



HAL
open science

Pratiques d'enseignement universitaire innovantes : quels effets pour les étudiants? Etude sur l'évolution des erreurs d'accord en français

Anne Rohr, Philippe Veyrunes, Artémis Drakos

► To cite this version:

Anne Rohr, Philippe Veyrunes, Artémis Drakos. Pratiques d'enseignement universitaire innovantes : quels effets pour les étudiants? Etude sur l'évolution des erreurs d'accord en français. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/HAL-01278289 . hal-01278289

HAL Id: hal-01278289

<https://hal.science/hal-01278289>

Submitted on 24 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Pratiques d'enseignement universitaire innovantes : quels effets pour les étudiants ?

Etude sur l'évolution des erreurs d'accord en français

Anne Rohr

CLLE-ERSS (UMR 5263), Université Toulouse Jean-Jaurès

rohr@univ-tlse2.fr

Philippe Veyrunes

UMR EFTS, Université Toulouse Jean-Jaurès

veyrunes@univ-tlse2.fr

Artémis Drakos

UMR EFTS, Université Toulouse Jean-Jaurès

artemis.drakos@edf.fr

Résumé

Considérée comme un des dispositifs qualifiés de pédagogies innovantes, la classe inversée consiste à exporter les contenus magistraux en dehors de la salle de classe et à utiliser le temps de classe pour des explications et des activités applicatives sur ces contenus. Actuellement, il existe encore peu d'études expérimentales à propos de l'impact de cette forme pédagogique sur les compétences des étudiants. Le présent travail expose une première étude sur les effets de la classe inversée en comparaison avec un modèle pédagogique classique dans un enseignement de grammaire et orthographe du français en L1. La progression des apprentissages est mesurée au moyen d'évaluations de type dictée et QCM. Les données recueillies dans les évaluations indiquent que la question de l'avantage de la classe inversée devra être posée en spécifiant les compétences visées : si l'on évalue la réflexivité et les compétences métalinguistiques, la classe inversée semble plus appropriée. En revanche, des processus automatisés dans l'écriture sont mieux réussis avec un entraînement classique. Il s'agit ici d'une première approche qui, pour être confirmée, nécessite d'être élargie à d'autres contextes et un cadre temporel plus large que celui de la présente étude.

Mots clés : classe inversée, enseignement de l'orthographe grammaticale française, impact des pédagogies innovantes

Summary

The flipped classroom is part of innovative learning models where the content is exported out of the classroom at home before the class session, while the time in the classroom is used for explanation and activities about these contents. Currently, there are still few experimental studies about the impact of this learning model on students' competences. The present work presents a first study on the effects of the flipped classroom by comparing it with a classical educational model in a French grammar and orthography course for first year students. The learning progress is measured by writing dictations and multiple choice tests. The data collected from the assessments indicate that the question of the benefit of flipped classrooms should be raised by specifying the target skills : if one evaluates reflexivity and metalinguistic skills, the flipped classroom seems to be more appropriate whereas other processes like spelling/writing seem to be more successful with a conventional device. This first approach has to be confirmed and requires to be extended to other contexts and a broader temporal framework.

Keywords: flipped classroom, teaching, French grammatical orthography, evaluation of educational innovation

Introduction

La question de la réussite des étudiants en licence constitue un enjeu majeur pour les universités, car en dépit des divers dispositifs destinés à améliorer les taux de réussite (tutorat, suivi par enseignant référent, plan de réussite en licence, projet personnel et professionnel, etc.) le décrochage des étudiants en L1 atteint toujours des proportions importantes¹. Et au-delà des taux d'abandon, enseignants et étudiants témoignent d'une « insatisfaction » qui n'est pas toujours verbalisée à propos d'un enseignement encore très largement transmissif et frontal. Des transformations pédagogiques, particulièrement dans les domaines universitaires concernant l'enseignement scolaire sont attendues par les étudiants.

Dans ce contexte se développent des pédagogies innovantes visant à modifier et améliorer l'implication des étudiants dans le processus d'apprentissage et dans la construction du savoir. Pédagogies par projets, MOOC, classes inversées avec l'utilisation du numérique, etc. - globalement les pédagogies qui mettent les étudiants en activité (travaux de groupes, présentations orales, etc.).

Pour partie, ces innovations s'appuient sur les technologies qui structurent fortement les pratiques sociales quotidiennes des étudiants, (réseaux sociaux, utilisation de smartphones et tablettes comme outils de recherche en cours, ...) afin d'en faire des outils pédagogiques. Elles intéressent également les recherches en éducation et sur les TICE.

Les dispositifs innovants tendent à se multiplier dans l'enseignement, cependant les controverses autour de ces questions sont nombreuses. Il semble donc nécessaire de dépasser l'aspect idéologique du débat et d'évaluer ces pratiques de manière structurée et objective. A l'heure actuelle, il existe peu de données « objectives » concernant l'impact des pratiques pédagogiques innovantes, telles les classes inversées, le travail en réseau (par ex. réseaux sociaux, écriture collaborative en réseau, ...), etc. sur les savoirs et savoir-faire des étudiants et sur leur activité en cours. C'est ce contexte qui nous a conduits à tenter de mesurer l'effet du dispositif classe inversée dans le cadre d'une séquence d'enseignement d'orthographe grammaticale française en L1.

Cette première approche que nous proposons ici est de type expérimental. Après une brève mise en contexte, nous exposerons l'hypothèse de travail, les dispositifs pédagogiques utilisés et la méthodologie adoptée : une étude comparative entre méthode pédagogique classique et pédagogie innovante de type classe inversée. La discussion des résultats examinera les effets de la méthode « classe inversée » et proposera d'établir un lien entre type de pédagogie et

¹ Selon les chiffres pour l'année 2012 de l'Observatoire de la Vie Etudiante, Université Toulouse 2 Jean-Jaurès, seuls 48% des étudiants inscrits en L1 se présentent aux examens.

type de compétence visée.

1. Contexte

Dans le modèle d'apprentissage de la classe inversée, la démarche pédagogique exporte les activités traditionnellement réservées à la salle de classe à l'extérieur et situe celles que les élèves ou étudiants effectuent individuellement à la maison dans la salle de classe. Les apprenants s'approprient individuellement et à leur rythme les contenus en dehors de la classe sous forme de documents écrits, capsules vidéos, etc. Ensuite, durant le temps de classe, échanges et activités collaboratives entre pairs et avec l'enseignant visent un apprentissage en situation d'application. Une des formes de pédagogie active, la classe inversée utilise pour partie des modèles d'apprentissage hybrides (« blended learning ») (Lebrun, M., 2014). L'étudiant est mis en activité par l'appropriation personnelle des contenus, souvent en ligne, puis par l'expérimentation, le partage et l'élaboration de projets en classe.

Au-delà de ce consensus général, le concept de classes inversées couvre diverses réalités et peut se décliner en formes variées telles qu'en attestent les enseignants pratiquant ce type de pédagogie à différents niveaux scolaires, dans différentes disciplines (cf. <http://www.laclasseninversee.com/teacutemoignages-denseignants.html>).

En termes de théorie d'apprentissage, la démarche se fonde sur les théories du socio-constructivisme ou du socio-cognitivism (Bruner, 2008 ; Vygotsky, 1997 ; Piaget 1997). Ainsi, l'apprentissage, intimement lié à l'interaction et aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves - élèves, est considéré comme le résultat d'activités sociocognitives qui construisent les connaissances des apprenants.

Acquisition de nouvelles connaissances et restructuration de connaissances pré-existantes sont ici complétées par le développement des capacités d'apprendre, de comprendre et d'analyser, ainsi que par la maîtrise d'outils dans des situations problèmes.

Etablissant également un lien avec les recherches en neuropédagogie, les pédagogies innovantes et parmi elles la méthode de la classe inversée peuvent s'appuyer sur des résultats attestant (a) un meilleur apprentissage de la part des élèves et étudiants qui se trouvent en situation de métacognition à propos de leur propre processus d'apprentissage et (b) une meilleure mémorisation des contenus (Guemadji-Gbedemah, 2013).

A l'heure actuelle, peu de résultats quantifiés mesurant l'impact des classes inversées sur les compétences et un meilleur apprentissage sont disponibles. Les premières recherches, très majoritairement nord-américaines, montrent globalement une amélioration des résultats des

élèves et étudiants lorsqu'ils ont bénéficié d'un dispositif inversé et que ce dernier était adapté au contenu et à la situation d'apprentissage (voir Hamdan & al. 2013 et Yarbrow & al. 2014 pour une revue). Ces travaux concernent cependant essentiellement les expériences dans des disciplines comme les mathématiques, les sciences et technologies et relativement peu les sciences humaines et sociales ou les lettres et langues.

Étant donné que la classe inversée fait partie des pédagogies dites actives, il n'est par ailleurs pas toujours possible de distinguer les effets d'un apprentissage actif autre que la classe inversée de ceux induits par la classe inversée. Ainsi, Jensen & al. (2015) rapportent une étude comparative entre classe inversée et TD avec pédagogie active non-inversée, effectuée dans des classes de SVT en contexte universitaire. Au moment de mesurer les résultats des deux groupes, aucune différence significative entre les deux groupes n'est observée lors de l'examen de fin de semestre qui fait état d'une très bonne progression pour les deux groupes. Les auteurs interprètent ce résultat dans le sens d'un fort effet de l'apprentissage actif et des nombreuses interactions enseignant – étudiants dont ont bénéficié les deux groupes. Dès lors que les étudiants sont mis en situation d'apprentissage actif étayé par les échanges avec l'enseignant ainsi que les interactions entre pairs, la classe inversée ne comporterait donc pas d'avantage manifeste par rapport à d'autres formes pédagogiques actives.

La récurrence du dispositif inversé limite pour le moment le nombre de recherches présentant des mesures objectives. Par ailleurs, les méthodologies de ces études peuvent varier fortement. Aussi, à la faveur de la mise en place d'un nouvel enseignement de français, consacré à la reprise et la mise à niveau en grammaire et orthographe françaises en L1 dans un parcours préparant au master d'enseignement 1^{er} degré, nous nous sommes attachés à étudier les effets de la classe inversée comparés à ceux d'un enseignement plus classique.

L'hypothèse qui sous-tend ce travail propose que les pédagogies actives, et ici en particulier la méthode de la classe inversée, conduisent à de meilleurs résultats en termes de taux d'erreurs que les pédagogies de type classique.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons mis en place le dispositif décrit dans la section suivante.

2. Méthodologie

Une petite séquence d'enseignement de deux séances avec différentes mesures est élaborée :

Tableau 1 - Synthèse de la séquence « Phénomènes d'accord ».

CM Phénomènes d'accord (tous les étudiants)	
TD classique/ traditionnel (groupe1) en salle machines, 1 poste pour 2 étudiants Visionnage capsules vidéo en début de TD	TD classe inversée (groupe 2) en salle machines, 1 poste pour 2 étudiants Visionnage capsules vidéo en début de TD
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exercices et corrections ➤ Exercices sur les accords avec être et avoir, puis avec complément antéposé au verbe, puis les verbes pronominaux (essentiellement et non-essentiellement). ➤ Chaque exercice est corrigé avant de passer à l'exercice suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir des capsules visionnées, chaque groupe reformulera les règles à destination d'un public d'apprenants ➤ Ensuite chaque groupe conçoit une évaluation (qcm) à destination du public pour lequel il a reformulé les règles. Ce QCM devra évaluer les accords du participe passé ➤ Travail rendu à l'enseignant

Dans un premier temps, avant la séance de CM, l'état «initial» des connaissances des étudiants sur les points de grammaire qui s'avèrent le plus souvent problématiques²a été évalué par un questionnaire à choix multiples et une dictée. A cette occasion, l'enseignant a présenté et expliqué l'objectif de l'évaluation et présenté la séquence sur les phénomènes d'accord.

Le CM qui suivait, d'une durée de 1h30, se tenait en amphithéâtre avec l'ensemble des étudiants (N=139). De type « enseignement frontal » et appuyé sur une présentation de diapositives, il traitait des phénomènes d'accord, avec une attention particulière aux formes verbales homophones (i. e. « oublié », « oublier » ...). Durant ce CM, les étudiants étaient sollicités à formuler des exemples pour chacun des accords traités (i. e. « les oranges, il les a mangées. ») et à intervenir librement avec des commentaires et/ou des questions.

A la suite de cet enseignement magistral, un deuxième questionnaire et une deuxième dictée mesuraient la progression des étudiants sur les accords. Recueillir des données immédiatement après une séance de présentation/révision des phénomènes d'accord devait permettre et de mesurer l'impact du mode transmissif frontal sur les performances des étudiants.

Lors du TD, deux formes pédagogiques différentes étaient utilisées dans deux groupes d'étudiants (35 étudiants par groupe) en salle informatique : au premier groupe était proposé

² Ces éléments problématiques de la grammaire française ont été préalablement répertoriés en relevant les erreurs dans les copies d'étudiants des années précédentes. Voir aussi Vagner, C. (2010). Formation de formateurs 2009-2010 "L'orthographe dans les enseignements-apprentissages de la lecture et de l'écriture du primaire au secondaire". Titre de la conférence: La morphographie grammaticale: le marquage des accords sur les verbes.

un TD « classique » avec reprise de règles d'accord des verbes. Ces règles étaient présentées dans des capsules vidéo sur chaque poste informatique. Ensuite, les étudiants réalisaient des exercices. Chaque exercice était commenté par l'enseignant et corrigé avec les étudiants.

Le second groupe suivait un TD sous forme de classe inversée : après visionnage des mêmes capsules vidéo que celles proposées au premier groupe (TD « classique »), le travail s'organisait en petits groupes de 2 ou 3 étudiants. A l'intérieur de chaque petit groupe, les étudiants devaient dans un premier temps échanger oralement sur le contenu visionné et vérifier si leur(s) partenaire(s) avai(en)t compris l'ensemble du contenu présenté. Durant cette activité, l'enseignant n'intervenait pas.

La seconde phase du travail consistait en une reformulation écrite commune des règles, par groupe. La consigne donnée aux étudiants était de formuler les règles avec leurs propres termes en vue de les expliquer à un public d'enfants de CM1 (9-10 ans). Toujours en petits groupes, ils devaient ensuite concevoir un test sous forme de QCM, destiné à vérifier si les règles qu'ils avaient reformulées, étaient appliquées correctement. Ces deux productions étaient à rendre à l'enseignant à la fin de la séance.

Durant ces deux dernières activités, l'enseignant circulait de groupe en groupe pour suivre le travail, discuter des choix des étudiants, parfois poser des questions sur les raisons de tel ou tel choix, sans toutefois orienter les décisions des étudiants.

A la fin des TD, la progression des deux groupes sur la problématique des accords verbaux était de nouveau mesurée par une troisième dictée et un troisième questionnaire³.

3. Résultats et analyse

Nous présentons ici les résultats des questionnaires et des dictées.

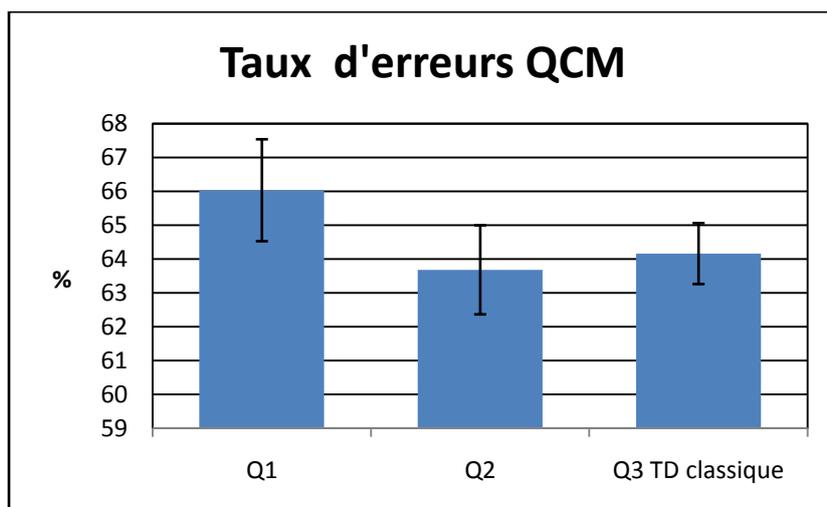
3.1. Résultats questionnaires

La comparaison des résultats obtenus lors des trois évaluations ne montre aucune progression en termes de réponses correctes entre les deux premières évaluations, et fait état, en revanche, de meilleurs résultats à la dernière évaluation pour le groupe ayant travaillé en classe inversée. Ces résultats semblent indiquer que ce dernier type de pédagogie favorise légèrement la mémorisation et la mise en application des contenus travaillés.

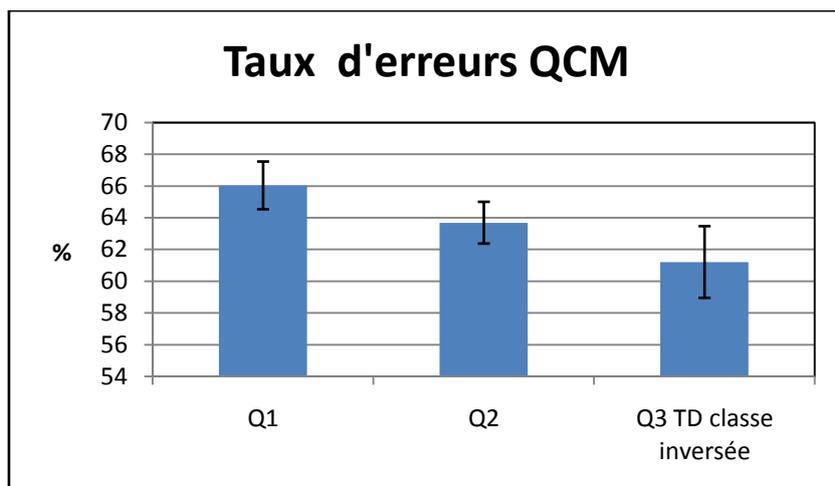
Le tableau suivant montre la répartition des erreurs dans la tâche de QCM :

Graphique 1 -Taux d'erreurs questionnaires Groupe TD classique.

³ En annexes figurent des extraits des dictées et des questionnaires.



Graphique 2 -Taux d'erreurs questionnaires Groupe TD classe inversée.



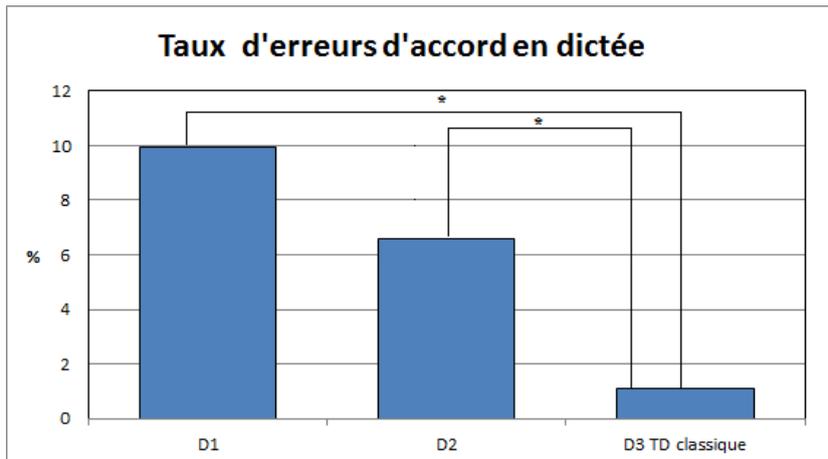
Les taux d'erreurs relevés dans le premier questionnaire sont équivalents dans les deux groupes, se situent autour de 66 %, et baissent en moyenne après la présentation des règles et exemples en CM pour atteindre environ 63 % dans le groupe TD classique et dans le groupe TD classe inversée. Les différences apparaissent après les TD : on ne constate quasiment pas de variation, même une légère augmentation des taux d'erreurs pour le groupe ayant suivi le TD classique (64,2%).

Le groupe ayant suivi le TD en classe inversée montre une régression du taux d'erreurs (61,2%). Ces résultats, non-significatifs dans les deux groupes, donnent un léger avantage à la classe inversée.

3.2. Résultats dictée

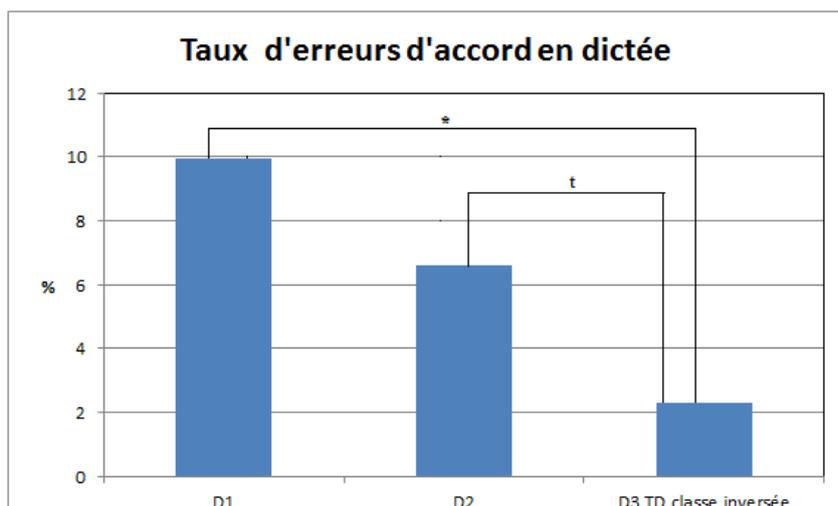
De l'ensemble des erreurs produites dans les dictées, nous avons extrait celles qui correspondaient au contenu des séances de CM et de TD (ex. cible : « tu nous as conduits », production : « tu nous as conduit » ; cible : « nous nous sommes imaginé », production : « nous nous sommes imaginés »).

Graphique 3 -Taux d'erreurs en dictée Groupe TD classique.



Sur l'ensemble des erreurs d'accords relevées dans les 3 dictées, le taux d'erreurs sur les accords verbaux s'élève à 9,9% lors de la première dictée (D1), il chute à 6,6% dans la dictée après le CM (D2), la progression est significative entre la dictée 1 et la dictée 3 ainsi que qu'entre la dictée 2 et la dictée 3 (respectivement $p < 0,01$ et $p = 0,01$). Les performances en dictée s'améliorent donc après la reprise/mise à niveau des phénomènes d'accord en CM et en TD.

Graphique 4 -Taux d'erreurs en dictée Groupe TD classe inversée.



Dans le groupe classe inversée, l'amélioration des scores est similaire : d'un taux d'erreurs d'accord à 9,8 % avant le CM, on note une progression à 6,7% après le CM pour atteindre un taux d'erreurs de 2,3% après la séance de TD. La différence est significative entre la première et la dernière dictée ($p=0,04$) et une tendance à la significativité est relevée entre la deuxième et troisième dictée ($p=0,06$).

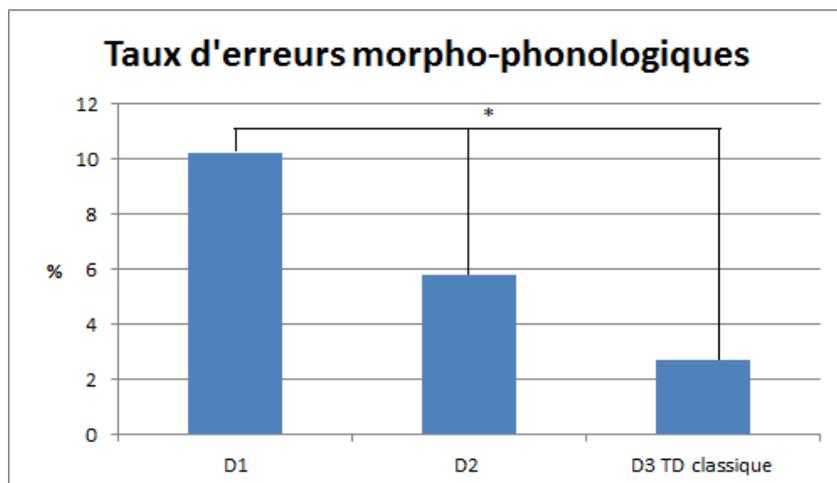
Ces résultats conduisent à plusieurs observations :

- à la différence des résultats obtenus avec le questionnaire, l'amélioration des performances en dictée après le CM est marquée et significative ;
- après les TD, les taux d'erreurs en dictée baissent de manière significative ou montrent une tendance forte dans les deux groupes de TD ;
- pour la tâche de dictée, la méthode « classe inversée » comparée à la méthode d'enseignement classique ne conduit pas à de meilleurs résultats.

Dans un second temps, nous avons analysé l'évolution des deux types d'erreurs d'accords verbaux les plus marqués dans les deux corpus : les erreurs que nous avons nommées « morpho-phonologiques » qui impliquent une terminaison inappropriée telle que « nous avons explorer » ou « il a finis » et les erreurs portant sur les marques du nombre dans les flexions verbales telles que « ils étaient débousolé » ou « ils ont découverts ».

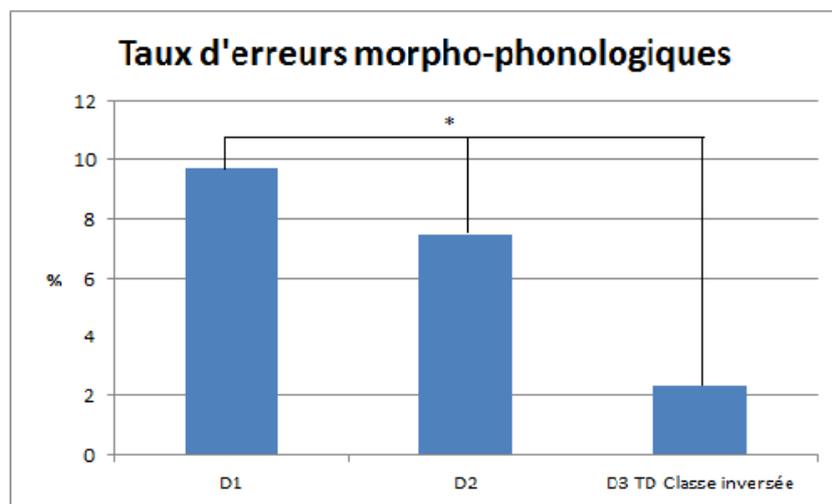
Les graphiques 5 à 8 montrent ces évolutions dans les deux groupes.

Graphique 5 -Taux d'erreurs morpho-phonologiques en dictée Groupe TD classique.



L'amélioration des scores d'erreurs est très régulière entre les trois sessions de dictée : se situant à respectivement à 10,2% en dictée 1, à 5,8% en dictée 2 et à 2,7% en dictée 3, le groupe TD classique fait état d'une amélioration des performances significative ($p=0,049$).

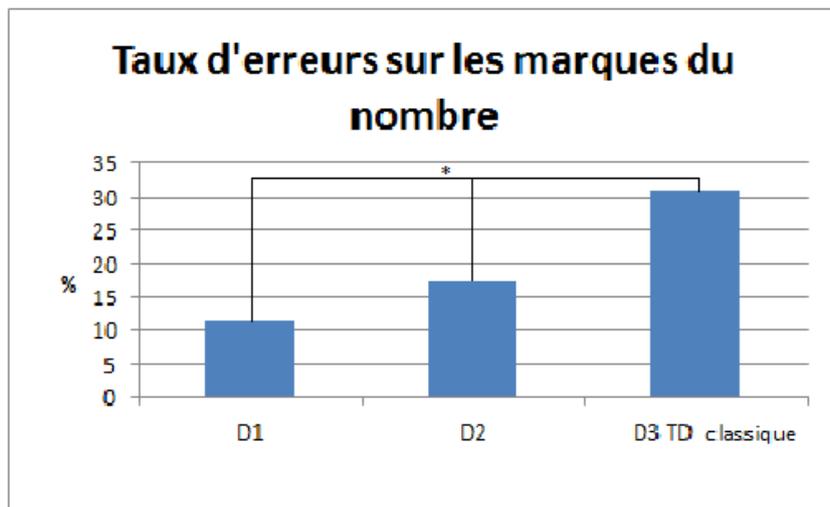
Graphique 6 -Taux d'erreurs morpho-phonologiques en dictée Groupe TD classe inversée.



Dans le groupe TD classe inversée, l'évolution est comparable avec des taux d'erreurs passant de 9,7% en dictée 1 à 7,4% en dictée 2 pour baisser à 2,3% en dictée 3. Tout comme pour le groupe TD classique, la diminution des taux d'erreurs est ici significative ($p=0,045$).

Il apparait donc qu'en tâche de dictée, les différentes formes pédagogiques utilisées produisent toutes un effet positif et significatif sur la problématique des accords verbaux homophones.

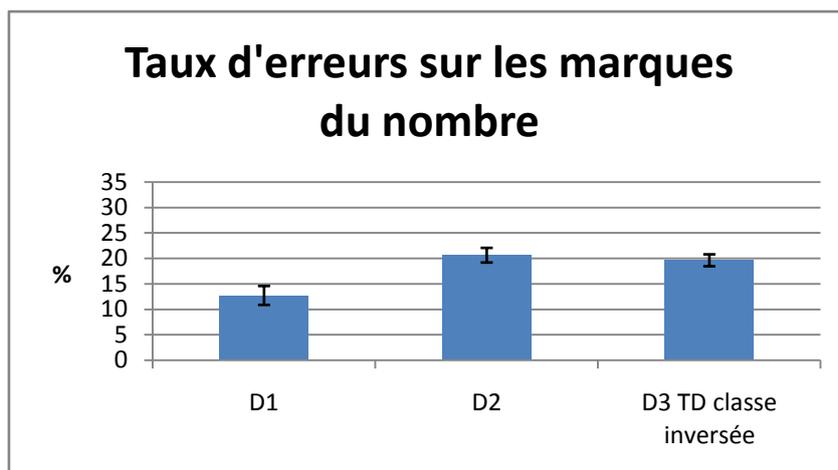
Graphique 7 -Taux d'erreurs marques du nombre en dictée Groupe TD classique.



L'analyse des erreurs sur les marques du nombre (production du singulier au lieu du pluriel, ou production du pluriel au lieu du singulier) révèle un résultat inattendu : le taux d'erreurs augmente de manière régulière entre les trois sessions de dictée dans le groupe TD classique (11,5% en dictée1, 17% en dictée2 et 30,9% en dictée3). Et cette augmentation des erreurs est significative ($p < 0,01$).

La tendance est différente dans le groupe TD classe inversée.

Graphique 8 -Taux d'erreursmarque du nombre en dictée Groupe TD classe inversée.



Entre la dictée 1 et la dictée 2, avec respectivement 12,7% et 20,6% d'erreurs, le groupe TD classe inversée évolue de façon comparable. Ensuite la courbe s'inverse légèrement avec

19,6% d'erreurs sur les marques du nombre en dictée³ et l'évolution, dans son ensemble n'est pas significative.

4. Discussion

Les résultats que nous avons présentés ici, mènent à plusieurs constats : dans la tâche QCM, le groupe TD classe inversée montre des résultats légèrement meilleurs que le groupe TD classique. En dictée, les étudiants des deux groupes progressent de manière significative entre la première et la troisième session, ainsi qu'entre la seconde et la troisième session pour le groupe TD classique.

C'est lorsque les types d'erreurs sont pris en considération qu'apparaissent des différences plus nettes. Les deux groupes améliorent significativement les taux d'erreurs pour le type morpho-phonologique, c.-à-d. les deux groupes progressent notablement dans la production correcte des accords qui ont une forme homophone mais hétérographe grammaticalement incorrecte, tels que « ils s'étaient imaginer̄ ». Ces erreurs traduisant des compétences lacunaires des fonctions morpho-syntaxiques des accords verbaux, les séances d'enseignement ciblées qui reprennent les différents accords et leurs fonctions dans la langue conduisent par conséquent à une nette progression. Dans la mesure où nous avons observé une évolution différente pour les accords du nombre – augmentation significative des taux d'erreurs entre les 3 sessions de dictée pour le groupe TD classique et augmentation entre la première et la deuxième session de dictée, puis léger recul du nombre d'erreurs lors de la troisième session pour le groupe TD classe inversée – l'interrogation s'oriente vers les types de processus à l'œuvre lors de ces deux types d'accord : les étudiants semblent avoir porté leur attention prioritairement sur les accords homophones en lien avec des fonctions morpho-syntaxiques différentes et paraissent parallèlement avoir négligé les accords du nombre. Cependant, cette tendance persiste dans le groupe TD classique entre le début et la fin du TD alors qu'elle s'inverse légèrement dans le groupe TD classe inversée qui a donc mieux réussi à gérer à la fois les accords homophones et les accords du nombre. S'il serait un peu hâtif de conclure à partir de ce seul résultat que la méthode classe inversée permet aux étudiants de gérer plus facilement plusieurs aspects problématiques de la production écrite des accords, la question est néanmoins soulevée et mène à l'interrogation suivante : quelle approche pédagogique semble la mieux adaptée pour quel type de tâche et quel type d'apprentissage ? Interrogation qui est également appuyée par nos résultats dans la tâche des QCM où le groupe TD classe inversée obtient des taux légèrement meilleurs que le groupe TD classique.

Dans la mesure où l'activité en TD classe inversée était en grande partie de type réflexif et métalinguistique, il est tout à fait possible que la tâche QCM, intrinsèquement aussi de nature métalinguistique puisque l'étudiant doit évaluer les différentes réponses quant à leur adéquation avec la grammaire de la langue, ait été mieux préparée par ce type d'enseignement. Parallèlement, dans le groupe TD classique, les performances générales avant et après TD sont meilleures dans la tâche de dictée qui, elle, repose davantage sur les automatismes acquis par la répétition de l'activité d'écriture. L'activité des étudiants durant le TD – accomplissement d'exercices d'accord à l'écrit – a pu renforcer certains de ces automatismes.

Par conséquent, nos données chiffrées ne conduisent pas à conclure à un bénéfice général, traduit par une baisse significative des taux d'erreurs dans toutes les tâches dans le dispositif de la classe inversée. A l'instar de Jensen et al. (2015), en l'état actuel, nous considérons que le facteur essentiel d'un apprentissage abouti réside dans la mise en activité des étudiants. Si l'avantage de la classe inversée est manifeste dans le sens où sortir la part purement transmissive de la classe et permettre de situer le travail réflexif et la construction commune des étudiants dans la classe permet de dynamiser le processus d'apprentissage, ce dispositif n'est peut-être pas pertinent pour tous les types de compétences que les étudiants sont censés acquérir durant leur parcours.

Ce seraient plutôt les pédagogies actives en général qui fonctionneraient comme vecteur de l'amélioration globale (voir Freeman et al., 2014, pour une méta-analyse). Lorsqu'il s'agira de spécifier les effets précis de ce type de pédagogie, il faudra alors formuler clairement si les performances évaluées sont de type réflexif ou si elles relèvent davantage de comportements automatisés.

Enfin, plusieurs aspects de notre étude doivent être considérés : la temporalité de notre étude qui a été extrêmement courte (une seule séquence de cours en espace d'une semaine), et, par conséquent, un ensemble de données qu'il sera nécessaire de consolider par des observations plus longues et d'étendre à d'autres zones de la grammaire et de densifier en termes de nombre de groupes testés.

Conclusion

Modifier et améliorer les pratiques enseignantes dans l'objectif de favoriser la réussite des étudiants peut être abordé au moyen de mesures et analyses des résultats produits par les différentes pédagogies. Si le présent travail ne nous autorise pas à dégager clairement un

avantage de la méthode inversée en termes d'amélioration des taux d'erreurs, elle a cependant permis de dégager des tendances intéressantes et d'affiner et orienter plus précisément les questions à poser lorsqu'on souhaite évaluer la portée de ce dispositif pédagogique.

L'intérêt de ce type de pédagogie n'en est en aucun cas dévalué. Face à l'engouement croissant pour ces méthodes, il faut au contraire continuer à en évaluer les effets au moyen de recherches sur des périodes suffisamment longues, avec un nombre d'étudiants conséquent et des mises en perspective de l'activité pédagogique avec la compétence précise visée. Dans ces conditions, il sera possible d'apporter des réponses plus détaillées aux interrogations et controverses qui persistent autour de la méthode de la classe inversée.

Références

Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, *111*, n° 23, 8410-8415.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy P. D. d. M (2015). Improvements from a Flipped Classroom May Simply be the Fruits of Active Learning. *CBE – Life Sciences Education*, *14*, 1-12.

Vygotski, L.S. (1997) *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

J. Piaget, J. (1997) «Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski», texte publié à la fin de *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Webographie

Guemadji-Gbedemah, T. E. (2013). Neurosciences et pédagogie. In : *Thot Cursus – formation et culture numérique*. <http://cursus.edu/article/20086/neurosciences-pedagogie/#.VTUeiJObLIW>. Consulté le 18.04.15.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, C. Arfstrom, K. (2013). *A review of Flipped Learning* <http://www.flippedlearning.org/research>.

Lebrun, M. (2014). *Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées*. Blog de Marcel, décembre 2014. bit.ly/ML-Classes-inversées

Yarbro J., Arfstrom, K., McKnight K., McKnight P. (2014). *Extension of a review of Flipped Learning*. <http://www.flippedlearning.org/research>.

Annexes

A1. Extraits des QCM

Exemple QCM 1

1. elles le leur diront demain ----->diront marque l'accord :

- a) en genre et en nombre b) en personne c) en personne et en nombre
-

Exemple QCM 2

1. des erreurs de grammaire, qui n'en a jamais fait ?-----> le participe fait :

- a) s'accorde avec qui b) s'accorde avec deserreurs de grammaire c) ne s'accorde pas
-

Exemple QCM 3

1. les larges cordes qu'ont (arrimer) les marins, ne suffiront pas -----> La forme du verbe *arrimer* est :

- a) arrimé b) arrimées c) arrimés

A2. Extraits des dictées

Extrait Dictée 1

Sur une carte, comme elle est tenue, la frontière ! Ils l'avaient tant regardée qu'elle avait fini par incarner un de leurs rêves les plus chers : passer de l'autre côté, quitter leur pays où la misère rongait les villages, où derrière les murs ocre des maisons il n'y avait qu'ennui et désespérance...

Extrait Dictée 2

... Alors que qu'ils se complaisaient à ressasser leurs exploits dans un flamboiement d'orgueil et une autosatisfaction mégalomane, des personnes malintentionnées sont venues susurrer à leurs oreilles que, comparés aux héros modernes, ils n'étaient que des demi-portions ! Persuadés que ce n'était qu'un racontar, ils se sont penchés sur ceux qui les ont succédé...

Extrait Dictée 3

... Tu nous as conduits devant une carte où, si elle est tenue, la frontière, elle peut être aussi une chimère, un rêve bien douloureux quand il se brise. Tu nous as plongés dans l'irrationalité des familles, montré(s) le lourd tribut que certains paient à leur hérédité, comme la pauvre Iphigénie, pliant sous le faix de crimes qu'elle n'a pas commis...