

La classe inversée : un scénario pédagogique prometteur

Nawal BOUDECHICHE & Houda SÉRIDI
Université Chadli Bendjedid. El Tarf. Algérie.

Résumé

Sans être une panacée à toutes les problématiques attachées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, la classe inversée n'en reste pas moins un dispositif marqué par la volonté de concilier le modèle magistral de l'enseignement supérieur et la pédagogie active ; correspondant le plus aux exigences des mutations contemporaines que vit l'université algérienne. Entre l'idéal et le possible d'une mise en place des pratiques enseignantes, nous inscrivons le présent article au carrefour des stratégies pédagogiques et des méthodes pratiques de l'enseignement du FLE à l'université. Nous nous interrogeons alors sur la valeur ajoutée de la classe inversée relative à l'autonomisation de l'apprenant. Dans le cadre de cette recherche-action, le scénario pédagogique qui a été mis en œuvre auprès des participants ; articulante des contenus en présentiel et à distance, révèle un grand potentiel dans l'accompagnement des apprenants et une piste prometteuse pour leur autonomisation.

Mots clés : didactique, français langue étrangère, pédagogie active, métacognition, classe inversée, scénario pédagogique, agir enseignant.

Abstract

Without being a panacea to all the problems related to teaching and learning French as a foreign language, the flipped classroom is nonetheless a tool pointed by wishing to reconcile the masterful pattern of higher education and active teaching method ; the most relevant to the demands of contemporary changes in the Algerian university. Among the ideal and the potential implementation of teaching practices, we set this article at the crossroads of pedagogical strategies and practical methods of teaching French as Foreign Language (FFL) "FLE" at the university. We then wonder about the supplied value of the flipped classroom relating to the empowerment of the learner. As part of this research, the educational scenario that was implemented with the participants; articulating content in face-to-face and distance, reveals a great potential in the accompaniment of the learners and a promising track for their empowerment.

Key words: didactics, French as a foreign language, active teaching method, metacognition, flipped classroom, pedagogical scenario, effective teacher.

Introduction

Aujourd'hui, où les ressources éducatives sont externalisées et accessibles en tout temps et en tout lieu, la formation autonomisante de l'apprenant nous interpelle. En effet, dans cette nouvelle mouvance tournée vers l'extérieur de l'institution quant à l'ubiquité de l'information, la didactique des langues étrangères ne peut faire l'impasse sur la refonte de l'agir didactique. Le changement de conceptions et d'approches semble de ce fait inexorable. Ainsi, nous nous interrogeons, dans cet article, sur la pertinence de faire de la classe un lieu d'apprentissage de manière à donner aux apprenants des occasions originales d'« apprendre à apprendre ». C'est cette question de la réorganisation de l'apprentissage individuel, en présentiel comme en distanciel en dehors de la classe, que nous voudrions explorer ici en mettant à l'épreuve le dispositif de la classe inversée, par l'entremise d'un scénario pédagogique exploitant ressources technologiques, pédagogies et contenus d'enseignement. Au regard des principes de la dernière réforme, dite LMD, cette configuration nous paraît prometteuse pour concevoir un apprentissage dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Cette étude, qui s'inscrit dans le paradigme de la recherche-action, vise au final à examiner la valeur ajoutée du dispositif de la classe inversée ainsi que sa cohérence interne et sa pertinence. Le scénario pédagogique proposé, dont le matériau central est l'interview, s'adressera à des étudiants inscrits en première année de licence, à l'université Chadli Bendjedid (Wilaya d'El Tarf). Il faut préciser ici que le matériel didactique en l'occurrence l'interview n'est en soi qu'un contenu d'enseignement, parmi d'autres, qui prend tout son sens selon l'usage que l'on en fait. Ce qui importe, c'est de faire place à l'activité cognitive et métacognitive de l'apprenant, mais aussi au système linguistique et discursif. C'est ce que nous mettrons en avant dans cet article.

Principalement, nous posons la question suivante :

Le paradigme de la classe inversée est-il adéquat pour prévoir un apprentissage guidé, explicite et structuré en FLE ?

Pour répondre à notre préoccupation première qui consiste à penser autrement la classe et l'inscrire dans une approche centrée sur l'apprenant, nous postulons que le dispositif de la classe inversée permettrait la valorisation du travail de l'apprenant, compte tenu des prémisses de la chronogénèse où « le temps de l'enseignement (...) ne coïncide pas avec la construction des savoirs par les élèves » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013 : 24). De surcroît, les pratiques de la classe inversée créent un espace de formation qui

capitaliserait sur une variété de ressources (numériques, humaines), ce qui sous-entend une exposition plus importante à la langue cible. L'enseignement hybride (en présentiel et en distanciel) aiderait l'apprenant à mieux réguler la gestion de son apprentissage en dehors de la classe et selon ses capacités cognitives. L'exposition prolongée aux différentes ressources permettrait, de manière consciente, la fixation, en mémoire, des connaissances métalinguistiques et lexicales, nécessaires aux activités discursives. Le temps réservé aux activités intégratives, en présentiel, serait plus important.

1. La classe inversée : un changement de paradigme

La classe inversée (appelée également pédagogie inversée, apprentissage inversé, mais aussi pour la version anglo-saxonne, flipped learning, flipped classroom ou encore inverted classroom) trouve son origine, selon Lebrun (2016), dans la méthode « peer instruction » (Instruction par les pairs) de Mazur (1997 cité par Nizet, Galiano et Meyer, 2016). En contexte universitaire, ce professeur de physique à l'université de Harvard, a mis en avant dans ses pratiques enseignantes le paradigme de « l'auto-apprentissage » en distanciel, soutenu par une phase de « co-construction de connaissances » codirigée par les pairs, mais cette fois-ci en présentiel. Il s'agit pour Mazur de responsabiliser ses étudiants en les invitant à préparer des contenus avant le cours. Les apprenants ont donc pour tâche des lectures et des activités cognitives.

Trois principes sont mis en exergue dans cette configuration : l'interactivité en classe qui se traduit par le partage des connaissances, la co-évaluation entre pairs et la co-construction des connaissances où l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif du savoir. Ce sont ces prémisses qui ont servi de base pour les travaux de Bergmann & Sams enseignants de chimie au secondaire dans une école du Colorado. Leurs expériences ont été largement diffusées sous forme de capsules mises en ligne. Suite au visionnage des vidéos par leurs élèves, ces deux enseignants ont constaté que les interactions en classe deviennent plus riches et dynamiques, leur permettant ainsi de cibler des problèmes de compréhension, mais aussi des habiletés situées dans les plus hauts niveaux de la taxonomie de Bloom (1956 cité par Nizet, Galiano et Meyer, 2016), en l'occurrence l'analyse, l'évaluation et la création. Il s'agit pour ces deux enseignants de stratégies permettant non seulement d'optimiser le temps en présentiel, mais aussi de développer la motivation des apprenants. C'est ainsi qu'est apparue, en 2007, l'expression « classe inversée » en tant que dispositif défini selon Lebrun (2016 : 75) comme un « ensemble cohérent constitué de ressources (matérielles et humaines), de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but ». La

conception traditionnelle du cours est inversée : l'apprenant prend en charge, à distance, une importante partie qui se fait habituellement en classe. En présentiel, l'enseignant devient un accompagnateur disponible pour apporter les aides nécessaires aux apprenants.

De leur côté, Nizet, Galiano et Meyer (2016), estiment que l'externalisation des savoirs, favorisée par les nouvelles technologies, permet d'optimiser le temps en classe et le réserver pour l'apprentissage actif. Cela laisse entendre que la partie transmissive du cours, en l'occurrence, l'accès aux concepts et autres connaissances déclaratives, se fait à distance, selon les besoins et les rythmes de chaque apprenant. Il s'ensuit que la partie transmissive assurée traditionnellement par l'enseignant et qui se fait habituellement en classe peut être prise en charge par l'apprenant, en dehors de la classe, *via* les ressources mises à sa disposition.

Ainsi, ce modèle hétéroclite présente avant tout l'avantage d'une certaine souplesse dans la mise en œuvre des situations didactiques, sans pour autant les cantonner dans des routines, en veillant aussi à la redistribution des rôles entre les différents acteurs de la relation pédagogique, et la redéfinition du temps et du lieu d'apprentissage.

Cette redistribution permet donc de distinguer trois organisations de la relation didactico-pédagogique : la définition des objectifs de la séance, la préparation/ mémorisation et compréhension, et enfin, elle la mobilisation des informations recueillies en présentiel. Ces lignes directrices serviront de base dans le cadre de notre protocole expérimental organisé pour au final, amener notre public à produire une interview.

2. Le scénario pédagogique : sa conception et sa mise en œuvre

Le scénario pédagogique, appelé également scénario d'apprentissage, est souvent présenté selon une double dimension : comme un dispositif d'explication et de communication d'un ensemble de séquences de formation, ou comme la manifestation d'activités d'apprentissage à travers l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (désormais, TIC). Le scénario pédagogique met donc à la disposition des apprenants des activités d'apprentissage, planifiées en amont par l'enseignant.

Partant de deux questions cruciales : comment amener les étudiants à produire une interview cohérente?, et comment adapter le dispositif de la classe inversée aux exigences de cette tâche intégrative?, nous avons alors conçu un scénario d'apprentissage en cinq phases, prenant en compte la gestion du temps, la construction de la progression et l'adaptation du contenu des séquences aux activités de préparation (en distanciel). Notons que la démarche

expérimentale que nous présentons ici revêt une double dimension. D'une part, elle tire son origine de la maïeutique de Socrate. À ce sujet, Younès, Caira, Ionascu & Cracium (2016 : 139) soulignent que ce qui est recherché dans l'approche maïeutique se trouve en résonance avec l'idée de classe inversée à travers l'importance accordée à l'activation du raisonnement propre de l'étudiant par le biais du dialogue et de la méthode interrogative »

D'autre part, notre expérimentation intègre les prémisses de la « pédagogie de la maîtrise » et par la même la pédagogie différenciée, selon lesquelles tout apprenant est en mesure d'atteindre les objectifs d'apprentissage escomptés, à condition qu'il soit doté d'un temps suffisant et d'un accompagnement individualisé qui prend en considération ses spécificités. Il est à préciser que l'attention des recherches actuelles, en neurosciences, portant sur les processus cognitifs et ce, grâce à la neuro-imagerie, révèlent que nous ne sommes pas égaux en matière de traitement de l'information. Dès lors, « stimuler ou soutenir la motivation à apprendre est une cible d'action prioritaire puisqu'elle précède et accompagne l'adoption des comportements visés » (Boulet, 1997 : 202). Une telle réalité incite également le praticien à avoir une bonne connaissance du fonctionnement du cerveau de celui qui apprend, au profit d'une meilleure décision quant au choix des stratégies à mettre en œuvre pour l'enseignement.

3. Préparation du matériel de l'expérimentation

Nous avons commencé l'inversion de notre intervention pédagogique à partir du deuxième semestre de l'année universitaire 2016/2017. La période de l'expérimentation a duré deux mois, du 12 février au 15 avril 2017. Précisons que le public choisi pour la présente étude regroupe cinquante et un participants (51). Il s'agit d'étudiants de la première année de licence, inscrits à l'université Chadli Bendjedid (Wilaya d'El Tarf). L'objectif opérationnelⁱ auquel nous nous sommes intéressée, à travers la scénarisation de l'interview, est celui d'amener les étudiants, à la fin de la procédure expérimentale et selon le mode coopératif, à produire une interview cohérente.

Nous avons d'abord procédé à une évaluation diagnostique pour nous renseigner sur les atouts, les déficiences et les besoins spécifiques de chaque étudiant. Outre le jaugeage des prérequis, cette évaluation permet d'établir en amont la progression nécessaire pour la mise en place du scénario en question et au final conduire les étudiants à compléter leurs connaissances et à s'autoévaluer. L'évaluation diagnostique a porté sur l'interrogation, en tant qu'élément omniprésent dans la composition discursive de l'interview. De ce fait, elle a contribué à la prise de conscience de leurs propres lacunes et à développer leurs capacités à

s'autoréguler. Le choix de l'interrogation se justifie également par l'intérêt que nous accordons au développement conversationnel de l'apprenant. Par la maîtrise de l'interrogation, nous ambitionnons ainsi lui ouvrir la voie à des échanges langagiers.

Du fait que tout acte langagier est ancré nécessairement dans une situation de communication bien précise, nous avons associé l'évaluation diagnostique aux différents niveaux de langue. Il est à préciser que cette phase a été réalisée en présentiel, selon la consigne suivante : « selon les trois registres de langue : familier, courant et soutenu ; élaborer une série de questions possibles respectant l'énoncé, « j'ai acheté un billet d'avion ». Les données recueillies, au cours de cette première phase, puis analysées dénotent que les apprenants ont besoin d'une prise en charge considérable. Signalons que nous avons choisi d'analyser ce premier corpus selon, entre autres, des critères représentatifs de la formation de l'interrogation. Dès lors que cette évaluation porte sur une activité décontextualisée, nous avons adapté la classification de Dermitas et Gümüs (2009) quant aux niveaux d'erreurs commises par les apprenants. Ces auteurs distinguent deux niveaux d'erreurs : les erreurs de fond qui ont trait à la typologie textuelle, à la situation de communication, à la cohérence et à la cohésion des idées ; et les erreurs de forme se rapportant aux erreurs syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. Schématiquement nous les regroupons, dans cette étude, en cinq catégories (les types d'interrogation, et l'utilisation d'outils interrogatifs, la structure de l'interrogation et l'usage adéquat des registres de langues, la pertinence de l'information, la ponctuation, et la justesse de la langue). L'analyse qualitative dont nous ne présentons dans ce texte que les résultats d'ensemble, peut être résumée ainsi :

- Pour ce qui est des types d'interrogation et l'usage d'outils interrogatifs, nous notons qu'un grand nombre d'étudiants a des connaissances limitées de la totalité des structures nécessaires pour poser une question. S'ajoutant à cela, l'absence totale des formes de l'interrogation directe et indirecte dans leur production.
- Nous avons relevé également des incorrections au niveau de l'utilisation des registres de langue, notamment dans l'emploi des registres, soutenu et familier avec l'emploi erroné de l'inversion sujet-verbe pour celui-ci.
- Certains étudiants ponctuent anarchiquement leurs phrases avec l'absence, dans quelques copies, du point d'interrogation.
- Un autre fait frappant étant la présence d'un nombre important d'erreurs lexicales, orthographiques et grammaticales traduisant un manque mesurable d'habiletés et d'aisance à l'expression orale et écrite, en FLE.

- Au niveau du sens, des difficultés d'expression des idées se traduisent à la fois par l'incorrection des tournures employées et l'impertinence dans l'emploi du lexique.

Suite à l'évaluation diagnostique, nous avons présenté aux étudiants ce dispositif d'hybride dont les objectifs de la formation sont :

- Activité intégrative attendue : produire une interview.
- Activités intermédiaires : connaître les types d'interrogation et leurs structures selon les trois registres de langue (familier, courant et soutenu) ; connaître et utiliser les outils interrogatifs à bon escient ; se familiariser avec le lexique de l'interview.
- Étudier un ensemble d'interviews pour observer et comprendre comment elles fonctionnent.
- Identifier la structure de l'interview.

Globalement, notre dispositif s'est élaboré selon :

-des activités en présentiel : en individuel (comme l'élaboration d'une synthèse sur l'interrogation, sa définition, ses types ; sa structure, les mots interrogatifs, la définition de l'interview, ses différents types, son objectif, son lexique et ses caractéristiques) ; et en situation groupale (Apprentissage collaboratif : interactions entre pairs, comparaison des informations et co-construction de la synthèse sur l'interrogation et sur l'interview.)

-et des activités en distanciel tels que le visionnage des vidéos :

Clic grammaire. (2016, 30 septembre). *L'interrogation* [Vidéo en ligne]. Repérée à <https://www.youtube.com/watch?v=hOQBq70PjTY>

Parlez-vous FRENCH ?. (2016, 12 janvier). *Comment poser une question en français* [Vidéo en ligne]. Repérée à <https://www.youtube.com/watch?v=4tYHwD4w2js>

- l'exploitation du site :

Bonjour de France. (2015). *L'interrogation poser des questions en français*. Repéré à <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/18/grammaire/512.html>

Alloprof. (1996). La phrase interrogative. Repéré à <http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1138.aspx>

- l'exploitation du pdf :

CCDMD. (2007). *Interrogation directe (type interrogatif) et indirecte*. Repéré à <https://www.jerevise.fr/interrogation-directe-indirecte-phrase-interrogative.html>

- et l'exploitation de l'ouvrage :

Interrogative (phrase). (2007). Dans *Grammaire. Les guides Le Robert et Nathan* (p.167-171). Paris, France : Nathan

Les définitions (Le dico des définitions). (2011). Définition de l'interview. Repéré à <http://lesdefinitions.fr/interview>

Collège Sainte Marie Deville lès les Rouens. (sd). Faire une interview. Repéré à http://colleges.ac-rouen.fr/sainte-marie/spip/IMG/pdf/Fiche_methode_-_interview.pdf

TV5 monde Image par image. (sd). Interviews. Repéré à <file:///C:/Users/basma/Desktop/Interviews/Interview-TV5monde.pdf>

4. Bilan

Dans le cadre de la classe inversée, nous avons choisi de scénariser notre action pédagogique, en mettant en œuvre une série d'activités qui intègrent des tâches en présentiel et à distance. Nous avons responsabilisé les étudiants en leur proposant de prendre en charge la partie théorique du dispositif, censée être assurée par l'enseignant en mode transmissif, et ce tout le long de la progression des séances. Le travail des étudiants, à distance, consiste en une construction de fiches de révision, l'élaboration de deux synthèses (sur l'interrogation et sur l'interview) pour enrichir leur répertoire lexical et développer leur conscience métalinguistique, nécessaires pour l'optimisation du temps en présentiel et accomplir des tâches intégratives.

Après deux mois, les résultats obtenus par la mise en place du scénario pédagogique proposé sont dans l'ensemble en faveur de la relation annoncée entre les pratiques de la classe inversée et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Les activités de préparation, en distanciel, ont permis d'apporter une aide considérable. C'est ce que nous avons remarqué chez nos étudiants, une fois arrivés en classe, à travers leurs prises de parole davantage structurées et riches sur le plan lexical. Nous pouvons en déduire que l'exposition aux ressources variées mises à la disposition des apprenants a permis de valoriser leur expérience d'apprentissage individuel. Les séquences qui ont donné lieu à la collaboration entre pairs ont débouché sur une mise en commun. Celle-ci a servi de base pour la validation des informations par l'enseignant. Le travail individuel réalisé en amont des séances en présentiel, mais aussi la co-construction des connaissances selon le mode collaboratif, nous ont éclairée sur l'importance de la « socialisation du travail individuel » qui est associée souvent à l'efficacité de l'activité cognitive et métacognitive de l'apprenant.

La dernière phase en l'occurrence l'activité intégrative, qui a été organisée autour de la production d'une interview, a clôturé l'expérimentation. Les données composant la production écrite dans le cadre d'un travail de groupe nous ont permis de noter une nette

amélioration quant aux différentes questions proposées dans les productions des étudiants. Rappelons que de nombreux apprenants avaient des difficultés syntaxiques, morphologiques et lexicales lors de l'évaluation diagnostique en rapport avec l'interrogation.

Conclusion

La présente contribution avait pour dessein d'apporter une réponse à la question suivante : le paradigme de la classe inversée est-il adéquat pour prévoir un apprentissage guidé, explicite et structuré en FLE ? A cet effet, nous avons proposé un scénario pédagogique aspirant à développer l'autonomie de l'apprenant tout en le responsabilisant dans la gestion et la construction de ses connaissances. L'intérêt portait également sur la valorisation du travail individuel et collaboratif entre pairs, ainsi que le développement de la motivation.

En amont du travail en classe, les étudiants avaient accès aux différentes ressources mises à leur disposition. Cette démarche a permis le questionnement et la réflexion en distanciel certes, mais également l'optimisation du temps réservé aux activités en classe et l'enrichissement des connaissances, après bien évidemment leurs validations par l'enseignant.

La nécessité impérieuse de rompre avec la classe traditionnelle se justifie aujourd'hui par un double intérêt, pédagogique et didactique, pour redonner du sens à ce que veut dire « enseigner » et « apprendre ». De manière fondamentale, le dispositif de la classe inversée nous invite à remettre en question le modèle transmissif dès lors que l'apprentissage est parmi les responsabilités dévolues à l'étudiant. La flexibilité qu'offrent les pratiques de la classe inversée, telle qu'elle a été montrée à travers la mise en place du scénario pédagogique, manifeste une expérience d'apprentissage positive. En définitive, l'importance d'inverser l'action pédagogique, confère à l'enseignement en mode transmissif sa place pour compléter le travail en distanciel réalisé par l'apprenant.

Références bibliographiques

1. BERGMANN, J (Dir.) 2015, *Apprentissage inversé*, Québec, Les Éditions Reynald Goulet inc, 158 pages.
2. BOULET, L-Ph (Dir.), 1997, *L'asthme, notions de base-éducation-intervention*, Québec, Les presses de l'université Laval, 388 pages.
3. DEMIRTAS, L & GÜMÜS, H, 2009, « De la faute à l'erreur, une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », In *Synergie Turquie*, n°2, p. 125-138.
4. LEBRUN, M, 2016, « Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel » In *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 32/1

5. LEBRUN, M, 2016, « Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation », p. 13 à 38, In : Dumont, Ariane (Dir.), *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 240 pages.
6. NIZET, I & GALIANO, O & MEYER, F. 2016. « Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée », p. 39 à 50, In : Dumont, Ariane (Dir.), *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 240 pages
7. RETEUR, Y. (Dir.), 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.), Bruxelles, De Boeck Supérieur, 280 pages.
8. YOUNES, N & CAIRA F & IONASCU I & CRACIUM, D, 2016, « Éléments pédagogiques d'une classe inversée », p. 135 à 148, In Dumont, Ariane (Dir.), *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 240 pages

ⁱ Un objectif opérationnel correspond à la manifestation des objectifs généraux escomptés, à travers la mise en œuvre de moyens efficaces pour les atteindre.