

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° :.....

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: AYACHI Mounir

Intitulé

Enjeux de l'approche interactive dans la classe
inversée. Cas des étudiants de FLE de 1^{ère} année LMD de
l'université de M'Sila.

Soutenu devant le jury composé de :

*Dr GHARBAOUI Amar	Université de M'sila	Président
* Dr FAÏD Salah	Université de M'sila	Rapporteur
* Dr BENYAHIA Tarik	Université de M'sila	Examineur

Année académique 2018 /2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE**

N° :.....



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: AYACHI Mounir

Intitulé

**Enjeux de l'approche interactive dans la classe
inversée. Cas des étudiants de FLE de 1^{ère} année LMD de
l'université de M'Sila.**

Année académique 2018 /2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu, le tout puissant, qui m'a donné la force et la foi
pour accomplir ce modeste travail ;

Je tiens à adresser mes profonds remerciements à mon directeur de recherche,
Dr. Salah FAÏD, pour ses précieux conseils, ses orientations, son aide, son soutien, et sa
confiance en moi ;

Mes remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont
porté à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail et de l'enrichir par leurs
propositions.

Merci à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce modeste
mémoire.

إهداء خاص

إلى القامة التي أتكسّر أمام رقيتها و تضحيتها و إثارها و سخاء رُوحها و طبعها!

إلى التي عَرَفت من بحر الحنان ما يُنوءُ به العصبَةُ أولي القوة !!

إلى الكاريزما التي حَوّت مكارم ...الكرم !!

إلى المجاهدة التي أجادت دور الأم و تجاوزته إلى بذل الأب و حنان الأخت و أزر الأخ و رفقة الصديق

إلى التي عكست مفاهيم عدّة و أحرّجت قاموس الكلام ،حيث وضعت بصماتها بعمقٍ في طينة شخصيتي و في نتيجة :من أنا اليوم ؟؟

إلى التي يفنَى الكلام و لا يُحيط بفضليها ؛أُحيطُ ما يفنى بما لا ينفد ؟

إلى الأمية الفقيهة ،اللماحة الطيبة !!

إلى من تُعطي بدون مقابل...و تُحُبني حبًّا غير مشروط !!

إلى التي أرى الكون بعينيها ؛ظلامٌ هذه الدنيا بدونها !

إلى التي أرى نفسي دائماً بصورة الطفل في عينيها !!

إلى التي ما قَتِنتُ تُحبط مسعاي في البحث عن نسخةٍ منها !!

إلى التي تظهرُ بتحدٍّ و حُضورٍ ضاربٍ رغباً عنِّي في كلِّ امرأةٍ أعرفها !!

إلى الحسناء؛ جميلة الروح ؛و يوسُفِيّة الطلعة !!

إلى التي أسرع شيءٍ فيها دمعُها أو بسمُها !!

إلى التي لم أكذب عليها يوماً بقولي :أنتِ أجملُ النساءِ في عيني !!

إلى نبضِ النبض !!إلى دواءِ الأدواء !!إلى التي هي للظمان ماء !!

إلى مَنْ كان لها مِنْ إِسْمِهَا النَّصِيبُ الْجَزِيلُ .رمزُ الفرح !!

إلى سيّدتي ؛ (my lady) إلى حبيبتي و نُورِ عيوني !!

إلى معوش فرحُوح ! أُمِّي !! إمّا !! هذا الإهداء!!!

Introduction générale

Introduction générale

Afin d'adapter l'enseignement supérieur aux besoins du marché de travail, et poursuivre des exigences universelles, le système d'enseignement supérieur algérien a connu en 2004 des réformes sur le plan architectural et le plan pédagogique. Suite à l'instauration du système LMD à la place du système classique, l'université algérienne était obligée de passer d'un système d'enseignement magistral centré sur l'enseignant et son savoir transmissif à un système actif centré sur l'étudiant en le considérant acteur principale de sa formation au même titre de l'enseignant.

La révolution de la technologie de l'information et de la communication et son expansion dans le milieu des étudiants universitaires font des méthodes d'enseignement classiques de type transmissif archaïques et des méthodes actuelles de moins en moins adaptées aux besoins de ces étudiants. Bien que le nouveau système préconise l'utilisation des nouvelles technologies, les pratiques actuelles sont les mêmes que les anciennes. Il s'agit toujours d'un enseignement basé sur le transfert des connaissances de l'enseignant vers l'étudiant, d'un enseignement trop orienté vers le savoir sans motivation de la part de l'étudiant et sans interaction enseignant-enseigné.

Il devient alors impératif de réfléchir à de nouvelles méthodes, stratégies et techniques pour améliorer l'enseignement/apprentissage à l'université y compris l'enseignement apprentissage du français langue étrangère qui accordent à l'activité des apprenants une importance majeure. L'exploitation des nouvelles technologies d'information et de communication peut constituer une solution.

Dans le champ de l'enseignement des langues et dans celui du français langue étrangère en particulier, l'introduction de la technologie dans les activités de la classe apparaît d'une manière progressive au cours de ces derniers temps. Un bon nombre d'ouvrages et d'études qui ont lié pédagogie et innovation technologique a donné lieu à de nouveaux dispositifs pédagogiques. Parmi les méthodes qui ont émergé ces dernières années et qui ont bénéficié du développement technologique, figure la classe inversée qui donne une nouvelle vision à l'enseignement apprentissage d'une façon totalement différente que l'actuel.

Partant du principe que la classe inversée permet à l'étudiant de faire le cours chez lui et profiter du temps libéré en classe pour organiser des activités, des projets de groupes et des échanges, nous avons choisi comme thème *Enjeux de l'approche interactive dans la classe inversée, cas des étudiants de FLE de 1ère année LMD de l'université de M'Sila*, dans le but de s'interroger sur l'apport de la classe inversée dans l'enseignement apprentissage du FLE pour une meilleure appropriation des connaissances et donner un vrai sens au contenu du cours.

Notre étude s'est orientée vers la mise en pratique d'une démarche expérimentale et analytique permettant de pratiquer un cours en adoptant une pédagogie inversée, et développée autour de la problématique suivante : dans quelle mesure la pratique du cours inversé pourrait-elle être efficace pour l'enseignement-apprentissage du FLE avec des étudiants de 1ère année licence français LMD ? Le cours inversée constitue-t-il une source pertinente favorisant la motivation, l'interaction et le travail en groupes chez les étudiants de 1ère année universitaire ?

Pour répondre à ces questions, nous formulons des hypothèses selon lesquelles le cours inversée pourrait être une pratique efficace pour favoriser la motivation des étudiants. La classe inversée pourrait également fournir un contexte d'apprentissage qui crée des interactions entre l'enseignant et les étudiants ou les étudiants entre eux-mêmes et développe leur anticipation et rend les cours plus vivants. Elle encouragerait les étudiants à s'engager dans un travail collaboratif.

Par ce travail, nous visons à vérifier si la mise en pratique d'un cours inversée sera motivante et valorisante, à quel degré la classe inversée peut-elle encourager chaque étudiant à contribuer ses compétences au sein du groupe.

Pour ce faire, nous avons réparti notre recherche en trois chapitres. Le premier sera consacré à l'approche interactive dans l'enseignement supérieur en Algérie dans lequel nous essayerons d'abord de voir l'évolution du système d'enseignement supérieur à l'université algérienne et le passage de la pédagogie transmissive à la pédagogie différenciée dans le système LMD. Ensuite nous tenterons d'aborder la

notion de la pédagogie interactive et l'interactivité en classe du FLE. Nous finirons ce chapitre par présenter quelques techniques qui favorisent les interactions.

Le deuxième chapitre inclura, en premier temps, la pédagogie inversée dans lequel nous tenterons de définir le concept de la classe inversée. Ensuite, nous essayerons d'aborder la genèse et les types de cette classe. Nous évoquerons également le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir dans cette nouvelle pédagogie. Il sera question d'une mise en œuvre d'un modèle d'une classe inversée. Nous finirons ce chapitre par signaler les objectifs de cette nouvelle classe.

Pour le troisième chapitre, il sera réservé à la phase pratique de notre travail dans laquelle nous essayerons d'exploiter la classe inversée dans un cours de linguistique avec des étudiants de première année licence en FLE à l'université de M'sila. En premier lieu nous présenterons l'intégration des TIC à l'université algérienne dans lequel nous évoquerons le rôle et la place accordée aux cours en lignes à travers les sites officiels, les plateformes et les réseaux sociaux. Par la suite, nous allons décrire notre expérimentation où nous présenterons le cadre générale de la réalisation de la pratique et le déroulement des cours avec le groupe expérimental et le groupe témoin. Puis, nous aborderons l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus pour arriver à la fin, à dresser un bilan de la présente expérimentation ainsi qu'aux résultats auxquels elle aboutira. Nous terminerons notre travail par une conclusion générale où nous résumerons les principaux résultats et les perspectives de notre recherche.

Chapitre I
L'approche interactive dans l'enseignement
supérieur en Algérie

Chapitre I. L'approche interactive dans l'enseignement supérieur en Algérie

Dans le cadre des réformes dans l'enseignement supérieur en Algérie, la pédagogie active s'impose comme choix méthodologique en réponse à des nécessités d'évoluer le système universitaire algérien. Cette pédagogie accorde la priorité à l'étudiant en le rendant acteur de ses apprentissages et capable de construire son savoir à partir de situations de recherche et en le mettant dans une situation permanente d'apprentissage.

Dans ce chapitre nous aborderons d'abord l'évolution du système d'enseignement supérieur à l'université algérienne et le passage de la pédagogie transmissive à la pédagogie différenciée dans le système LMD. Ensuite nous expliquerons la notion de la pédagogie active, l'approche interactive et l'interactivité en classe du FLE. Enfin nous présenterons quelques techniques qui favorisent les interactions enseignant-apprenants et apprenants-apprenants.

I.1. L'évolution du système d'enseignement supérieur à l'université algérienne

A fin de s'adapter aux besoins de la société, l'université algérienne a été marquée par de différentes réformes qui ont restructuré la formation supérieure en Algérie. Depuis sa création, au lendemain de l'indépendance, elle a traversé un long parcours qui se divise essentiellement en quatre étapes :

I.1.1 La première étape (1968)

Cette étape est caractérisée par *l'algerianisation* de l'éducation depuis le début de l'année 1968. Pendant cette étape, les démarches entreprises s'alignaient avec les principes de *l'Etat Nation*. A cette époque l'université avait comme objectif principal de rassembler le peuple autour d'une identité nationale qui construira la base de la Nation.

I.1.2. La deuxième étape (1971)

Cette étape est considérée comme la première réforme du système de l'Enseignement Supérieur. Elle s'est effectuée en 1978. Elle est caractérisée par la mise-en-place de méthodes différentes de celles héritées par le colonialisme français.

I.1.3. La troisième étape (1999)

Elle est caractérisée par l'introduction de nouvelles démarches pédagogiques répondant aux besoins économiques du marché algérien et accompagnée par le développement d'un vaste réseau universitaire composé de 60 établissements d'enseignement supérieur dont 27 universités implantés dans 41 wilayas.

I.1.4. La quatrième étape (2004)

Cette étape eu lieu en 2004 et marqua un tournant dans le système de l'enseignement supérieur avec l'introduction du système LMD (Licence – Master – Doctorat) suivant le modèle européen. Selon le Professeur Kamel Baddari « *le système d'enseignement supérieur classique se déconnectait des réalités de l'environnement socio-économique et culturel du pays* ».

L'enseignement magistral traditionnel était centré sur l'enseignant par le statut et le pouvoir qu'on lui a donné et dont la tâche consistait à transmettre un enseignement transmissif où l'étudiant assimile des connaissances, les emmagasiner dans sa mémoire pour les restituer lors des examens d'une façon passive et mécaniste.

Philippe Meirieu l'un des spécialistes des sciences de l'éducation affirme qu'utiliser uniquement une pédagogie transmissive classique (cours magistral, exposé, etc.), trop orientée vers le savoir, sans interaction enseignant-apprenant conduit souvent à des résultats déplorables. Cette pédagogie d'enseignement traditionnel basée sur le transfert des connaissances de l'enseignant vers l'apprenant où la réactivité est presque absente. Par conséquent, l'étudiant se satisfait de noter ce que lui dit l'enseignant sans pour autant développer ses capacités, son autonomie, car ils adoptent des rythmes d'étude inadéquats avec ses attentes. Elle est qualifiée de pédagogie de remplissage où l'acquisition est temporaire et passive.

Il est donc préférable d'adopter des pédagogies plus orientées vers l'apprenant comme individu et qui tiennent compte de ses acquis, de ses capacités et de ses expériences pour l'aider à construire des compétences exploitables dans la classe.

I.2. Le système LMD et la centration sur l'étudiant.

La réforme de 2004 au sein de système d'enseignement supérieur avait pour objectif de créer une nouvelle université vivante et moderne, à l'écoute de son environnement et ouverte à la compétition des connaissances et du savoir.

Le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Tahar Hadjar a indiqué lors d'un point de presse que le système LMD a été mis en place en Algérie en 2004 en vue de remédier aux carences du système classique et renforcer ses aspects positifs. Selon Kamel Baddari « *le système d'enseignement supérieur classique se déconnectait des réalités de l'environnement socio-économique et culturel du pays* »¹

Les modalités de formation du système LMD : présentielles, par alternance, à distance et en ligne, favorise la pédagogie active où l'étudiant est un acteur actif de son apprentissage au même titre que l'enseignant qui est un guide et un conseil qui l'accompagne tout le long de son parcours de formation.

L'étudiant est suscité à construire son savoir à partir de situations de recherche : avoir à réaliser une recherche d'une manière autonome, à se poser des questions et à découvrir certaines règles dont il a besoin. Il faut pour cela lui faciliter la tâche, le mettre dans une situation permanente d'apprentissage.

L'enseignant devrait accompagner ses étudiants dans leur apprentissage, comme il devrait leur offrir des occasions pour participer tout en étant autonome de façon à les stimuler pour qu'ils participent activement dans un espace où les interactions sont multiples. Il devrait connaître les objectifs et les finalités du système LMD ainsi que les buts de l'enseignement supérieur. Il devrait penser et adopter des stratégies dans ce processus d'enseignement et de l'apprentissage.

Kamel Beddari, professeur et ex-recteur de l'Université Akili Mohand Ou-El-Hadj de Bouira, actuellement recteur de l'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila,

¹ Propos recueillis lors du discours d'ouverture de l'année universitaire 2017-2018 par M. Beddari K.

pour diriger l'étudiant à mieux s'intégrer dans son contexte immédiat, il faut adapter un enseignement qui devrait répondre à ses attentes, un enseignement qui devrait lui assurer une base de connaissances nécessaires pour faire face aux multiples défis auxquels il est confronté, ceci afin de s'inscrire dans la société moderne en citoyen responsable, en mesure de se former continuellement, de manière à s'adapter aux nouvelles exigences et pour faire face à plusieurs défis².

I.3. De la pédagogie transmissive à la pédagogie différenciée

I.3.1. La pédagogie transmissive

Selon les principes de la pédagogie transmissive, le discours de l'enseignant est gravé directement par l'apprenant dont la tête est supposée *vide*. L'enseignant doit donc exposer le mieux possible le savoir à acquérir selon le principe que ce que l'on énonce clairement sera bien conçu par l'auditeur. Il n'y a rien à apprendre lorsque l'enseignant ne parle pas ou ne montre pas.

L'apprenant, lui, attentif, se limite à recevoir le cours. Il est supposé incapable de construire ses propres connaissances. Le savoir a un statut dogmatique. C'est le modèle *J'apprends/ J'applique* dans lequel il n'est laissée aucune autonomie à l'apprenant. Dans l'idéal transmissif, l'enseignant mais aussi l'apprenant ne doivent pas commettre une erreur. En cas qu'un apprenant se trompe, la seule remédiation possible serait d'expliquer à nouveau ou de refaire apprendre.

Jean Piaget (1896-1980) signale la faillite expérimentale de cette conception transmissive qui confond apprentissage et enseignement. Entre le sens du message que l'enseignant pense communiquer et le sens que l'apprenant lui donne, il existe bien des différences. De plus, de nombreuses études de méthodes actuelles ont montré que la tête d'un apprenant est loin d'être « vide » même s'il aborde de nouvelles connaissances. Gaston Bachelard (1884-1962) écrit « *Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte* »³.

². *Ibid.*

³ « Comment apprend-on ? », In IREM de Toulouse / Stage " Analyse de situations didactiques" / mars 2002, page 1. [En ligne]. URL : <https://gpc-maths.org/data/documents/comment-apprend-on-.pdf> , consulté le 16/04/2018.

I.3.2. La pédagogie active

De nos jours, la pédagogie active ainsi que les méthodes pédagogiques actives associées à cette démarche a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin qu'il construise ses situations de recherche. Elle est une des bases du courant d'éducation nouvelle. Des pédagogues, à l'instar de Freinet, ont défendu une pédagogie autre que celle de la transmission, à titre d'exemple, Philippe Meirieu, l'un des professeurs qui s'intéresse tout à ce que représente l'apprentissage, signale que l'apprentissage doit s'effectuer de façon active.

Nous constatons aujourd'hui que l'on a tendance à classer abusivement sous l'expression méthodes actives toutes les méthodes qui impliquent réellement l'apprenant par des exercices, des activités et des mises en situation. Il est à savoir que les méthodes actives sont au service du système LMD adopté par l'université algérienne.

I.3.3. La pédagogie différenciée

Gilles Auzeloux pense que

la pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des apprenants d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs⁴.

Autrement dit, l'application de la pédagogie différenciée en classe du FLE est très important car elle permet de gérer la classe d'une manière efficace, en différenciant les chemins afin d'atteindre à un objectif commun.

La pédagogie différenciée se définit comme une pédagogie variée qui propose un large éventail de démarches et de procédés, dans un cadre très souple, pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire commun à tous par le biais des démarches pédagogiques utilisées seront différentes d'un élève à un autre. En effet,

⁴ Brisse, Maxime. (2015). *Différenciation et évaluation des compétences: conception d'une application informatique éducative*. Mémoire de master sous la direction de Tavignot Patricia, soutenu à l'Université de Rouen, 2015-2016.

ce principe qui est mis en œuvre : la pédagogie s'oppose à l'idée que tous les élèves doivent travailler à un même rythme durant la même durée et avec les mêmes procédés d'apprentissage. A ce propos, Amar Gherbaoui souligne que la différenciation pédagogique permet de :

Concourir à l'égalité des chances pour tous, est le rêve de tous les enseignants qui doivent amener tous les apprenants vers la réussite ; ce qui les obligent à commencer par comprendre le phénomène d'hétérogénéité, leurs demandes, leurs rythmes de développement, sans perdre de vue les objectifs communs à tous, et pour que cela se réalise, l'enseignant devrait différencier, c'est-à-dire rompre avec la pédagogie frontale et mettre en place une organisation de travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale, de plus, il faudrait penser à utiliser cette hétérogénéité et ne pas seulement voir le problème qu'elle représente mais également sa richesse.⁵

Autrement dit, dans cette pédagogie, il y a d'abord le refus d'un chemin unique pour apprendre. Autrement dit. Il s'agit d'utiliser toutes les ressources possibles pour permettre aux élèves de développer leurs connaissances ce qui nécessite l'existence de la diversité des démarches mais aussi des outils, comme l'introduction de nouvelles technologies. En plus, le maître change son rôle et devient alors un facilitateur, médiateur. Il n'est plus un simple dispensateur de savoir mais plutôt celui qui simplifie son appropriation.

La pédagogie différenciée est basée sur deux idées fortes : la première concerne le respect du rythme de l'apprenant lors de sa formation ; la deuxième est en rapport avec le refus d'un enseignement uniforme et standard ne pouvant répondre aux besoins de chaque élève. Autrement dit, l'objectif est de trouver le moyen de permettre à tous les élèves de progresser tout en respectant leurs besoins individuels au sein de l'hétérogénéité des groupes où chaque apprenant a des différences au niveau de la vitesse, la technique, le profil d'intérêt, etc.

⁵ Amar, Gherbaoui (2017). *Différencier dans la classe du FLE : pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants*. p. 66. Thèse de doctorat en didactique soutenue à l'Université Mohamed Khider de Biskra.

L'objectif primordial de la pédagogie différenciée est d'abord, enrichir l'interaction sociale. En effet, chaque apprenant placé dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses camarades, ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire.

I.4. La pédagogie interactive

I.4.1. Qu'est-ce que l'interactivité ?

A travers son article intitulé « L'interactivité : une définition introuvable », Guéneau (2005) annonce la difficulté à définir le terme *interactivité*. En effet, né dans les années 80, ce terme s'emploie essentiellement dans le domaine informatique et renvoie aux activités « *de dialogue entre un utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un écran* »⁶.

L'adjectif *interactif*, quant à lui, se généralise aux champs de la communication. Ainsi, le dictionnaire Le Larousse définit l'adjectif *interactif* comme « *un support de communication favorisant un échange avec le public* »⁷ et comme celui « *qui permet une interaction* », ce dernier étant lui-même décrit par une « *action réciproque* »⁸. En anglais, le terme *interactivity*, associé à l'enseignement ou à l'apprentissage rejoint les contextes de l'*e-learning*, et fait essentiellement référence au dialogue entre un individu et un programme informatique.

Dans son article, Guéneau cherche donc à savoir

comment et pourquoi un terme technique lié à l'informatique et à un type de programmes particuliers va-t-il gagner aussi rapidement l'espace publique et finir par désigner tout un ensemble de rapports d'échange, de diffusion et de communication⁹.

Selon elle, la source de cette *dérive terminologique* provient de l'emploi du terme *dialogue* pour définir des interactions avec une machine, qui lui attribue des fonctions de

⁶ Dictionnaire *Le Petit Robert*, (1996). p. ...Paris.

⁷ Dictionnaire *Le Larousse*. (1996). p. ... Paris : Larousse.

⁸ Dictionnaire *Le Petit Robert*. op-cit. p.1193.

⁹ Catherine, Guéneau. (2005). « L'interactivité : une définition introuvable », in *Communication et Langages*, n°145, pp. 117-129 [En ligne]. URL :

https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005_num_145_1_3365, consulté le 05/01/2019.

communication réservées auparavant au domaine du vivant.

Bien que le mot *interactivité* soit le plus souvent utilisé pour décrire un dispositif d'enseignement favorisant des interactions avec une machine ou un logiciel informatique, dans notre travail, nous désignons par ce terme les moyens à utiliser pour favoriser les interactions avec l'enseignant et entre les étudiants, pour stimuler la participation des étudiants afin de les rendre actifs et partie prenante de leur apprentissage et de relancer l'intérêt et l'attention.

I.4.2. La pédagogie interactive

Lors d'un cours magistral, il est toujours difficile d'avoir une idée claire en temps réel de ce que les étudiants comprennent ou non. De plus, les enseignants aimeraient bien souvent interagir avec chacun d'entre eux pour les aider ; alors que l'enseignement interactif consiste à créer, durant les cours, des temps d'échange et d'interaction entre étudiants et avec l'enseignant pour objectif d'améliorer chez les apprenants la compréhension du contenu du cours et de permettre à l'enseignant de savoir ce qu'ils ont compris.

Goffman définit la notion d'interaction comme « *l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* »¹⁰. De sa part, Catherine Kerbrat-Orecchioni voit que « *l'interaction est le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites* »¹¹.

Il est important d'encourager les interactions en classe de langue, que ce soit entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants entre eux. Parmi les missions les plus importantes des enseignants est de réaliser des interactions avec et/ou entre les apprenants et de développer leur anticipation et de rendre les cours plus

¹⁰ Vincent, Diane. (2001). « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation ». In *Revue québécoise de linguistique*, n°1, Québec, [En ligne] URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/2001-v30-n1-rql411/000517ar.pdf>, consulté le 05/01/2019.

¹¹ Orecchioni-Kerbrat, Catherine. (1992). « Les Interactions verbales », in *L'information grammaticale*, n°55, pp. 59-60 [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1992_num_55_1_3191_t1_0059_0000_3, consulté le 05/01/2019.

vivants. Les interactions sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe.

Le fait de placer chaque étudiant dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses camarades, ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire. Autrement dit, l'information transmise par l'émetteur a une influence sur le récepteur. La réaction établie devient une interaction réciproque, entre l'émetteur des données et le récepteur de celles-ci.

Avec la réforme LMD engagé par l'université algérienne, nous constatons en outre qu'enseignants et étudiants s'investir pleinement dans une dynamique d'interactions. Il s'agit dès lors, de l'apprentissage qui permet à l'apprenant d'interagir dans des situations d'apprentissage différentes. Une fois motivé et accompagné, l'apprenant peut participer activement à la construction de différentes compétences qu'il mobiliserait dans différentes situations pour mobiliser des savoirs, des "savoir-faire" et des "savoir-être". Et de la part de l'enseignant, ces interactions doivent être organisées, gérées et évaluées. Il est invité à travailler dans un espace où les interactions sont multiples. Autrement dit, il est essentiel de travailler dans un espace d'interactions avec les étudiants afin de développer leur anticipation et de rendre les cours plus vivants.

I.4.3. L'enseignement/apprentissage interactif

L'enseignement ne devrait pas se limiter à décrire la matière, mais amener les apprenants à apprendre, c'est-à-dire à réfléchir, à se poser des questions. Plusieurs démarches d'enseignement peuvent favoriser la participation des apprenants et encourager l'interactivité.

Dans leur ouvrage intitulé *Le Guide pratique du formateur*, Noyé et Piveteau suggèrent d'abord l'utilisation de supports écrits pour stimuler la réflexion. Ils voient que ces supports peuvent soutenir la production de commentaires et contrer le manque d'inspiration, surtout dans des domaines où les apprenants n'ont pas forcément déjà de nombreuses connaissances et/ou d'idées sur la matière. Ensuite, ils soulignent l'importance de fixer une limite à la performance à accomplir ou de préciser aux

étudiants la quantité ou le nombre de réponses à fournir. Enfin ils ajoutent que la création de petits groupes de travail encourage l'expression chez les apprenants qui craignent les jugements.

Ces deux auteurs citent d'autres paramètres qui jouent un rôle important pour encourager l'expression des étudiants : distinguer les formes de silence (plein ou creux), savoir accueillir la parole d'autrui (reformulation en utilisant les mêmes termes, droit à l'erreur), utiliser les questions à bon escient (éviter de canaliser l'expression et de freiner les échanges ; encourager les questions des étudiants et limiter les questions du formateur), encourager la participation par des techniques non interrogatives (déclaration du formateur, reformulation, invitation à développer, silence volontaire) et gérer la réticence d'un membre du groupe à s'exprimer.

Dans leur article, Kozanitis et Chouinard¹² signalent que les auteurs Auster et MacRone (1994) ont identifié chez les enseignants sept comportements pouvant favoriser la participation verbale des étudiants : interroger les étudiants lorsque ceux-ci se portent volontaires, interpeller les étudiants par leur nom, démontrer des signes d'approbation et d'intérêt, encourager les étudiants à élaborer davantage leur réponse, donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre, poser des questions de compréhension et d'analyse et interroger les étudiants lorsque ceux-ci ne se portent pas volontaires.

D'autres auteurs analysés par Kozanitis et Chouinard (2009) ont trouvé que « *les comportements qui encouragent le plus la participation des étudiants sont l'éloge, l'humour, l'utilisation des idées des étudiants, l'instauration d'une atmosphère de classe propice aux échanges et faire preuve d'ouverture et de disponibilité* »¹³. Les comportements de l'enseignant permettant de répondre aux besoins de sécurité des étudiants encourageraient également la participation verbale. Ces résultats sont toutefois contestés par certaines recherches, en ce sens que les comportements interpersonnels des enseignants n'affecteraient pas la participation des étudiants et

¹² Anastassis Kozanitis. et Roch Chouinard. (2009). « Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature ». In *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 25(1) | 2009 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/59>, consulté le 10/01/2019.

¹³ *Ibid.*

que celle-ci serait plus influencée par des caractéristiques propres aux étudiants.

I.4.4. L'interactivité en classe du FLE

Pour Bange (1994), la classe de langue étrangère est à considérée comme « *un type d'interaction au même titre qu'une consultation médicale ou juridique* »¹⁴. C'est-à-dire une situation présentant des caractéristiques relativement stables, dont le déroulement *normal* n'est pas modifié par l'intervention du chercheur. Dans un contexte scolaire d'apprentissage du français par des allophones, les interactions constituent l'espace des apprentissages, le lieu de construction des connaissances nouvelles.

La grande majorité des recherches est centrée sur le repérage des formes interactionnelles favorisant des structures participatives diverses dans la classe, mais cette diversité ne semble pas être mise en relation avec les objets enseignés et appris. Des objets didactiques plus spécifiques à acquérir qui relèveraient d'obstacles précédemment identifiés, plus ou moins résistants à l'acquisition, ne semblent pas identifiés préalablement.

Selon Gajo et Mondada (1998), l'interaction constitue un lieu et un moyen d'acquisition à travers la coordination et l'échange avec des participants plus compétents, aux cours d'activités sociales situées, que l'apprenant est en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de ses possibilités individuelles, dans ce que Vygotsky appelle la « *zone proximale de développement* »¹⁵. Concernant l'objet de l'interaction, Pekarek (1999) considère

essentiel que l'interlocuteur expert donne à l'apprenant l'occasion de contribuer à la gestion de différentes dimensions du discours. Il voit que l'interaction doit surtout offrir à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses capacités à l'intérieur de tâches discursives à complexité appropriée¹⁶.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Canelas-Trevisi, Sandra. et Thévenaz-Christen, Thérèse. (2002). « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux 'didactiques' au banc d'essai ? », In *Revue française de pédagogie*, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911, consulté le 12/01/2019.

¹⁶ Pekarek Doehler, Simona. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères Concepts, recherches, perspectives ». In *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, n°12, [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/aile/934>, consulté le 12/01/2019.

Avec la notion de tâche apparaît le principe d'une prédéfinition des objets, qui ne surviennent donc plus seulement incidemment. Dans une perspective analogue, Cicurel (2001) parle de réagencement contextuel des éléments langagiers produits dans un autre contexte que celui de la classe. Ceux-ci sont présentés et reconfigurés dans le contexte de la classe.

Il est possible de considérer qu'en FLE, une tendance domine ; le locuteur novice apprend les objets et la manière de les dire au cours de l'interaction en intégrant progressivement les conduites des natifs. Ainsi, à travers la participation aux activités et aux échanges, certes verbaux, mais pas exclusivement, le novice devient progressivement membre à part entière de la communauté. Il apprend à agir dans cette communauté et, par conséquent, également à parler la langue des natifs, en intériorisant progressivement les diverses composantes des conduites langagières orales : gestes, postures, intonations, phonologie, lexique, syntaxe, discours, etc.

I.5. L'apprentissage par la participation

La participation verbale dans un cours est représentée par les questions initiées par les étudiants, les réponses des étudiants aux questions de l'enseignant, les commentaires ou opinions émis par les étudiants et les discussions. Si « *la participation verbale lors des cours contribue favorablement au processus d'apprentissage, elle n'occupe qu'une très faible partie du temps des cours à l'université, particulièrement au premier cycle* »¹⁷.

En effet, la recherche a démontré que, de manière constante, quelque soit l'âge des élèves et les disciplines dispensées, « *le temps de parole usité par les enseignants atteint 60 à 70%* »¹⁸. Par conséquent, les 30 à 40% de temps de parole restant aux apprenants, surtout s'ils sont nombreux comme c'est le cas dans les cours en grand auditoire, est individuellement relativement faible. La participation verbale des

¹⁷ Anastassis, Kozanitis. et Roch, Chouinard. (2009). « Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature », In *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 25(1) | [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/59>, consulté le 10/01/2019.

¹⁸ Didier, Noyé. et Jacques, Piveteau. (2016). *Le Guide pratique du formateur Concevoir, animer, évaluer une formation.* p. ... Paris : Edition Eyrolles.

étudiants occupe donc une très petite portion du temps de classe (Nunn, 1996)¹⁹, bien que les étudiants la considèrent eux aussi comme un élément essentiel au processus d'apprentissage et qu'elle devrait par conséquent occuper une plus grande place durant les cours (Fritschner, 2000)²⁰.

De plus, seul un petit nombre d'étudiants occupe la majorité du temps de parole (Fassinger, 1995) et ce dernier est essentiellement constitué de réponses aux questions posées par l'enseignant. En effet, les étudiants de premier cycle posent très peu de questions spontanément, et celles-ci sont essentiellement des questions sur des notions factuelles plutôt que des questions d'application ou de compréhension (Levin et Karl-Heinz, 2003). Or, Noyé et Piveteau (2005) rappellent que, même lorsque l'intervenant structure son cours au mieux et soigne le choix des informations à transmettre, les apprenants apprennent mieux en s'exprimant qu'en écoutant. En effet, en s'exprimant durant un cours, les étudiants ont la possibilité de verbaliser leur pensée. La parole permet l'assimilation puisqu'elle offre l'occasion de répéter en ses propres termes et selon ses représentations ce qui a été dit par le formateur : « [...] *une pensée, pour se préciser et s'affirmer, doit être exprimée* »²¹.

Les étudiants sont donc plus à même de comprendre le contenu d'un exposé si l'enseignant interagit avec eux d'une manière qui les encourage à s'impliquer, à s'engager, à s'intéresser (Ramsden, 2003). Dans le milieu universitaire, l'engagement dans les études est reconnu comme un facteur prépondérant en matière de persévérance et de réussite (House, 2000 ; Kuh, 2001). Ainsi, certains auteurs suggèrent que les interactions de nature verbale entre enseignant et étudiants favoriseraient l'engagement dans les études car elles contribuent à la satisfaction envers l'expérience universitaire (Crombie et al., 2003 ; DeLucia, 1994) et augmentent la motivation.

Puisque les étudiants apprennent mieux en s'exprimant, de nombreux auteurs se sont intéressés aux facteurs susceptibles de jouer un rôle dans la participation verbale des étudiants. Dans leur revue de la littérature sur ce thème, Kozanitis et Chouinard (2009) relèvent que, malgré certaines divergences dans les résultats de recherche, ces

¹⁹ Anastassis, Kozanitis. et Roch, Chouinard. op-cit.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.* p. 124.

facteurs peuvent être liés à l'étudiant, à l'enseignant et à l'environnement d'apprentissage, les auteurs relèvent que le sexe, l'âge et les variables motivationnelles (intérêt pour la matière, confiance en soi) des étudiants peuvent influencer la participation verbale en classe. Néanmoins, toujours selon les mêmes auteurs, le facteur *sexe de l'étudiant* fait l'objet de résultats contradictoires dans la recherche. Son influence sur la participation verbale des étudiants serait affectée par d'autres variables, comme le nombre d'années de fréquentation universitaire, le sexe de l'enseignant et la composition sexuelle du groupe classe.

Ces auteurs ont également relevé que les étudiants plus âgés interviennent plus souvent, car ils ressentent moins que les plus jeunes les phénomènes de pression des pairs ou de peur du jugement négatif par les autres et qu'ils ont en général plus confiance en eux-mêmes. La confiance en soi des étudiants s'avère être au service de la prédiction la plus forte de la participation verbale en classe. De plus, les étudiants participent plus verbalement dans des groupes de petites tailles qu'en grand auditoire, s'ils sont assis dans les premières rangées et dans celles du milieu. La disposition des tables en forme ovale plus qu'en rangée peut également favoriser la participation verbale.

Ainsi, pour favoriser l'interactivité, la participation des apprenants, leur engagement dans leurs études, leurs apprentissages et leur réussite, la préparation d'un dispositif de formation implique de bien choisir les procédures d'enseignement.

I.6. Les techniques pour favoriser les interactions

Il convient de ritualiser, de formaliser les moments d'interactivité et de les préciser clairement au début du cours. Auparavant, le formateur aura pris soin de scénariser son enseignement et anticipé la capacité d'attention des étudiants. Il convient alors de mettre en évidence certaines techniques ou moyens d'enseignement favorisant les interactions. Le choix portera, par conséquent, sur les techniques potentiellement *transposables* aux dispositifs d'enseignement présentés ci-après.

I.6.1. Le travail en sous-groupe

Noyé et Piveteau (2005) avancent que le travail en sous-groupe comporte de

nombreux avantages. En effet, il améliore l'efficacité du travail individuel, car « *le groupe stimule l'action, soutient l'effort et augmente la créativité* »²². C'est-à-dire qu'il facilite les interactions et augmente la participation car les étudiants s'expriment plus librement dans le cadre d'un petit groupe qu'en grand groupe. De plus, l'expression y est favorisée par l'absence de l'enseignant et plus conséquente, le sous-groupe offrant un temps de parole individuel plus important. Finalement,

le groupe offre également la possibilité d'une concertation, d'une correction mutuelle. Et comme l'adulte est plus facilement convaincu par ses paris que par une autre source d'information, la discussion de groupe est une méthode efficace pour transformer les attitudes et les comportements²³.

Si, de manière générale, le travail en sous-groupes est adéquat, il ne l'est pas dans toutes les situations d'après Noyé et Piveteau. En effet, Ramsden (2003) a identifié plusieurs problèmes liés aux cours donnés en petits groupes, comme par exemple le fait que l'enseignant parle souvent trop, que les étudiants ne se préparent pas pour les sessions et que les étudiants veulent recevoir des solutions aux problèmes plutôt que de les discuter. S'il existe de nombreuses techniques pour éviter ces difficultés, elles ne pourront être efficaces tant que l'enseignant ne comprend pas clairement les raisons des problèmes. De fait, l'enseignant doit toujours se rappeler ce en quoi consiste un enseignement efficace et comment il doit l'implémenter dans la situation. En conséquence, le travail en sous-groupe favorise les interactions, la participation et les apprentissages, mais il doit être utilisé à bon escient et anticipé correctement afin de répondre aux objectifs pédagogiques.

I.6.2. Le questionnement

Le questionnement se situe à deux niveaux : les questions posées par l'enseignant et celles posées par les apprenants. Il est conseillé de formaliser les moments propices pour les questions, plutôt que de laisser l'auditoire les poser *en vrac* ou de les poser à l'improviste aux apprenants. De plus, lorsque le formateur pose des questions à l'auditoire, il doit faire attention à donner du temps pour y réfléchir (au minimum 2 minutes), de proposer d'en discuter, d'échanger par deux, d'écrire

²² Didier, Noyé. et Jacques, Piveteau. op-cit. p. 29.

²³ *Ibid.*

éventuellement la solution, puis de prévoir un moment d'échange en grand groupe.

I.6.3. Le 15/2

Cette technique permet des interactions entre les participants toutes les 15 minutes environ. Pendant deux minutes, les étudiants sont invités à repenser à l'exposé, au contenu dispensé et à discuter avec leur voisin des points encore flous ou mal-compris. Elle renforce donc l'assimilation des acquis grâce à un temps d'appropriation, à l'échange avec un pair et, grâce à la reformulation ou la verbalisation, soutient la compréhension et favorise le maintien. De plus, cette technique répond aux besoins des étudiants à qui les exposés magistraux apportent peu (Felder, 1988).

I.6.4. Donner la main

Il s'agit pour l'enseignant de littéralement *donner la main* aux apprenants, c'est-à-dire s'extraire de la relation pédagogique pour laisser l'apprenant en relation avec le savoir. Par exemple, donner aux étudiants une tâche à réaliser, à réfléchir : prédire un résultat, répondre à un petit questionnaire à choix multiple, participer à un petit quizz, formuler des affirmations pour et contre. Cela constitue ensuite un support de discussion.

I.6.5. Donner des feedbacks

Ramsden (2003) évoque l'importance des feedbacks pour mieux apprendre. Les étudiants trouvent que recevoir des informations quant à leurs progrès est plus valable que des explications ou la stimulation de leur intérêt pour la matière. Cette manière d'enseigner conceptualise la relation entre l'étudiant et l'enseignant en tant qu'interaction ou dialogue plutôt qu'une communication à sens unique. L'enseignant montre ainsi qu'il s'intéresse à ce que dit l'étudiant ; il attend les preuves ou les élucidations, ou essaie de persuader l'étudiant de penser aux problèmes d'une manière différente, peut-être en posant des questions provocatrices. Dans les grands groupes, il est plus difficile de fournir des feedbacks individuels. Toutefois, les étudiants perçoivent les feedbacks *en live* comme bien plus utiles que les feedbacks différés. Ainsi, une alternative possible est, dans ce cas, d'analyser les malentendus typiques, de lister les erreurs courantes ensemble avec de brèves explications et des recommandations de lectures supplémentaires. Il pourrait également être intéressant de

proposer une ou deux questions à choix multiple à l'auditoire et de discuter des réponses : en quoi et pourquoi celle-ci était-elle juste ou fausse, etc. Ce procédé permet à l'étudiant de mesurer sa compréhension et comprendre certaines erreurs durant le cours et non de les garder en suspens, sans réponse, même après l'examen.

I.6.6. Varier les modalités de formation

Les changements de supports (power-point, *Mind Map*, écrire en direct sur un *flip-chart*, tableau électronique, tableau noir, rétroprojecteur) et la variété des techniques d'animation (jeu de rôle, étude de cas, exposés) peuvent également favoriser l'interactivité, en ce sens que cela soutient l'attention et maintient le rythme.

Chapitre II
La pédagogie inversée en classe de FLE

Chapitre II. La pédagogie inversée en classe de FLE

Ces dernières années, nous constatons naître la pédagogie inversée ou *flip classroom*, une pédagogie qui chamboule l'espace-temps des apprentissages. En vue d'optimiser la qualité de l'enseignement/apprentissage dans les situations pédagogiques, cette pédagogie, qui a redéfini les concepts clés dans l'acte d'enseignement/apprentissage, a exploité les TIC. Elle a renversé les rôles des différents acteurs de la classe qui s'est libérée de la contrainte spatio-temporelle.

Dans ce chapitre, nous tenterons de définir le concept de la classe inversée. Nous allons nous intéresser dans un premier temps à définir ce concept. Par la suite, nous développerons sa genèse, ses étapes, ses types et ses objectifs. Enfin, nous terminerons par la redéfinition du triangle pédagogique dans la cette nouvelle pédagogie.

II.1. Qu'est-ce que la classe inversée ?

Pour définir le concept de classe inversée, Ariane Dumont et Denis Berthiaume font référence à la définition anglo-saxonne « *lecture at home and homework in the classroom* »²⁴ qui se traduit par Enseignement à la maison et activités en classe.

Selon le SSFUD²⁵ de Canada,

l'apprentissage inversé est une approche pédagogique qui consiste à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe²⁶.

Selon cette approche, les apprenants assistent à leurs cours chez eux et font leurs devoirs en classe. En effet, il ya des éléments du cours qui peuvent se faire à distance ; hors la classe ou sans l'accompagnement de l'enseignant, et d'autres éléments qui vont se faire au sein de la classe en présence de l'enseignant.

²⁴ Ariane, Dumont. et Denis, Berthiaume. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. p. 09. Paris : Deboek Supérieur.

²⁵ SSFUD : Service de Soutien à la Formation de l'Université de Sherbrooke.

²⁶ Steve, Bissonnette. et Clermont, Gauthier. (2012). « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ». In *Formation et profession* 20(1), [En ligne] URL :

http://formation-profession.com/files/numeros/1/v20_n01_173.pdf, consulté le 10/01/2018.

Un nouveau modèle de la classe inversée est apparu avec le développement des moyens de télécommunication et l'apparition de l'Internet. Dans ce modèle, les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne; le plus fréquent par l'intermédiaire de capsules vidéos.

Dufour H. définit la classe inversée comme

Une volonté de consacrer le temps de l'enseignement en classe au côté des élèves aux activités qui utiles de plus haut niveau et de laisser à l'autonomie pour les activités de bas niveau (la taxonomie de bloom) facilite le passage de face à face au côté à côté par fonction de leurs besoins et au moment où on travail est très souvent en collaboration pour favoriser [...] la discussion et l'échange pédagogique notamment²⁷.

De sa part, Marcel Lebrun (2018) trouve que la classe inversée n'est qu'une synthèse entre les approches par les compétences, les méthodes actives, l'apprentissage collaboratif (problème, projet, etc.), le domaine du numérique dans l'éducation, les réseaux sociaux, les usages des plateformes etc.

Il ajoute que les apprenants font contact de la matière (le cours) à travers des textes, des vidéos réalisées par l'enseignant ou par des vidéos qui traitent le même contenu dans le but de libérer du temps en présence pour l'orchestration différenciée des apprenants à travers des applications conduites, des exercices contrôlés, des travaux pratiques et la résolution de situations-problèmes. De ce fait, c'est une autre balance entre présence et distance.

Selon Dave Belanger (2013), la pédagogie inversée contribue à améliorer l'acte de l'apprentissage, à privilégier la motivation et à élever le taux de la participation aux cours. Il ajoute que cette méthode permettrait d'une part, à l'apprenant de construire ses compétences à son propre rythme et d'autre part, au professeur de consacrer plus de temps à l'application-guidée des projets animés par la discussion qui vont offrir un vrai sens au contenu des séances- à l'animation de cours, à répondre aux besoins individuel des apprenants où il change de posture du face à face au côté à côté –les énergies au lieu

²⁷ Marcel, Lebrun. et Héloïse, Dufour-Webinaire : Classes Inversées ? C'est quoi ? [En ligne] URL : <https://www.youtube.com/watch?v=fQVxG7iJ-zk> , consulté le 29/01/2018.

de se confrontés, s'additionnent. L'éclaircissement du concept en distanciel consolide les interactions en présentiel.²⁸

Nous retiendrons de ces définitions que la pédagogie inversée est une approche qui se base sur les interactions, l'application et l'approfondissement des concepts clés déjà traités par l'apprenant à la maison (à distance avec ou sans dispositifs numériques) et qui se fait par la suite au sein de la classe (en présence) sous plusieurs formes : échange entre l'enseignant et les étudiants sur les points inintelligibles, projet en collaboration, activité d'innovation et d'exploration, mini-séminaire, débat et partage entre groupe, etc.).

II.2. La classe inversée et la taxonomie de bloom révisée

En 1956, Benjamin Bloom a créé une taxonomie des niveaux de pensée importants dans le processus d'apprentissage sous forme d'une pyramide. Cette taxonomie détermine six niveaux cognitifs du plus simple au plus complexe. Ces niveaux correspondent à des opérations typiques. Les trois premiers niveaux de la pyramide sont envisagés comme des activités de bas niveau (connaître, comprendre et appliquer), les trois autres étant des activités de haut niveau (analyser, synthétiser, évaluer).

Dans la classe traditionnelle, l'enseignant transmet son savoir sous la forme d'un cours magistral ou dialogué en classe, avant de faire réaliser aux élèves des exercices d'application et d'approfondissement dont l'exécution est souvent reléguée hors la classe par manque de temps. Autrement dit, les activités de bas niveau se déroulent en classe tandis que les activités du haut niveau se passent à la maison.

En 2001, une nouvelle vision de la pyramide de Bloom a été développée par Anderson. Cette théorie décrit tout comme la taxonomie initiale les six niveaux logiques du processus d'apprentissage en gardant la même classification des activités de bas niveau (connaître, comprendre et appliquer) mais avec une révision dans les activités de

28 Dave, Belanger. (2013). « Un exemple appliqué de classe inversé », In pédagogie collégiale, n°1, automne [En ligne]. URL : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Be%25CC%25811anger-Vol_27-1.pdf, consulté le 25.01.2018.

haut niveau en plaçant entre autres la synthèse à un niveau supérieur à celui de l'évaluation (analyser, évaluer, créer)

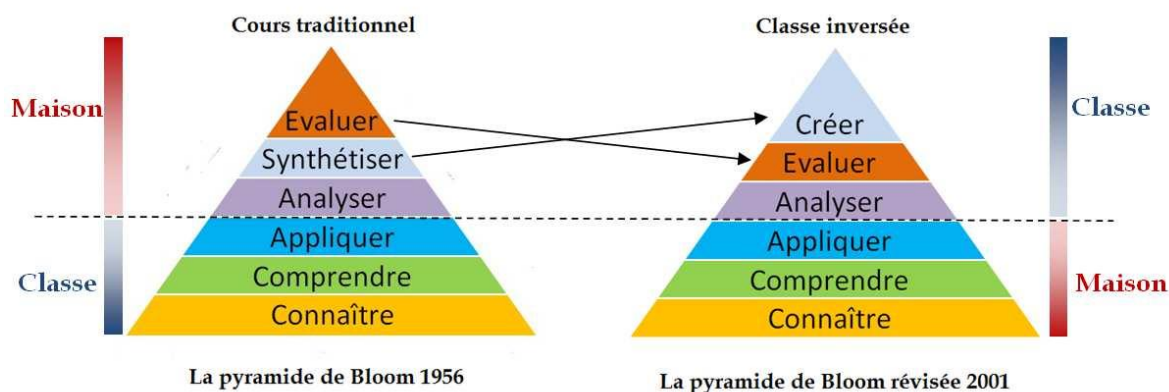


Schéma 01. Pyramide de Bloom, développée par Anderson

La classe inversée est souvent définie comme une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle. Il s'agit de déplacer la partie magistrale du cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison.

Selon Saragawi (2013)²⁹, la classe inversée permet de dispenser en dehors des cours les contenus de bas niveau cognitif ce qui permet de travailler en classe les activités de haut niveau cognitif. Cependant, Roy (2014) a clairement montré que « *la classe inversée s'inspire également de la taxonomie de Bloom révisée (Pohl, 2013), où l'idée est de pouvoir passer davantage de temps sur des activités de niveaux supérieurs* »³⁰.

Donc, l'idée est de pouvoir passer plus de temps en classe pour tenter d'atteindre les niveaux supérieurs (le haut de pyramide) d'habiletés intellectuelles. Autrement dit, l'enseignant doit suivre un ordre logique dans la proposition des activités pédagogiques.

²⁹ Eric, Christoffel. et al. (2017). « Des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage ». p. 03. In [Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 24-3](https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2017_num_24_3_1748), pp. 37-61[En ligne] URL : https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2017_num_24_3_1748 , consulté le 25/01/2018.

³⁰ Normand, Roy. (2014). « La classe inversée: une pédagogie renversante ? », In *Le tableau*, volume 3, n°1, [En ligne] <https://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/la-classe-inversée-une-classe-renversante-vol3-no-1>, consulté le 28.01.2018.

Le cours doit normalement progresser du niveau d'activité d'apprentissage le plus simple vers le plus complexe.

II.3. Genèse de la classe inversée

Le terme pédagogie inversée apparaît en 2000. Mais il faut signaler que des prémices de cette pédagogie existent bien avant sans qu'elle soit rangée sous l'appellation inversée. L'idée implicite de la classe inversée est apparue en 1997 avec Eric Mazur, le professeur de physique à Harvard University. Eric donnait à ses étudiants des notes de son cours plus concises et qui fournissaient une vision globale et synthétique de la matière avant la séance pour réserver cette dernière aux questions et aux difficultés exprimées par les apprenants ou aux approfondissements et aux différentes activités. Il a développé une approche pédagogique qui se base sur l'apprentissage par les pairs portant le titre de *Peer Instruction : A User's Manual*, que l'on pourrait traduire par *Apprentissage par les pairs : mode d'emploi*. Il décrit implicitement dans son ouvrage l'un des modèles de classe inversée.

Le mot « classe inversée » est apparu explicitement pour la première fois, en 2000, dans l'article de l'article d'Ariane Dumont et Denis Berthiaume (2016) diffusé dans une revue consacrée à l'éducation en économie sous le titre *Inverting the Classroom : A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment* qui peut être traduit ainsi *Inverser la classe : une passerelle vers la création d'un environnement d'apprentissage inclusif*. Dans cet article, il est question de l'inversion des pratiques traditionnellement réalisées en classe avec celles faites par les apprenants à l'extérieur de la classe.

Le concept de la classe inversée est introduit aux États-Unis en 2007 par deux jeunes enseignants de lycée, Jonathan Bergman et Aaron Sams (2008). Ces jeunes enseignants se questionnaient comment accommoder les apprenants qui s'absentaient souvent, ce qui influenceraient défavorablement par la suite leur réussite académique. Les deux enseignants ont révélé le potentiel de vidéos (Power Point commentés, *Podcast*, *Screencast*, etc.) qui peut être exploité dans le contexte de leur enseignement. Il s'agissait pour ces derniers de motiver leurs apprenants à préparer (à distance et en l'absence de la supervision de leur enseignant) les notions qui sont classiquement

données en classe dans l'objectif de rendre les séances en classe plus interactives. Et c'est ainsi qu'ils ont lancé le slogan *Lectures at Home and Homework in Class*, le cours à la maison et les *activités* en classe. Cette idée pourrait être une piste révolutionnaire et croissante et qui considère l'apprenant l'axe et le centre de ce processus.

Jonathan Bergman et Aaron Sams se sont engagés à enregistrer et diffuser leurs cours par Internet afin que leurs apprenants puissent les regarder lors de leur temps libre, à l'extérieur des heures officielles des cours. En constatant un accroissement de l'interactivité et les conversations constructives et fructueuses entre les apprenants en classe, les deux collègues ont poursuivi la création et la diffusion des capsules vidéo afin de libérer le construisant de leur activité en classe à soutenir les apprenants dans leurs travaux pratiques.

Salman Khan (2011), un virtuose des sciences et des mathématiques issu de la respectable Harvard University, dirige une expérience parallèle d'aide à distance via téléphone et réseaux sociaux avec sa cousine installée dans une autre ville américaine. Par la suite, Khan s'est engagé de s'enregistrer en vidéo et de partager un bon nombre de capsules avec ses cousins dans le but de les aider dans leurs problèmes académiques.

Les résultats ont autant été convaincants que Salman a quitté sa profession de la haute finance pour créer la *Khan Academy*. Grâce à cette entreprise, un site web avec tous les moyens essentiels pour créer, produire et supporter plus de 3300 vidéos mis sur YouTube. Ces vidéos ont captivé plus de 82 millions de consultations en juste quelques périodes de temps. L'innovation de Salman Khan s'attire nombre de commentaires élogieux.

A partir de 2011, la pédagogie inversée est apparue dans le paysage scolaire au Québec. Ce phénomène est sans le moindre doute lié à l'omniprésence des outils technologiques qui envahissent les cours où plusieurs enseignants se penchent sur l'exigence de l'implémentation des TIC en milieu pédagogique et à cette réponse, la stratégie de la classe inversée paraît fournir des éléments passionnants de réponse.

II.4. Les types de la classe inversée

Selon Lebrun (2017), il existe trois types ou modèles de classe inversée :

II.4.1. Le type classique

Ce type représente le concept initial et le schéma classique de la classe inversée. Dans ce type, la leçon est apprise à la maison et les devoirs sont faits en classe. Le savoir est externalisé, soit sous forme de documents papiers ou sous forme numérique préparés ou construits par l'enseignant. Les apprenants consultent le cours hors la classe et participent aux échanges et à la co-construction des connaissances. L'enseignant laisse la place en présence à des activités d'approfondissement et d'autres applications d'accompagnement des apprentissages.

II.4.2. Le type de la classe translatée

A la différence du premier type, dans la classe translatée, ce sont les apprenants qui construisent le dispositif de leur cours et récoltent eux-mêmes le savoir à travers des recherches documentaires et des activités sous forme de questions à résoudre à domicile et des débats pour favoriser l'interaction. L'enseignant propose à ses apprenants un sujet ou un ensemble de questions sans leur fournir des documents ou des supports. Les étudiants sont invités à aller chercher les savoirs dans les contextes. Ils recherchent des informations sur la thématique donnée par l'enseignant, se documentent sur les sujets qui leur ont été attribués et vont sur le terrain. Ils réalisent une présentation et préparent avec ce matériau une activité pour leurs collègues. En d'autres termes, les apprenants vont chercher des informations qu'on amène en classe pour les partager.

II.4.3. Le type mixte

Selon Lebrun, ce type de classe inversée réunit les deux configurations précédentes (Type 1 et Type 2) en alternant ainsi des activités de contextualisation (rencontre des contextes, recherche de sens, etc.), de décontextualisation (modélisation, apport des théories, etc.) et de recontextualisation (applications, problèmes, débats, etc.). C'est ce que nous appelons les classes inversées en scénarisant les activités proposées le long des deux axes. Ce type est marqué par un mouvement en quatre temps. A distance, les apprenants font des travaux de recherche, puis, en classe, des exposés qui entraînent la création, à distance, de textes et de vidéos en collaboration

entre l'enseignant et les étudiants. Ces nouveaux produits seront ensuite des sources de débats en classe. Le schéma suivant englobe les trois types de la classe inversée :

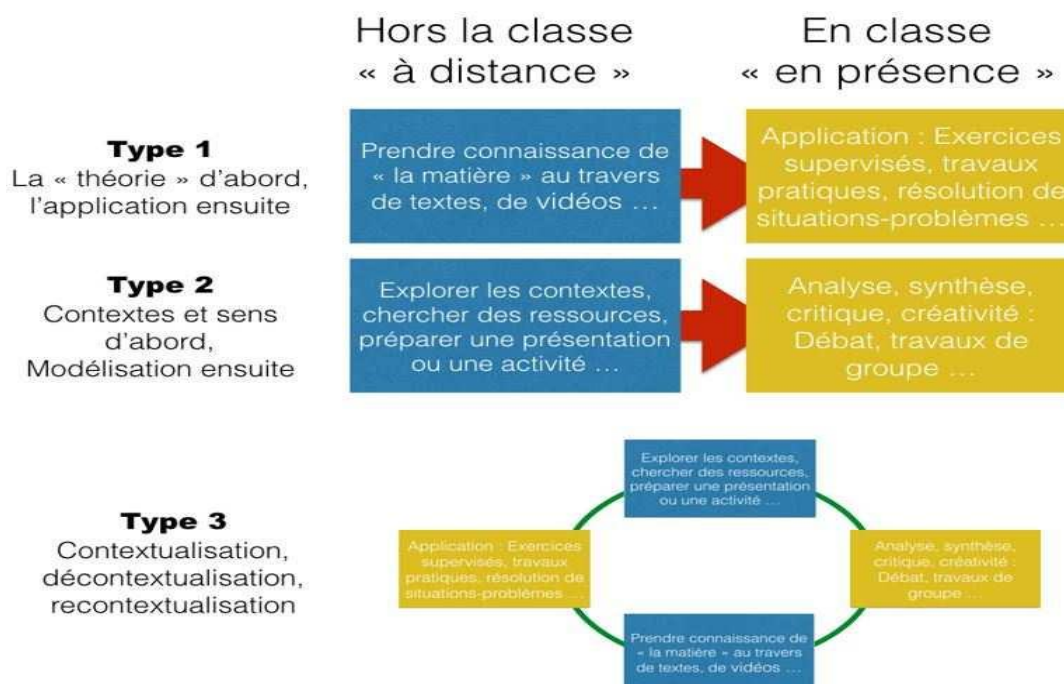


Schéma 02. Présentation schématique des trois types de classes inversées³¹

II.5. Le triangle pédagogique inversé

La pédagogie de la classe inversée est conçue de manière à mieux équilibrer entre les tâches faites par l'enseignant, l'interaction voulue de l'apprenant et la place du savoir entre les deux pôles du processus. En d'autres termes, il s'agit, dans cette nouvelle pédagogie, de redéfinir le rôle de chaque élément du triangle pédagogique (apprenant-enseignant-savoir).

II.5.1. Redéfinition de rôle de l'apprenant

Dans son ouvrage *Apprentissage en pairs*, Eric Mazur estime que les cours où les apprenants sont actifs sont plus efficaces que les cours magistraux traditionnels. Dans les méthodes traditionnelles, on parlait plutôt d'un élève passif, un récipient vide qui ne fait qu'apprendre par cœur le cours transmis pour le reproduire tel qu'il est lors

³¹ Marcel, Lebrun. (2017). « Les classes inversées, un phénomène précurseur pour 'l'école' à l'ère numérique », In *Revue internationale MÉTHODAL*, n° 01, mai [En ligne]. URL : <https://methodal.net/Les-classes-inversees-un-phenomene-precurseur-pour-l-ecole-a-l-ere-numerique>, consulté le 26.01.2018.

des examens. En effet, l'accent est mis sur le savoir transmis et l'enseignant est le seul détenteur de ce savoir.

Au contraire, la pédagogie inversée accorde d'abord une place importante à l'apprenant, et un rôle actif du moment que les opérations de bas niveau sont faites chez lui. Elle lui propose assez de choix et le pousse à mobiliser une grande quantité de compétences de s'approprier, examiner, produire, confirmer, exprimer mais aussi être autonome et travailler en équipe. L'apprenant doit assumer la responsabilité de son apprentissage et y jouer une part active.

La base de la technique de l'inversion cours/devoirs est un travail sur l'espace-temps de la classe en le consacrant essentiellement pour l'interaction, entre les apprenants et le professeur, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Lorsque l'apprenant (en tant qu'individu) s'exprime en classe, ses erreurs seront repérées puis corrigées de la part de ses pairs ou son enseignant en tant que collectif. Cela revient, d'une part, au changement de la contrainte spatio-temporelle et, d'autre part, du rejet du caractère taciturne de l'apprenant dans la classe traditionnelle. Afin de mettre l'apprenant au cœur de l'acte d'apprentissage, son activité devient importante pour l'apprentissage.

L'arrangement de la classe en groupes facilite de pratiquer une individualisation optimale parce que les apprenants appellent le professeur en cas de blocage pour l'aide. Par opposition au statut de l'enseignant dans la démarche traditionnelle où l'enseignant était le seul acteur de la classe, maintenant l'apprenant devient l'acteur principal, il fait tout et l'enseignant n'est sollicité qu'en cas de besoin.

L'enseignant doit prendre en compte la situation d'émergence de la question pour adapter ses réponses immédiate. Dans ce cas, le professeur ne pose pas les questions pour attendre la bonne réponse, mais pour diagnostiquer l'erreur. En devenant acteurs dans leur apprentissage, les apprenants ont le droit de négocier les stratégies de travail, de choisir les supports ou les activités. Les espaces d'interaction s'ouvrent, et assez naturellement, les apprenants suggèrent des modes d'organisation, répartissant les tâches, sélectionner les supports, réalisent les projets.

La classe inversée n'exclue pas d'autres pédagogies telles que la pédagogie différenciée étant donné qu'elle permet à tous les apprenants d'avancer à leurs propres rythmes. En effet, afin de donner aux apprenants plus de choix, les apprenants les plus autonomes peuvent travailler certaines activités chez eux. Ils peuvent bénéficier du temps de la classe pour soutenir leurs pairs, approfondir leurs connaissances à travers des pratiques d'approfondissement ou s'exercer sur des sujets libres qui répondent à leurs besoins (des dissertations, rédactions d'articles, exposés...). Par conséquent, les apprenants qui ont des difficultés peuvent bénéficier d'une aide plus individualisée.

II.5.2. Redéfinition du rôle de l'enseignant

À la différence de son rôle traditionnel en tant que le seul possesseur du savoir qui sous-entend sa supériorité, la posture de l'enseignant dans la pédagogie inversée est redéfinie. Au fil de temps, avec l'évolution des méthodes d'enseignement-apprentissage « *le rapport de supériorité qui sous-tend le cours magistral s'efface* »³², selon les propos de Jean-Marie Le Jeune. C'est-à-dire que dans une pédagogie inversée, la relation enseignant/apprenant change ; Jean-Marie ajoute que « *les énergies, au lieu de se confronter, s'additionnent* »³³. L'élucidation de concept en distanciel intensifie les interactions en présentiel, et l'enseignant adopte un autre rôle.

Lebrun (2017) considère que dans une classe inversée l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade mais l'accompagnateur attentif en permettant ainsi différentes formes de différenciation. L'enseignant n'est plus la seule ressource mais l'une des ressources, il devient un guide. Il est convoqué en cas de blocage ou en difficulté qui entrave un groupe.

De son côté, Le Jeune (2016) voit que, dans la pédagogie inversée, l'enseignant est comme un coach sportif, il s'appuie sur le travail de groupe pour évaluer l'initiative et la participation de chaque apprenant, et sur chaque apprenant pour contribuer ses compétences au groupe, il peut comprendre leurs faiblesses, utiliser leurs points forts, les conseiller, les rendre actifs et confiants. Comme un accompagnateur, l'enseignant

³² Jean-Marie Le Jeune. (2016). « La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous », In *Synergies Turquie*, n° 9, pp. 161-172 [En ligne]. URL : https://gerflint.fr/Base/Turquie9/le_jeune.pdf, consulté le 17/01/2018.

³³ *Ibid.*

réaménage le progrès, il est à l'écoute, supervise et oriente les apprenants pour privilégier l'assimilation de cours, découvert, chez-eux à la maison. Le renversement de posture de l'enseignant est très favorable comme le déclare Marie Soulié : « *les apprenants qui ont des difficultés sont accompagnés par le professeur qui n'est plus en face, mais à côté d'eux* »³⁴.

Comme un animateur, l'enseignant implante une âme dans le scénario pédagogique, en s'influençant des stratégies pédagogiques populaires. Comme un pédagogue, il vérifie des dispositifs qui font l'objet d'échanges et d'interactions avec les pairs. Une classe inversée se base essentiellement sur la confiance, la prise impérative de responsabilité, les apprenants connaissent bien ce qu'ils doivent faire et différents stratégies permettront à l'enseignant de certifier si la matière a bien été assimilé ou non.

II.5.3. Le savoir dans la pédagogie inversée

L'énorme révolution dans le domaine du numérique et dans le champ de la pédagogie rend l'enseignement traditionnel archaïque. Le savoir n'est plus exclusif à l'enseignant et sa source n'est guère unique. Les étudiants y accèdent à travers plusieurs moyens. Grâce à l'Internet et la disponibilité des outils de télécommunication, ce savoir est accessible à tous. Michel Sarres signale que le savoir est partout, il est transmis et disponible sur la Toile et accessible à tous.

II.6. La mise en œuvre d'une classe inversée

Généralement, la pédagogie de la classe inversée contient de nombreuses techniques pour sa mise en pratique. La souplesse du concept permet à chaque enseignant qui prend connaissance de la pédagogie inversée de se l'approprier pour l'adapter au mieux à ses besoins où il pourrait ajouter, changer et inventer des étapes par rapport aux circonstances.

³⁴ Marie, Soulié. (2016). « Renverser les perspectives : un espace pédagogique repensé », In *Enseigner les lettres avec le numérique*, Fiche n° 5, [En ligne]. URL: http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/lettres/Documents/Brochure_Lettres_2016_-_Fiche_5.pdf, consulté le 18.01.2018.

II.6.1. Les conditions d'une classe inversée

Andrew Miller (2012) spécialiste en technologies en éducation signale un ensemble d'éléments à valider avant de mettre en place un dispositif d'apprentissage inversé. Il propose dans son blog³⁵ cinq conditions qui se rapportent au contenu et des moyens nécessaires à son application :

- Le sujet doit être significatif et attractif afin de donner envie aux apprenants de le suivre.
- Les séquences de cours doivent être motivantes pour donner aux apprenants l'envie d'apprendre.
- Les contenus doivent être accessibles, techniquement parlant, par les apprenants. Il faut s'assurer que les apprenants peuvent accéder au contenu diffusé par leur enseignant à travers utiliser leurs téléphones intelligents ou tablettes électroniques ou n'importe quel autre moyen de TIC ou comme facebook, YouTube, ou des portails institutionnels.
- L'harmonisation entre les séquences traitées en classe avec les contenus visionnés à l'extérieur (à la maison).
- La disposition de temps et de lieux adéquats pour le faire.

II.6.2. La mise en œuvre d'un modèle d'une classe inversée

Il existe plusieurs façons de mise en œuvre d'une classe inversée. Mais ce qui est commun c'est qu'ils se font en deux parties. La première se fait à distance (hors la classe) et la deuxième en classe. Nous avons choisi de parler de la mise en œuvre du type classique de la classe inversée.

II.6.2.1. La partie distantielle

C'est la partie transmissive de l'enseignement-apprentissage inversé. Elle se fait à distance. C'est une sorte de préparation à la partie présentielle. Le travail demandé aux apprenants hors la classe consiste à examiner avant le cours des capsules vidéo existantes ou réalisées par le professeur lui-même. Ces capsules permettent de rendre plus concrètes certaines notions fondamentales abstraites. Dave Belanger (2013) voit

³⁵ Alexandre Roberge, « L'apprentissage inversé : avancée ou régression ? » In THOT CURSUS, juin 2012, [En ligne].URL : <https://cursus.edu/articles/24940/lapprentissage-inverse-avancee-ou-regression#.XP0M6b7godV>, consulté le 05.02.2018.

que la séquence vidéo ne doit pas dépasser 05 minutes et elle doit contenir seulement les concepts clés du cours. Il ajoute que ces derniers vont être détaillés et approfondis au sein de la classe.

Il faut signaler qu'il existe d'autres supports à exploiter. Par exemple, Sandrine Dinnat (2018) met également en ligne à la disposition de ses apprenants des présentations de type diaporama et des cartes mentales. Réellement, en fournissant d'autres genres de documents (textes ou corpus de textes, cartes, graphiques, images, pages web ou sitographie, etc.), on amplifie l'horizon des activités possibles : recherche, discussion en ligne, Co-construction d'hypothèses, etc.

Les apprenants regardent ces supports ou capsules en dehors de la classe, la plupart de temps, à la maison sur internet ou à l'aide de leur lecteur DVD selon les technologies qu'ils maîtrisent et possèdent. Ils suivent donc le contenu de la vidéo à leur rythme (faire avancer, reculer ou arrêter la vidéo). De même, il est de préférence que ces capsules soient adéquates avec les appareils portatifs (Smartphone, tablette ou micro portable) afin que les élèves puissent les consulter à n'importe quel moment.

Afin de rendre le travail préparatoire hors la classe plus efficace et productif, la capsule vidéo doit être annexée d'une activité préparatoire (généralement des questions) autour du contenu diffusé. Le professeur doit investir les réponses de ses apprenants pour marquer leurs difficultés. Ces questions n'exigent pas forcément un raisonnement détaillé. Les apprenants ne sont pas sollicités cognitivement et, de ce fait, ne sont pas brisés par la simplicité ou la complexité des questions. Sandrine Dinnat (2018) signale que l'objectif des activités préparatoires est que tous les apprenants puissent accomplir le travail demandé car une activité trop longue ou trop complexe risquerait de les décourager. Ce genre de tâche ne nécessite pas impérativement l'assistance de l'enseignant. Les apprenants peuvent s'entraider et créer une atmosphère qui favorise un échange interactif entre eux avec ou sans leur enseignant.

II.6.2.2. La partie présentielle

C'est la partie active de l'enseignement apprentissage visée par la pédagogie inversée. Elle se fait au sein de la classe avec l'accompagnement de l'enseignant. Dans

un premier temps, la classe devrait être organisée de façon frontale, parce que l'enseignant fait face à tous les apprenants.

Lors de l'arrivée des apprenants en classe, l'enseignant les dirige pour accomplir des activités qui leur permettent d'utiliser les concepts déjà présentés dans les capsules visionnées. De plus, il donne des éclaircissements à ceux qui n'ont pas tout compris.

Dans un second temps, l'enseignant change la forme de la classe et aménage les apprenants au travail en groupes de quatre à cinq ou en îlot en tout dépend du nombre des apprenants et de l'activité réalisée. Ces activités permettent d'appliquer d'une façon interactive les concepts ou de les approfondir. Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les divers groupes afin de les aider, les orienter et les guider. Il passe plus de temps auprès de l'apprenant à expliquer, prouver, négocier et supporter l'apprentissage. Autrement dit, on libère du temps de l'enseignant pour qu'il puisse s'occuper plus de ses apprenants et de leurs apprentissages que de la transmission, de la diffusion des savoirs. Son rôle est très important dans cette étape dans la mesure où il devient médiateur et accompagnateur. De même l'enseignant doit vérifier l'évolution du travail de chaque groupe avec des interventions au niveau des apprenants.

L'évaluation des groupes ou de chaque apprenant devrait être réalisée à la fin de chaque activité. Cette évaluation s'appuie sur la participation des apprenants dans les activités, et non pas sur les bonnes réponses. Dans cette étape, l'enseignant n'est plus à la recherche de la bonne réponse dans la classe, mais de l'erreur afin de l'analyser, la diagnostiquer puis guider l'apprenant lui-même à la corriger. C'est à travers cette erreur que le facteur de l'interactivité apparaît. A la fin, une synthèse devrait être élaborée par les apprenants eux-mêmes avec l'orientation de leur enseignant.

Cette synthèse tente de répondre aux questions de l'activité préparatoire qui accompagnaient la vidéo. Ce travail est ramassé et méthodiquement évalué. Cette synthèse permet aux apprenants d'harmoniser les connaissances acquises à travers la vidéo aux approfondissements sur les concepts vues dans les activités d'une façon organisée.

II.7. Les objectifs de la classe inversée

II.7.1. La motivation

La pédagogie inversée permet aux apprenants de faire des choix quant aux travaux, aux types d'équipes, aux ressources utilisées, ainsi qu'à la manière de mettre en évidence l'apprentissage (choisir leur sujet de recherche dans une unité d'études ou le mode de présentation). Lorsque l'apprenant est conscient de ses capacités et de sa façon d'apprendre, cela a un impact majeur sur sa motivation, son engagement et son attitude en classe. A travers cette pédagogie se développe également des compétences sociales par le travail, comme la participation en classe, la coopération avec les autres et la variété dans les équipes. La classe inversée leur donne la chance de réellement comprendre le contenu en leur attribuant le temps et l'aide dont ils ont besoin. Tous ces facteurs rendent la classe bien plus merveilleuse et leur motivation s'en trouve grandie.

II.7.2. L'interaction

Marcel Lebrun (2018) précise que la pédagogie inversée représente un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. C'est un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance de leur enseignant. L'externalisation de la partie magistrale du cours permet, d'une part, d'éviter le côté lassant et répétitif de l'enseignement et, d'autre part, de consacrer le cours, aux interactions provoquées par l'enseignant ce qui mène à un cours beaucoup plus vivant et personnalisé.

D'après Crombie (2003) et DeLucia (1994) suggèrent que les interactions de nature verbale entre enseignant et étudiants encourageraient l'engagement dans les études car elles participent à la satisfaction envers l'expérience universitaire et augmentent la motivation. Ainsi, pour favoriser l'interactivité, la participation des apprenants, leur engagement dans leurs études, leurs apprentissages et leur réussite, la préparation d'un dispositif de formation implique de bien choisir les procédures d'enseignement

D'après Noyé et Piveteau (2005), il y'a des valeurs qui jouent un rôle principal afin d'encourager la participation chez les étudiants ; savoir accueillir la parole d'autrui à travers la reformulation en utilisant les mêmes termes et de donner le droit à l'erreur,

même d'employer les questions d'une manière à éviter de canaliser l'expression et de freiner les échanges et par encourager les questions des étudiants et limiter les questions de l'enseignant.

Dans leur article publié en 2009, Kozanitis et Chouinard valorisent le rôle important des comportements de l'enseignant dans l'animation de la classe. En effet, l'humour, l'éloge, l'usage des idées des étudiants et la création d'une ambiance de classe favorable aux échanges permettent de répondre aux besoins de sécurité des étudiants et favorisent le plus leurs participations.

II.7.3. Le travail en groupe

Le but d'un travail en groupe est de pousser chacun des apprenants à révéler ses aptitudes, de fournir un sens aux apprentissages en créant une atmosphère positive au sein de la classe. Ce qui distingue le travail en groupe des autres stratégies d'apprentissage, c'est que les apprenants n'attendent plus passivement l'intervention impérative du professeur, mais au contraire ils s'engagent à construire leur savoir d'une manière collaborative et interactive.

La pédagogie inversée favorise cette construction de connaissances en groupe. Héloïse Dufour (2014), dans son article sur la classe inversée, parle du *tutorat par les pairs*. Les activités en classe se font sous forme de travaux en groupes. Les élèves collaborent pour réaliser ces activités et apprennent les uns des autres. Les élèves les plus en difficulté bénéficient du soutien et des explications de leurs pairs, tandis que les élèves les plus à l'aise, en expliquant à leurs pairs, approfondissent leur compréhension et renforcent leur apprentissage.

Ainsi, les élèves confrontent leurs idées, ce qui permet de développer leur esprit critique et de les rendre plus autonomes. La classe inversée donne la chance de redistribuer l'espace-classe : enlever le bureau de l'enseignant, proposer des espaces de travail seul, en groupe, des tableaux pour s'expliquer entre élèves.

En classe, les étudiants travaillent en îlots de 4 ou 5 et choisissent de se placer par conformité en début d'année car les étudiants aiment bien travailler avec des autres

étudiants qu'ils apprécient. Souvent, les groupes se forment aussi par niveau, ce qui lui permet d'avoir plus de temps pour aider des étudiants en difficulté. En cours d'année, il peut arriver d'aménager la composition des groupes de travail pour rééquilibrer les îlots et maintenir une atmosphère studieuse de collaboration et d'entraide entre les étudiants.

Chapitre III
La mise en pratique
de la classe inversée en classe de FLE

Chapitre III. La mise en pratique de la classe inversée en classe de FLE

Après avoir abordé dans le premier chapitre l'approche interactive dans l'enseignement supérieur en Algérie et le passage du système classique qui adoptait une pédagogie transmissive au système LMD qui adopte une pédagogie active. Nous avons vu dans le deuxième chapitre le cadre conceptuel de la pédagogie inversée, sa définition sa genèse, ses types et sa mise en œuvre.

Nous avons entrepris pour ce chapitre qui constitue la partie pratique de notre travail, une expérience sur le terrain qui met au point ce que nous avons abordé dans les chapitres théoriques, et qui pourrait nous permettre de vérifier nos hypothèses de départ concernant la mise en pratique de la classe inversée dans l'enseignement supérieur en Algérie afin de promouvoir la motivation chez les apprenants du FLE et favoriser l'interaction à travers le travail en groupe.

III.1. Les TIC à l'université Algérienne

Hanna Dumont³⁶ déclare que les technologies de l'information et de la communication sont par excellence des outils interactifs pour voir, faire, représenter et échanger. Elles sont donc particulièrement appropriées à l'accompagnement de l'action empirique et aux méthodes des pédagogies dites *actives*.

Les technologies évoluent très vite et leurs progrès accélèrent constamment, ce qui a des conséquences considérables. La révolution informatique bouleverse notre façon de travailler, de lire et de penser. Nous vivons une époque extrêmement inventive, avec l'explosion des technologies de l'information et de la communication. Utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe de français langue étrangère signifie enseigner de façon différente par rapport à la classe traditionnelle.

³⁶Hanna Dumont et al, « Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique », In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2010[En ligne].URL : <http://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf>, consulté le 02.02.2018.

D'après Mohammed Lannabi,³⁷ l'université algérienne a intérêt à promouvoir une technologie moderne de communication en vue d'améliorer ses pratiques pédagogiques et peut servir à la création d'outils pédagogiques qui soient des solutions pédagogiques d'avenir.

Présent à la séance inaugurale d'un séminaire international sur l'enseignement à distance, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Tahar Hadjar³⁸ insistera sur l'intérêt porté par l'Algérie au développement de l'enseignement universitaire hors des murs, en s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication. Il s'agit d'une nouvelle orientation stratégique du secteur qui doit impliquer l'ensemble des universités du pays, selon le ministre, qui annonce que ce dispositif suscite déjà un certain engouement³⁹.

L'enseignement en ligne connaît une forte croissance, et ce dans le but de répondre à une demande importante. Ce type de formation permet à certains publics d'accéder à l'enseignement, ce qui ne leur serait pas possible autrement. Selon le LabSET (Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique), l'e-learning est un : « *apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs* »⁴⁰. D'après Baron (2011),

l'expression e-Learning couvre un large spectre de significations allant de l'enrichissement du présentiel par des ressources multimédias, à des formations entièrement à distance en passant par des formations dites 'hybrides', partiellement à distance avec des regroupements en présentiel en nombre variable⁴¹.

³⁷ Grari, Yamina. (2015). *L'innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien. Cas de la wilaya de Tlemcen*. Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur sous la direction de Pr. Benhabib Abderrezak, université de Tlemcen.

³⁸ Reporters.dz (2016). *Enseignement universitaire à distance : 5000 étudiants déjà inscrits*. mercredi 16 novembre 2016 à 23h58 [En ligne]. URL : <https://www.algerie360.com/enseignement-universitaire-a-distance-5-000-etudiants-deja-inscrits/>, consulté le 07.02.2018.

³⁹ Profs blogueurs, « L'usage des TICE en classe de FLE », In *Web pédago : partagez la connaissance* [En ligne]. URL : <https://lewebpedagogique.com/2013/03/30/lusage-des-tice-en-classe-de-fle/>, consulté le 05.02.2018

⁴⁰ Belbachir, Farah. (2016). *Le e-learning comme méthode d'apprentissage*. Mémoire de Master Académique sous la direction de Chiali Remzi, université de Tlemcen.

⁴¹ Georges-Louis, Baron. (2011). « Learning design », In *Recherche et formation*, [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1565?lang=en>, consulté le 15.02.2018.

III.1.1. Les cours en ligne

Le développement du e-Learning comme instrument d'apprentissage et de formation à distance reste toujours lié au développement des technologies, dont l'Internet. Ce dernier est un outil principal pour chaque citoyen mondial, mais en ce qui concerne l'Algérie, on peut remarquer un retard assez important, comparativement aux pays développés. Rattraper le retard a obligé les hautes sphères du pouvoir, depuis 1998, l'Algérie s'est engagée à participer d'une manière active à promouvoir les NTIC.

L'enseignement supérieur algérien connaît un processus de modernisation qui se manifeste par deux réformes importantes: d'une part, la mise en œuvre du système européen Licence Master Doctorat (LMD) et, d'autre part, le développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Depuis 2004, le ministère algérien de l'enseignement supérieur s'est doté d'une commission nationale de l'enseignement virtuel, dont la mission principale est la mise en place de l'Université virtuelle dans les différents établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit de promouvoir un mode d'enseignement qui doit permettre aux établissements d'enseignement de répondre à un triple défi: faire face à l'accroissement du nombre d'étudiants, pallier le manque d'enseignants et faciliter l'accès à l'éducation des populations éloignées des établissements universitaires.

Les efforts déployés par l'Algérie pour accroître la place de la technologie dans l'éducation font suite à la présentation d'une nouvelle feuille de route qui vise à orienter le pays vers une économie de la connaissance. Lancé en septembre 2017 par M. Hadjar, le programme entend relever le niveau de l'enseignement, améliorer l'employabilité des diplômés et développer la recherche.

III.1.2. Les sites officiels universitaires

Le site de notre université Mohammed Boudhiaf - M'Sila est un portail numérique qui tente de créer une communauté des enseignants (voire d'apprenants) pour des finalités institutionnel : par exemple (sites d'universités, informations sur la formation, les colloques et congrès) ou pour consulter des ressources didactiques proposant des réflexions théoriques ou pratiques sur des sujets de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous trouvons, par exemple, dans cette catégorie des sites

spécialisés dans la question de l'intégration des TIC à l'enseignement. Même des ressources pédagogiques FLE (exercices, tâches, scénarios) sont utilisables de manière autonome par des étudiants de FLE. Tout utilisateur s'étant inscrit peut contribuer à la vie du site, qui contient de nombreuses idées et activités pédagogiques pour l'enseignement du FLE.

III.1.3. Les plates-formes

D'après Eric Ecoutin (2001), une plate-forme d'apprentissage en ligne, est un site web qui héberge du contenu didactique et facilite la mise en œuvre de stratégies pédagogiques. Ce type de logiciel regroupe les outils nécessaires aux trois principaux utilisateurs - formateur, apprenant, administrateur - d'un dispositif qui a pour premières finalités la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat.

III.1.3.1. La plate-forme MOODLE

En recensant les différentes plates-formes qui ont fait l'objet de notre analyse. Nous essayons de retenir une pour en faire une description générale. Moodle est connue pour sa plus grande flexibilité d'adaptation. Elle est utilisée par plus de 50 000 utilisateurs répartis dans 160 pays. Cette plate-forme présente de nombreuses caractéristiques : multilinguisme, forums, gestionnaire de ressources, tests et 9 modules clé en main (Devoirs, Chat, Sondage, Glossaires, Journal, Etiquettes, Leçons, Wiki). Des filtres permettent également d'utiliser facilement des fichiers multimédia ou des expressions mathématiques au sein de ses pages.

III.1.3.2. Les plates formes de télé-enseignement en Algérie

Comme nous l'avions déjà mentionné plus haut, l'Algérie est très en retard dans le domaine du e-Learning, et face à cette situation et à ces enjeux, des dispositions ont été prises pour l'introduction des TIC dans l'apprentissage à distance via une plate forme de dispositif FOAD. L'université de M'Sila est parmi les établissements de l'enseignement supérieur concernés par ce programme.

III.1.4. Les réseaux sociaux (facebook)

Dans une ère où les réseaux sociaux prennent de plus en plus d'espace dans nos vies quotidiennes, il paraît évident de les utiliser dans le cadre de la formation. En effet, Kaplan 2010 définit les réseaux sociaux comme un ensemble d'applications s'appuyant sur les fondements aussi bien idéologiques que techniques du web 2.0, qui permet la création et l'échange des contenus par les utilisateurs.

La facilité d'interaction qu'il permet, l'ancrage de son utilisation dans les habitudes numérique et l'avantage de pouvoir accéder à la plate forme via Internet en permettant le meilleur échange entre enseignants et étudiants, sont autant d'éléments qui justifient notre choix.

Au cours de cette réalisation, des interactions se déroulent entre le tuteur et les apprenants (négociations des tâches, propositions, demander une information, etc.) ce corpus comprend plusieurs éléments multimodaux (fichiers audio, vidéos, images, émoticônes, etc.) de plus, ce corpus est caractérisé par son côté synchrone (clavardage) et asynchrone (commentaire, post, image, vidéo, etc.)

En récapitulant, on retient une très grande appréciation de l'utilisation du facebook par les enseignants et étudiants dans la formation ouverte et à distance.

III.2. Présentation et description de l'expérimentation

Afin de lier les chapitres théoriques au chapitre pratique, nous avons effectué une expérimentation à travers l'application d'un cours de linguistique en adoptant une pédagogie inversée avec un groupe expérimental et la pratique du même cours en adoptant pédagogie transmissive classique avec un groupe témoin.

Dans notre travail, nous exposerons d'abord les participants, l'échantillon et la démarche de notre étude. Par la suite, nous procédons à une description de l'expérimentation menée. Enfin, nous analysons les résultats à travers une étude comparative entre les deux groupes.

III.3. Description de lieu d'expérimentation

Cette présente expérimentation a été effectuée à l'université de Mohammed Boudhief de M'sila dans le département de français avec des étudiants de 1ère année licence français LMD. Elle s'est réalisée dans le bloc « H » la salle n°10.

III.3.1. Méthodologie

Pour élaborer notre travail de recherche, nous avons opté pour une méthode expérimentale, analytique et comparative selon laquelle nous avons assisté un cours en adoptant une pédagogie inversée puis le même cours avec un autre groupe en adoptant une pédagogie transmissive.

III.3.2. Le public visé

Notre échantillon est constitué de 15 étudiants formant le groupe expérimental et 15 autres formant le groupe témoin. Ces étudiants suivait leur étude au département de français de l'université de Mohamed Boudiaf à M'sila. Ces étudiants sont en première année universitaire. Ils préparent une licence de français et n'ont pas d'autres diplômes et ils n'exercent aucun autre travail à part leurs études.

III.3.3. La démarche de l'expérimentation

Afin de vérifier les hypothèses de départ, nous avons proposé à l'enseignante Madame Lahouaou de réaliser avec ses étudiants un cours inversée puis un autre cours magistrale avec les mêmes étudiants. Mais lors de la pratique et suite à des contraintes, l'enseignante a décidé de répartir les étudiants en deux groupes : un groupe expérimental et un autre témoin.

L'enseignante est maître-assistante A et dotée d'une expérience de 10 ans dans l'enseignement supérieur à l'université de M'sila. Elle assure le module de l'initiation à la linguistique pour les premières années licence LMD au département de français.

III.4. Déroulement du cours avec le groupe expérimental

Ce cours s'est passé en trois étapes.

III.4.1. La phase préparatoire

L'enseignante a ouvert un groupe facebook sous le nom de *Inversons la classe première année licence LMD_Univ_M'Sila*, (voir annexe 01) ; puis, elle en a publié deux capsules vidéo accompagnées d'un questionnaire, (voir annexe 02 et annexe 03). Elle a demandé aux étudiants de rejoindre ce groupe afin de les visionner chez eux et répondre aux questions qu'ils les accompagnaient.

Elle leur a expliqué la méthode de travail. Elle leur expliqua qu'ils pourraient discuter, s'entraider, demander des éclaircissements de leurs camarades sur le contenu des vidéos sans donner des réponses directes sur les questions posées. Elle leur demanda de garder leurs réponses pour eux et si ils ont des questions adressées à elle ou à l'un de leurs camarades, ils pourraient le faire en commentaire. De même s'ils ont des liens à partager, ils pourraient le faire. Aussi s'ils voudraient lui montrer leurs réponses, ils devraient le faire en privé.

L'enseignante a dit aux étudiants qu'ils pourraient prendre des notes et les garder pour la séance suivante. Elle a fini par les rappeler que le dernier délai pour le travail serait un jour avant la séance suivante (une semaine).

III.4.1.1. Description des vidéos

Il s'agit de deux vidéos téléchargées de Youtube. L'enseignante a même déposé leurs liens directs.

III.1.1.2. La première vidéo

C'est une séquence de 4 minutes qui s'intitule « *Acte de langage et la force illocutoire ! John Searl* »⁴², ajoutée sur Youtube le 23 mai 2017 par un jeune youtuber qui s'appelle Geoffrey Da Costa. C'est un vulgarisateur sur youtube. Il a un doctorat en communication en sciences humaines et sociales. Ce jeune explique dans sa vidéo les cinq grande famille de l'acte de langage selon John Searl.

III.1.1.2.1. La deuxième vidéo

C'est une séquence vidéo de 3 minutes et 30 secondes qui s'intitule « *ACTE C'est Celui Qui Dit Qui Fait - Shorty #2* »⁴³, ajoutée sur youtube le 29 juillet 2016 par jeune fille. La vidéo parle des actes de paroles selon John L. Austin.

III.1.1.2.2. Description des questions

Il s'agit de 5 questions pour la première vidéo et 03 questions pour la deuxième.

⁴² John, Searl. (2017). *Survivre aux Sciences Humaines. Prof 2.0. Acte de langage et la force illocutoire !* URL : <https://youtu.be/bsMMSIXZvBw>, consulté le 23 avril 2019.

⁴³ *Les Langues de Cha'. C'est Celui Qui Dit Qui Fait*, Mise en ligne le 29 juillet 2016, URL/ <https://youtu.be/9mhUZM4zw2g>, consulté le 25 avril 2019.

III.1.1.2.3. Les questions de la vidéo n°01

Ce sont 05 questions qui portent sur la compréhension du contenu de la vidéo :

1. Comment a-t-on redéfini le langage ? Ancienne définition / La définition pragmatique du langage
2. Qui est le fondateur de la théorie des actes de langage ?
3. Quels sont les types d'énoncés proposés par Austin ?
4. Qu'est-ce qu'un acte de langage ? Et quelles en sont les grandes familles ?
5. Dans un schéma synthétique, représentez les actes de langage et les verbes qui les déterminent.

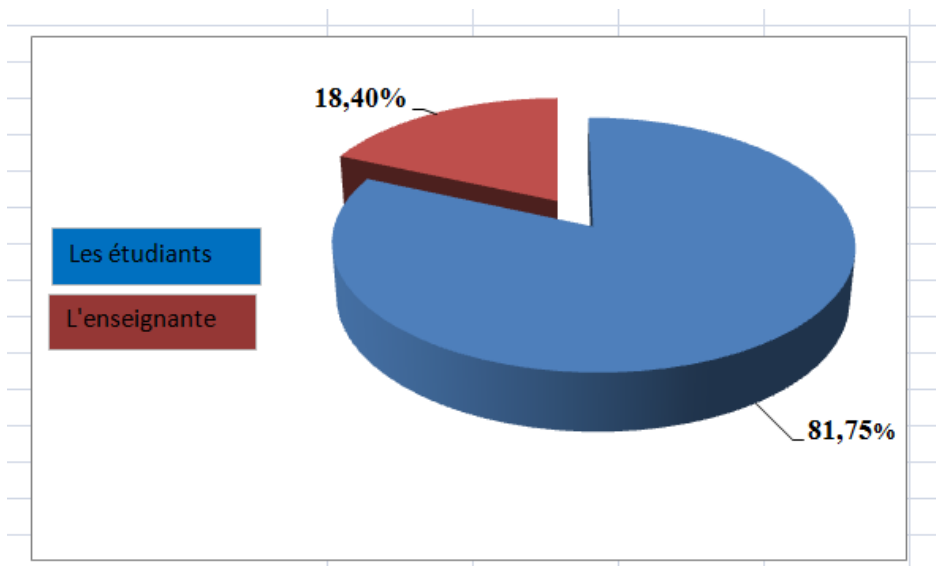
III.1.1.2.4. Les questions de la vidéo n°02

1. Quelle est la différence entre les performatifs et les assertifs ? Illustrez avec des exemples.
2. Quelle est la condition sine qua non (nécessaire) à la réalisation des actes de parole?
3. Définissez l'acte locutoire, perlocutoire et illocutoire.

III.4.2. La phase distancielle

Les étudiants ont rejoint le groupe et commencé à commenter et poser leurs préoccupations et leurs questions. Leurs interventions ont duré plus de sept jours. Le nombre des commentaires a atteint 76 réparti comme suivant :

	Nombre de commentaires	pourcentage
Les étudiants	62	81 %
L'enseignante	14	18.4 %



Représentation graphique des commentaires

III.4.2.1. Les interventions de l'enseignante

Nous avons remarqué que les commentaires de l'enseignante n'étaient que des interventions sous forme d'une part de guidage et d'orientations des étudiants et d'autre part des appréciations et des encouragements (Voir annexe 04).

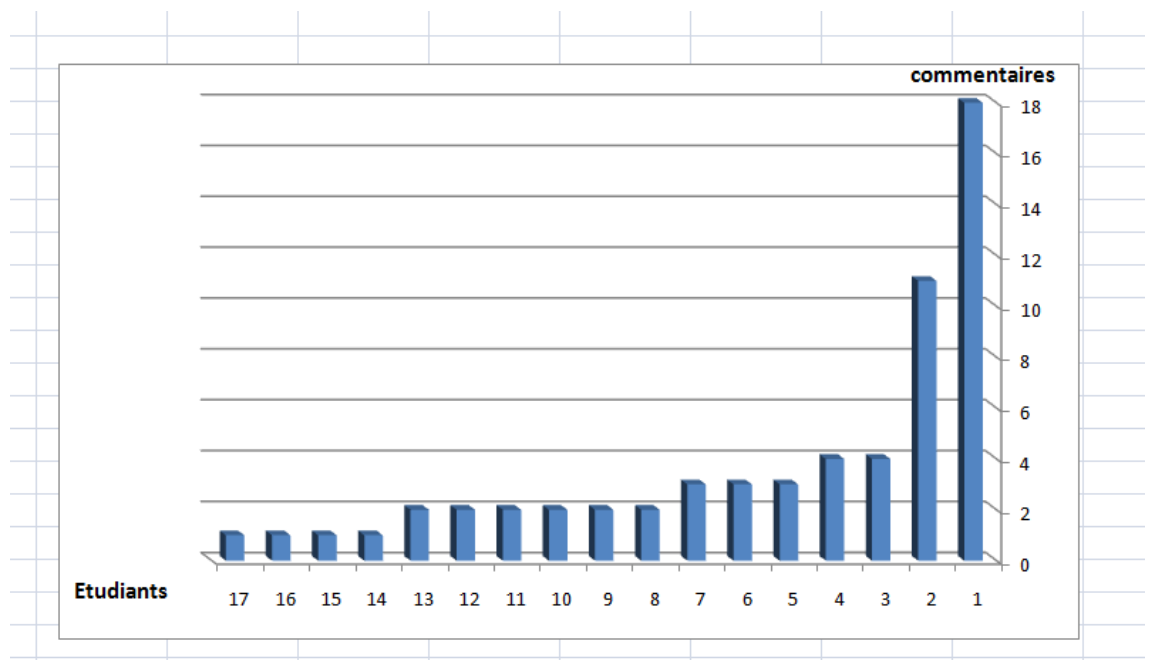
III.4.2.2. Les interventions des étudiants

Les étudiants qui ont commenté dans le groupe étaient 17. Les commentaires, les échanges et les interactions entre les étudiants ont duré une semaine : du dimanche 29 avril 2018 jusqu'à lundi 07 mai 2018, (voir annexe 05). Le tableau ci-après englobe leurs interventions.

Etudiant n°	commentaires	
	Nombre	pourcentage
01	18	23%
02	11	14%
03	04	05%
04	04	05%
05	03	03.9%
06	03	03.9%
07	03	03.9%
08	02	02.6%

09	02	02.6%
10	02	02.6%
11	02	02.6%
12	02	02.6%
13	02	02.6%
14	01	01.3%
15	01	01.3%
16	01	01.3%
17	01	01.3%

A partir des résultats de ce tableau, nous pouvons dire que les étudiants ont visionné et regardé les deux capsules vidéos et ont pu répondre à certaines questions. Ainsi, à travers les commentaires de certains étudiants, nous pouvons conclure qu'ils ont cherché l'information sur le net. Cela prouve que ces étudiants ont développé une certaine autonomie à travers la recherche de l'information.



Représentation graphique des commentaires des étudiants

Nous avons remarqué aussi que les appréciations de l'enseignante ont poussé les étudiants à fournir plus d'efforts et essayer de répondre à d'autres questions ou d'aider leurs camarades. Ce qui a engendré une interaction d'une part entre les étudiants entre eux et d'autre part entre les étudiants et leur enseignante.

III.4.3. La phase présentielle

Lors de la séance du 08 mai 2018 à 12:30, l'enseignante a demandé aux étudiants s'ils avaient vu les vidéos et répondu aux questions. 15 étudiants seulement ont levé la main. De ce fait, l'enseignante a réparti les étudiants en deux groupes. Le premier groupe contient les étudiants qui ont déjà vu les vidéos et répondu aux questions et le deuxième groupe contient ceux qui n'ont pas fait le travail demandé.

L'enseignante a décidé de travailler avec le premier groupe (le groupe expérimental) le cours inversé, et avec le deuxième groupe (le groupe témoin) le même cours en adoptant une pédagogie transmissive.

L'enseignante a commencé d'abord avec le groupe expérimental. Elle a demandé aux étudiants du groupe témoin de sortir et de retourner à 14 heures. La séance avec le groupe expérimental a commencé à 12:40. Ce groupe contient 15 étudiants.

L'enseignante a demandé aux étudiants de faire 04 groupes. Chaque groupe contient entre trois et quatre étudiants. Elle leur a demandé de sortir leurs téléphones et tablettes et leurs travaux. Puis, elle a commencé le cours qui s'est déroulé en 06 moments

III.4.3.1. Le premier moment

L'enseignante a demandé aux étudiants de faire 04 groupes. Chaque groupe contient entre trois et quatre étudiants de niveau hétérogène afin d'obtenir une certaine complémentarité entre les étudiants. Elle leur a demandé de sortir leurs téléphones et tablettes et leurs travaux.

III.4.3.2. Le deuxième moment

Les étudiants étaient toujours en groupes. L'enseignante a attiré leur attention et commença le cours en leur signalant qu'elle irait entamer avec eux l'un des courants de la linguistique qui est la pragmatique et son attachement par la suite à la linguistique énonciative. Elle interrogeait les étudiants sur le fondateur de la pragmatique.

Des étudiants lui ont répondu : *c'est John Austin*. Elle parlait de la notion de l'énonciation. Nous avons remarqué une interaction de la part des étudiants avec l'enseignante. Puis elle a entamé la notion des actes de langage.

III.4.3.3. Le troisième moment

Après cette introduction de 03 minutes, l'enseignante a demandé aux étudiants de discuter entre eux sur les deux vidéos et les questions publiées auparavant en leur laissant du temps pour faire ce travail.

Après 05 minutes, l'enseignante se déplaça vers chaque groupe pour voir ce qu'il a réalisé. Elle circulait entre les groupes afin de les guider et leur donner des éclaircissements, des conseils et des indications. Elle a essayé, tout le temps, de faire parler les étudiants et les inciter à discuter ensemble et à s'entraider d'une façon organisée. De même elle leur a permis de se servir de leurs outils numériques (téléphones, tablettes, micro portables etc.). Nous avons remarqué l'existence d'une interaction et échange d'informations entre les membres du même groupe.

III.4.3.4. Le quatrième moment

Après 10 minutes, l'enseignante demanda aux étudiants de répondre ensemble aux questions. De même l'enseignante a encouragé les étudiants à poser les difficultés rencontrées et les points ambigus. A chaque fois l'enseignante donnait de nouvelles informations et des approfondissements sur les notions de la pragmatique, la linguistique énonciative et les actes de paroles.

Dans cette étape, nous avons remarqué une grande participation, avec enthousiasme, de la part des étudiants. Ainsi, nous avons remarqué une certaine interaction entre les étudiants et leur enseignante.

III.4.3.5. Le cinquième moment

A cette étape, l'enseignante proposa une activité d'application aux étudiants. Elle leur demanda de dégager trois types d'acte de langage à partir d'un énoncé fixé au tableau. Elle les a laissés travailler pendant 03 minutes. Nous avons remarqué que

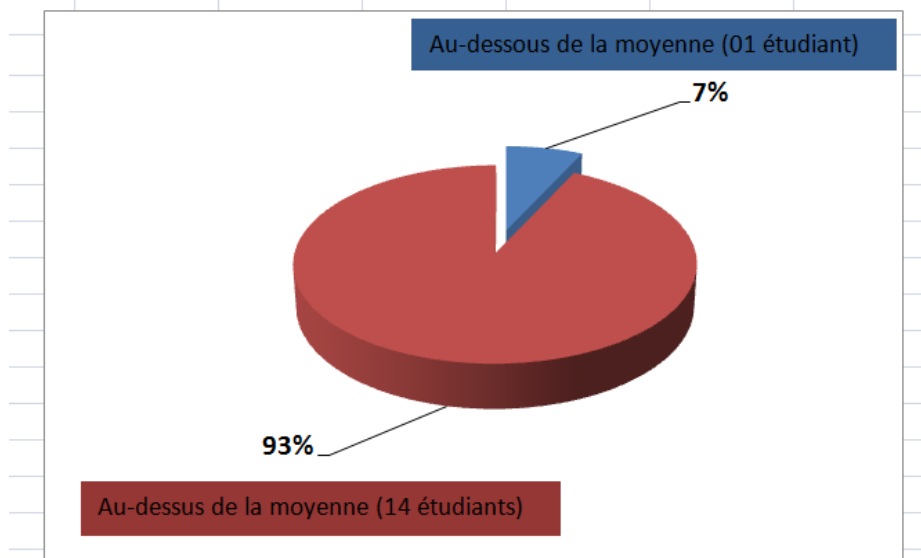
chaque groupe a pu dégager deux types d'acte de langage. L'enseignante les aida à trouver le dernier acte.

III.4.3.6. Le sixième moment

Afin d'évaluer les étudiants, l'enseignante a fait un test d'évaluation à la fin du cours. Ce test contient 04 questions qui englobent les notions du cours. Il est noté sur 7 points. Pour obtenir de la moyenne, il fallait que l'étudiant ait 3,5 sur 7 points. Après la correction des copies, les étudiants ont obtenu les résultats suivants :

N°	Note /7
01	06.25
02	06
03	06
04	06
05	05.5
06	05.5
07	05.5
08	04.75

N°	Note /7
09	04.25
10	04
11	04
12	04
13	04
14	04
15	03



Représentation graphique des résultats des étudiants

Les résultats démontrent qu'un seul étudiant a eu une note inférieure du 3.5/7 et les autres ont tous eu la moyenne avec un pourcentage de 93 %. A travers les résultats obtenus dans le test d'évaluation, nous pouvons dire que la majorité des étudiants ont saisi et compris le cours.

III.5. Le cours classique avec le groupe témoin

Le groupe témoin contient 15 étudiants. Ces derniers n'ont pas visionné les capsules vidéo ou répondu aux questions du groupe facebook. Ils n'avaient aucune idée du cours. L'enseignante a réalisé avec eux un cours de la façon classique.

III.5.1. Le premier moment

Avant d'entamer le cours visé « les actes de langages », l'enseignante a commencé par interroger les étudiants s'il avait d'idées sur la pragmatique et les actes de langages. Les étudiants n'ont pas réagi à ses questions. Elle a essayé d'éveiller leurs intérêts par un petit rappel sur la linguistique et son évolution à travers le temps jusqu'à la linguistique énonciative et son attachement à la situation de communication , situation d'énonciation et au contexte.

Nous avons remarqué que les étudiants n'ont démontré aucune réaction ou échange avec l'enseignante. Ce qui poussa l'enseignante a changé sa façon de faire le cours. Au lieu de recourir à la démarche questions-réponses, elle s'est trouvée obligée de faire un cours magistral.

III.5.2. Le deuxième moment

En remarquant que les étudiants avaient des difficultés pour réagir avec elle, l'enseignante a dit à ses étudiants que le cours portait sur la pragmatique et les actes de paroles. Puis elle commença par dicter le cours aux élèves d'une façon magistrale et unidirectionnelle. De temps en temps elle leurs expliquait les points difficiles. Nous avons constaté l'absence totale de la motivation. L'atmosphère du cours est devenue ennuyeuse pour les étudiants et même pour l'enseignante.

III.5.3. Le troisième moment

A cette étape, l'enseignante proposa une activité d'application aux étudiants. Elle leur demanda de dégager trois types d'acte de langage à partir d'un énoncé fixé au tableau. Elle les a laissés travailler pendant 03 minutes.

Nous avons remarqué que les étudiants ne sont pas arrivés à réaliser le travail et dégager les types d'acte de langage. L'enseignante a essayé de les aider plusieurs fois sans leur donner la réponse. Mais, elle s'est trouvée obligée enfin de leurs donner la réponse directement.

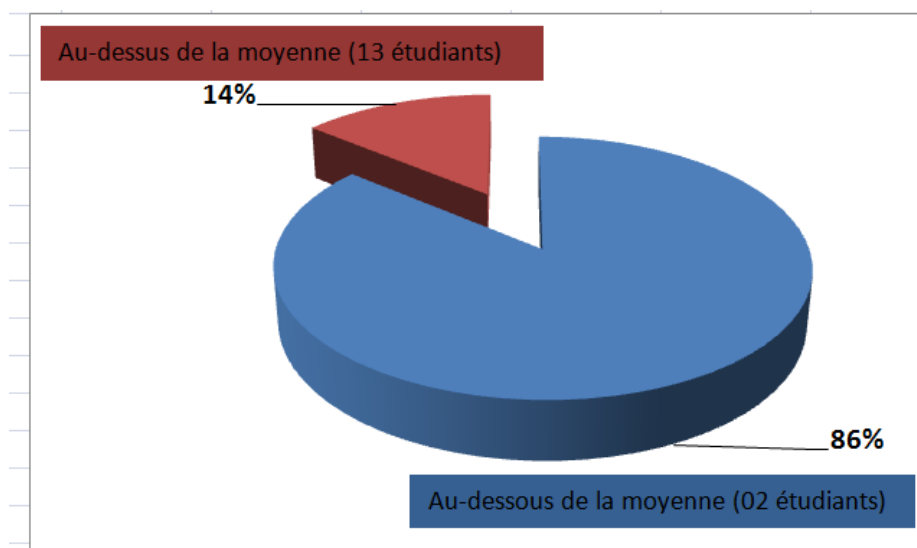
III.5.4. Le quatrième moment

Afin d'évaluer les étudiants, l'enseignante a fait le même test d'évaluation proposé au groupe expérimental à la fin du cours. Ce test contient, comme nous l'avons expliqué auparavant 04 questions qui englobent les notions du cours. Il est noté sur 7 points. Pour obtenir de la moyenne, l'étudiant devrait avoir 3,5 sur 7 points, (Voir annexe 06).

Après la correction des copies, les étudiants ont obtenu les résultats suivants :

N°	Note /7
01	05
02	04.25
03	03.25
04	03
05	03
06	03
07	03
08	03

N°	Note /7
09	02.5
10	02.5
11	02
12	01.5
13	01.5
14	00.5
15	00.5



Représentation graphique des résultats des étudiants

Les résultats montrent que deux étudiants seulement ont eu des notes au-dessus de la moyenne et les autres ont tous eu des notes inférieures à la moyenne avec un pourcentage de 86 %.

A travers les résultats obtenus dans le test d'évaluation, nous pouvons dire que la majorité des étudiants n'ont pas saisi et compris le cours.

III.6. Bilan des résultats

A la lumière de notre présente expérimentation, nous avons abouti à des remarques concernant la mise en pratique de la pédagogie inversée dans l'enseignement supérieur en Algérie, afin de promouvoir la motivation chez les apprenants du FLE et favoriser l'interaction à travers le travail en groupe.

Les résultats obtenus ont montré que la classe inversée a permis de créer un contexte favorable à l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université. D'une part, ce contexte motive les étudiants à travers l'utilisation de l'outil numérique chez eux (à distance) à n'importe quel moment, pour voir, suivre et comprendre le cours à leurs rythmes. D'autre part, il les implique au travail à travers des recherches personnelles sur la notion à étudier ce qui développe chez eux une certaine autonomie. Les comportements des étudiants lors de la phase distantielle (62 interventions de la part des étudiants sur facebook) ont indiqué qu'ils étaient très motivés, intéressés et attentifs.

De plus, nous avons découvert que la classe inversée favorise chez les étudiants, à travers le travail en groupe, une participation et une interaction entre les étudiants eux-mêmes et entre les étudiants et leur enseignante. Cette interaction rend la classe plus dynamique

Conclusion générale

Conclusion générale

L'enseignement supérieur en Algérie est passé, en 2004, d'un enseignement classique basé sur la transmission magistrale du savoir à un enseignement actif centré sur l'étudiant. Cependant, nos universités ont gardé les anciennes pratiques enseignantes qui n'offrent pas à l'étudiant le désir d'apprendre ou l'occasion d'être plus actif.

A la fin de notre modeste travail qui était destiné à la mise en pratique de la pédagogie inversée comme application de la pédagogie active dans l'enseignement du FLE en 1ère année licence LMD, nous rappelons que notre objectif de départ était de vérifier le degré de l'apport du cours inversé dans le développement de la motivation de l'étudiant et de favoriser un espace d'interaction au sein d'une classe de FLE.

Pour cela, nous avons consacré deux chapitres théoriques. Le premier a été consacré à l'approche interactive dans l'enseignement supérieur en Algérie dans lequel nous avons essayé d'abord de voir l'évolution du système d'enseignement supérieur à l'université algérienne et le passage de la pédagogie transmissive à la pédagogie différenciée dans le système LMD. Ensuite nous avons abordé la notion de la pédagogie interactive et l'interactivité en classe du FLE. Nous avons fini ce chapitre par présenter quelques techniques qui favorisent les interactions. A travers ce chapitre, nous avons pu déduire que notre enseignement supérieur adopte la pédagogie active comme un choix méthodologique mais pas de la manière souhaitée.

Dans le deuxième chapitre nous avons entamé, en premier temps, la pédagogie inversée dans lequel nous avons défini le concept de la classe inversée. Ensuite, nous avons abordé la genèse et les types de cette classe. Nous avons évoqué également le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir dans cette nouvelle pédagogie. Nous avons assisté ensuite à une mise en œuvre d'un modèle d'une classe inversée. A la fin de ce chapitre nous avons signalé les objectifs de cette nouvelle classe. Ce chapitre nous a permis d'appréhender la pédagogie inversée, d'une part, en tant qu'une pratique plus convenable à la pédagogie active et le rôle des numériques dans son apparition, et d'autre part comme un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les étudiants et entre ces derniers et l'enseignants.

Le développement présenté dans les deux chapitres théoriques, nous a servi à mettre en relief dans le troisième chapitre l'apport de la pédagogie inversée dans l'enseignement du FLE. Ce chapitre était réservé à la phase pratique de notre travail dans laquelle nous avons exploité la classe inversée dans un cours de linguistique avec des étudiants de première année licence en FLE à l'université de M'sila. En premier lieu, nous avons pris connaissance de la place accordée au TIC et aux cours à distances à travers les sites et les plateformes officiels ou les réseaux sociaux. Par la suite, nous avons décrit notre expérimentation où nous avons présenté le cadre générale de la réalisation de la pratique et le déroulement des cours avec le groupe expérimental et le groupe témoin. Puis, nous avons abordé l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus pour arriver à la fin à dresser un bilan de la présente expérimentation ainsi que les résultats auxquels elle a abouti.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, au terme de ce travail, ont validé nos hypothèses émises au départ. Il ressort que la classe inversée représente un facteur de motivation qui facilite l'appropriation des connaissances. C'est une pratique parfaite de la pédagogie active qui incite l'étudiant à s'impliquer dans son apprentissage et le rend plus actif.

De même, la pratique de la pédagogie inversée permet, à travers le travail en groupe, de développer l'échange et l'interaction entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. Ainsi, elle favorise une atmosphère dynamique et rend la classe vivante.

A la suite de notre recherche, pour un meilleur rendement de l'enseignement du FLE à l'université algérienne, il nous paraît essentiel d'accorder plus de réflexion aux méthodes d'enseignement de la part des enseignants. Il revient à nos enseignants de revoir leurs pratiques en classes en variant les démarches et les méthodes d'enseignements. Il serait préférable de se détacher un peu des méthodes classiques archaïques et des méthodes actuelles restreintes et d'aller plus loin dans la pratique de la pédagogie active par la prise en charge des besoins et des attentes de leurs étudiants en

offrant un contexte favorable à l'acte de l'enseignement –apprentissage du FLE à travers le recours à la pédagogie inversée.

Pour conclure il nous reste à signaler que la classe inversée en FLE est une révision très récente de l'acte de l'enseignement-apprentissage. Pour cela, nous espérons que ce modeste travail pourrait permettre de s'engager dans autres réflexions portant sur des pratiques efficaces de la classe inversée dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous souhaitons par ce travail d'apporter des pistes permettant d'exploiter suffisamment les points inédits dans notre recherche à propos la classe inversée.

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- Dumont, Ariane. et Berthiaume, Denis. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Paris : Deboek.
- Noyé, Didier. et Piveteau, Jacques. (2005). *Le Guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation*. Shutterstock : Eyrolles.

2. Articles et périodiques

- Baddari, Kamel et Harzallah Abdelkarim. (2017). « Le LMD source de renforcement d'une Pédagogie active ». Propos recueillis du site : <http://webtv.cerist.dz/?p=1256>.
- Baron, Georges-Louis. (2011). « Learning design », In *Recherche et formation*, [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1565?lang=en>
- Belanger, Dave. (2013). « Un exemple appliqué de classe inversé », In *pédagogie collégiale*, n°1, automne [En ligne]. URL: http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Be%25CC%2581langer-Vol_27-1.pdf.
- Bissonnette, Steve. et Gauthier, Clermont. (2012). « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers », In *Formation et profession*, [En ligne]. URL : http://formation-profession.com/files/numeros/1/v20_n01_173.pdf
- Canelas-Trevisi, Sandra. et Thevenaz-Christen, Thérèse. (2002). « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux 'didactiques' au banc d'essai ? », In *Revue française de pédagogie*, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911.
- Christoffel, Eric et al. (2017). « Des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage », In *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, [En ligne] URL : https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2017_num_24_3_1748
- Catherine, Kerbrat-Orecchioni. (1992). « Les Interactions verbales », In *L'information grammaticale*, n°55, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1992_num_55_1_3191_t1_0059_0000_3
- Dumont, Hanna. et al. (2010). « Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique », In *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*, [En ligne]. URL :

<http://www.oecd.org/education/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf>

- Gueneau, Catherine. (2005). « L'interactivité : une définition introuvable », in *Communication & Langages*, n°145, [En ligne]. URL :

https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005_num_145_1_3365 .

- Kozanitis, Anastassis. et Chouinard, Roch. (2009). « Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature », In *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/59> .

- Lebrun, Marcel. (2017). « Les classes inversées, un phénomène précurseur pour « l'école » à l'ère numérique », In *Revue internationale Méthodal*, n° 1, mai [En ligne]. URL : <https://methodal.net/Les-classes-inversees-un-phenomene-precurseur-pour-l-ecole-a-l-ere-numerique> .

- Le Jeune, Jean-Marie. (2016). « La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous », In *Synergies Turquie*, n° 9, [En ligne]. URL :

https://gerflint.fr/Base/Turquie9/le_jeune.pdf.

- Pekarek Doehler, Simona. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », In *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, n°12, [En ligne]. URL :

<https://journals.openedition.org/aile/934>.

- Roberge, Alexandre. (2012). « L'apprentissage inversé : avancée ou régression ? », In *THOT CURSUS*, juin 2012 [En ligne]. URL :

<https://cursus.edu/articles/24940/lapprentissage-inverse-avancee-ou-regression#.XP0M6b7godV>

- Roy, Normand. (2014). « la classe inversée: une pédagogie renversante ? », In *le tableau*, n°1, [En ligne] <https://pedagogie.uquebec.ca/portail/le-tableau/la-classe-inversée-une-classe-renversante-vol3-no-1> .

- Soulie, Marie. (2016). « Renverser les perspectives : un espace pédagogique repensé », In *Enseigner les lettres avec le numérique*, n° 5, [En ligne]. URL:

http://www.cndp.fr/portailsdisciplinaires/fileadmin/user_upload/lettres/Documents/Brochure_Lettres_2016_-_Fiche_5.pdf .

- Vincent, Diane. (2001). « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation », In *Revue québécoise de linguistique*, n°1, Québec [En ligne] URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/2001-v30-n1-rql411/000517ar.pdf>

3. Thèses et mémoires

- Belbachir, Farah. (2016). *Le e-learning comme méthode d'apprentissage*. Mémoire de Master Académique sous la direction de Chiali Remzi, université de Tlemcen.
- Brisse, Maxime. (2016). *Différenciation et évaluation des compétences: conception d'une application informatique éducative*. Mémoire de master sous la direction de Tavignot Patricia, Université de Rouen.
- Grari, Yamina. (2015). *L'innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien. Cas de la wilaya de Tlemcen*. Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur sous la direction de Pr. Benhabib Abderrezak, université de Tlemcen.
- Miloudi, Selma. (2013). *L'enseignement-apprentissage différencié en classe du FLE. Cas: Les élèves de 4^{ème} année moyenne (4AM) au C.E.M Gamri Hocine à Biskra*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Encadré par M. Djoudi Mohamed, Université Mohamed Khider-Biskra.

4. Dictionnaires

- Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996.
- Larousse. Ed LAROUSSE, Paris, 1996.

5. Sitographie

- « Comment apprend-on ? », In *IREM de Toulouse / Stage" Analyse de situations didactiques"* / mars 2002, page 1[En ligne]. URL : <https://gpc-maths.org/data/documents/comment-apprend-on-.pdf>
- Lebrun, Marcel. et Dufour, Héloïse, Webinaire : *Classes Inversées ? C'est quoi ?* [En ligne le 29.01.2018] URL : <https://www.youtube.com/watch?v=fQVxG7iJ-zk>
- Profs blogueurs, « L'usage des TICE en classe de FLE », In Web pédago partagez la connaissance [En ligne].URL : <https://lewebpedagogique.com/2013/03/30/lusage-des-tice-en-classe-de-fle/>

- Reporters.dz, (2016). *Enseignement universitaire à distance : 5 000 étudiants déjà inscrits*. mercredi 16 novembre à 23:58 [En ligne]. URL: <https://www.algerie360.com/enseignement-universitaire-a-distance-5-000-etudiants-deja-inscrits/> .

Annexes

Annexe 01

Iversons la classe du FLE_ 1ère année licence FLE_univ_M'sila_2018

Groupe fermé

À propos

Discussion

Modules

Membres

Évènements

Photos

Modérer le groupe

Chercher dans groupe

Membre

Notifications

Partager

Plus

Message

Ajouter photo/...

Vidéo en direct

Plus

AJOUTER DES MEMBRES

Intégrer l'invitation

Entrez un nom ou une adresse e-mail...

Annexe 02

Iversons la classe du FLE_ 1ère année licence FLE_univ_M'sila_2018

Groupe fermé

À propos

Discussion

Modules

Membres

Évènements

Photos

Modérer le groupe

Chercher dans groupe

Raccourcis

Iversons la classe du F...

Enseignante Accompagnatrice

28 avril

Bonjour tout le monde.

Je partage avec vous deux vidéos traitant le dernier cours de "la pragmatique". Veuillez répondre au questionnaire chez vous et n'hésitez surtout pas à me demander des éclaircissements si ambiguïté ou difficultés y sont .

P. s. gardez vos réponses pour vous, si vous avez des questions adressées à moi ou à l'un de vos camarades, faites-le en commentaire. sinon si vous avez des liens à partager, faites-le. si vous voulez me montrer vos réponses, faites-le en privé 😊

<https://youtu.be/bsMMSIXZvBw>

<https://youtu.be/9mhUZM4zw2g>

Vidéo 01

- Comment a-t-on redéfini le langage ?

Ancienne définition:

La définition pragmatique du langage:

- Qui est le fondateur de la théorie des actes de langage ?
- Quels sont les types d'énoncés proposés par Austin ?
- Qu'est-ce qu'un acte de langage ? Et quelles en sont les grandes familles ?
- Dans un schéma synthétique, représentez les actes de langage et les verbes qui les déterminent

Vidéo 2

- Quelle est la différence entre les performatifs et les assertifs ? Illustrez avec des exemples
- Quelle est la condition sine qua non (nécessaire) à la réalisation des actes de parole ?
- Définissez l'acte locutoire, perlocutoire et illocutoire.

Annexe 03

The screenshot shows the Facebook interface for a group named "Iversons la classe du FLE_ 1ère année licence FLE_univ_M'sila_2018". The page features a navigation menu on the left with options like "Discussion", "Modules", and "Membres". The main content area displays a video player with a play button and a title "2/ Promissifs/Commissifs". To the right, there are sections for "Créer des groupes", "PHOTOS RÉCENTES DU GROUPE", and "Suggestions de groupes".

Annexe 04

The screenshot shows a Facebook group discussion page for the same group as in Annexe 03. The discussion is in French and includes several posts and replies. The posts are:

- Leyla Ben**: La pragmatique linguistique s'est développée à partir de la théorie des actes de langage. Cette théorie montre que la fonction du langage n'est pas essentiellement de ... Voir plus
J'aime · Répondre · 17 sem
- Enseignante Accompagnatrice**: Effectivement
J'aime · Répondre · 17 sem
- Assi Rém**: quelle est la difference entre l'assertifs et promissifs?
J'aime · Répondre · 17 sem
- Leyla Ben**: La linguistique (ou les sciences du langage) (Def1) La linguistique, c'est l'étude scientifique du langage appréhendé à travers la diversité des langues. ... Voir plus
J'aime · Répondre · 17 sem
- Enseignante Accompagnatrice**: ???!! Il faut viser juste la pragmatique 😊 relis la publication
J'aime · Répondre · 17 sem
- Leyla Ben**: Ah ok
J'aime · Répondre · Voir la traduction · 17 sem

Annexe 05

Iversons la classe du FLE_ 1ère année licence FLE_univ_ ...

Enseignante Accueil Retrouver des amis

Iversons la classe du FLE_ 1ère année licence FLE_univ_M'sila_2018
Groupe fermé

À propos Discussion Modules Membres Évènements Photos Modérer le groupe

Chercher dans groupe

Raccourcis Iversons la classe du F...

J'aime Commenter

Madjon أسنان L'acte de langage est une action exercée par la parole .acte sociale
J'aime Répondre · 17 sem 1

Madjon Sociale
J'aime Répondre · 17 sem 1

Madjon أسنان CLASSIFICATION DES ACTES DE LANGAGE | Classification de F. Récanati (---Searle):
... Voir plus
J'aime Répondre · 17 sem 1

Évā Évā (দায়নগ বননব, Meriem Mérie Vas-y)
J'aime Répondre · 17 sem 3

Évā Évā Zj Nāb
J'aime Répondre · 17 sem 1

Madjon أسنان La pragmatique est une branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi. Cet objectif est l'un des buts des études visant à mettre en évidence la cohérence propre du langage naturel
J'aime Répondre · 17 sem 1

غیر الضحك و الهيل مع الهيلين %DZ20
1 018 382 membres + Rejoindre

STUDIANTS DE FRANCAIS
1ÈRE ANNÉE
UNIVERSITÉ DE MSILA
445 membres + Rejoindre

منازل مقيمة المسيلة
120 649 membres + Rejoindre

Iversons la classe du FLE_ 1ère année licence FLE_univ_M'sila_2018
Groupe fermé

À propos Discussion Modules Membres Évènements Photos Modérer le groupe

Chercher dans groupe

Raccourcis Iversons la classe du F...

Cœur Blānç Quel est la différence entre les trois actes svp
J'aime Répondre · 17 sem 1

Walid Aymen Boumami Que veut dire les types d'énoncés proposés ?
J'aime Répondre · 17 sem 2

1 réponse

Walid Aymen Boumami Que veut dire les types d'énoncés proposés ?
J'aime Répondre · 17 sem

Feriel Lh Je voudrais avoir plus d'éclaircissements sur la différence entre les trois actes réalisés durant la paroles surtout l'acte locutoire et illocutoire svp
J'aime Répondre · 17 sem 2

দায়নগ বননব Voici les questions @ Waffa Fofa
J'aime Répondre · 17 sem · Modifié 1

Mira Maya Quelle est la différence entre l'acte constatif et performatifs ?
J'aime Répondre · 17 sem 1

Walid Aymen Boumami Quelle est la différence entre les grandes familles des actes de langages?
J'aime Répondre · 17 sem 2

Invitations Voir tout

Leyla Ben
Accepter l'invitation

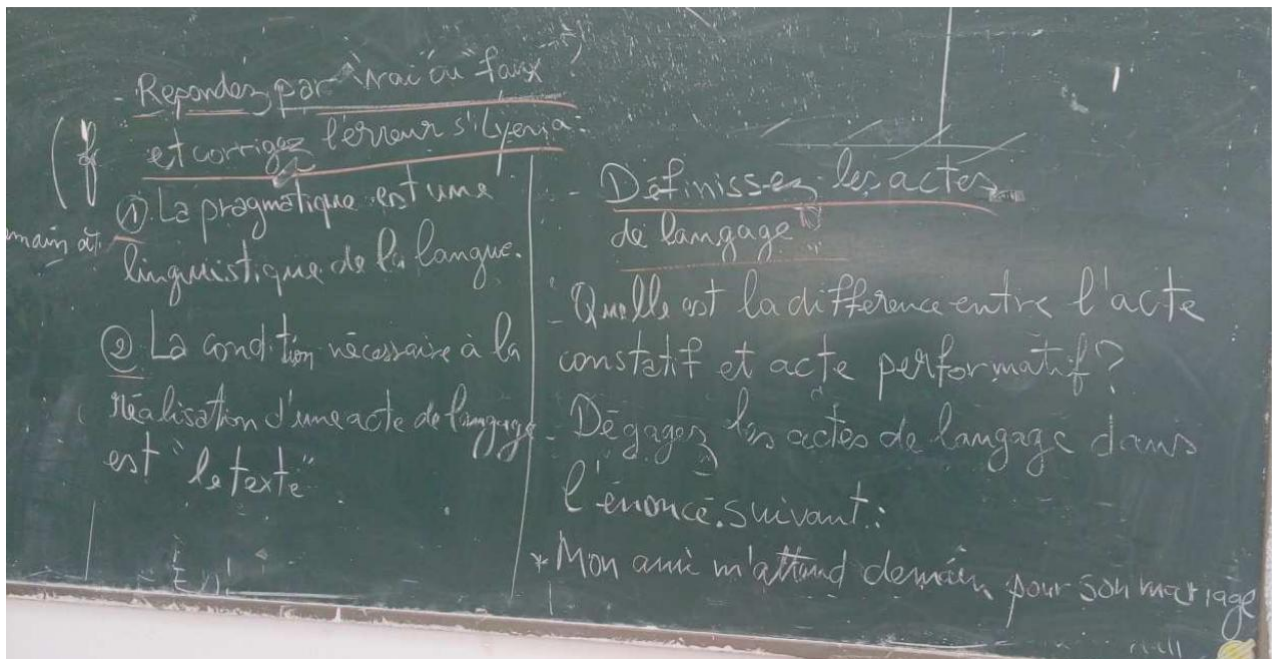
Connaissez-vous... Voir tout

Hicham Trastonadó...
1 ami(e) en commun
Ajouter

Français (France) · English (US) · العربية · Español · Português (Brasil)

Confidentialité · Conditions générales · Publicité · Choisir sa pub · Cookies · Plus · Facebook © 2018

Annexe 06 (test d'évaluation)



La phase présentielle

Le groupe expérimental







Le groupe témoin



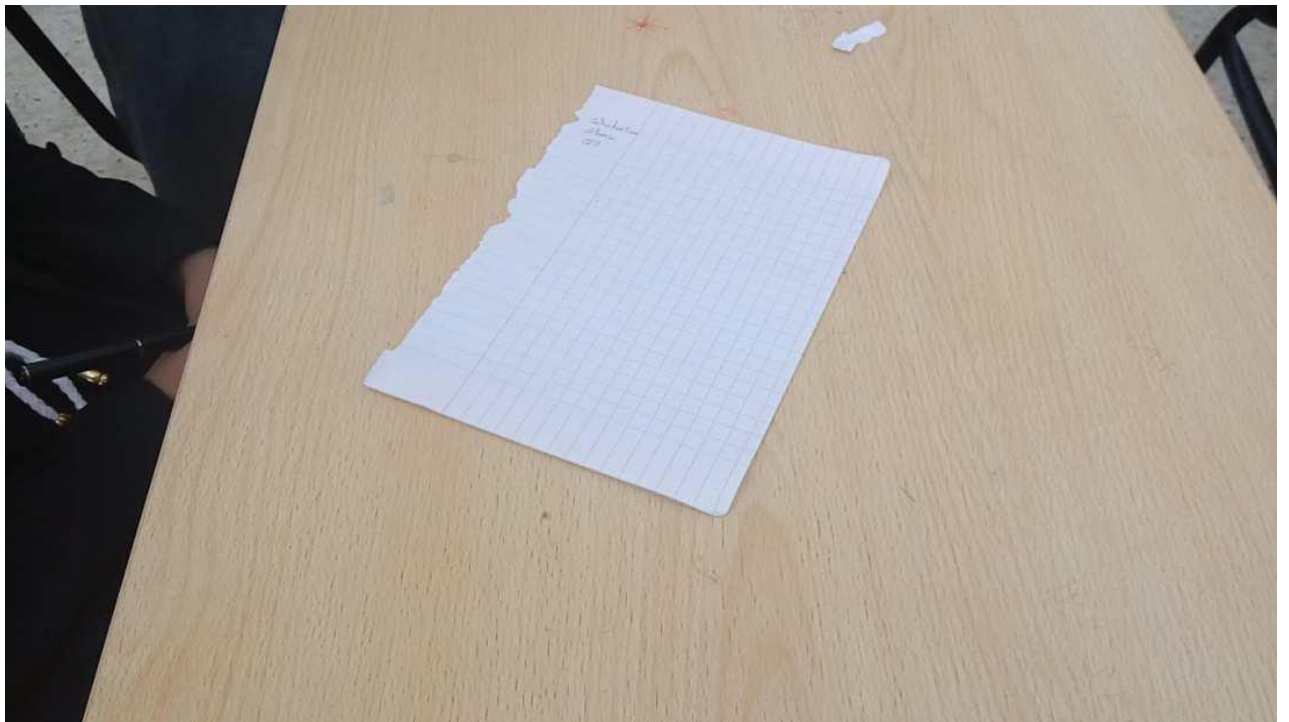


Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
-----------------------------	----

CHAPITRE I

L'approche interactive dans l'enseignement supérieur en Algérie

I. L'approche interactive dans l'enseignement supérieur en Algérie	06
I.1. L'évolution du système d'enseignement supérieur à l'université algérienne	06
I.1.1 La première étape (1968)	06
I.1.2. La deuxième étape (1971)	06
I.1.3. La troisième étape (1999)	07
I.1.4. La quatrième étape (2004)	07
I.2. Le système LMD et la centration sur l'étudiant	08
I.3. De la pédagogie transmissive à la pédagogie différenciée	09
I.3.1. La pédagogie transmissive	09
I.3.2. La pédagogie active	10
I.3.3. La pédagogie différenciée	10
I.4. La pédagogie interactive	12
I.4.1. Qu'est-ce que l'interactivité ?	12
I.4.2. La pédagogie interactive	13
I.4.3. L'enseignement/apprentissage interactif	14
I.4.4. L'interactivité en classe du FLE	16
I.5. L'apprentissage par la participation	17
I.6. Les techniques pour favoriser les interactions	19
I.6.1. Le travail en sous-groupe	19
I.6.2. Le questionnement	20
I.6.3. Le 15/2	21
I.6.4. Donner la main	21
I.6.5. Donner des feedbacks	21

I.6.6. Varier les modalités de formation	22
--	----

CHAPITRE II

La pédagogie inversée en classe de FLE

II. La pédagogie inversée en classe de FLE	24
II.1. Qu'est-ce que la classe inversée ?	24
II.2. La classe inversée et la taxonomie de bloom révisée	26
II.3. Genèse de la classe inversée	27
II.4. Les types de la classe inversée	30
II.4.1. Le type classique	30
II.4.2. Le type de la classe translatée	30
II.4.3. Le type mixte	30
II.5. Le triangle pédagogique inversé	31
II.5.1. Redéfinition de rôle de l'apprenant	31
II.5.2. Redéfinition du rôle de l'enseignant	33
II.5.3. Le savoir dans la pédagogie inversée	34
II.6. La mise en œuvre d'une classe inversée	34
II.6.1. Les conditions d'une classe inversée	35
II.6.2. La mise en œuvre d'un modèle d'une classe inversée	35
II.6.2.1. La partie distantielle	35
II.6.2.2. La partie présentielle	36
II.7. Les objectifs de la classe inversée	38
II.7.1. La motivation	38
II.7.2. L'interaction	38
II.7.3. Le travail en groupe	39

CHAPITRE III

La mise en pratique de la classe inversée en classe de FLE

III. La mise en pratique de la classe inversée en classe de FLE	42
III.1. Les TIC à l'université Algérienne	42
III.1.1. Les cours en ligne	44
III.1.2. Les sites officiels universitaires	44
III.1.3. Les plates-formes	45
III.1.3.1. La plate-forme MOODLE	45
III.1.3.2. Les plates formes de télé-enseignement en Algérie	45
III.1.4. Les réseaux sociaux (facebook)	46
III.2. Présentation et description de l'expérimentation	46
III.3. Description de lieu d'expérimentation	46
III.3.1. Méthodologie	47
III.3.2. Le public visé	47
III.3.3. La démarche de l'expérimentation	47
III.4. Déroulement du cours avec le groupe expérimental	47
III.4.1. La phase préparatoire	47
III.4.1.1. Description des vidéos	48
III.1.1.2. La première vidéo	48
III.1.1.2.1. La deuxième vidéo	48
III. 1.1.2.2. Description des questions	48
III.1.1.2.3. Les questions de la vidéo n°01	49
III.1.1.2.4. Les questions de la vidéo n°02	49
III.4.2. La phase distancielle	49
III.4.2.1. Les interventions de l'enseignante	50
III.4.2.2. Les interventions des étudiants	50
III.4.3. La phase présentielle	52
III.4.3.1. Le premier moment	52
III.4.3.2. Le deuxième moment	52
III.4.3.3. Le troisième moment	53

III.4.3.4. Le quatrième moment	53
III.4.3.5. Le cinquième moment	53
III.4.3.6. Le sixième moment	54
III.5. Le cours classique avec le groupe témoin	55
III.5.1. Le premier moment	55
III.5.2. Le deuxième moment	55
III.5.3. Le troisième moment	56
III.5.4. Le quatrième moment	56
III.6. Bilan des résultats	57
Conclusion générale	60
Bibliographie	64
Annexes	69

Résumé

Nous avons choisi comme thème *Enjeux de l'approche interactive dans la classe inversée, cas des étudiants de FLE de 1^{ère} année LMD de l'université de M'sila*, dans le but de s'interroger sur l'apport de la classe inversée dans l'enseignement apprentissage du FLE pour une meilleure appropriation des connaissances et donner un vrai sens au contenu du cours.

Notre étude s'est orientée vers la mise en pratique d'une démarche expérimentale et analytique développée autour de la problématique suivante: dans quelle mesure la pratique du cours inversé pourrait-elle être efficace pour l'enseignement-apprentissage du FLE avec des étudiants de 1^{ère} année licence français LMD ? Le cours inversé constitue-t-il une source pertinente favorisant la motivation, l'interaction et le travail en groupes chez les étudiants de 1^{ère} année universitaire ?

Mots-clés : l'approche interactive, classe inversée, motivation, interaction, travail en groupe.

ملخص

اخترنا كموضوع لبحثنا هذا "تحديات النهج التفاعلي في القسم المعكوس بالنسبة لطلاب السنة الأولى ليسانس، لغة فرنسية في جامعة المسيلة"، من أجل التساؤل حول دور القسم المعكوس في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية وذلك لتحصيل علمي أفضل وإعطاء معنى للدروس.

لقد اعتمدت هذه الدراسة على وضع منهج تطبيقي وتحليلي حول الإشكالية التالية: كيف للقسم المعكوس أن يكون فعالا لتعليم وتعلم اللغة الفرنسية لطلاب السنة أولى ليسانس ؟ هل نستطيع اعتبار القسم المعكوس مصدر قيم للتحفيز والتفاعل والعمل الجماعي بالنسبة للطلاب الجامعيين؟

الكلمات المفتاحية: المنهج التفاعلي، القسم المعكوس، التحفيز، التفاعل، العمل الجماعي.

Abstract

We choose as topic *Challenges of the interactive approach in the flipped classroom, case of students of the 1st year LMD FFL of the University of M'sila*, in order to question the contribution of the flipped classroom in teaching and learning FFL for a better appropriation of knowledge and give a real meaning to the content of the course.

Our study was oriented towards putting into practice an experimental and analytical approach developed around the following problematic: to what extent the practice of the flipped course could be effective for the teaching-learning of FFL with students of 1st year French license LMD? Is the reverse course a relevant source for motivation, interaction and work in group among first year university students?

Keywords: interactive approach, flipped classroom, motivation, interaction, work in group.