication désignées par l'acronyme TIC sont dites « Nouvelles » (NTIC) aux débuts des années 1990, elles deviennent « Usuelles » (TUIC) dans les années 2000 en raison de la rapide évolution des technologies, devenues des parties intégrantes de notre quotidien.

La définition relative à ces technologies n'est pas unanime parce qu'elles regroupent en fait un grand nombre de technologies. Selon le CNET, les TIC sont un « ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et

messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.) ». Certains parlent alors d'une « révolution numérique » qui serait aussi importante que celles de l'écriture et de l'imprimerie (Amadiou et Tricot, 2014, p. 95) tant les possibilités qu'offrent ces technologies semblent sans limites. Elles ont alors nourri des attentes dans le domaine de l'enseignement dans le but d'améliorer et d'élargir les apprentissages, donnant alors naissance aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), qui mettent les TIC au service des apprentissages.

2.2. La place des TICE à l'école

Notre société actuelle fonctionne essentiellement à partir du numérique, il n'était donc pas permis pour l'École de se tenir en marge du développement numérique. En réponse à ce bouleversement, l'ancien Premier Ministre François Fillon avait demandé en 2009 à Jean-Michel Fourgous de diriger une mission parlementaire « de réflexion et de promotion des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement scolaire » (Fourgous, 2010, p. 3) auprès du Ministre de l'Éducation Nationale. Par conséquent, les TICE constituent l'un des enjeux principaux de l'école. Leur introduction dans les pratiques pédagogiques présente de nombreux intérêts et permet même d'en améliorer les performances, notamment dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes où l'usage de ces technologies serait un « accélérateur pédagogique » (Michel Pérez, 2009, cité par Glasman et Besson, p. 156). En effet, les TICE permettent aux enseignants d'une part, de s'adapter aux besoins particuliers des élèves (Amadiou et Tricot, 2014, p. 67) et d'autre part, de leur proposer de nouveaux modes d'apprentissages « en comprenant, en conceptualisant, en explorant, en découvrant, en prenant conscience, et pas uniquement en s'entraînant, en répétant » (ibid, p. 68). En ces termes, les TICE encouragent la mise en œuvre d'une pédagogie active qui rend l'élève acteur de ses apprentissages, démarche que préconise d'ailleurs le CECRL, et favorise la pratique d'une pédagogie différenciée. De plus, l'enseignement en langues vivantes profite de la richesse des ressources et des supports que proposent les TICE, sans compter la diversité des activités qu'elles permettent. Les apprenants, quant à eux, jouissent d'un accès illimité à de multiples documents authentiques, peuvent échanger plus facilement entre eux et même communiquer avec des natifs de la langue cible. De cette façon, ils augmentent leur temps d'exposition à la langue et à la culture étrangère. Enfin, « l'avantage indéniable [des TICE] est

de permettre à l'apprenant d'accéder au savoir à tout moment et depuis n'importe quel lieu » (Amadiou et Tricot, 2014). Les TICE offrent alors la possibilité de délocaliser l'enseignement en dehors des murs de l'école, de le prolonger et de l'enrichir en proposant de nouvelles activités qui ne seraient pas toujours possibles de réaliser en classe. C'est donc précisément en élargissant les horizons de l'accès aux savoirs en dehors de l'École que les TICE poussent à reconsidérer le statut des devoirs à la maison comme le moyen de prolonger le temps d'apprentissage ou plutôt de les inclure comme partie intégrante du temps d'apprentissage.

2.3. Les TICE en dehors de l'école pour l'école

2.3.1. Pour motiver

En outre, les TICE pourraient apaiser certaines problématiques des devoirs à la maison. En effet, la première partie de l'état de l'art a démontré que les devoirs ne sont pas toujours appréciés et sont très souvent vécus comme une contrainte. Il est alors difficile de trouver la motivation suffisante pour se mettre à la tâche. Des élèves témoignent de la difficulté de choisir entre travail et loisir, notamment lorsque la télé ou l'ordinateur sont davantage attrayants (Rayou, 2009, p. 66). Il est donc primordial de susciter la motivation des élèves puisqu'elle constitue le prérequis de tout apprentissage. Philippe Meirieu (cité par Fourgous, 2010, p. 168) estime qu'«il faut motiver par l'apprentissage et l'on apprendra par la motivation ». Les TICE pourraient alors pallier ce manque de motivation que rencontrent les élèves face aux devoirs à la maison. De nombreux chercheurs se sont intéressés à l'existence d'une corrélation entre numérique et motivation et ceux-ci ont révélé que les nouvelles technologies motivent les élèves, leur donnent le plaisir d'apprendre et les remobilisent en conséquence dans leurs apprentissages (Fourgous, 2010).

2.3.2. Pour donner du sens

Seulement, la motivation n'est pas la seule condition pour qu'un élève s'engage dans une tâche. Meirieu annonce que « quand l'enfant rechigne à faire son travail, c'est souvent qu'il n'en perçoit pas le sens » (1987, p. 32). Ainsi, il pose le problème des devoirs qui ne font pas sens pour l'élève, souvent parce qu'il n'y a pas de lien direct avec les apprentissages en classe. Donner du sens signifie rapprocher ce que l'élève apprend en classe avec les situations qu'il est amené à vivre et c'est en ancrant les activités dans ce qui fait sens pour l'élève qu'il se réconciliera avec le travail scolaire (ibid, p. 36). Les TICE apparaissent alors comme une aide pour créer du sens et comme un moyen pour « associer l'école aux activités qui se déroulent à l'extérieur de celle-ci » (Vincent, 2002, p. 76) puisqu'elles facilitent la « décontextualisation

des savoirs » (Fourgous, 2010, p. 164). C'est de cette façon que les devoirs à la maison seraient les plus profitables, en consolidant les apprentissages qui ont eu lieu à l'école et en encourageant les élèves à réinvestir leurs connaissances dans de nouveaux contextes. (Xu et Corno, cités par Voulgre, 2011). Les recherches ont également mis en évidence la nécessité d'engager les élèves dans des tâches qui ont un « sens et un but véritable » et de les préparer au monde qui les entoure (Vincent, 2002, p. 76), monde dominé par la culture numérique.

2.3.3. Les « digital natives » : mythe ou réalité ?

Les nouvelles générations d'élèves grandissent dans un environnement où règnent les outils numériques. En effet, le CREDOC (2019) a mené une enquête de recherche sur la diffusion des TICE au sein de la population en France et rapporte en 2019 que 100% des 12-17 sont internautes, 80% sont actifs sur les réseaux sociaux, 91% possèdent un ordinateur, 86% un smartphone et 37% une tablette. Ces élèves sont ce que Marc Prensky (2001, p.1) appelle les « digital natives ». Il les définit comme des « locuteurs natifs » de la langue numérique. Dans cette mesure, associer TICE et devoirs à la maison permettrait de faciliter le rapport qu'ont les élèves aux devoirs à la maison en les ancrant dans leur réalité.

2.4. Les TICE au service des devoirs à la maison : des limites ?

2.4.1. Incompatibilité des utilisations du numérique

Néanmoins, même si « les enfants qui ont grandi avec le numérique savent réaliser des tâches avec le numérique » et sont « à l'aise quand on leur propose une activité sur support numérique » (Amadiou et Tricot, 2014, p. 86), les études dévoilent qu'ils ne maîtrisent que sommairement les outils numériques (Fourgous, 2010). Elles soulignent également l'utilisation essentiellement passive qu'ont les jeunes de ces outils alors que c'est, en réalité, une utilisation active des TICE, s'inscrivant dans un scénario pédagogique, qui ajoute une plus-value aux apprentissages. Une réserve est alors émise sur l'apport positif d'un usage du numérique pour l'école, qui désigne un tout autre usage et requiert des compétences spécifiques (Tricot et Amadiou, 2014). Par conséquent, les usages scolaires et personnels du numérique sont discordants. Toutefois, « il semble qu'il faille s'intéresser non pas à cette rupture mais, au contraire, aux possibilités de créer une continuité entre les pratiques « à la maison » et les pratiques « à l'école » ou "pour l'école" » (Bruno Devauchelle, 1999, p. 98). Il est donc essentiel de former les élèves à l'utilisation de ces outils et cette formation doit débuter en classe avec l'accompagnement d'un enseignant.

2.4.2. Apprendre à apprendre

Le travail à la maison, quand bien même associé aux TICE, « ne peut pas être, ne doit pas être, une panacée pour la bonne raison qu'apprendre est une chose complexe qui requiert l'aide d'un enseignant » (p. Meirieu, 1987, p. 13). Meirieu confère un rôle crucial aux enseignants quant aux devoirs à la maison, dès lors que « l'essentiel se fait en classe... ou devrait se faire en classe ! » (ibid, p. 9). Les enseignants se doivent alors de « donner des devoirs stimulants et accessibles, qu'ils auront appris à faire avec lui et qui viendront préparer ou compléter opportunément le cours » (ibid, p. 16), de façon à faire des devoirs un véritable continuum pédagogique avec les apprentissages en classe. Pour se faire, il faut apprendre aux élèves à apprendre (ibid, p.15), leur donner toutes les clés nécessaires qui leur permettront de réaliser le travail demandé. C'est de la même façon qu'il faut apprendre aux élèves à utiliser les outils numériques à des fins pédagogiques. Il serait illusoire de penser qu'il suffise de mettre à disposition des connaissances par le biais des TICE pour que les élèves en héritent. De même, quand bien même le numérique permet de créer du lien entre les contextes institutionnels et non institutionnels, la seule présence des TICE ne constitue pas un remède miracle pour que les élèves perçoivent ce lien. L'enseignant a donc un rôle important à jouer dans la formation des élèves à une utilisation pédagogique des outils numériques.

2.4.3. Les TICE : en marge des pratiques enseignantes

Malheureusement, une étude menée par Jean-François Céci en 2018 sur un échantillon test indique que très rares sont les enseignants qui s'adonnent à la pratique des devoirs à la maison incluant des travaux numériques. Bibeau avait alors annoncé que « les nouvelles technologies à l'école ne seront "nouvelles" que si la pédagogie qui les emploie est "nouvelle" ou plutôt renouvelée » (2008, p.4). En effet, les TICE n'induisent pas un renouvellement des pratiques pédagogiques et les devoirs à la maison n'échappent pas à la règle. Les TICE restent très prometteuses lorsqu'elles sont utilisées dans un scénario pédagogique, cependant, ce potentiel semble avoir été passablement ignoré jusque tout récemment.

2.5. Les TICE au service des devoirs à la maison : une nouvelle chance

La crise sanitaire qui a frappé le monde en 2019, a ébranlé la société entière et n'a pas manqué de chambouler les enseignements. Par conséquent, elle a été l'occasion d'établir une introspection sur les effets de l'enseignement à distance et de repenser cette situation sans précédent comme le moyen de développer des pédagogies nouvelles grâce aux différents outils numériques. Elle offre également une nouvelle chance aux TICE pour une mise en œuvre

innovante des devoirs à la maison. En effet, l'usage du numérique par les élèves pour la réalisation du travail scolaire n'allait auparavant pas de soi mais il s'est finalement vu imposé par le mode de l'enseignement à distance. Une étude menée par le Ministère de l'Education Nationale auprès des élèves, enseignants et familles, montre d'ailleurs que cette situation aura été pour de nombreux élèves l'opportunité « d'apprendre différemment » et de « mieux maîtriser les outils numériques » (Anne Chiardola, 2020, p. 2). L'enquête a également révélé des lacunes quant à la formation des enseignants qui, pour certains, ressentent le besoin de « se former en urgence » à la mise en œuvre de la pédagogie à distance (ibid, p. 11). Finalement, la crise sanitaire de la Covid-19 a éveillé les consciences sur l'importance du numérique dans les enseignements, et la nécessité d'y être formé, puisqu'il a été le seul moyen d'en assurer la continuité pédagogique. Les TICE permettent de réduire la « discontinuité didactique qui existe entre la classe et la maison, en créant un continuum entre différents temps et différents lieux de l'apprentissage » (Bechetti-Bizot, 2017, p.24). C'est cette même discontinuité qui voue les devoirs à être inefficaces (Rayou, 2009). L'utilisation des TICE promettent donc de nouvelles pistes d'action pour faire le lien entre l'école et la maison lors de cette pratique.

Formulation de la problématique

L'état de l'art témoigne des difficultés qui environnent autour des devoirs à la maison tant au niveau de la prescription que de la réalisation. Devenus avant tout une pratique traditionnelle du système scolaire, leur utilité pédagogique n'est parfois pas exploitée à bon escient. Il est souvent pensé que faire ses devoirs signifie repasser ses leçons. En conséquence, les élèves ne saisissent pas toujours le sens d'une telle tâche qui leur est demandée, tâche qui est d'ailleurs souvent perçue comme une évaluation. Ainsi, il est normal de rencontrer des comportements contestataires face à cette pratique.

Néanmoins, dans le cadre d'un apprentissage de la langue, les devoirs restent une variable nécessaire pour permettre de prolonger le temps d'exposition à la langue et de viser l'acquisition de celle-ci. Il est alors essentiel de repenser les devoirs à la maison comme une poursuite de l'apprentissage qui se fait en classe et d'ancrer cette pratique pédagogique dans le monde des élèves, profondément empreint par le numérique.

Alors que le lien entre les utilisations personnelles et scolaires des outils numériques était auparavant difficilement perceptible, une nouvelle chance est aujourd'hui accordée aux TICE pour la réalisation du travail personnel. En effet, les élèves se retrouvent confrontés à des enseignements de plus en plus numérisés ou se tenant entièrement à distance à la suite de la pandémie mondiale de la Covid-19. Tandis que les élèves perdent le rapport à leurs cahiers, les TICE deviennent elles l'outil privilégié des apprentissages.

Il apparaît donc évident d'exploiter les TICE dans les devoirs à la maison pour permettre aux élèves d'utiliser les outils auxquels ils sont sensibilisés en classe, et ainsi de donner corps à une pratique cohérente et sensée en lien avec ce qui se fait en classe.

Finalement, comment l'utilisation des TICE, dans des activités à la maison, permettrait de mettre en place un véritable continuum avec la classe pour des apprentissages plus efficaces ?

Nous émettons alors deux hypothèses.

En associant les devoirs à la maison et les TICE, le temps à la maison devient non plus seulement le prolongement du temps scolaire mais le moyen de l'enrichir. De plus, en assurant une poursuite des activités scolaires grâce aux TICE, les élèves s'investissent davantage dans leur travail et les apprentissages deviennent plus efficaces.

Méthode

1. Participants

L'expérimentation s'est déroulée au collège Charles Münch de Grenoble (38) avec deux classes de niveau 5^{ème}. Le public scolarisé au sein de cet établissement est hétéroclite et se divise en deux grandes catégories. D'un côté, il y a les élèves scolarisés en classes dites « ordinaires » tandis que de l'autre côté, les élèves sont scolarisés en classes CHA. Ces dernières correspondent aux Classes à Horaires Aménagés dans lesquelles les élèves suivent un parcours scolaire double, au collège et au Conservatoire.

Les participants à cette expérimentation sont les élèves d'une classe ordinaire et d'une classe CHA en parcours Musique. Ainsi, leurs profil et niveau scolaires sont très hétérogènes. La classe CHA se compose de 26 élèves, 18 filles et 8 garçons. Ces élèves sont dans l'ensemble issus de milieux favorisés et sont tous en situation de réussite scolaire. Les parents suivent d'ailleurs de très près la scolarisation de leurs enfants et sont notamment présents lors des devoirs à la maison. Ceux-ci sont pratiquement toujours faits dans cette classe. Quant à la classe ordinaire, elle se compose de 22 élèves, 12 garçons et 10 filles, dont 3 élèves à besoins particuliers et 5 élèves allophones. A contrario, la majorité de ces élèves sont issus de milieux défavorisés et/ou présentent de grandes difficultés scolaires. Certains sont en situation de décrochage et se sentent étrangers au système scolaire. Celui-ci n'occupe d'ailleurs pas une place essentielle dans les familles et les élèves sont moins suivis par les parents. De plus, les devoirs sont rarement faits.

Finalement, les relations aux devoirs à la maison dans ces deux classes sont très différentes. Ainsi, la mise en œuvre d'une expérimentation qui associe TICE et devoirs à la maison s'avère être d'autant plus pertinente au regard de ce contexte initial. En effet, il semblerait que cela génère des résultats révélateurs et enrichisse la réflexion menée.

2. Matériel

Tout d'abord, il était indispensable de s'assurer de la faisabilité de cette expérimentation puisqu'elle s'est déroulée lors des devoirs à la maison. En effet, même si les chiffres révèlent que les collégiens sont de plus en plus équipés, une enquête a été menée auprès des élèves pour vérifier qu'ils puissent participer à cette étude (voir annexe 1). Celle-ci avait pour but de déterminer si les élèves disposaient tous d'un accès à du matériel informatique à la maison, que ce soit un ordinateur, une tablette ou un smartphone, et d'une connexion internet.

Ensuite, pour réaliser cette étude, divers outils ont été utilisés tels que l'Environnement Numérique de Travail de l'établissement où les devoirs ont été publiés et où les élèves ont également eu accès à tous les supports et documents pédagogiques dont ils pouvaient avoir besoin pour effectuer leurs devoirs. De plus, chacune des expérimentations réalisées a été ancrée dans une séquence pédagogique, composée en moyenne de neuf séances. Rappelons que chaque séquence était destinée à des élèves de 5^{ème}, soit des élèves en cycle 4 qui visent le niveau A2 du CERCL à la fin de cycle. Enfin, chaque expérimentation a nécessité l'utilisation d'une ressource numérique. De cette façon, aucun outil numérique en particulier n'a pas été favorisé car l'objectif était au contraire de diversifier les activités proposées dans les expérimentations et de couvrir au maximum les différentes possibilités qu'offrent les TICE dans les apprentissages à la maison de la langue et de ses spécificités.

Voici donc ci-dessous, résumés sous forme de tableaux, les séquences et outils utilisés pour chacune des expérimentations menées :

➤ Expérimentation 1 / séquence 1

Titre de la séquence :	Once Upon a Time... Capsule!
Notion :	Langages.
Problématique :	How is the artistic language a way to tell one's story and express one's identity?
Tâche intermédiaire :	You have been invited to the opening of Time Capsule 21. You must write a report to describe the different objects it contains and say what they reveal about Andy Warhol's personality.
Tâche finale :	You have been given the chance by the Andy Warhol Museum to create your own time capsule for its new exhibition online. To do so, choose 10

	objects that represent yourself. Justify your choices (explain how the objects tell something about you).
Intervention de l'expérimentation :	En séance 5, avant la tâche intermédiaire.
Compétence(s) visée(s) par l'expérimentation :	Compétence culturelle : découverte du contenu de la capsule temporelle 21 d'Andy Warhol et de son lien avec la vie de l'artiste.
Outils utilisés pour l'expérimentation :	Groupe test : webquest (activité de recherche documentaire sur internet)
	Groupe témoin : Document textuel (compréhension écrite)

➤ Expérimentations 1' et 2 / séquence 2

Titre de la séquence :	There's nothing like Australia!
Notion :	Voyages et migrations.
Problématique :	To what extent is travel planning profiling?
Tâche intermédiaire :	Choose one thing to do in Australia that makes you want to go there. You must present it to the class in order to convince them that it is the best thing to do in Australia!
Tâche finale :	You have been appointed by Tourism Australia to promote tourism in Australia. You must convince the clients that have been assigned to your team that Australia is the best destination according to their profiles.

Expérimentation 1'	
Intervention de l'expérimentation :	En séance 5, avant la tâche intermédiaire.
Compétence(s) visée(s) par l'expérimentation :	Compétence culturelle : les lieux et activités touristiques en Australie
Outils utilisés pour l'expérimentation :	Groupe test : carte interactive et web-quest.
	Groupe témoin : leçons et documents du cahier.

Expérimentation 2	
Intervention de l'expérimentation :	En séance 3.
Compétence(s) visée(s) par l'expérimentation :	Compétence grammaticale : le superlatif.
Outils utilisés pour l'expérimentation :	Groupe test : quiz avec correction immédiate et rappel des règles grammaticales.
	Groupe témoin : leçon et exercices de grammaire écrits.

➤ Expérimentation 3 / séquence 3

Titre de la séquence :	Once Upon a Time.
Notion :	Langages.
Problématique :	How do tales reflect a society's values and traditions?
Tâche intermédiaire :	A publishing house is organizing a tale rewriting contest in which you must participate. The instruction is clear: you must twist the end of a tale we studied in class to modernize the tale (60-80 words).
Tâche finale :	The publishing house loved your rewriting. Consequently, you are given the opportunity to write your own modern tale (about 200 words). In addition, you must provide an audio version of your tale for the visually impaired.
Intervention de l'expérimentation :	Entre la tâche intermédiaire et la tâche finale, en séance 6.
Compétence(s) visée(s) par l'expérimentation :	Compétence phonologique : prononciation de -ED
Outils utilisés pour l'expérimentation :	Groupe test : application d'enregistrement vocal.
	Groupe témoin : leçon et activité de classement de verbes en fonction de leurs prononciations.

➤ Expérimentation 4 / séquence 4

Titre de la séquence :	Christmas Recipes around the English-speaking World.
Notion :	Rencontres avec d'autres cultures.
Problématique :	How do food and cooking constitute a bridge to cultural understanding?
Tâche intermédiaire :	Write the best Christmas pudding recipe to get the chance to have your recipe published in Mrs Crocombe's Christmas cookbook.
Tâche finale :	A cooking competition between English-speaking countries is organized for Christmas to elect the best recipe. In teams, you will honour one of the traditional Christmas recipes of your country and you will present it to the jury.
Contexte/moment d'expérimentation :	En séance 2.
Compétence(s) visée(s) par l'expérimentation :	Compétence lexicale : le vocabulaire des recettes
Outils utilisés pour l'expérimentation :	Groupe test : Quizlet.
	Groupe témoin : documents textuels (une recette et une grille de mots mêlés).

3. Procédure

Afin de procéder à l'expérimentation, des groupes test et témoin ont été créés. Seulement, pour que les résultats des expérimentations soient les plus objectifs possibles et les moins dépendants de tout autre facteur, chaque groupe a été constitué de 24 élèves au total dont 13 élèves de la classe CHA et 11 élèves de la classe ordinaire. Il n'était en effet pas envisageable qu'une classe soit le groupe test et que l'autre soit le groupe témoin puisque celles-ci sont très divergentes du fait des élèves qui les composent.

De plus, pour s'assurer que les résultats n'étaient pas dépendants des groupes et qu'aucun disfonctionnement subsistait dans la composition des groupes test et témoin, une expérimentation 1', similaire à l'expérimentation 1, a été mise en place. Pendant celle-ci, les rôles des groupes test et témoin ont occasionnellement été inversés.

Lors des expérimentations, les élèves ont donc eu des activités à faire à la maison en lien avec les apprentissages qui ont eu lieu en classe. Le groupe test a dû les réaliser à l'aide des

outils numériques tandis que le groupe témoin a dû les effectuer sans. Il y avait donc deux modalités pour une même activité (voir dans les tableaux ci-dessus). De cette manière, les élèves du groupe témoin ont réalisé le temps de cette étude des activités pédagogiques de substitution qui ne nécessitaient pas l'utilisation des TICE mais dont les objectifs ont été les mêmes que pour les activités données au groupe test. En conséquence, il a été possible d'observer si des différences sur les apprentissages se produisaient lorsqu'il y avait eu, ou non, recours aux TICE pour effectuer le travail demandé.

Afin de déterminer si les activités à la maison proposées aux groupes test et témoin œuvraient pour une continuité et une meilleure efficacité des apprentissages, il était essentiel d'évaluer ces apprentissages. Les activités proposées comportaient bien évidemment des objectifs précis et amenaient par conséquent les élèves à entreprendre une investigation d'ordre culturelle, pragmatique ou linguistique. De ce fait, les expérimentations, indépendamment du moment où elles sont intervenues dans la séquence, ont systématiquement donné lieu à des évaluations des compétences qu'elles visaient. Celles-ci ont alors pu survenir lors de tâches intermédiaires, de tâches finales ou lors de tests de connaissances au cours de la séquence toujours dans le but de vérifier que les compétences requises soient maîtrisées.

Par ailleurs, le collègue Charles Münch a fait le choix de l'évaluation par compétences. C'est donc à cet égard que les compétences ont été évaluées selon quatre niveaux de maîtrise possibles. Un cinquième indicateur, NE, a été ajouté pour tenir compte des élèves dont le niveau de maîtrise n'a pas pu être évalué après l'expérimentation.

- I : maîtrise insuffisante
- F : maîtrise fragile
- S : maîtrise satisfaisante
- TS : très bonne maîtrise
- NE : maîtrise non évaluée

De plus, l'établissement utilise le critère dit « de réussite ». Les élèves sont considérés comme en situation de réussite lorsqu'ils obtiennent une maîtrise satisfaisante ou une très bonne maîtrise. A l'inverse, les élèves sont considérés comme en situation d'échec lorsque leur niveau de maîtrise s'avère être fragile ou insuffisant. Ces critères ont donc été utilisés, lorsque jugés utiles, pour faciliter la lecture des résultats.

Résultats

Suite aux expérimentations menées sur les groupes test et témoin, les résultats ci-dessous ont été obtenus :

➤ Expérimentation 1



Figure 1

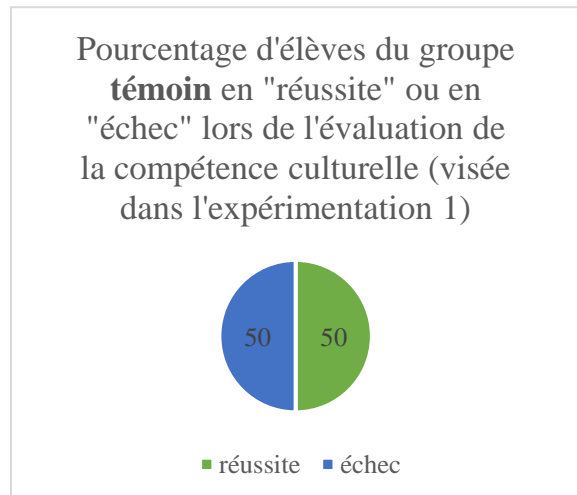


Figure 2

Les figures 1 et 2 révèlent que les élèves du groupe test, ceux qui ont travaillé à la maison la compétence culturelle à l'aide des TICE lors de l'expérimentation 1, ont davantage été en situation de réussite lors de l'évaluation de cette même compétence par rapport aux élèves du groupe témoin. En effet, le taux de réussite s'élève à 87% pour le groupe test contre 50% pour le groupe témoin. Il semblerait donc que, grâce à l'activité de webquest, les élèves du groupe test ont eu une activité cognitive plus stimulée et se sont davantage appropriés les savoirs dès lors qu'ils ont fait eux-mêmes les recherches.

➤ Expérimentation 1'

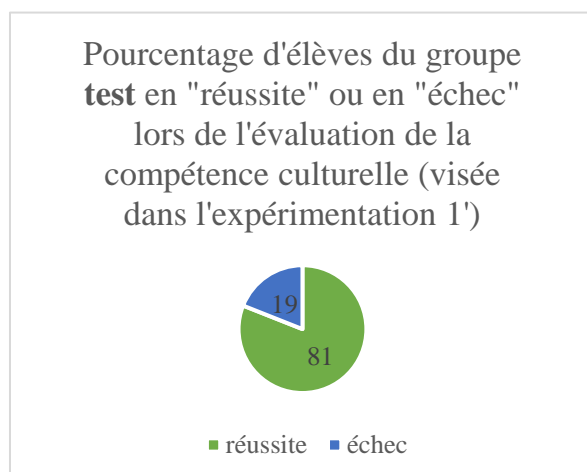


Figure 3

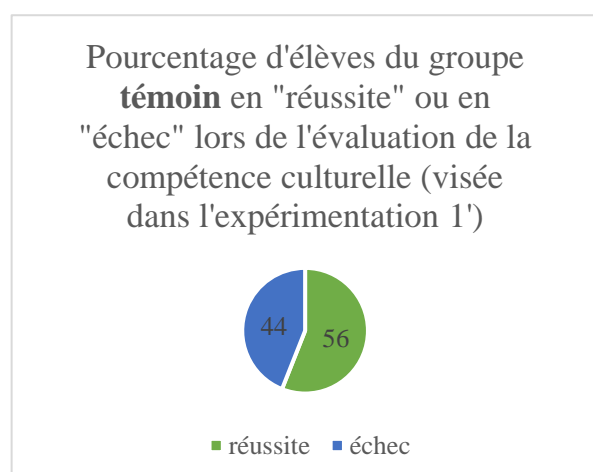


Figure 4

Rappelons que l'expérimentation 1', qui elle aussi visait la compétence culturelle, cherchait avant tout à vérifier que les groupes test et témoin soient équitablement fonctionnels. Les figures 3 et 4 montrent des résultats très similaires à ceux des figures 1 et 2. Le taux de réussite pour le groupe test s'élève à 80% contre 56% pour le groupe témoin. Ce sont donc les élèves du groupe test qui, une nouvelle fois, s'avèrent être les plus à même de maîtriser la compétence culturelle à la suite de l'activité en lien avec les TICE.

Les résultats de deux premières expérimentations dévoilent un net écart dans la maîtrise de la compétence culturelle lorsque les élèves ont fait leurs apprentissages à travers les TICE. De plus, l'activité de recherche documentaire en ligne est une activité d'autant plus stimulante sur le plan cognitif. Les apprentissages sont donc plus efficaces car ils sont non seulement mieux fixés, mais surtout remobilisés lors des productions en tâche intermédiaire.

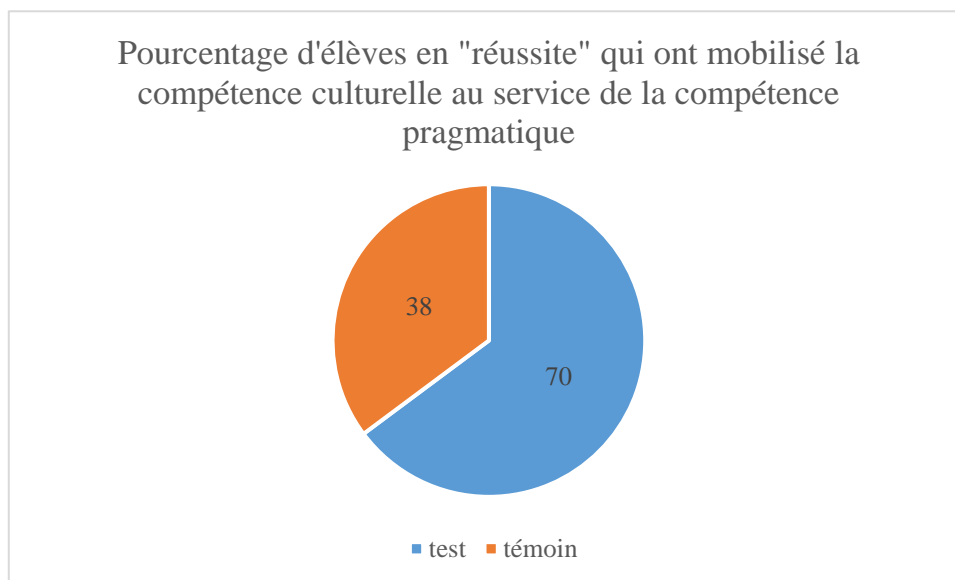


Figure 5

L'évaluation en tâche intermédiaire de la compétence culturelle après l'expérimentation 1' a souligné sa complémentarité avec la compétence pragmatique puisque la tâche intermédiaire demandait aux élèves de convaincre. Parmi tous les élèves en réussite, ce sont ceux du groupe test qui ont été les plus en mesure de mettre leur maîtrise de la compétence culturelle au service de la compétence pragmatique. En effet, le groupe test a davantage été convaincant car les élèves ont su rendre compte des choix qu'ils avaient effectués face à la carte interactive avant de procéder aux recherches lors de l'expérimentation 1'. Finalement, cet outil interactif a permis aux élèves du groupe test de faire un choix, de le justifier et en conséquence de remobiliser les savoirs qui lui était associé.

➤ Expérimentation 2

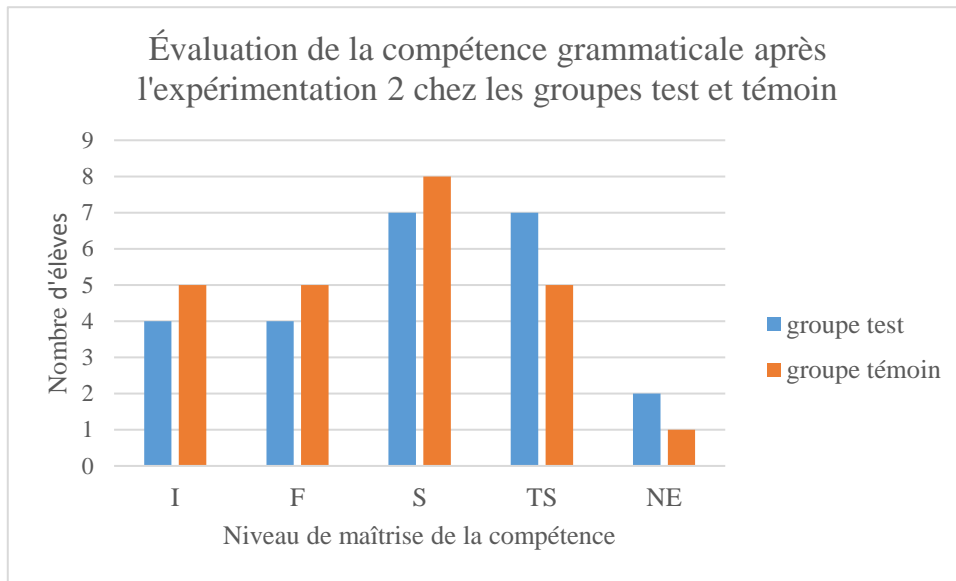


Figure 6

La figure 6 ne révèle rien de tranchant quant aux résultats obtenus par les groupes test et témoin après l'expérimentation 2. Il s'agissait là d'une tâche de vérification et non pas d'une tâche d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'il est possible de penser que les TICE n'ont pas joué de rôle significatif quant au développement de la compétence grammaticale.

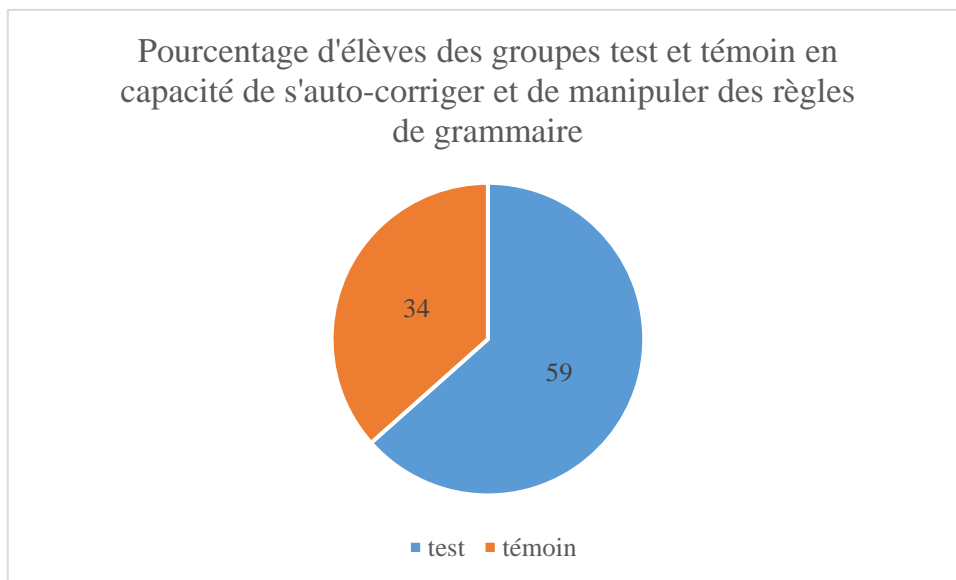


Figure 7

La figure 7 présente les résultats obtenus à la suite d'une activité d'auto-correction par les élèves de leur évaluation. Celle-ci montre que les élèves du groupe test ont été plus nombreux que les élèves du groupe témoin à faire appel aux règles de grammaire et ainsi à avoir la capacité de déterminer si leurs réponses étaient justes ou fausses. Ceci indiquerait que l'activité de

vérification réalisée en ligne par le groupe test a été d'autant plus stimulante car les élèves ont bénéficié d'une correction immédiate et commentée, créant ainsi des automatismes chez les élèves du groupe témoin.

➤ Expérimentation 3

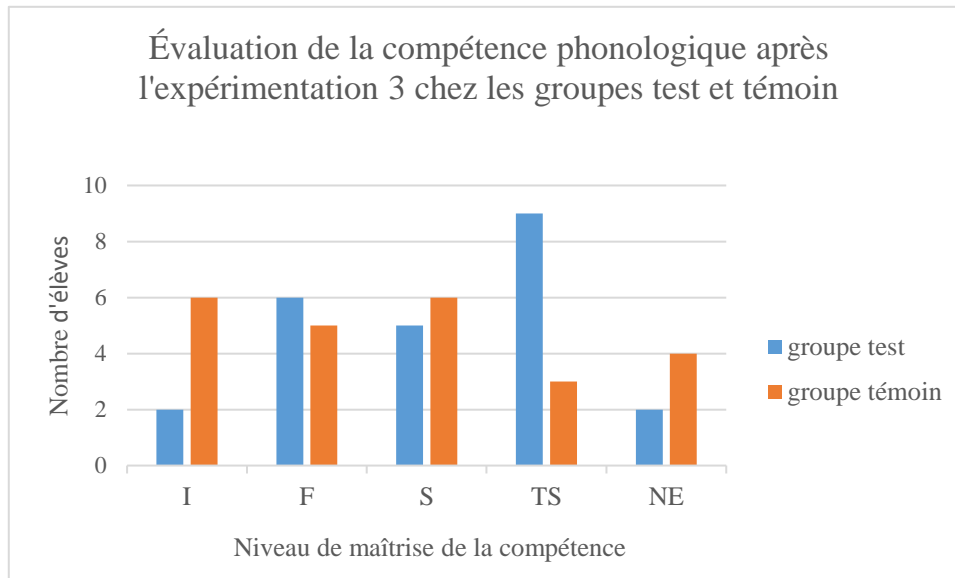


Figure 8

La figure 8 indique que les élèves du groupe test ont été plus nombreux que les élèves du groupe témoin à obtenir les niveaux de maîtrise S et TS lors de l'évaluation de la compétence phonologique. De la même façon que le révélait la figure 7 lors de l'expérimentation précédente, les élèves du groupe test ont plus facilement eu la capacité de reproduire les bonnes prononciations des différents verbes réguliers et de se corriger par rapport aux élèves du groupe témoin. Ces derniers ont par ailleurs continué, dans l'ensemble, à commettre des erreurs de prononciation et ont été moins enclins à se corriger en cas d'erreur. De nouveau, ceci indiquerait donc que les TICE ont contribué à une meilleure appropriation des savoirs par les élèves du groupe test et à une remobilisation de ces savoirs plus conséquente.

Toutefois, l'activité proposée par les TICE a constitué un entraînement important et a œuvré dans l'acquisition de la compétence phonologique tandis que l'activité donnée au groupe témoin était en fait une activité de vérification. Ainsi, il est possible de se poser la question suivante : les résultats obtenus dépendent-ils des TICE ou des activités proposées ?

➤ Expérimentation 4

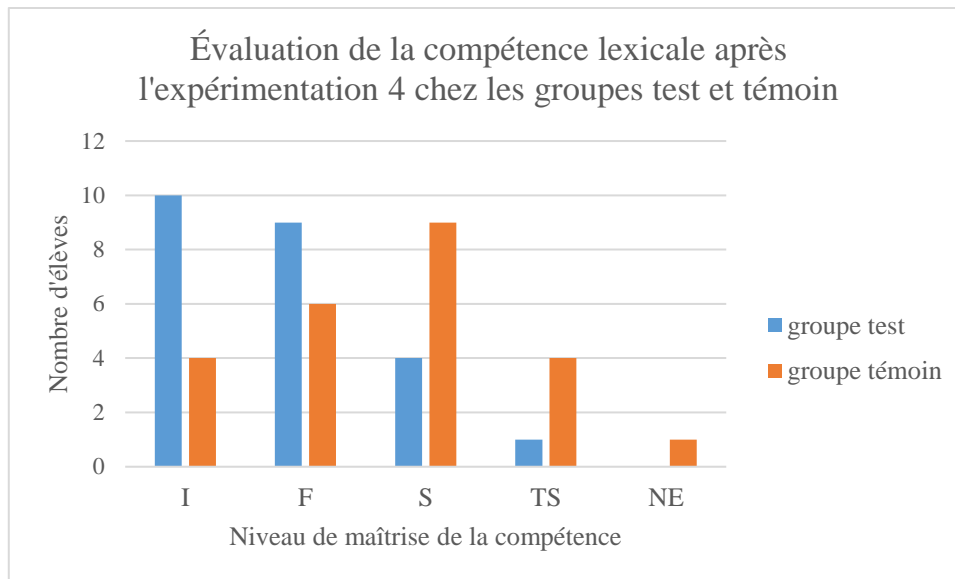


Figure 9

La figure 9 prouve que les TICE ne sont pas toujours efficaces puisque ce sont les élèves du groupe témoin qui ont obtenu de meilleurs résultats lors de l'évaluation de la compétence lexicale. En effet, les élèves du groupe témoin sont plus nombreux à avoir acquis les niveaux de maîtrise S ou TS (à raison de 13 élèves contre 5 élèves pour le groupe test).

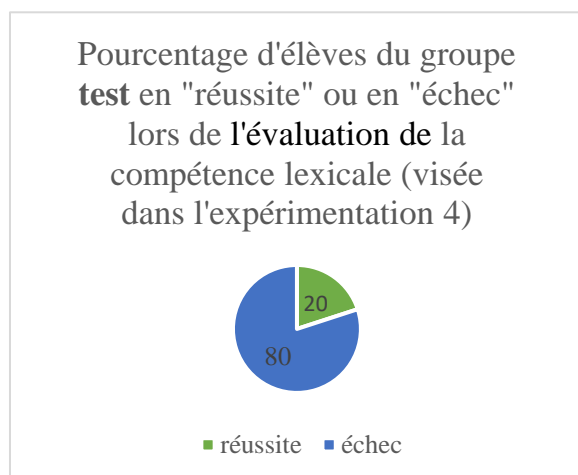


Figure 10

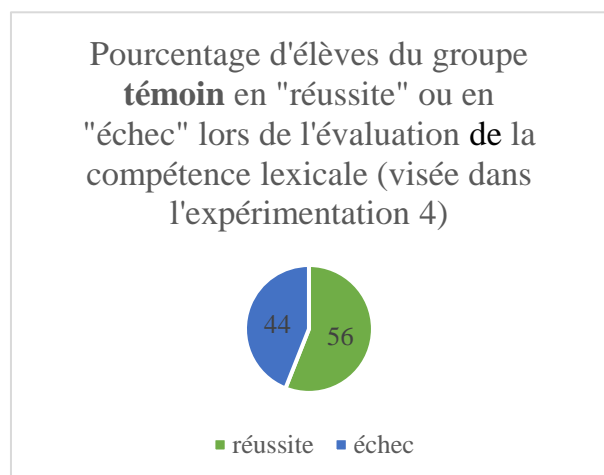


Figure 11

Les figures 10 et 11 mettent en avant le pourcentage d'élèves des groupes témoin et test qui ont été en situation de réussite ou d'échec lors de cette évaluation. L'activité réalisée avec Quizlet par le groupe test s'avère donc très peu efficace dans l'apprentissage du lexique. C'est finalement l'activité proposée au groupe témoin, bien qu'elle ne sollicitât aucunement les TICE, qui a permis d'œuvrer dans la construction des apprentissages et d'élargir le paysage lexical des élèves.

Discussion et conclusion

1. Re-contextualisation

L'objectif de cette étude est de déterminer si l'association entre devoirs à la maison et TICE permet d'enrichir ce temps à la maison et d'inciter les élèves à s'investir davantage dans leur travail à la maison pour des apprentissages plus efficaces. Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, deux classes de 5^{ème} participent à des expérimentations qui mêlent, pour un échantillon d'élèves appelé groupe test, devoirs à la maison et TICE. Afin de mesurer les effets d'une réalisation des devoirs à la maison par les élèves avec ou sans TICE sur leurs apprentissages, ceux-ci font l'objet d'évaluations.

2. Le lien avec les recherches antérieures

La première hypothèse selon laquelle le temps à la maison devient non plus seulement le prolongement du temps scolaire mais le moyen de l'enrichir se vérifie effectivement et alimente les recherches menées par Amadiou et Tricot en 2014 dans lesquelles ils affirmaient possible l'accès au savoir en dehors de l'école grâce aux TICE. Les expérimentations témoignent de la diversification du champ des possibles par rapport à ce que la classe peut offrir. En effet, les TICE ont donné l'opportunité aux élèves de travailler à partir de supports et d'outils variés. De plus, les figures 1 et 3 montrent que les TICE ont permis au groupe test de faire des choix et d'acquérir de nouveaux savoirs.

La seconde hypothèse annonçait qu'en assurant une poursuite des activités scolaires grâce aux TICE, les élèves s'investissent davantage à la maison et leurs apprentissages deviennent plus efficaces. La confirmation du premier énoncé de cette hypothèse reste discutable. Bien que les élèves du groupe test comptabilisent sur l'ensemble des expérimentations un taux de participation supérieur à celui des élèves du groupe témoin (voir annexe 2), l'écart est peu significatif. De plus, la participation n'est que très peu révélatrice de l'investissement des élèves. En revanche, les résultats assurent que les devoirs à la maison qui requerraient les TICE ont constitué des activités à la maison davantage stimulantes. En ce sens, les TICE semblent avoir donné lieu à un investissement cognitif plus important lors de la réalisation des activités à la maison pour le groupe test. C'est d'ailleurs de cette façon que leurs apprentissages se sont avérés être les plus efficaces dans l'ensemble. En déclarant ceci, je fais le choix de lisser les

résultats des expérimentations afin de confirmer le deuxième annoncé de la deuxième hypothèse.

Or, les résultats de la dernière expérimentation (figures 9, 10 et 11) divergent nettement de ceux des expérimentations précédentes et infirment à eux seuls les hypothèses. Cette dernière expérimentation présente en effet un contre-exemple qui permet de prendre du recul sur la réflexion portée sur les TICE et, par la même occasion, de faire le point sur certains travaux de recherches cités dans l'état de l'art. Alors que les TICE sont vues comme le moyen d'améliorer les performances de l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes (Michel Pérez, 2009, cité par Glasman et Besson, p. 156), la figure 10 révèle que 80% des élèves du groupe test sont en situation « d'échec » lors de l'évaluation de la compétence lexicale après l'expérimentation 4 qui sollicitait pourtant les TICE. Tandis que ces dernières encouragent la mise en œuvre d'une pédagogie active qui rend l'élève acteur de ses apprentissages (Amadiou et Tricot, 2014), l'expérimentation 4 ne permet pas de soutenir cette affirmation. De ce fait, les résultats obtenus démontrent qu'il est tout à fait possible de faire un usage des TICE qui soit superficiel dès lors qu'il n'est pas réfléchi dans un ensemble de pédagogie de projet et de méthode actionnelle.

Par ailleurs, les expérimentations ne justifient pas l'incompatibilité des usages institutionnalisés du numérique et de ceux qu'en font les élèves, comme cela avait été énoncé dans l'état de l'art (Tricot et Amadiou, 2014). Celles-ci démontrent plutôt que les utilisations des TICE par les élèves du groupe test ont, le plus souvent, été mises au service de leurs apprentissages. Néanmoins, cette étude vise à rappeler que les TICE ne suffisent pas si elles ne sont pas pensées dans les cadres. Ces termes font alors écho aux propos suivants : « les nouvelles technologies à l'école ne seront "nouvelles" que si la pédagogie qui les emploie est "nouvelle" » (Bibeau, 2008, p.4).

3. Limites et perspectives

Bien que les résultats soient en partie positifs et tendent à confirmer les hypothèses émises, l'expérimentation menée ne propose finalement qu'une amorce de résultat.

Tout d'abord, l'échantillon d'élèves qui a participé à cette étude reste assez restreint et en conséquence les résultats obtenus ne peuvent pas être considérés comme suffisamment précis et fiables. D'une part, des élèves qui avaient réalisé leurs devoirs à la maison pouvaient être absents lors de la séance d'évaluation et ainsi, leur contribution à l'expérimentation n'a pas pu être prise en compte. D'autre part, la scolarisation des élèves allophones au sein du dispositif

UEP2A du collège n'a pas toujours rendu possible, pour ces élèves, la réalisation des devoirs à la maison et l'évaluation des compétences mises en jeu dans ces derniers. Même si ces phénomènes restent mineurs, ils peuvent toutefois influencer les résultats de l'expérimentation puisque son échantillon s'en retrouve d'autant plus réduit.

Ensuite, les devoirs, dès que possible, étaient vérifiés lors des retours en classe pour s'assurer que l'expérimentation puisse être maintenue. Néanmoins, la réalisation même de l'expérimentation, puisqu'elle se tenait à la maison, a rendu impossible d'en contrôler les conditions. De plus, le schéma répétitif de l'expérimentation a pu modifier les comportements des élèves face à leurs devoirs à la maison puisqu'ils ont fini par comprendre que chaque compétence à travailler donnerait lieu à une évaluation de cette même compétence.

Enfin, la durée d'expérimentation constitue un obstacle à sa validité. En effet, l'expérimentation a été menée sur un trimestre tout au plus et chacune des expérimentations, bien qu'elles cherchassent à mettre en évidence différentes situations, restent des situations isolées. Ainsi, pour récolter des données plus fiables, il serait intéressant de multiplier les occurrences et de les expérimenter sur une période plus conséquente car plus les expérimentations sont répétées, plus les résultats qui en découlent sont représentatifs.

En revanche, les résultats obtenus m'encouragent à poursuivre ma réflexion sur les TICE car en approfondissant mes connaissances sur ces outils, j'ai pris conscience des nombreuses possibilités que peuvent offrir les TICE à la pratique enseignante, notamment en langue. Grâce à ce mémoire j'ai également pu découvrir une nouvelle manière d'exploiter les devoirs à la maison en utilisant les TICE tout en donnant du sens à cette pratique pédagogique. Je continuerai d'ailleurs à les utiliser dans mes pratiques professionnelles à l'avenir car, même s'il est certain qu'elles ne sont pas des outils magiques, je reste convaincue de leurs efficacités lorsqu'elles sont utilisées avec discernement.

4. Conclusion

Finalement, les TICE ne sont pas la solution miracle espérée pour résoudre les problématiques autour des devoirs à la maison. Cependant, elles n'en sont pas moins un puissant levier pour des apprentissages efficaces de la langue et ses spécificités lorsqu'elles sont utilisées avec intelligence et ancrées dans une triade indéfectible, associant les TICE à la perspective actionnelle et la pédagogie de projet.

Bibliographie

- Amadiou, F & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Bechetti-Bizot, C. (2017). Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner. *Rapport IGEN*, 2017-056. Repéré à <https://lettres-histoire.discip.ac-caen.fr/IMG/pdf/formescolaire17.pdf>
- Bibeau, R. (2008). *La difficulté d'intégrer l'ordinateur. A l'école à qui la faute ?* Repéré à https://journaldebordtic.files.wordpress.com/2013/03/bibeau_2008.pdf
- Céci, J. (2018). Analyse des pratiques numériques des enseignants, du collège à l'université, au prisme du genre. *International Journal of Applied Research and Technology*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/UMR5319/hal-01994895v1>
- Chiardola, A. (2020). Ecole, numérique et confinement : Enquêtes, questionnaires et premiers résultats. *Éducation, numérique et recherche*. Repéré à <https://edunumrech.hypotheses.org/1850>
- Cooper, H. (2001). Homework for all – in moderation. *Educational Leadership*, 58, 7, 34-38.
- CREDOC. (2019). *Enquêtes sur les « Conditions de vie et Aspirations »*. Repéré à <https://www.arcep.fr/cartes-et-donnees/nos-publications-chiffrees/numerique/le-barometre-du-numerique.html>
- Devauchelle, B. (1999). *Multimédiatiser l'École ?* Paris : Hachette.
- Fourgous, J. (2010). *Réussir l'école numérique*. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/104000080.pdf>
- Fourgous, J. (2012) « *Apprendre autrement* » à l'ère numérique. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000169.pdf>
- Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie.
- Meirieu, P. (1987). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : Syros.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

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

UNESCO, *Technologies de l'information et de la communication*. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic>

Vialaneix, M. (2017). *Combiner numérique et travail hors la classe : chimère ou solution pour plus d'exposition à la langue*. Mémoire de master de l'Université de Grenoble. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01760170>

Vincent, J. (2002). *Les TICE à l'école*. Paris : Bordas.

Voulgre, E. (2001). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants*. Thèse de doctorat de l'Université de Rouen, École doctorale, Sciences de l'éducation. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01628569>

Résumé

Année universitaire 2021-2022

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

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : TICE et devoirs à la maison : continuité et efficacité pédagogique

Auteur : DÉON Clémence

Résumé : Considérés comme une pratique traditionnelle du système scolaire, les devoirs permettent de prolonger le temps scolaire en dehors de l'école en l'externalisant à la maison. Ainsi, les enseignements s'avèrent de plus en plus enclins à la porosité des lieux d'apprentissage. Si toutefois les devoirs à la maison repoussent les frontières de l'École, le développement considérable des TICE la « bouscule » jusqu'à devenir l'un de ses enjeux majeurs. Alors qu'à première vue rien ne prédispose les devoirs à la maison et les TICE à s'allier, ce mémoire, qui voit le jour dans un contexte sanitaire instable, envisage leur association. Cette étude cherche donc à déterminer si les technologies sont la solution miracle qu'elles semblent être pour viser une efficacité pédagogique des devoirs à la maison. De cette façon, des élèves de 5^{ème} participent à des expérimentations et réalisent des activités à la maison, avec ou sans l'usage des TICE afin d'évaluer les effets de ces deux modalités sur leurs apprentissages. Les résultats témoignent dans l'ensemble des bénéfices des TICE sur les apprentissages de l'anglais mais en révèlent une condition : les TICE sont un levier efficace dès lors que leur utilisation relève d'un ancrage institutionnel fort.

Mots clés : enseigner l'anglais, cycle 4, 5^{ème}, TICE, devoirs à la maison, pédagogie

Summary: Considered a traditional practice in the school system, homework extends school time outside of school by outsourcing it at home. Thus, teaching is increasingly prone to the porosity of learning places. Yet, if homework pushes back the boundaries of school, the considerable development of ICT unsettles it to the point of becoming one of its major issues. Although nothing predisposes homework and ICT to come together, this research which ensued from the worldwide pandemic, considers their collaboration. Moreover, it seeks to determine whether technology is the magic bullet it appears to be to achieve homework pedagogical effectiveness. As a result, 7th grade students participate in experiments and execute activities at home, either with or without the use of ICT, in order to evaluate the effects of these two different methods on learning. The results vouch for the overall benefits of ICT on English language learning, but also reveal one prerequisite: ICT is an effective lever when its use is anchored in a substantial institutional framework.

Keywords: English teaching, ICT, homework, education, middle school, 7th grade