



HAL
open science

Un Videxéo en classe renversée : une activité efficace pour l'amélioration de l'expression écrite des étudiants ?

Laetitia Thobois-Jacob

► To cite this version:

Laetitia Thobois-Jacob. Un Videxéo en classe renversée : une activité efficace pour l'amélioration de l'expression écrite des étudiants ?. Septièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH (RJC EIAH 2018) , Apr 2018, Besançon, France. hal-01769519

HAL Id: hal-01769519

<https://hal.science/hal-01769519>

Submitted on 18 Apr 2018

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.

Un Videxéo en classe renversée : une activité efficace pour l'amélioration de l'expression écrite des étudiants ?

Laetitia Thobois-Jacob

Université de Strasbourg
jacobl@unistra.fr

Résumé. L'ouverture d'un dispositif hybride de formation, propice au développement de l'autodirection des étudiants, est le plus souvent limitée à ses composantes spatio-temporelles. Or, la classe renversée permet d'élargir cette ouverture aux composantes pédagogiques du dispositif. Nous l'avons testée dans le cadre d'un enseignement d'expression écrite et orale en 1^{ère} année de DUT : afin de susciter la motivation des étudiants, une activité a consisté en la réalisation de Videxéos par les étudiants, à savoir des capsules vidéo pédagogiques portant sur une règle grammaticale. Après avoir interrogé le lien entre les perceptions des libertés de choix des étudiants et leur motivation, nous comparons leurs performances en orthographe au pré-test et au post-test pour mesurer l'efficacité du dispositif. Nos résultats, issus d'une observation menée auprès de 56 étudiants, confirment la dynamique motivationnelle de l'ouverture mais soulignent un écart entre les perceptions des étudiants et les performances effectivement réalisées.

Mots-clé : Littératie, classe renversée, ouverture, perceptions de compétence, pédagogie universitaire.

1 Introduction

Les étudiants ont de plus en plus des difficultés en expression écrite [11, 13]. Pour nos étudiants inscrits de DUT¹ Information et Communication, la maîtrise de l'expression écrite constitue une compétence fondamentale, indispensable à tout acte de communication en contexte professionnel. Cependant, rares sont les étudiants enthousiastes à l'idée d'apprendre ou de réapprendre des règles grammaticales déjà rencontrées au cours de leur parcours scolaire.

C'est pourquoi, nous avons demandé aux étudiants de créer des « Videxéos », ou capsules vidéo grammaticales qui, d'une part, nous semblaient plus conformes aux objectifs généraux de leur domaine d'études, et, d'autre part, permettaient de tester la classe renversée [2] que nous concevons comme l'opérationnalisation d'une ingénierie de l'ouverture [10] propice à l'engagement des étudiants.

1 Diplôme Universitaire de Technologie

2 Cadre théorique

2.1 La classe renversée, une opérationnalisation de l'ouverture du dispositif pédagogique, pour apprendre par la recherche

Depuis quelques années, plusieurs déclinaisons de classe inversée se sont diffusées à différents niveaux du système éducatif et universitaire. Dans sa forme standard, la classe inversée consiste en la consultation *à distance* par les étudiants de ressources pédagogiques sous forme de lectures ou de capsules vidéo afin de préparer les cours auxquels ils assisteront et les activités qu'ils mèneront *en présence*, le plus souvent par petits groupes. Outre le type standard ou « type 1 » [12], il existerait un « type 2 » dans lequel la préparation du cours présentiel s'effectue à partir de travaux de recherche documentaire préalables à la préparation d'exposés ou de débats, et un « type 3 » combinant dans le temps les modalités des types 1 et 2.

La littérature rapporte cependant trois difficultés. D'abord, les étudiants n'effectuent pas toujours les activités préparatoires [5, 6, 14]. Ensuite, il semblerait que l'inversion seule ne suffise pas à augmenter la motivation des étudiants [8, 17]. Enfin, le type 2, le plus ouvert, est celui qui serait le moins pratiqué [12].

En raison du lien entre ouverture et motivation (voir 2.2), la « classe renversée » nous semble intéressante : elle correspond à la définition de l'ouverture de Jézégou [10] en laissant aux étudiants de nombreuses libertés de choix dans la composante pédagogique du dispositif (Tableau 1). Les étudiants sont en effet partie prenante de la définition des objectifs, du cheminement pour les atteindre, des contenus pédagogiques et des modalités d'évaluation.

Tableau 1. Les trois catégories d'un dispositif de formation [10].

Catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	Temps, lieu, accès, rythme
Composantes purement pédagogiques	Cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
Composantes de la communication médiatisée	Ressources humaines/moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

En classe inversée, les étudiants n'ont le plus souvent pas d'autres libertés de choix que le moment et la durée de consultation des ressources pédagogiques mises à leur disposition. En classe renversée, l'enseignant ne fournit aucun cours, ni aucune source de recherche d'information en lien avec l'objet du cours car ces tâches reviennent aux étudiants : ils doivent s'organiser pour trouver les informations pertinentes de manière collaborative, construire les savoirs de manière à les rendre intelligibles pour le groupe et de procéder à leur évaluation ([2] p. 204).

Cailliez propose une mise en œuvre pratique de la classe renversée, mais il nous semble possible de l'inscrire dans un cadre théorique : on peut ainsi considérer d'une

part qu'elle procède d'une actualisation de la conception de l'apprentissage de l'*Education nouvelle*, comme l'illustre la formule de Cousinet (cité par [4], p.146) « moins on est enseigné, plus on apprend » car « être enseigné c'est recevoir des informations et qu'apprendre c'est les chercher ». D'autre part, elle est proche de deux notions issues de la formation d'apprenants adultes, à savoir celle de l'autoformation et celle de l'ouverture en formation, respectivement explicitées par [3, 4, 9, 10].

2.2 Des libertés de choix à l'augmentation de la motivation à apprendre

L'ouverture, une des cinq dimensions majeures des dispositifs hybrides [14], désigne un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants qui ouvrent à l'apprenant des libertés de choix, afin que celui-ci puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et ses apprentissages [9]. Ainsi, plus un dispositif est ouvert, plus les étudiants auront tendance à s'impliquer dans leurs apprentissages et à développer leur capacité d'autodirection [10], celle-ci présentant une dimension motivationnelle (ou conative) et une dimension métacognitive ([3] p. 54). Dans cette perspective, la mise en place de la classe renversée constitue une première étape visant d'abord à favoriser la dimension motivationnelle.

L'idée que les libertés de choix laissées à l'apprenant augmentent sa motivation à s'engager et à persévérer dans une activité s'inscrit dans le paradigme socio-cognitif de Bandura [1]. La motivation est définie comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'une personne a d'elle-même et de son environnement [ce] qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » ([18] p.7). Le terme de « perception » suggère qu'il s'agit d'une interprétation subjective plus ou moins réaliste.

Une des perceptions déterminant la motivation est liée au contrôle que le sujet pense pouvoir exercer sur la tâche à accomplir [18]. Elle est proche de la notion d'autodétermination [16], c'est-à-dire la possibilité de choisir librement ses comportements afin d'atteindre ses propres objectifs : plus le sujet se perçoit comme l'auteur de ses choix, plus la motivation à agir augmente. Fenouillet [7] souligne la distinction entre les notions de contrôle et d'autodétermination : la première fait référence à la contingence qu'il y a entre le comportement et le résultat reçu, la seconde renvoie à l'expérience de liberté, qui impulse le comportement. Cependant toutes deux s'accordent sur l'importance de la notion de choix comme élément constitutif de la motivation.

2.3 Problématiques et hypothèses

L'ouverture du dispositif permet de laisser des libertés de choix aux étudiants, sur lesquelles nous misons pour susciter leur motivation à effectuer l'activité du Videxéo, dont la visée est l'amélioration des performances en orthographe.

Il reste à déterminer si l'ouverture sur les composantes pédagogiques est effectivement perçue par les étudiants comme un déclencheur de motivation : la construction du cours et son évaluation ne leur paraîtra-t-elle pas trop éloignée de leurs usages voire rébarbative ? Et pourrions-nous constater à la fin de l'activité une amélioration

des performances en orthographe, au moins sur le point grammatical sur lequel porte leur Videxéo ? Pour la première question, nous supposons que les étudiants s'adapteront à l'activité proposée et leurs perceptions des libertés de choix sur les composantes pédagogiques du dispositif seront positivement corrélées à leur satisfaction liée à l'activité proposée.

Pour la question suivante, nous supposons que les performances des étudiants seront meilleures sur le point d'orthographe étudié après la réalisation du Videxéo.

3 Recherche menée

3.1 Description du dispositif

L'activité du Videxéo propose aux étudiants d'élaborer une capsule vidéo portant sur un point d'orthographe grammaticale : par exemple, l'accord du participe passé, la distinction du futur simple et du conditionnel présent, voire l'accord sujet-verbe et la distinction d'homophones grammaticaux (a/à, tout/tous, leur/leurs *etc.*).

Pour le Videxéo, les étudiants étaient chargés de concevoir une petite leçon de grammaire et de créer des phrases d'exemples, un exercice d'application et le corrigé correspondant, en un temps imparti de 2 min environ.

En reprenant les composantes pédagogiques de l'ouverture de Jézégou (Tableau 1), précisons que les étudiants étaient libres de déterminer le scénario (cheminement), l'objet de leur capsule (contenu), la personne avec laquelle ils allaient travailler (format), et les modalités d'évaluation (évaluation). Selon le principe de la classe renversée, aucune ressource n'a été fournie par l'enseignant, les étudiants ont mobilisé divers sites de l'*Internet*². Aussi ils avaient toute latitude pour les techniques filmiques (animation ou prise de vue directe, exposé frontal, schéma avec voix off *etc.*), les seules exigences étant que l'image soit stable, bien éclairée et que le son soit audible : le plus souvent, les étudiants ont utilisé leur *smartphone* personnel ou un appareil photo. Le scénario a été réalisé en classe, mais la captation du film et le montage ont été menés en dehors du cours.

3.2 Méthodologie de recherche

Pour notre première hypothèse, un questionnaire a permis de mesurer la perception des libertés de choix par les étudiants sur les composantes pédagogiques du dispositif (Tableau 2, items B) et leur satisfaction suite à la réalisation de la capsule (items C). La validité de ces items a été testée par un alpha de Cronbach ($\alpha = 0.839$). Les étudiants ($n = 56$) ont complété en présentiel en environ 15 minutes un total de 50 items à échelle de Likert (1=tout-à-fait d'accord ; 4=pas du tout d'accord).

² Exemples de sites mobilisés :

http://grammaire.reverso.net/4_1_regle_daccord_generalites.shtml ;
<http://ameliorersonfrancais.com/grammaire/> ;
<https://www.projet-voltaire.fr/regles-orthographe/categories/grammaire/> ;
https://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/liaison.php?liaison=_grammaire_ ;
https://www.ccdmd.qc.ca/fr/rubrique_grammaticale/

Tableau 2. Items de libertés de choix du questionnaire

Items	Composantes	Libellés
B3	Objectif	Mon videxéo a porté sur un point de grammaire qui me pose réellement problème.
B11	Contenu	De ma propre initiative, j'ai consulté plusieurs sites pour confronter des explications différentes de la règle grammaticale et j'ai choisi celle qui me semblait la plus claire.
B12		La règle grammaticale retenue pour mon videxéo est une création à partir de celle(s) que nous avons trouvée(s) sur <i>Internet</i> .
B19		Il est important que mon videxéo soit une création originale.
B21	Format	J'ai pu concevoir le scénario du videxéo avec le binôme de mon choix.
B24	Évaluation	J'ai contribué à définir les critères pour l'évaluation du videxéo avant sa conception.
C7	Méthode	J'aimerais faire des videxéos sur d'autres sujets ou dans d'autres cours car cela soutient ma motivation.
C8		J'aimerais faire des videxéos dans d'autres cours car c'est un exercice utile pour acquérir des connaissances.
C12		J'aimerais faire des videxéos dans d'autres cours car c'est un exercice créatif.
C21	Evaluation	Je trouve que la grille d'évaluation était adaptée à l'exercice du videxéo.
C22		Je suis satisfait du déroulement de l'évaluation collaborative, qui fait participer l'enseignant et d'autres étudiants de mon groupe.
C23		Je suis satisfait de la note et des retours que j'ai obtenus car ils correspondent bien à mon engagement dans cet exercice.

Pour notre seconde hypothèse, un pré-test de positionnement avait permis de déterminer pour chaque étudiant quels étaient les points grammaticaux non maîtrisés, de manière à ce que le Videxéo puisse porter sur un point nécessitant amélioration. Ensuite, nous avons vérifié lors d'un post-test que le point étudié était effectivement acquis à l'aide d'exercices variés de type qcm. Nous analyserons plus particulièrement des résultats des étudiants (51 présents sur les 56) ayant choisi d'étudier l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, ce point grammatical étant une source d'erreurs pour la majorité de nos étudiants.

4 Premiers résultats

Notre première hypothèse porte sur des éventuelles corrélations entre les perceptions des étudiants liées aux libertés de choix sur les composantes pédagogiques du dispositif et leur satisfaction liée à l'activité proposée. Un test de Spearman a été utilisé compte tenu de la nature ordinale de nos variables.

Concernant les libertés de choix liées au contenu du Videxéo, nous constatons que seule celle qui se réfère à l'importance de l'originalité du contenu (B19), apparaît très fortement corrélée aux variables de satisfaction interrogeant la forme du Videxéo comme soutien à la motivation (C7), à l'apprentissage (C8) et à la créativité (C12)

(Tableau 3). La variable portant sur la possibilité de choisir son binôme (B21) est corrélée aux mêmes variables de satisfaction que précédemment, quoiqu'avec une moindre intensité. Enfin, la variable de liberté de choix dans la définition des critères d'évaluation (B24), est corrélée à la satisfaction liée au déroulement de l'évaluation par les pairs (C 22) et aux résultats obtenus (C23).

Ainsi, nous pouvons considérer que notre première hypothèse est validée : les libertés de choix permettant aux étudiants de faire preuve de créativité dans leur production, de travailler avec un binôme de leur choix et de participer aux critères d'évaluation semblent constituer de puissants leviers de nature à favoriser leur engagement dans le dispositif de classe renversée, tel qu'il a été proposé.

Tableau 3. Corrélations de Spearman (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

	B19 B21	B24 C5	C7	C8	C12	C22	C23		
B19	—	0.447***	0.131	-0.427**	0.528***	0.585***	0.604***	0.187	0.281*
B21	—	0.157	-0.436***	0.290*	0.399**	0.305*	0.282*	0.200	
B24	—	—	-0.179	0.200	0.315*	0.173	0.515***	0.449***	

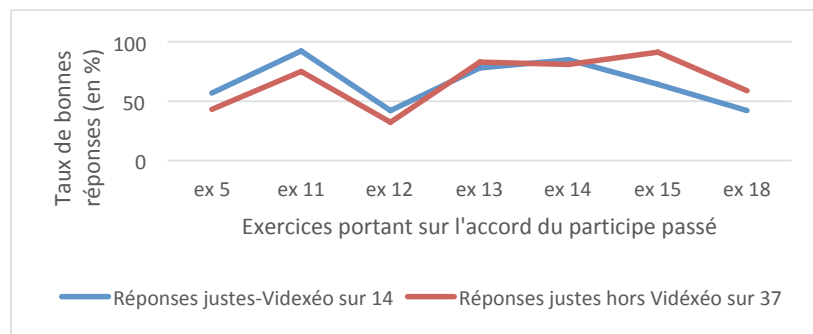


Fig. 1. Comparaison du taux de réponses justes aux exercices portant sur la règle d'accord du participe passé.

Notre deuxième hypothèse nous amène à présent à interroger les effets du dispositif sur l'apprentissage des étudiants. Pour cela, nous avons comparé la proportion de bonnes réponses aux 7 exercices de type qcm portant sur la règle d'accord du participe, en distinguant les groupes ayant fait porter leur Videxéo sur cette règle et ceux qui avaient approfondi un autre thème. Nos premiers résultats indiquent que ceux qui ont travaillé cette règle pour leur Videxéo n'obtiennent pas systématiquement de meilleurs résultats que les autres étudiants, mais seulement pour 4 exercices sur les 7 proposés (Figure 1).

Des analyses complémentaires seront donc nécessaires pour comprendre ce résultat, d'une part pour analyser plus en détail les mécanismes mis en œuvre d'un exercice à l'autre, d'autre part pour tenter de démêler si la règle a été effectivement mé-

morisée mais appliquée de manière incorrecte ou bien si le Videxéo, réalisé de manière ponctuelle, n'a pas permis aux étudiants de mémoriser durablement la règle étudiée.

Références

1. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall
2. Cailliez, J.-C. (2016). La classe renversée...une approche en « do it yourself ». In *La pédagogie inversée* (p. 203-215). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
3. Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. P.U.F. : Paris.
4. Carré, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
5. Chevalier, L. et Adjedj, P.-J. (2014). Une expérience de classe inversée à Paris-Est. *Technologie*, 194(1), 26-37.
6. Entfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*.
7. Fenouillet, F. (2004). *Motivation, mémoire et pédagogie*. Paris ; Budapest; Torino : L'Harmattan.
8. 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, p. 1-12.
9. Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, p. 43-54.
10. Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
11. Lambert, M. (2012). *La performance académique des étudiants de premier cycle universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse en sciences de l'éducation, soutenue le 7 décembre 2012.
12. Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education et Formation*, e-306.
13. Montballin, M., Van der Brempt, M et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 59-74.
14. Nizet, I., Galiano O., Meyer F., (2016). Vers un cadrage théorique de la classe inversée. In Dumont, A. et Berthiaume, D. *La pédagogie inversée*. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.
15. Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et Formation*, (e301), 15-34.
16. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
17. Thobois-Jacob, L., Christoffel, E., Marquet, P. (2017). L'adhésion des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*, 24 (3).
18. Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.