



L'apport du numérique dans le projet pédagogique: changement du paradigme de l'enseignement/apprentissage en classe inversée

مساهمة التكنولوجيا الرقمية في المشروع التعليمي: تغيير في نموذج التدريس
والتعلم في الفصل المقلوب

Contribution of the digital in the pedagogical project: paradigm teaching/classroom learning paradigm reversed

Doct. Amira Rahal

Laboratoire SELNOM, Université de Batna2

Pr. Lakhdar Kharchi

Université de M'sila

Date de soumission: 03-09-2021- **Date d'acceptation:** 17-06-2022-

Date de publication : 31-07-2022

ملخص

يندرج هذا المقال في سياق المقاربة العملية ويتعلق الأمر بتطبيق بيداغوجية الصف المقلوب مدعومًا بوظيفة أداة تكنولوجيا المعلومات قصد تطوير أداء التلاميذ فيتعلمFLEوتحرير المعلم من المقاربة التقليدية التي أصبحت سلبية. فإنه غالبًا ما يبحث المعلم المحترف عن استراتيجيات للتعليم/التعلم مما يجدر بنا إعادة النظر في ممارسات التدريس من خلال تكييفها مع بيئة الطالب باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعلم. مستوحين من بيداغوجية الصف المقلوب (النقل المكاني والزمني للتعلم)، الذي أنشأه مارسيلليبرون حيث تتغير العلاقة بالمعرفة من عملية النقل إلى الحيازة من قبل لتلاميذ في سياق مبني على مقارنة عملية، من ناحية ومن ناحية أخرى، تغيير في الموقف التقليدي للمعلمين ناقل للمعرفة إلى مرشد في عملية التعلم. أردنا وضع نظام الصف المقلوب في قالب تجريبي من أجل تحسين ممارسات التدريس الحالية. للقيام بذلك، قمنا بتجربة مع فصل في المدرسة الثانوية بناءً على سيناريو تربوي مفصل ويتعلق الأمر بنشاط فهم النص المكتوب التابع لسلسلة من مشروع تعليمي. وفقًا للتحليل الكمي والنوعي، أدت هذه الممارسة إلى مشاركة التلميذ في عملية التعلم الخاصة به، وتعديل تصوره لتعلمFLEوتزويده بالتحفيز والتعلم الذاتي والتفاعلي.

الكلمات الدالة: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ مقارنة مبتكرة؛ ممارسة فكر؛ جهاز مهجن؛ الفصل المقلوب.

Résumé

Notre article s'inscrit dans une approche actionnelle, il porte sur la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée supporté par la fonctionnalité de l'outil informatique en vue de développer les performances des élèves en l'apprentissage du FLE et libérer l'enseignant du dogme traditionnel, devenu passif. L'enseignant professionnel est souvent en quête de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage; ceci nous mène à revoir les pratiques enseignantes en les adaptant à l'environnement de l'élève à savoir l'exploitation des TIC dans le processus d'apprentissage. Inspirés par le dispositif hybride (translation spatio-temporelle des apprentissages) de la classe inversée, élaboré par Marcel Lebrun où, d'une part, et par le rapport aux savoirs passe de la transmission à l'appropriation par les élèves dans un contexte socio-constructiviste et d'autre part, le changement de posture traditionnelle de l'enseignant passe de transmetteur de savoirs en accompagnateur du processus d'apprentissage. Pour se faire, nous avons voulu mettre en situation empirique le dispositif de la classe inversée afin d'optimiser les pratiques enseignantes actuelles en tentant l'expérimentation auprès d'une classe du secondaire par la conception d'un scénario pédagogique portant sur une activité de compréhension de l'écrit inscrite dans une séquence d'un projet pédagogique. Selon une analyse quantitative et qualitative, cette pratique a donné lieu à l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage modifiant sa perception de l'apprentissage du FLE et développant sa dynamique motivationnelle dans le processus d'apprentissage.

Mots-clés: TIC; approche innovante; praticien réflexif; dispositif hybride; classe inversée.

Abstract

Our article is part of an action-oriented approach, it focuses on the implementation of the reverse-class device supported by the functionality of the IT tool in order to develop students' performance in FLE learning and free the teacher from the traditional dogma, which has become passive. The professional teacher is often looking for new teaching/learning strategies; this leads us to review teaching practices by adapting them to the student's environment, namely the exploitation of ICT in the learning process. Inspired by the hybrid device (spatio-temporal translation of learning) of the inverted class, established by Marcel Lebrun where, on one hand, the relationship to knowledge passes from transmission to appropriation by students in a socio-constructionist context based on an active approach. And on the other hand, the change in the traditional posture of the teacher from a transmitter of knowledge to an accompanist of the learning process, We wanted to put the reverse classroom system into an empirical situation in order to optimize current teaching practices. In order to do this, we tried experimenting with a secondary school class based on a developed pedagogical scenario, involving an activity of understanding the written in a sequence of a pedagogical



project. Based on quantitative and qualitative analysis, this practice has resulted in the student's engagement in the learning process, changing their perception of FLE learning and providing them with motivation, self-learning and interaction.

Keywords: ICT; Innovative approach; reflective practitioner; hybrid device; Flipped class.

Introduction

Les mœurs sociétales n'ont guère cessé d'évoluer en fonction des nouvelles technologies, améliorant les conditions de vie, sur le plan privé que professionnel, de l'individu par l'exploitation des TIC disponibles dans son environnement. Ces dernières ont bouleversé le mode de fonctionnement de divers secteurs (culturels, économiques, éducatifs ...).

En effet, l'humanisme numérique est devenu une réalité incontestable où les valeurs sociétales se voient envahies par le courant des techniques de l'information et de la communication donnant naissance à une génération informatisée «Le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent» (Doueïhi, 2011, p 6). Il s'agit d'une adaptation de la société, nourrit par la nécessité de changer et/ou d'y apporter du nouveau au quotidien, une sorte de réflexion sur le devenir des générations futures, un « état d'esprit et de culture» (Lebrun et Lecoq, 2015, p74).

La sphère de l'éducation n'a pas été épargnée par le courant technologique et l'école, qui a souvent revêtu un aspect conservateur depuis des décennies durant, s'est ouverte à ce courant, et son mode de fonctionnement se trouve affecté. Dans ce contexte de changement, quel serait le dispositif pédagogique qui pourrait favoriser le processus enseignement/apprentissage à l'ère du numérique? L'objectif de notre recherche est de permettre de passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignant à un modèle centré sur les élèves, de réduire l'écart entre eux, de développer le travail coopératif et d'initier l'élève à l'auto-construction des savoirs par l'usage des fonctionnalités de l'outil informatique.

De ce fait, l'adaptation d'une approche pédagogique répondant aux besoins d'apprenants, appartenant à une génération imprégnée de l'outil informatique « native digital » (Prensky, 2001), pourrait perturber le statut des acteurs pédagogiques, alors que le changement semble une opération inéluctable et le fait de repenser les stratégies d'enseignement relève d'une réflexion nourrit par l'idée de développer les pratiques de classe afin de se libérer du dogme traditionnel et redonner une nouvelle représentation à



l'acte d'enseigner et d'apprendre, en passant à un modèle plus actionnel et plus humain à travers une approche dotée de principes cohérents et d'un dispositif à mettre en œuvre. Ainsi, la classe inversée considérée comme la résultante d'approches antérieures, basée en partie sur les TICE, est inscrite dans la pédagogie active où l'effet sur l'engagement de l'élève, la mémorisation et le réemploi des savoirs acquis, seraient significatifs. Elle pourrait apporter une plus-value à l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Dès lors, quelle serait la valeur ajoutée de la pédagogie inversée au processus enseignement/apprentissage ? Et quel serait l'effet produit sur le plan cognitif, comportemental et affectif de l'apprenant ?

Pour se faire, nous avons tenté d'implanter le dispositif hybride de la classe inversée fonctionnant selon deux temps et lieux distincts (à distance et en classe) fondé en partie par l'usage de l'outil informatique (apprentissage à distance). Pratiquement, notre vision portera non pas sur le savoir transmis ou l'évaluation du savoir acquis mais sur l'élève en tant qu'apprenant à savoir la modification de son rapport aux savoirs et des rapports aux rôles (enseignant-élève) (Lebrun et Lecoq, 2015).

Ce nouveau paradigme apporte systématiquement un changement aux pôles du triangle (Elève, savoir, enseignant) de Houssaye (1992) et met l'accent beaucoup plus sur l'efficacité ou l'efficience du dispositif mis en place. En revanche, nous évoquons quelques limites qui pourraient entraver le processus d'apprentissage et la crédibilité de l'expérimentation, sachant que notre recherche ne s'inscrit pas dans une étude comparative avec l'enseignement traditionnelle mais dans une perspective de changer de pratiques enseignantes afin de booster la motivation de l'élève dans le processus d'apprentissage du FLE.

1. Cadre théorique

1.1 Vers un tournant pédagogique: entre technologie et pédagogie

Dans cet esprit de changement inconditionné, les technologies, en constante évolution, envahissent les méthodes d'enseignement traditionnelles et mettent en question les pratiques enseignantes. Par ailleurs, l'histoire nous a toujours montré que la manière de penser de l'homme est conditionnée par « les outils qu'il a à sa disposition, parce que les outils s'intègrent à ses processus cognitifs. » (Brune, 1971 :175).

En outre, ces outils peuvent donner une nouvelle perception à l'acte pédagogique. Ainsi, « Les TIC ont contraint les praticiens à revoir leurs



stratégies d'enseignement/apprentissage en optant pour plus d'engagement, d'auto-apprentissage et donner une nouvelle représentation de l'acte d'apprendre chez les élèves.» (Rahal et Kharchi, 2019, p213).

En revanche, Lebrun considère que «les technologies ont un effet sur la pédagogie, mais ce qu'on oublie souvent c'est que, pour avoir une véritable valeur ajoutée de la technologie sur la pédagogie, il faut d'abord que la pédagogie change. Si on applique des outils technologiques sur une pédagogie qui ne change pas, on fera de grandes recherches pour montrer malheureusement qu'il n'y a pas les effets pédagogiques attendus»(2014, p3).

Cet état de fait nous conduit à repenser la posture des principaux acteurs pédagogiques (l'enseignant et l'apprenant) en donnant à l'apprenant une nouvelle perception de l'école, d'une part et d'autre part, transformer la posture de l'enseignant, d'un détenteur de savoirs en accompagnateur dans le processus d'apprentissage, tout en usant des TICE présentes. L'intégration de ces dernières en pédagogie « semble désormais inévitable pour favoriser la réussite éducative des élèves, rehausser le professionnalisme du personnel enseignant, encourager le leadership des gestionnaires, voire favoriser la collaboration entre l'école, la famille et le milieu. » (Karsenti, 2002, p2).

1.2 Une dynamique réflexive

L'enseignant, comme responsable de ses actes professionnels, a tendance à réfléchir sur ses propres pratiques enseignantes afin d'y apporter une nouvelle perception à son acte et d'y répondre aux besoins réels de ses élèves. Cette réflexion, inscrite dans la maïeutique socratique (l'art de se poser des questions) qui se définit comme l'accouchement des esprits, ouvre de nouvelles perspectives sur la manière d'enseigner et les moyens didactiques à déployer. Par le biais de questionnements, l'esprit de l'enseignant parvient à trouver en lui-même les vérités qui lui offrent un nouvel horizon sur les techniques de transmission des savoirs, notamment l'instauration de nouvelles compétences qui pourraient favoriser une autonomie d'apprentissage, la résolution de situations problèmes à partir d'outils didactiques plus performants, le sens d'engagement dans les apprentissages, la rigueur de la motivation et la pérennité des savoirs et leur actualisation.

Dans la perspective de rendre le métier d'enseignant - celui qui maîtrise le contenu de savoirs à transmettre - en professionnel de l'enseignement - celui qui sait coordonner la théorie à la pratique dans le processus



enseignement/apprentissage-, l'enseignant se trouve ainsi pris par le désir de changer d'un mode d'enseignement traditionnel à un mode informatisé. En d'autres termes, le passage d'un praticien passif à un praticien réflexif « de bons enseignants constitue la pierre angulaire pour assurer des apprentissages de qualité chez les élèves. Améliorer les connaissances et les pratiques des enseignants constituent donc le but le plus immédiat et le plus significatif de toute activité de formation continue. » (Gauthier, 2010, p32).

C'est pourquoi l'enseignant est censé s'adapter à l'environnement de ses apprenants en tirant profit des outils technologiques disponibles et qui sont relativement maîtrisés ainsi que des diverses ressources numériques existantes en ligne. En effet, l'enseignant, face à l'abondance d'informations, a «un rôle plus socratique que jamais. Lui seul maîtrise l'art de la maïeutique et peut faire comprendre à ses élèves comment s'effectue le passage de l'information brute, telle qu'il la trouve sur le web, à la télévision ou dans des livres, à la connaissance. » (Taddéi, 2010, p1)

Devant ce changement identitaire et face aux aléas de la profession, la posture de l'enseignant prend une nouvelle représentation latente de sa pratique, une sorte d'observation rétrospective qui est une pensée critique sur ses pratiques pédagogiques « il n'y a pas de pratique réflexive complète sans dialogue avec son inconscient pratique, donc sans prise de conscience » (Perrenoud, 2001, p136). Cette posture réflexive traduite par une analyse de la pratique est considérée comme une prise de conscience de l'agir dans la perspective de valoriser l'acte pédagogique.

1.3 La classe inversée : un paradigme numérisé

Notre article s'articule autour d'une approche éclectique, située à la croisée des approches pédagogiques, notamment «la pédagogie active, la différenciation pédagogique, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs, l'approche par résolution de problème ou l'apprentissage coopératif » (Bishop et Verleger, 2013, p07). La classe inversée est davantage une philosophie plus qu'une méthode proprement dite, elle « n'est pas un modèle, ni une panacée, c'est une philosophie et une approche empirique qui regroupe une variété de pratiques » (Beccchetti-Bizot, 2017, p22). C'est pourquoi la maïeutique trouve son écho dans la pédagogie inversée « 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 méthode interrogative » (Younes et all 2016, p139)



Avec la classe inversée, il ne s'agit pas d'une rupture avec les anciennes méthodes qui ont fait leur preuve mais d'un réajustement des pratiques pédagogiques selon la réalité du terrain marqué par le numérique en vue d'instaurer de nouvelles compétences, de renforcer, d'approfondir et de développer les compétences acquises. Cette approche consiste non seulement à modifier la façon de « gérer la classe » mais aussi à octroyer une autonomie d'apprentissage avec un rythme relatif à la capacité d'acquisition de chaque apprenant. C'est un dispositif hybride réparti en mode: synchrone (en présentiel) et asynchrone (à distance) dont le principe consiste en la translation spatio-temporelle des savoirs.

Désormais, le temps en classe servira à l'approfondissement des connaissances, en revanche l'externalisation des savoirs portera sur des activités de bas niveau cognitif et ce afin d'optimiser le temps de la classe consacré à des activités de haut niveau cognitif a fortiori « redonner du sens à la présence » (Lebrun, Lecoq, 2015, p21). Delà, l'enseignant « passe du face-à-face au côte-à-côte, permettant ainsi la mise en place d'une co-construction des savoirs » (Dufour, 2014, p44) dans un contexte socio-constructiviste assuré par le dispositif de la classe inversée.

1.4 La dimension instrumentale

En Algérie, lors de la mise en place d'une activité, bon nombre d'enseignants limite leur réflexion, en termes de pratique, à la simple exploitation du manuel scolaire, rarement la vidéo ou Data Show et dans peu de disciplines. En outre, pour atteindre des objectifs préalablement établis, peu d'enseignants se préoccupent de l'efficacité de leur enseignement et de l'effet produit de l'outil utilisé, sachant que l'instrument fait partie intégrante de la pratique réflexive.

Or la technologie actuelle met à la disposition des acteurs pédagogiques des outils performants pour l'accomplissement de leur mission respective. Face à cet état de fait, l'enseignant ne peut rester indifférent et « ignorer ce qui se passe dans le monde: les nouvelles technologies transforment les façons de communiquer, mais aussi de travailler, de décider, de penser » (Perrenoud, 1998, p 26). En classe comme en dehors de la classe, les TICE offrent une source d'informations intarissable, susceptible d'être exploitée.

A partir de cette optique, nous sommes conduits à réfléchir sur le mode d'implémentation des outils du Web dans un environnement pédagogique. Seulement, la question ne réside pas dans l'intégration de cette technologie



en classe mais comment la mettre au service d'un véritable projet pédagogique avec tout l'intérêt et l'impact sur le processus d'enseignement/apprentissage.

En d'autres termes, il s'agit de reconsidérer la manière d'inculquer des savoirs dans la dynamique de « l'apprendre autrement » (Montessori, 2003), en expérimentant d'autres approches pédagogiques qui favorisent en partie l'apprentissage à distance. Par ailleurs, externaliser les apprentissages n'est pas synonyme de « battre en retraite » où la distance va paraître comme une absence. Au contraire, la construction de savoirs en mode asynchrone suscite l'apprentissage en profondeur en raffinant les informations et en élaborant des stratégies soutenues par les pairs et/ou le tuteur et motivées par l'environnement technologique.

Ainsi, la relation entre les deux principaux acteurs pédagogiques est double : la fonction de l'un et de l'autre prend un nouveau statut en raison du comportement à adopter dans les deux modes (asynchrone et synchrone) d'enseignement/apprentissage. Le «paradigme de l'enseignement» caractérisé par la transmission de connaissances se trouve transformé en «paradigme d'apprentissage», où l'accent sera mis sur l'élève et par lequel ce dernier acquiert des compétences cognitives plus approfondies, prenant part d'autonomie dans sa formation. Un changement effectif dans son rapport au savoir et à l'enseignant (Bédard et Béchard, 2009).

En somme, il est question d'adopter la manière d'enseigner au rythme évolutif de la société en termes de technologie. De ce fait, la pratique de classe se trouve «prise entre modernité et tradition. Le système scolaire n'évolue pas au même rythme que tous ces changements» sachant que les technologies font partie de « l'avenir de l'enseignement » et s'imposent comme « les forces du changement» (Tardif et Lessard, 2006, p155).

Ainsi, notre article s'inscrit dans une approche expérimentale plus active, plus individualisée et plus collaborative dans le sens où l'élève prend en main ses apprentissages d'une manière partiellement autonome sous les directives de son enseignant tout en usant des fonctionnalités de l'outil informatique. Il ne s'agit pas d'une étude comparative avec l'enseignement traditionnel mais d'une adaptation de l'environnement de l'apprenant au milieu scolaire par la restructuration des pratiques enseignantes et ce afin de répondre aux besoins réels de l'élève.



2. Contexte de l'expérimentation

Pour la mise en évidence du dispositif de la classe inversée, nous avons pris la peine de prendre comme référence le dispositif établi par M. Lebrun portant sur l'implémentation du dispositif de la classe inversée d'une séquence pédagogique dans une classe de secondaire au lycée Othmane Ben Affane à M'sila où le protocole de l'activité de compréhension de l'écrit est réalisé en mode hybride.

Pour se faire, nous avons élaboré un questionnaire dont les items portent essentiellement sur les variables du processus d'apprentissage, en l'occurrence, la dynamique motivationnelle, les compétences cognitives, l'autonomie d'apprentissage, l'interaction des élèves et leurs performances, destiné à une trentaine d'enseignants de la discipline exerçant des pratiques de classe selon un modèle traditionnel. Notre but est d'observer leurs points de vue à propos de l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage du FLE à titre de comportements observables. (Questionnaire n°1, voir annexe)

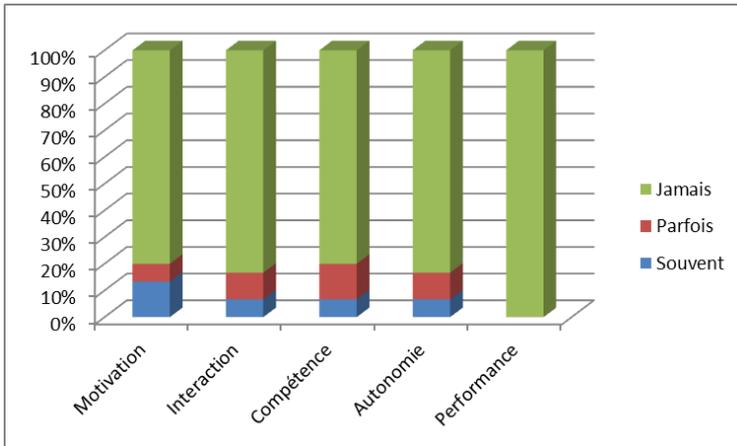
Après le tri à plat, les données, relatives à l'évaluation de la dynamique des élèves, ont révélé une résultante de fréquences peu encourageante. L'analyse des résultats obtenus de ce test fera objet de référence d'un état de fait initial (Tableau n° 1)

Tableau n° 1 : Test d'évaluation de la dynamique des élèves selon 30 questionnaires remis par les enseignants de FLE exerçant dans différents lycées.

Variables	Souvent		Parfois		Jamais	
	Taux moyen	%	Taux moyen	%	Taux moyen	%
Motivation	4	13.33	2	06.66	24	80
Interaction	2	06.66	3	10	25	83.33
Compétence	2	06.66	4	13.33	24	80
Autonomie	2	06.66	3	10	25	83.33
Performance	1	03.33	2	06.66	27	90



Figure n° 1 : Représentation graphique de la dynamique des élèves en classe traditionnelle



L'analyse des résultats recueillis, à partir du test d'évaluation en termes de comportements observables des élèves, réalisée auprès d'une trentaine d'enseignants et enseignantes (PES) de la langue française au lycée, révèle, qu'en situation d'apprentissage, les élèves expriment une certaine passivité, sorte de désintéressement chez les apprenants, notamment sur la dynamique motivationnelle, interactionnelle, de compétence, d'autonomie et de performance.

En réponse aux questions posées aux enseignants; nous constatons que l'indice d'appréciation « jamais », et ce pour toutes les variantes, est d'un taux considérable. Nous n'allons pas chercher les causes à cet état de fait, mais rappelons que l'enseignant est d'une responsabilité sans équivoque. Le but de notre sondage est d'élaborer un constat initial de la perception des enseignants vis à vis de la dynamique des élèves dans un contexte traditionnel

3. Méthodologie

Pour d'amples informations sur le dispositif de la classe inversée, nous avons eu recours aux écrits antérieurs (revues, articles, blogs et ouvrages) généralement centrés sur les recherches universitaires mais trop peu consacrés au secondaire à l'exception des écrits de Bergman et Sams (2012) et plus particulièrement ceux de Marcel Lebrun et Julie Lecoq(2015) dont nous retenons la théorisation du dispositif de la classe inversée car peu de travaux sur la concrétisation de la classe inversée ont été recensés. A cet effet, nous avons recueilli les résultats d'une expérimentation menée auprès d'élèves de classe lettres. Une expérimentation mettant en situation



empirique le dispositif de la classe inversée d'une séance de compréhension de l'écrit. Rappelons que notre article s'inscrit dans un comportement épistémologique pragmatique (Creswell, 2007), axé sur le paradigme d'enseignement au secondaire (contexte social et matériel) tout en accordant plus de valeur à l'effet produit de la classe inversée sur les apprenants, en termes de dynamique, que sur ses limites.

3.1. Profil de la classe cible

Pour la mise en pratique du dispositif de la classe inversée, une classe de 1^{ère} A.S. Lettres dont la taille, que nous estimons moyenne, est de 26 élèves. En effet, le niveau des apprenants en langue française est au-dessous de la moyenne selon le test de langue réalisé en début de l'année et qui se rapproche d'une moyenne équivalente au niveau A1 (CECRL). Nous avons choisi délibérément de travailler avec un public qui paraissait assidu mais trouvait des difficultés en l'apprentissage du FLE, néanmoins, il présentait une flexibilité d'adaptation et d'implication dans ce processus d'apprentissage.

En outre, apprendre une langue étrangère en mode hybride peut présenter des difficultés d'appréhension de la matière et plus particulièrement en apprentissage à distance, c'est pourquoi le contact entre l'enseignante et les élèves sera potentiellement maintenu grâce au forum en ligne, assuré par les TIC. Par conséquent, un contrat d'engagement fut approuvé par les élèves après clarification du dispositif en question. Par ailleurs, le changement de support pédagogique en mode asynchrone va donner une nouvelle perception du rapport au savoir et à l'enseignant.

3.2 La disponibilité de l'outil

Pour s'assurer de la disponibilité de l'outil informatique et de sa maîtrise, l'enseignante a vérifié ce facteur fondamental en classe avant son engagement dans ce dispositif. La majorité a confirmé être en possession de smart phone, d'ordinateur fixe ou de tablette ainsi que d'une connexion internet tandis que d'autres ont choisis les salles Internet comme lieu de travail ou la bibliothèque de l'établissement scolaire. Ces données sont d'une valeur fondamentale constituent une condition *sine qua non* pour la mise en évidence d'une scénarisation de la classe inversée. Ajoutons à cela, l'habitude des élèves à effectuer des tâches pédagogiques à la maison ; à réaliser des projets de classe, à préparer des exposés dans différentes disciplines, sont tous en possession d'un compte facebook. Pour une meilleure appréhension du dispositif de la classe inversée, l'enseignante a expliqué aux élèves les



objectifs de l'expérimentation; les principes de la classe inversée, son dispositif, la méthode à suivre et les tâches à réaliser.

3.3 Choix de l'activité et support

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une séance de compréhension de l'écrit « activité clé, sur laquelle reposent toutes les autres activités de l'unité ou du projet didactique. Elle est souvent négligée ou ramassée par les enseignants de français faute de temps et de moyens. » (Kharchi, 2018, p61).

Nous pensons qu'avec la classe inversée nous pouvons remédier à toutes les carences que présente cette activité en termes de compréhension de l'écrit. C'est pourquoi le support graphique devra être authentique, d'actualité, adapté au niveau des apprenants et surtout qu'il réponde à leurs besoins et attentes. Il est également impératif que « l'enseignant choisisse son support pédagogique en fonction des objectifs, du niveau, de la motivation, etc. » (Kharchi, 2018, p61).

Certes, il n'existe pas de fiche modèle ou de protocole commun d'apprentissage de l'activité de la compréhension de l'écrit approprié à tous types de groupes-classes, mais il s'agit d'une adaptation de cours selon les spécificités de ces derniers, de leur motivation et de leurs besoins. C'est pourquoi, il est impératif de porter plusieurs estimations sur le support pédagogique, notamment le texte à analyser, avant d'être mis entre les mains des apprenants et opter pour une stratégie relative à chaque groupe-classe. Ainsi la réalisation de cette activité sera effectuée en deux parties décloisonnées où les savoirs de base seront acquis à distance en mode asynchrone.

3.4 Démarche pédagogique à double modalité et formes d'évaluation

Pour la réalisation des tâches avec les élèves, nous avons créé un compte Facebook au nom de la classe où tous les élèves furent invités à prendre note de l'adresse électronique de ce lien. Nous avons également opté pour une démarche réalisée en deux modes décloisonnés ; apprentissage en mode asynchrone et en mode synchrone. En revanche, l'évaluation sera un élément clé pour la régulation, la réorientation et l'atteinte des objectifs ; Ainsi, dans le souci de la réalisation d'une fiche pédagogique destinée à l'élève, nous avons utilisé «Google Forums», à la fois pour émettre le support pédagogique accompagné d'une batterie de questions dont le système est en mesure d'évaluer systématiquement les réponses des élèves.



Cette forme d'évaluation va permettre d'orienter la recherche et surtout avoir des données fiables. Par ailleurs, une auto-évaluation et/ou évaluation par les pairs s'offre à l'élève afin de revoir ses réponses avant la confirmation définitive.

Une troisième forme d'évaluation assurée par l'enseignante lors des feedback accordés à l'élève. En présentiel, l'évaluation répond au modèle traditionnel et porte principalement sur le degré d'implication et d'intervention de l'élève et/ou des semi groupes dans les exposés et la participation aux débats selon des critères déterminés portant essentiellement sur la thématique traitée, la cohérence, la progression des idées et la formulation des énoncés sur le plan sémantique et syntaxique.

4. Scénarisation pédagogique de l'activité de compréhension de l'écrit

Mettre un scénario pédagogique en classe est synonyme d'une réflexivité portant sur une adaptation de contenu relative aux besoins, aux compétences des élèves et les moyens à mettre en place. Ainsi, l'acquisition d'une activité de compréhension de l'écrit selon le dispositif de la classe inversée s'effectue selon un contexte spatio-temporel distinct; un apprentissage décloisonné à distance et en présence

4.1 En mode asynchrone : La classe inversée consiste à faire tout ce qui se faisait traditionnellement en classe à la maison et tout ce qui faisait à la maison en classe (Lage, Platt&Treglia, 2000). Dans cette optique et pour que la classe demeure un lieu où les élèves confrontent leurs idées et développent leur compréhension de la matière, un lien numérique a été posté sur le compte Facebook de chaque élève.

(https://docs.google.com/forms/d/17-418bucCeFwmO1D8cMDq6x3-nFRULyG-BS5sF2o/edit?usp=sharing_eil&ts=5dbca9bd).

La fiche pédagogique destinée à l'élève comporte les objectifs escomptés et le texte support représenté dans une lettre ouverte destinée à une autorité de la ville «Demande d'ouverture d'une salle de soin », extraite du quotidien algérien d'expression française « Liberté » du 11/11/2013. Le support est accompagné d'une série de questions (15 items) à balayage sémantique et syntaxique ; il s'agit d'un travail « ...à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif » (Dufour, 2014, p44). Nous leur avons également communiqué toutes les consignes à suivre et les délais impartis pour la remise de leur travail via le lien électronique et que le contact à distance sera potentiellement maintenu entre l'enseignante et les élèves et entre pairs.



Les tâches effectuées par l'élève consistent à l'étude d'éléments paratextuels, de la structure du texte, de la situation de communication et d'un balayage sémantique à l'aide de QCM dont les réponses sont évaluées systématiquement par l'application quizz.

Au fur et à mesure que les réponses parviennent et à partir de la sélection systématique des réponses de faible fréquence affichées par l'application quizz, nous procédons à l'analyse des réponses fausses ou divergentes, puis à une interprétation pour y apporter des remédiations. Delà, une fiche pédagogique sera élaborée en fonction des données présentant des difficultés d'appréhension ou d'erreurs récurrentes pour être remédiées en classe.

A titre indicatif, les questions n° 2 et n°5, une sélection de fausses réponses a été donnée par l'application Quizz « Frequentlymissed questions » : la question n° 2 présente un taux de réponses correctes en dessous de la moyenne (9 bonnes réponses /21 questions), également pour la question n°5 qui présente une fréquence assez faible (6 bonnes réponses/ 21questions). Cette constatation est signalée systématiquement par le système Quizz et prise en considération dans l'immédiat.

Néanmoins, les résultats obtenus sont encourageants, hormis deux élèves n'ayant pas remis leur devoir à l'adresse convenue, nous pouvons constater que seulement 7 élèves ont eu des scores en dessous de la moyenne et le reste (17 élèves) a réalisé un taux de bonnes réponses assez significatif « Total points distribution », à titre d'exemple, la question n° 12 affiches 15 bonnes réponses/21.

4.2 En mode synchrone : Le cours en présentiel va être recentré sur l'élève en privilégiant « le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage » (Dufour, 2014, p44), à travers des activités d'approfondissement de connaissances réalisées généralement en semi-groupes. L'objectif est de booster les élèves à construire des savoirs en classe et développer ainsi la compétence de l'apprentissage collaboratif, c'est-à-dire travailler avec les pairs et/ou l'enseignante. Dans cette optique, nous avons scindé le groupe-classe en cinq ilots en fonction des résultats obtenus en mode asynchrone. Ces semi-groupes revêtent un aspect hétérogène, en termes de niveau, et ce afin de favoriser le travail collaboratif. Cette manière d'enseigner revêt un autre aspect où toutes les tâches proposées sont assurées par les élèves eux-mêmes par opposition à l'enseignement traditionnel, elle est inscrite dans une dynamique interactive et une approche socioconstructiviste. Chaque



élève va contribuer, à sa façon, à la réalisation des activités de compréhension et de production de l'écrit. Il faut préciser que l'enseignant n'est plus nécessairement la source première d'informations, il devient un guide et un facilitateur afin d'aider l'application et l'intégration des connaissances (Golberg, Mckhann, 2000 ; Tune, Sturek, Basile, 2013). Il accompagne le développement des apprentissages, oriente les idées et répond aux besoins spécifiques de chaque semi-groupe. L'intervention de ce dernier sera sujette à un débat géré et orienté par l'enseignant.

Il est à noter que les tâches en présentiel sont réalisées en deux moments : un moment de réflexion sur les réponses données et un moment d'approfondissement de connaissances (Caractéristiques de la lettre ouverte, culture sanitaire, soins psychologiques, ...) ainsi l'étude de quelques points sémantico-syntaxiques relatifs à la typologie du discours réalisée sous forme de tâches données sur polycopiés et distribuées à chaque ilot. Le cours est assuré ainsi dans un contexte socio-constructiviste, inscrit dans un processus dynamique, alimenté par les connaissances antérieures propre à chaque élève où l'intervention de l'ensemble des semi-groupes apporte une plus-value à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Contrairement à l'enseignement/apprentissage transmissif, cette activité de compréhension est désormais assurée, dans sa grande partie, par l'intervention des élèves entre eux dans un contexte idéationnel où chaque individu annonce sa prise de position et défend son point de vue vis-à-vis de la question-débat, plus particulièrement les questions à caractère culturel. Ce processus d'apprentissage est guidé et balisé par l'enseignante tout en respectant les objectifs préalablement fixés.

Afin de vérifier la compréhension de l'écrit, les élèves sont amenés à produire un texte écrit considéré comme premier jet d'écriture des élèves ; une rédaction qui consiste à mettre en évidence les connaissances acquises dans la phase de compréhension de l'écrit. Pour cela, un sujet de rédaction a été proposé et négocié avec les élèves comportant l'élaboration de la consigne, les critères de production et l'organisation du discours. En premier lieu, le thème est débattu au sein de l'ilot, alimenté par des arguments et/ou d'exemples concrets suivi de notre accompagnement rapproché. Plus explicitement, la consigne porte sur la revendication d'une salle Internet au lycée : « *Votre école manque d'une salle Internet pour les élèves alors vous devez écrire une lettre ouverte pour être publiée dans un journal scolaire et qui s'adressera au directeur du lycée* ». En second lieu et pour valoriser la



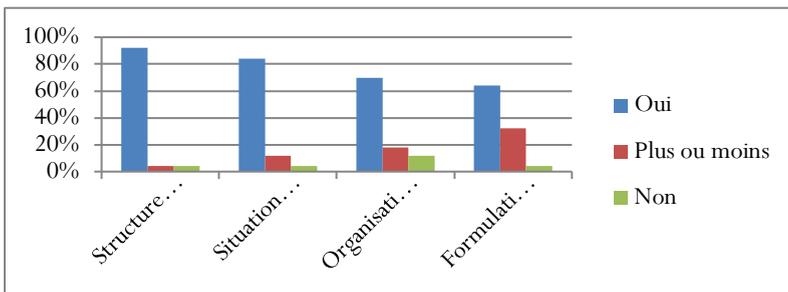
production de l'écrit, le travail est réalisé d'une manière collaborative entre les îlots sous l'observation de l'enseignante où l'intervention de chacun apporte une plus-value au thème traité. Néanmoins la rédaction est faite d'une manière individuelle pour une valorisation significative.

5. Résultats, analyse et limites

Il est à rappeler que le groupe échantillon a une perception de l'apprentissage du FLE autre que celle des élèves du nord du pays en raison de la non interférence de la langue française dans la communication en milieu privé. Selon une analyse quantitative et après une lecture de l'ensemble des productions écrites des élèves, nous avons remarqué qu'une grande majorité, par rapport à l'enseignement transmissif en classe traditionnel, a respecté la forme de la lettre ouverte; l'organisation des arguments, l'enchaînement des idées et la lisibilité de l'écrit. Le temps significatif octroyé pour l'exécution des tâches et l'entraide entre pairs ont permis un travail de réinvestissement au niveau des idées et de leur cohérence.

Un effort distinct a été déployé par les élèves pour répondre aux consignes et observer les critères préalablement prescrits. Néanmoins, nous faisons remarquer que les productions présentent des carences en termes de formulation phrastique sur le plan syntaxique comme le montre le diagramme suivant;

Graphique n°2: Les résultats de la production de l'écrit
Notons aussi que ce dispositif convient parfaitement pour les apprenants en situation de handicap ou vivant des difficultés d'apprentissage



Source: (Flumerfelt, Green, 2013).

Nous en déduisons que l'abondance des ressources, la concertation des parents, l'échange entre pairs et surtout le temps octroyé pour la réalisation des tâches a donné de l'engagement dans le processus de l'apprentissage du FLE. La lecture des données nous a révélé l'impact positif que pouvait avoir



la classe inversée sur les apprenants au niveau de la motivation, l'engagement, l'autonomie et la collaboration.

En disposant préalablement des ressources pédagogiques en dehors de la classe, les élèves peuvent prendre connaissance du cours et de ses concepts à leur rythme. Cette approche apprend d'emblée à l'apprenant d'être actif, autonome et renforce son estime de soi. Il prend conscience aussi que le professeur n'est plus le seul détenteur du savoir et qu'il dispose de plus de temps pour comprendre les concepts à la maison et venir en classe avec ses questions.

Nous constatons que la classe inversée a un impact positif sur les résultats scolaires en termes d'évaluation sommative et certificative. Cette approche centrée sur l'élève est plus épanouissante par opposition à l'enseignement traditionnel et constitue une source de motivation quotidienne. Cette pédagogie active permet en effet à l'élève de se mettre en avant en reformulant et en interprétant à sa manière les leçons et les cours préalablement donnés. La confrontation des différentes interprétations et l'assistance de l'enseignant permettront par la suite de tirer des connaissances communes.

Toutefois, il est à faire remarquer qu'en raison de la complexité de l'implémentation du dispositif de la classe inversée en termes de préparation des supports pédagogiques et la technique de leur transmission aux apprenants en situation d'apprentissage à distance, présente quelques difficultés pour assurer une bonne réception des devoirs à savoir la maîtrise de l'outil informatique par l'ensemble de la classe et la disponibilité en milieu personnel de la connexion aux réseaux. D'autre part, la taille du groupe échantillon paraît moindre pour une étude plus significative et que l'expérimentation devrait être partagée par d'autres enseignants de la matière pour plus de crédibilité. Par ailleurs, le contrôle et l'assiduité des élèves à distance ne peuvent être vérifiés par l'enseignante. Enfin, le manque de l'échelle d'évaluation des variables pour mesurer le degré d'évolution de la dynamique des élèves en termes de motivation, d'engagement, d'autonomie et d'interaction.

Afin de vérifier l'apport de ce dispositif sur le plan comportemental, affectif et cognitif, un questionnaire a été administré sur « Google-forms ». Il a pour but la collecte de données qualitatives que quantitatives sur l'apport de la classe inversée dans la pratique de classe notamment l'activité de compréhension de l'écrit.



Questionnaire sur la perception des élèves après la mise en pratique du dispositif de la classe inversée

N°	Items	Oui	Plus ou moins	Non
01	La méthode utilisée, a-t-elle eu un effet positif sur ta façon d'apprendre ?	22	04	00
02	As-tu une nouvelle opinion de l'apprentissage de la langue française ?	18	04	02
03	Cette méthode d'enseignement utilisée dans le cours t'a aidé à rester motivé(e) pour l'étude de cette matière ?	20	06	00
04	Trouves-tu que cette méthode est efficace pour l'apprentissage de la langue française ?	24	02	00
05	Le fait d'apprendre le cours avant de venir en classe te paraissait intéressant ?	16	05	05
06	L'usage de l'outil informatique te paraît avantageux ?	22	03	01
07	As-tu apprécié d'apprendre à ton rythme ?	25	01	00
08	Le cours de français en dehors de la classe t'a obligé à gérer ton temps ?	12	10	04
09	Cette méthode t'a aidé à mieux t'intégrer dans le groupe-classe ?	18	06	02
10	Après cette expérimentation, as-tu remarqué un changement dans ta manière d'apprendre ?	20	03	03
11	Te sens-tu plus actif après l'expérience de cette méthode d'apprentissage ?	21	05	00
12	Te sens-tu plus proche de ton enseignante ?	15	05	06

L'analyse des données a révélé que le dispositif de la classe inversée a eu un impact positivement significatif sur la perception de l'apprentissage du FLE (Questions 1, 2, 4, 5, 6, 7) grâce à l'apprentissage individualisé d'une part et d'autre part à son hybridité et a donné de l'essor à la motivation, l'autonomie d'apprentissage et l'apprentissage collaboratif. (Questions 3, 8, 9, 10, 11, 12). A partir des questions fermées, nous pouvons constater que la majorité des élèves ont montré une appréciation positive du dispositif en raison de leur engagement dans le processus d'apprentissage, Dufour (2014) estime que le dispositif de la classe inversée permet de faciliter l'apprentissage non seulement des élèves d'un certain niveau mais également ceux qui ont des difficultés d'assimilation. Selon l'analyse des scores ci-dessus, nous pouvons valider l'hypothèse de la valeur ajoutée de la pédagogie inversée dans l'optimisation des apprentissages notamment sur le plan cognitif, comportemental et affectif de l'apprenant.



Conclusion

Instaurer une nouvelle approche, demande du temps et des ajustements. Les élèves ne sont pas habitués, malheureusement, à prendre en main leurs apprentissages. Ils se fient beaucoup aux exercices et travaux faits en classe. Plusieurs d'entre eux se hâtent à tourner la page même s'ils n'ont pas compris et préfèrent passer à autre chose.

Avec la classe inversée, nous avons constaté, qu'ils se sentent davantage impliqués dans leur processus d'apprentissage. Motivés par la variété des ressources numériques et le libre usage des technologies, il devient nécessaire pour eux de s'impliquer et de montrer un grand intérêt à poursuivre ce qu'ils ont commencé chez eux en classe. En raison de la flexibilité du temps d'apprentissage, les élèves ne se voient pas imposer un rythme d'apprentissage. Ainsi la classe inversée vient beaucoup plus au service des apprenants en difficulté d'appréhension, sorte de pédagogie différenciée, que pour les élèves ayant un bon niveau.

Bibliographie

1. Beccchetti-Bizot C., 2017. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale : Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, MENESR, Inspection générale de l'éducation nationale.
2. Bédard D.; Béchar J.-P., 2009. *L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier*, Dans D. Bédard ; J.-P. Béchar (dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* Paris : Presses universitaires de France, pp.29-43.
3. Bishop J. L.; Verleger M. A., 2013. *The flipped classroom: A survey of the research*, Dans ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (vol. 30, no. 9)1–18.
4. Bruner J., 1971. *The relevance of education* The Norton library, W. W. Norton,
5. Cauthier C. ; Castonguay M., *Formation continue et réussite scolaire quelles stratégies favoriser ?*, *Vivre le primaire*, 23(3), 2010, 32-33. URL : <http://www.formapex.com/systeme-educatif/1029-formation-continue-et-reussite-scolaire-quelles-strategies-favoriser-7616d13afc6835dd26137b409becc9f>
6. Doueïhi M., 2011. *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil.
7. Dufour H., 2014. *La Classe Inversée* ; Dans *Technologie* n° 193, 09/2014. 44-47. <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>. Récupéré le 11 juin 2021



8. Day C., 1997. «*In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21 st century* ». *Journal of In-Service Education*, vol. 23 no. 1, pp. 39-54.
9. Flumerfelt S., Green G., 2013. *Using lean in the flipped classroom for at risk students. Educational Technology and Society*, 16(1), 356–366.
10. Goldberg H. R.; Mckhann G. M., 2000. Student test score are improved in a virtual learning environment. *Advan in PhysiolEdu*, 23(1), 59–66. DOI: 10.1152/advances.2000.23.1.S59.
11. Boyer J-F., 1 compte rendu d'une stratégie de la classe inversée en collège, In Académie de Dijon, Septembre 2014, En ligne: <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article802>.
12. Karsenti T., 2002. De l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant: perspectives et expériences nord-américains et européens, p 2.consulté le 18/04/2020 sur le site: <http://karsenti.ca/pdf/scholar/ARS-karsenti-21-2002.pdf>.
13. Kharchi L., 2018. Usage des TIC en lecture/compréhension en classe de FLE, *Annales des lettres et des langues*, N° 12, Volume 05/2018, Revue internationale, Faculté des lettres et des langues, université de M'sila, 57-73
14. Lage M. J., Platt G. J., Treglia M., 2000. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. Doi:10.1080/00220480009596759
15. Lebrun M., 2014, janvier. Classes inversées, étendons et “systémisons” le concept ! : Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées [billet de blog]. Récupéré sur <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>
16. Lebrun M., Lecoq J., 2015. *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit ! Maîtriser, Réseau Canopé*. Paris.
17. Montessori M., 2003. *L'esprit absorbant de l'enfant-Pédagogie Montessori*. Paris: Desclée de Brouwer.
18. Pernnoud Ph., 1998. *Se servir des technologies nouvelles: voyage autour des compétences*, Édicateur, n° 3,6 mars, 20-27.
19. Perrenoud Ph., 2001. *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus : Recherche et formation*, 36, 131- 162. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1694
20. Prensky M., 2001. *Digital Natives, digital immigrants*», On the Horizon (MCB University Press, vol. 9 n° . 5.
21. Rahal A., Kharchi L., 2019. *Dimension culturelle et TIC dans une classe inversée, Journal Dirassat in Humanities and Social Sciences*, 2 (06), 209-221.



22. Taddéi F., 2010. *Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre*, Cahiers pédagogiques, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/inventer-une-nouvelle-maieutique/>
23. Tardif M., Lessard C., 2005. La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux, Louvain-la Neuve, De Boeck, cité par Chapelle, G. Meuret D., (2006) in *Améliorer l'Ecole*. PUF.
24. Tune J.D.; Sturek M.; Basile D. P., 2013. *Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology*. *AJP: Advances in Physiology Education*, 37(4), 316–320. DOI: 10.1152/advan.00091.2013

