

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Batna 2

Faculté des Lettres et des Langues Etrangères

Département de français



**Thèse en vue de l'obtention du diplôme de doctorat LMD
en didactique du FLE**

Titre

**Classe inversée: une philosophie pour repenser l'enseignement/apprentissage du
FLE au secondaire. Cas des élèves de première année, lycée Othmane Ibn
Affane, M'sila**

Sous la direction de :

Pr. KHARCHI Lakhdar

Présentée par :

M^{me} RAHAL Amira

Dr. BELKACEM Mohammed Amine	Université Batna 2	Président
Pr. KHARCHI Lakhdar	Université M'Sila	Rapporteur
Dr. ARRAR Salah	ENS Sétif	Examineur
Dr. KAHLAT Messaoud	Université Batna 2	Examineur
Dr. MOUFFOK Samia	Université Batna 2	Examineur

Année Universitaire 2021/2022

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères et les plus chaleureux à mon honorable promoteur de thèse, le Professeur, KHARCHI Lakhdar qui a bien voulu se charger de ma thèse tout en m'encadrant sur tous les niveaux en œuvrant à me mettre sur les bons rails, orienter mes réflexions, guider mes tâtonnements scientifiques et méthodologiques et répondre à toutes mes préoccupations relatives au processus de la recherche. Je tiens à vous remercier pour toutes vos qualités humaines d'écoute, de compréhension, de sympathie, de dévouement et de professionnalisme.

Que soient remerciés également les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail en me faisant part de leurs remarques et appréciations. Mes vifs remerciements s'adressent pareillement aux cadres pédagogiques du département de français à l'université de Batna 2.

Un merci chaleureux à la Coordination Nationale des Enseignants de Français de l'Algérie pour leur conscience professionnelle qui m'a permis d'approfondir mon travail grâce à des stages de formation en présentiel et en ligne à l'université - BELC.

Un grand merci à mes élèves, précurseurs de mon engagement, sources de mes inspirations et facteurs de ma motivation, qui ont accepté de participer à cette expérimentation de la classe inversée.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

*À mon cher époux
À mes très chers enfants*

À mon père et ma mère source de ma motivation ;

À ma famille qui m'a constamment soutenue, partagé mes doutes comme mes avancées ;

Ce travail est aussi dédié à tous ceux qui croient à la recherche scientifique.

À tous mes proches.

À mes chers élèves.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

Je dédie ce travail.

Sommaire

Introduction

Chapitre I: Le système éducatif algérien et l'enseignement du français au cycle secondaire

Introduction

1. La réforme du système éducatif en Algérie : Pourquoi changer ?
 - 1.1. La réforme et ses dimensions
 - 1.2. Les enjeux de la réforme du système éducatif
2. La langue française et la réforme
3. Des approches en corrélation
4. Vers une approche éclectique
- 4.2. Quelle approche à adopter pour l'enseignement de la langue française au cycle secondaire?

Conclusion

Chapitre II: Vers une pédagogie en amont à l'ère du numérique

Introduction

1. Perception philosophique du concept de «pédagogie»
 - 1.1. La Pédagogie inversée, une réflexion philosophique
 - 1.2. Vision philosophique du concept enseignement/apprentissage
2. La pédagogie en amont, un changement de paradigme
 - 2.1. La logique philosophique de la pédagogie inversée
 - 2.2. Vers un enseignement réflexif
 - 2.2.1 Un enseignant maïeutique et innovateur
 - 2.2.2 Qu'est-ce que la pratique réflexive?
 - 2.2.3 La pratique enseignante sous analyse
3. L'innovation pédagogique
 - 3.1. La pédagogie en amont
 - 3.2. Externalisation des savoirs
 - 3.3. La réflexivité de l'enseignant; un aspect de professionnalisme
4. Une accommodation inéluctable (Le connectivisme)
5. Un contrat didactique à l'ère du numérique
 - 5.1. La pédagogie inversée synonyme d'une approche éclectique
6. La pédagogie à l'ère du numérique
 - 6.1. Les TIC en enseignement
 - 6.2. Le rapport MOOC et classes inversées
7. Vers un enseignement professionnel
 - 7.1. Le dynamisme de la réflexivité chez l'enseignant
8. Entre savoir professionnel et expérientiel
9. Les formes d'évaluation dans un dispositif hybride
 - 9.1 Evaluation des savoirs construits
 - 9.2 Evaluation des savoirs transmis

Conclusion

Chapitre III: La classe inversée

Introduction

1. Genèse de la classe inversée
2. Evolution praxéologique de la classe inversée
 - 2.1. Principe et appellations de la classe inversée
 - 2.2. Diachronie empirique de la classe inversée
3. La classe inversée, un dispositif hybride
 - 3.1. L'articulation entre les moments en présentiel et à distance
 - 3.2. La notion d'accompagnement

- 3.3. L'environnement techno-pédagogique
- 3.4. Le degré d'ouverture du dispositif
- 3.5. Un apprentissage inversé
- 3.6. La taxonomie de Bloom renversée
- 4. De la pédagogie interactive
- 5. Une topicalité à plusieurs niveaux
- 6. Rapport au savoir
- 7. Principe de cohérence pour un alignement pédagogique
- 8. Pourquoi le dispositif de la classe inversée de Marcel Lebrun?
- 9. Les modalités d'évaluation en classes inversées
 - 9.1. Feedback formatif
 - 9.2. Just-in-time teaching
 - 9.3. L'évaluation par les pairs
 - 9.4. La réalisation d'un portfolio
 - 9.5. L'évaluation en situation authentique
- Conclusion

Chapitre V: Cadre méthodologique de la recherche

Introduction

- 1. Contexte de la recherche
 - 1.1. Etat des lieux et enjeux de l'expérimentation
 - 1.2. Questionnaire pour enseignants n°1 : Analyse et interprétation des données
 - 1.3. Synthèse des données
 - 1.4. Evaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle.
 - 1.5. L'environnement, facteur d'enseignement/apprentissage
 - 1.6. La classe inversée, une pratique réalisable
- 2. Protocole de l'expérimentation
 - 2.1. Préparation logistique de la classe inversée
- 3. Scénario de la classe inversée dans une séquence pédagogique
- 4. Evaluations
- 5. Protocole de la classe inversée
- 6. Répartition spatio-temporelle des activités de la séquence pédagogique en classe inversée
- 7. Outillage de recueil de données
- 8. Objectifs des questionnaires
- 9. Déroulement d'une séquence pédagogique en classe inversée
 - 9.1. Négociation du projet et de la séquence
 - 9.2. Négociation de la classe inversée
 - 9.2.1. Contrat d'adhésion
 - 9.3. La classe inversée en situation empirique
 - 9.3.1. Scénarisation d'une séquence pédagogique 1 ère AS (Projet II Séquence 1)
- 10. L'évaluation dans le paradigme de la classe inversée implanté dans le secondaire

Conclusion

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Table des matières

Introduction

générale

Ces dernières décennies, la société a connu une véritable métamorphose: les mœurs ont considérablement changé; le comportement de l'individu s'est transformé par les échanges culturels; même l'éducation s'est réformée passant d'un projet démocratique et politique en projet économique et sociale. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) notamment Internet et ses réseaux ont contribué à ces transformations et bouleversé les paradigmes d'enseignement en cours. Ces forces de changement «Constituent un terrain fertile pour éveiller, exercer, développer et promouvoir les compétences transversales nécessaires pour s'éduquer dans une interaction constructive avec la société complexe» (Lebrun, 2007 :71). En science de l'éducation, les savoirs se construisent au fil des temps, ils peuvent être modifiés ou invalides et que tout énoncé scientifique est susceptible d'être réfutable. Cependant, «Le système scolaire n'évolue pas au même rythme que tous ces changements» (Tardif et Lessard, 2005 cité par Lietart, 2015 :11) et les besoins des apprenants ne cessent d'accroître. C'est pourquoi «Il faut que l'éducation elle-même change: la pédagogie serait l'instrument de ce changement » (Durkheim cité par Kerlan, 2001 :22).

Dans cette optique, l'école traditionnelle paraît irrationnelle, retardataire, dangereusement décalée par rapport au milieu social (Célest Fremet cité par Kerlan, 2001 :22) et la fonction enseignante est prise entre deux mondes qui n'évoluent pas avec la même cadence; l'un affecté par les nouvelles technologies et l'autre conservateur. Sachant que la pédagogie moderne est centrée sur les besoins de l'individu (Raynaud, 1991 :42 cité par Kerlan, 2001 :26) et la pensée pédagogique trouve sa raison d'être dans les moments critiques de la société «où il faut, de toute urgence, remettre un système scolaire en harmonie avec les besoins du temps» (Durkheim cité par Kerlan, 2001 :22).

Par ailleurs, l'école du XXI^{ème} siècle se trouve face à un défi majeur, celui d'accompagner les changements au lieu de les subir en développant les stratégies existantes pour être en adéquation avec les besoins d'apprenants hyper-connectés. C'est pourquoi, il est grand temps de revoir les modalités d'enseignement et les processus d'apprentissage en ayant recours à l'outil informatique et en tirant profit de toute information pouvant amplifier et/ou consolider les savoirs, évidemment tout en conservant à l'école son rôle de formatrice de l'homme de demain. Ainsi l'intégration des nouvelles technologies en didactique du FLE «serait le fruit d'une rupture profonde avec les approches traditionnelles ou comportementalistes de l'enseignement» (Larose et al, 2002 : 27).

En revanche, la fonction enseignante se trouve devant un dilemme ; celui de la modernité et la tradition (Tardif et Lessard, 2005), soumise à un dogme ancré des décennies durant et dépourvue devant l'emprise des moyens technologiques. Sans équivoque, le choix d'adaptation à l'environnement prendrait le dessus sachant que les pratiques enseignantes ne peuvent être normalisées, endiguées ou régies par des règles. Or dans le contexte de l'intégration des TICE, il appartient à l'enseignant d'adapter sa stratégie en fonction du niveau de sa classe en analysant les conséquences qu'engendre la technologie dans la manière d'apprendre (l'aspect cognitif), la relation comportementale avec les autres (l'aspect social) et les procédés adoptés dans sa manière d'agir (l'aspect praxéologique) (Peraya et Peltier, 2012:112). A cet effet, vouloir innover sur le plan pédagogique est fonction du professionnalisme de l'enseignant et dont l'action serait inscrite dans la pratique « réflexive » (Paquay, 1994). Toute la question est de savoir quelle place occuperaient les nouvelles technologies dans l'action pédagogique pour l'optimisation des apprentissages. Cette problématique met le professionnel en situation de réflexivité dans un nouvel état d'esprit reflété par la pédagogie inversée qui «n'est pas limitée à une seule méthode ou approche. Il s'agit plutôt de la concrétisation d'une philosophie, celle qui veut que l'apprenant soit davantage responsable de ses apprentissages et que l'enseignant joue davantage un rôle d'expert accompagnant qu'un rôle d'érudit partageant ses savoirs» (Dumont et Berthiaume, 2016 :10), qui ambitionne l'optimisation du temps de la classe voué à des activités et qui permet l'engagement des apprenants dans «une expérience d'apprentissage en profondeur» (Dumont et Berthiaume, 2016).

Dans un contexte d'engouement contaminé par l'enthousiasme de Marcel Lebrun d'inverser la classe qui la définit comme loin d'être une technique ni même une méthode mais comme étant :

Une configuration, un dispositif, un agencement d'événements d'apprentissage qui repose sur une révision simultanée des concepts d'espace et de temps de la formation et des concepts relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans ce plan ainsi défini par hybridation, le principe de variété peut jouer en fonction des savoirs à transmettre (par l'enseignant ou par les apprenants seuls ou en groupe), des activités à effectuer (de rechercher des informations à réaliser une synthèse), des compétences à exercer (communication, créativité, gestion d'un projet), des productions à élaborer (une présentation ou une animation d'amphi), des outils numériques utilisés... et ceci en fonction des styles et des profils d'apprentissage des apprenants.(2016:73)

Dans ce contexte potentiellement prometteur ouvert vers «un soutien pédagogique à valeur ajoutée» (Lebrun et Lecoq,2015 :20) s'appuyant sur des outils numérique permettant de réviser l'alignement pédagogique de biggs (2003) et proposer le principe de cohérence dans

une approche systémique qui vise l'agrégation entre «objectifs, méthodes et outils en les encadrant par l'omniprésente évaluation» (Lebrun, 2015 :69)

Choix du thème

A vrai dire, le choix des pratiques enseignantes n'est pas aléatoire, il est à l'origine du souci de donner du sens à la classe en valorisant les apprentissages, de ne pas accepter qu'une partie de la classe soit en situation d'échec et de motiver les élèves à développer leurs compétences en langue française. C'est pourquoi, nous essayerons de donner d'amples informations sur le dispositif de la classe inversée et de son implémentation pour être appréhendé non seulement par les professionnels du domaine mais également par les apprenants, d'après Marc Bru, prendre les pratiques enseignantes comme objet de recherche est une possibilité en didactique de français langue étrangère. Il s'agit d'identifier ces pratiques et d'en comprendre les raisons, en les décrivant et en tentant de les expliquer (2002 : 67). Il est évident que toute innovation sera sujette à des critiques mais dans notre cas, l'expérimentation du dispositif de la classe inversée pourrait donner aux enseignants une nouvelle perception de leur acte d'enseignement et répondre aux besoins de leurs apprenants.

En définitive, la classe inversée sous-entend préalablement l'autonomie d'apprentissage des élèves par opposition au schème traditionnel, le changement du rapport aux savoirs et aux savoir-faire en raison de l'hybridation du dispositif d'apprentissage et les moyens matériels et humains mis en place pour la réalisation des tâches apporte une plus-value aux pratiques de classe. Ce bouleversement dans les pratiques enseignantes engendre le renversement systématique de la progression des objectifs d'apprentissage notamment la pyramide de Bloom ainsi que le rôle des principaux acteurs pédagogiques où les apprenants sont invités à chercher les ressources pédagogiques, à les modéliser et à les illustrer (Cailliez, 2016 ; Cailliez et Henin, 2017) pour être ensuite communiquées. Tandis que l'enseignant, de transmetteur de savoirs en accompagnateur du processus d'apprentissage.

Pourquoi le secondaire ?

A vrai dire, le choix du cycle secondaire comme champs d'expérimentation n'est pas aléatoire, il est intentionnel «[...]l'enseignement secondaire est un organisme autrement complexe que ne l'est l'enseignement primaire; or, plus un organisme est complexe, plus il a besoin de réflexion pour s'adapter aux milieux qui l'entourent» (Durkheim, 1938 :12) en raison de la diversité des disciplines, et plus particulièrement, c'est l'âge propice pour assigner aux élèves des tâches à accomplir en situation autonome et surtout leur maîtrise de l'outil informatique. C'est également l'âge où ils sont aptes être responsables de leur apprentissage et

prendre l'initiative d'aller chercher l'information ailleurs. Enfin, étant enseignante au lycée depuis 12 ans, ayant acquis des compétences professionnelles dans l'enseignement du FLE. Tous ces facteurs favoriseront la mise en situation empirique de la classe inversée.

Objet de la recherche

Dans cet esprit d'innovation où l'enseignant est amené à être un praticien réflexif (Paquay et Sirota, 2001), menant une réflexion dans et sur l'action, cela nous entraîne à tenter d'apporter des réponses pragmatiques à des situations contraignantes relatives au processus enseignement/apprentissage par l'intégration des TIC dans l'acte d'enseigner et celui d'apprendre et ce à travers la pédagogie en amont. Cette dernière consiste à doter l'élève en connaissances préliminaires, en situation parascolaire, avant d'aborder le cours en profondeur en classe. Notre objet d'étude serait la classe inversée dont l'ambition est d'apporter des innovations aux pratiques enseignantes. Il s'agit d'une approche pédagogique combinant le mode synchrone et asynchrone dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome «Les fonctions cognitives de mémorisation, de compréhension sont mobilisées à distance et celles plus complexes d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de création sont sollicitées dans le cadre d'activités interactives sous la supervision de l'enseignant » (Dumont et Berthiaume, 2016 :09).

Le passage d'un dispositif d'apprentissage à un autre requiert le professionnalisme de l'enseignant pour sa mise en place et l'engagement des élèves le long des différents moments d'apprentissage.

A vrai dire, la classe inversée n'est pas considérée comme un modèle pédagogique normalisé susceptible d'être transféré mais plutôt comme une voie de résolution de contraintes rencontrées le long du processus de l'enseignement/apprentissage dont l'objet est « de reconsidérer globalement l'organisation de la séquence pédagogique, pour en interroger la temporalité et la spatialité, et mettre en place des conditions d'apprentissage plus stimulantes pour les élèves, proches de leurs besoins et susceptibles de les conduire vers une plus grande autonomie dans leur relation aux savoirs » (Bechheti-Bizot, 2017: 19-20).

En outre, l'intention ambitieuse de la classe inversée est d'innover le paradigme des pratiques enseignantes en cours dans le but de «redonner du sens à la présence» (Lebrun et Lecoq, 2015 :21) de l'enseignant, de l'élève et rétablir une relation humaine entre eux.

L'objet de notre recherche s'articule, en premier lieu, autour d'une étude notionnelle de la classe inversée et de ses contours historiques et contextuels, de la redéfinition du statut des acteurs pédagogiques, de l'observation du degré d'appréciation et d'appropriation du dispositif

de la classe inversée et l'évolution des performances à travers le dynamisme des élèves du secondaire à savoir leurs comportements, leurs actions, leurs motivations, leurs autonomies d'apprentissage et leurs autoévaluations. Nous mettrons l'accent plus particulièrement sur l'engagement des apprenants face à un projet d'apprentissage renouvelé que sur le contenu des matières. En second lieu, nous procéderons à l'élaboration du dispositif de la classe inversée, sa mise en situation empirique et son effet sur le processus d'apprentissage. Ce dispositif, inspiré des travaux de Lebrun, sera négocié puis mis en application. Néanmoins, cette perception de l'objet, au fil de la réflexion pourrait prendre d'autres dimensions qui seront sujettes à l'étude. Par ailleurs, Lebrun considère que le fond de la classe inversée «concerne davantage la dynamisation du temps en classe que les apports théoriques délivrés en dehors de celle-ci, à distance» (2017 : 2) dans l'intention de développer les compétences transversales selon une approche socio-constructiviste.

Dans cette optique, et ce à l'instar des différentes définitions octroyées au concept de la classe inversée, nous considérons cette dernière comme un dispositif pédagogique adaptable aux différents contextes d'apprentissage. Il représente la résultante des approches antérieures et dont la particularité réside dans son mode hybride (synchrone et asynchrone), il assure le *continuum* des apprentissages par translation des savoirs (temporelle et spatiale) passant de l'enseignement de masse à l'enseignement personnalisé. Il favoriserait l'engagement, l'autonomie et l'interaction des apprenants dans la construction des savoirs et développerait leurs compétences suivant la taxonomie de Bloom dans une approche inversée.

Le fond de la thèse

En raison du sens à donner à l'enseignement des langues, les réformes du secondaire optimisent l'approche par les compétences, mettent l'accent sur l'actualisation des apprentissages et l'intégration des TIC, néanmoins la question du comment transmettre les savoirs n'a pas été soulevée donnant libre choix à l'enseignant en termes de procédure. Cela suppose la construction d'un modèle approprié qui assure l'articulation entre la théorie et la pratique. Notre contribution porte sur la mise en pratique du dispositif de la classe inversée dont les principes répondent aux orientations stipulées par les réformes et conjuguent les différentes approches adoptées par les enseignants. Désormais, ces derniers, dont le rôle a été modifié, sont amenés à favoriser l'interaction entre élève/ élève et élève/enseignant tout en exploitant l'outil informatique dans la construction des savoirs, la modélisation de ces derniers et leur communication.

L'objet de notre thèse porte principalement sur le dispositif de la classe inversée à savoir sa mise en situation empirique et son effet sur le processus d'apprentissage par référence aux travaux de Lebrun et Lecoq qui présentent la classe inversée sous différentes formes(2015). Actuellement, les travaux de recherche sur la classe inversée portent globalement sur les principes théoriques et les concepts octroyés à cette approche, nous tenterons de mettre l'accent sur l'adhésion des élèves du secondaire (1^{ère} Année secondaire) dans le processus d'apprentissage du FLE à partir du dispositif de la classe inversée.

L'intitulé de notre thèse fut en premier lieu «Classe inversée une philosophie pour repenser l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire : Cas des élèves de première année AS Lycée OTHMAN Ibn Affen ,M'sila» auquel nous lui avons apporté quelques corrections orthographiques en termes de ponctuation et supprimer la redondance de l'acronyme "AS" désignant " AnnéeSecondaire" qui sera par la suite «Classe inversée: une philosophie pour repenser l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire. Cas des élèves de première année, lycée Othmane Ibn Affane, M'sila». A première lecture, le titre peut paraître comme un simple énoncé mais au fond il est perçu sous différentes dimensions à savoir la théorisation de l'approche, la concrétisation d'une réflexion philosophique, la méthodologie adoptée et les moyens déployés pour la mise en situation réelle de l'objet, ces grands axes constituent en réalité l'ossature de notre thèse. Le titre est donc porteur d'une valeur informative et procédurale.

Notre recherche portera sur la classe inversée «qui n'est pas un modèle ni une panacée mais plutôt une approche empirique et évolutive qui recouvre une variété de pratiques» (Bechetti-Bizot, 2017 : 22). Elle consiste en l'acquisition d'une pratique innovante de l'enseignement de la langue française auprès d'élèves du secondaire; une pratique en adéquation avec l'environnement des deux principaux acteurs pédagogiques (l'enseignant et l'élève). Elle s'inscrit dans la perspective de mise en place d'un dispositif d'apprentissage de la langue française et son évaluation à partir de questionnaires destinés aux acteurs concernés (les élèves).

Aspect pratique et problématiques

Au fil de l'expérimentation, notre intérêt portera non sur le contenu des savoirs à inculquer mais sur les gestes de l'enseignant à mettre en place pour la conception, la réalisation et l'évaluation de toute activité pédagogique tout en respectant la rationalité prévue par la recherche scientifique à savoir le choix des outils et les procédés d'analyse. Par ailleurs, l'enjeu est de taille et tout le fardeau repose sur l'enseignant qui a la mission non seulement de transmettre des savoirs et des savoir-faire mais d'adapter son geste en fonction de plusieurs paramètres influents sur la représentation de l'acte d'enseigner.

Notre recherche tentera de vérifier, à travers une expérimentation, la faisabilité et l'apport pédagogique de la classe inversée dans le contexte scolaire algérien, plus particulièrement au lycée, voir l'impact du dispositif de la classe inversée sur le processus d'apprentissage. Notons aussi que la classe inversée, qui s'inscrit dans l'évolution technologique, a remis en cause les pratiques classiques de classe. Elle est considérée par les didacticiens comme une révolution et une innovation pédagogique qui fusionne la technologie et la pédagogie. Dans cette optique, la classe inversée, peut-elle remédier aux difficultés rencontrées au niveau de l'enseignement et au niveau de l'apprentissage du français langue étrangère? Peut-elle répondre aux attentes et besoins des apprenants algériens? Peut-elle améliorer leurs compétences et changer leurs habitudes d'apprentissage? Toutes ces interrogations constitueront la problématique de notre recherche.

Afin d'apporter plus de clarifications à ces interrogations, il est à rappeler qu'actualiser une théorie en situation empirique nécessite la mobilisation de compétences opérationnelles, l'adoption d'une stratégie appropriée, la collaboration des acteurs concernés et les moyens matériels pour sa réalisation. Aussi supposons nous que la maîtrise de la technologie par les apprenants en situation parascolaire et la disponibilité de l'outil informatique dans leur environnement, pourraient favoriser les apprentissages. En outre, l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage en présentiel et à distance, notamment l'apprentissage en autonomie, en collaboration et en interaction avec les pairs assureraient le continuum et l'acquisition de savoirs

Hypothèses

La présence du numérique dans l'environnement des acteurs pédagogiques serait une opportunité didactique pour répondre aux besoins des apprenants, pour donner un nouveau souffle au processus d'apprentissage, pour booster l'engagement des élèves et plus particulièrement pour revoir les pratiques enseignantes sans pour autant «dévaluer la noble posture du professeur omniscient» (Cardon, 2014 cité par Becchetti-Bizot, 2017 :44). Le changement de paradigme dans les pratiques de classe aurait un impact significatif sur la posture adaptée par l'enseignant, d'un transmetteur de savoirs en accompagnateur des apprentissages et celle de l'élève, un partenaire actif, responsable de ses savoirs. Ces considérations nous ont amené à réfléchir sur la possibilité d'intégrer les TICE dans les pratiques enseignantes. Néanmoins reconsidérer la manière d'enseigner par l'intégration de l'outil informatique est un enjeu de taille à la fois pour les enseignants et les élèves en raison d'un habitus ancré dans leur action. Paradoxalement, l'exploitation des TIC à des fins pédagogiques, serait un moyen

efficace pour favoriser l'engagement scolaire et donner du sens aux activités d'apprentissage (Condie et Munro, 2007; Passey et al., 2004 cité par Bernet et Karsenti, 2013:196). Toutefois, nous constatons la prolifération et la maîtrise de cet outil (par les jeux vidéo, la communication à travers les réseaux sociaux, ...) qui favorisent le développement du savoir-faire et l'acquisition de connaissances informelles pourraient être réinvesties en milieu scolaire en les valorisant et les transformant en savoirs scolaires (Becchetti-Bizot, 2017 :14).

A cet effet, nous tenterons d'intégrer les outils technologiques, disponibles dans l'environnement des acteurs pédagogiques selon une pédagogie en amont afin de consolider l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Ce changement de paradigme des pratiques enseignantes sera traduit par la mise en application de la classe inversée qui consiste à

Donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration. L'objectif est de recentrer l'apprentissage autour de l'élève, en lui donnant les moyens d'être plus autonome. Inverser la classe revient donc à profondément modifier le rôle traditionnel de l'enseignant : ce dernier n'est plus le sachant qui déverse son savoir, mais devient un véritable guide d'apprentissage. Il passe du face-à-face au côte-à-côte, permettant ainsi la mise en place d'une co-construction des savoir. (Dufour, 2014:44)

Ce tournant pédagogique caractérisé par la conjugaison de la technologie et la pédagogie, nous conduit à émettre les hypothèses suivantes: D'une part, la classe inversée favoriserait le comportement de l'élève dans son action, passant d'un élève passif à un élève actif. D'autre part, les élèves en difficultés trouveraient leur intérêt dans le dispositif de la classe inversée qui leur donne l'avantage d'apprendre à leur rythme et de consulter diverses ressources. Par ailleurs, la classe inversée donnerait l'occasion à l'élève de s'impliquer dans la construction de son propre savoir, de le modéliser et le communiquer à ses pairs. En outre, l'hybridation du dispositif de la classe inversée favoriserait l'autonomie d'apprentissage de l'élève et contribue à sa formation informelle. Enfin, travailler en contexte spatio-temporel de la classe inversée optimise l'interaction entre élève/élèves et élève/enseignant et leur engagement dans leur formation. Pour ce faire, ces hypothèses feront objet de confirmation ou d'infirmité au cours de notre expérimentation du dispositif de la classe inversée à partir de questionnaires et d'observations.

Les références

Afin de donner plus de crédibilité à notre recherche, nous nous sommes référés aux écrits (ouvrages, articles universitaires), aux blogs sur la classe inversée, aux sites Internet où la requête portait sur les mots clés «classe inversée» ou «Flipped classroom». Nous nous sommes penchés également sur les travaux de plusieurs auteurs de renom américains, belges, canadiens, français et suisses ayant choisi la classe inversée comme objet d'étude, décrivant leurs pratiques

et/ou les repères théoriques, historiques ou philosophiques de cette approche; citons : Bergman et Sams 2014 (pères fondateurs de la classe inversée), Lebrun et le Lecoq 2015 (initiateurs du dispositif de la classe inversée), Ariane Dumont (Expert en la pratique de la classe inversée), Denis Berthiaume 2016, Michel Bonami, Michèle Garant 2014 (Psychologie de l'éducation) traitant le pilotage de l'innovation et l'implantation du changement, et bien d'autres cités en bibliographie.

L'évaluation

L'évaluation ouvre à l'élève des voies à la remédiation et à de nouvelles pistes de résolution en situation d'apprentissage (à distance et en présentiel), notamment l'autoévaluation, l'évaluation systémique (par le système informatique), l'évaluation par les pairs et en dernier lieu, l'évaluation du dispositif de la classe inversée. Toutes ces sortes d'évaluation permettent d'enclencher la dynamique cognitive, motivationnelle et auto-régulatoire de l'apprentissage en classe inversée (Thobois Jacob, 2018). A cet effet, nous avons privilégié le questionnaire comme moyen d'évaluation. Des questionnaires destinés aux élèves et ce à différents moments de l'implantation de la classe inversée ; des questionnaires portant sur la négociation du dispositif de la classe inversée, l'engagement des élèves et sur leurs appréciations du dispositif mis en place.

L'aspect organisationnel

Notre thèse s'articule autour de quatre chapitres. Trois chapitres présentent le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche mettant en exergue la pédagogie en amont, l'approche philosophique de la classe inversée et ses enjeux. Le quatrième chapitre sera consacré à l'implémentation du dispositif de la classe inversée mettant en application l'ensemble des activités d'une séquence inscrite dans un projet pédagogique.

Le premier chapitre présente la nécessité du changement dans le système éducatif et l'effet des facteurs environnementaux et comportementaux qui ont favorisé la réforme de ce dernier par l'établissement de réformes au niveau de la pédagogie. Cette dernière devrait évoluer en fonction des mœurs sociétales en favorisant l'intégration des TICE dans le processus d'apprentissage. Cette métamorphose va engendrer le changement du paradigme d'apprentissage et le rapport au savoir et par conséquent une approche éclectique, plus efficiente et adaptée à l'enseignement du secondaire, est sollicitée afin de répondre aux besoins des acteurs pédagogiques.

Le second chapitre traitera le concept de la pédagogie inversée sous une perception philosophique, il apportera une vision philosophique des notions « apprentissage » et

« enseignement » mettant en question les paradigmes d'enseignement en cours en raison de l'intégration des TICE dans le processus de l'enseignement/apprentissage notamment les pratiques enseignantes qui devraient être conçues par un enseignant réflexif. Une réflexivité articulée autour de plusieurs dimensions dont la pédagogie inversée située au confluent des courants pédagogiques. Cette pédagogie s'inscrit dans une approche éclectique, elle assure le continuum des apprentissages en situation parascolaire par le biais des TICE; son dispositif hybride revêt plusieurs formes d'évaluation.

Le troisième chapitre met en exergue la notion de la classe inversée avec ses différentes définitions, son évolution praxéologique, son dispositif hybride renversant la taxonomie de Bloom et modifiant le principe de cohérence de l'alignement pédagogique. Pour sa mise en pratique, son dispositif hybride présente plusieurs niveaux d'apprentissage(en présentiel et à distance) et son évaluation revêt plusieurs modalités en raison des différents espaces et temps d'apprentissage.

Le dernier chapitre de notre thèse sera consacré exclusivement à l'implémentation du dispositif de la classe inversée en classe du secondaire. A cet effet, nous avons impliqué les acteurs concernés (les élèves de 1AS) dans ce nouveau processus d'apprentissage par leur approbation en s'engageant dans un contrat négocié de ce projet pédagogique qui durera un mois sans interruption du processus.

Les activités de la séquence seront réalisées en mode hybride où la partie transmissive de la matière sera effectuée au préalable en milieu parascolaire en mode autonome et/ou collaboratif et l'approfondissement des connaissances en classe en mode interactif.

En termes de méthodologie, notre thèse s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive traduite par l'explication du phénomène de la pédagogie en amont (théorisation de l'approche) et adopte une approche expérimentale à travers la mise en situation empirique de son dispositif. Nous avons opté, à la fois, pour l'analyse quantitative afin de mesurer l'action des variables (motivation, engagement, interaction, autonomie) mis en pratique et dégager les différences significatives et en dernier lieu de l'expérimentation à l'analyse qualitative traduite par l'appréciation de l'expérimentation du dispositif de la classe inversée et ce à travers des questionnaires dont les résultats seront analysés et commentés.

Chapitre I

**Le système éducatif algérien et
l'enseignement du français au
secondaire**

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ne cessent d'envahir la plupart des sphères sociétales donnant de nouvelles perceptions sur la manière de communiquer, de travailler, de penser et d'agir. Le domaine de l'enseignement est également affecté par cet envahissement qui «est souvent involontaire ; il est plutôt l'évolution «naturelle» de la société» (Cros, 1996 :19). L'institution de l'éducation stipule qu'il faut rentrer l'école dans l'ère du numérique en raison de l'apport des TICE dans l'innovation pédagogique où l'enseignement s'effectue en ligne avec des classes virtuelles. C'est pourquoi l'école est amenée à repenser son mode d'action afin de répondre aux modalités de cette culture numérique «L'école est appelée à intégrer ces Technologies qui modifient le rapport à la connaissance et aux fins éducatives» (Benzeroual, 2021 :98), elle est également objet de changement :

Le domaine des technologies éducatives intègre aujourd'hui au sein des sciences de l'éducation l'héritage de la psychologie de l'apprentissage et de l'éducation, de la pédagogie et de l'audiovisuel, de l'éducation aux médias, de la technologie de l'instruction, de l'informatique scolaire et du logiciel éducatif. Plus récemment, il s'est étendu aux environnements intégrés pour la gestion des enseignements médiatisés ainsi que des systèmes de formation entièrement ou partiellement à distance. (Peraya et Viens, 2005 :15)

Dans cette optique et afin de répondre aux besoins de la société, le changement du système éducatif est incontournable, il tend vers un enseignement numérisé «la conversion numérique de notre culture fait circuler des idées ou des pratiques anciennes dans un contexte numérique. Il en résulte une hybridation des idées, des façons de penser et de sentir le monde» (Douheidi 2011 cité par, Lietart, 2016 :50).

C'est pourquoi, les institutions doivent envisager une réforme du système éducatif sachant que cette dernière «émane des autorités institutionnelles désireuses de marquer de leur sceau les orientations de l'école. La réforme des lycées, bien que répondant à la massification du second cycle, tente à mettre des structures imposées par les lois ministérielles» (Cros, 1996 :19). Toutefois, il est à signaler que le changement ne signifie pas la réforme car le changement est distinct de la réforme en ce sens qu'il désigne «le mouvement objectif de modification de la réalité et non une entité idéologique» (Robert, 1993 : 8). En outre, le changement ne devrait pas affecter seulement le curriculaen tant que tel mais modifier également le comportement de l'enseignant et de l'apprenant en ajoutant une plus-value à leur geste, dans un entretien à revue *Langues & Cultures*, Kharchi précise que :

L'introduction des technologies dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a changé les habitudes des étudiants et des enseignants. Ce changement a donné l'occasion aux enseignants d'utiliser les ressources pédagogiques les plus récentes et a

contribué à faciliter l'accès à de multitudes alternatives afin de favoriser et de pouvoir s'adapter à un enseignement de qualité moins complexe et plus productif. Ainsi, les enseignants peuvent s'engager dans des expériences éducatives enrichissant. (Cité par Khelladi, 2020 :171)

Ainsi, cet état de fait mène les enseignants à voir de nouvelles approches, plus appropriées aux conditions actuelles, prenant en considération les facteurs influents omniprésents dans l'environnement des apprenants et à avoir une nouvelle perception de leurs pratiques enseignantes tout en combinant pédagogie et technologie «L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultant de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques» (Yves Bertrand, 1990 : 100). Par ailleurs, la conjugaison de la technologie et la pédagogie implique l'activation des méthodes actives et interactives, Lebrun (2009) souligne que :

Le jeu de la pédagogie et de la technologie est subtil : une valeur ajoutée à l'enseignement et à l'apprentissage par les technologies nécessite d'autres méthodes, proches des méthodes dites actives. Ces méthodes, apprentissage par problèmes, par projets, collaboratif et de nombreuses variantes n'ont pas attendu l'essor des TIC pour exister. C'est pourquoi dans la formation des enseignants, les questions pédagogiques restent antécédentes et déterminantes par rapport aux questions technologiques. (Cité par Lienart, 2016 :15)

Ainsi, conjuguer la pédagogie à la technologie appelle systématiquement la réflexivité de l'enseignant sur les modalités d'intégration de l'outil informatique pour favoriser l'action et l'interaction des apprenants.

1. La réforme du système éducatif en Algérie : Pourquoi changer ?

L'évolution de tout Etat est fonction de la qualité de son système éducatif ; un enjeu politique fondamental qui se traduit par la réponse aux besoins de sa société, or en Algérie, le système éducatif demeure figé des décennies durant engendrant un rendement insignifiant et un taux de déperdition conséquent, le rapport national de l'UNICEF signale qu' :

au niveau de la qualité de l'enseignement fondamental : avec un problème de rendement interne du système scolaire dû en partie à un système de notation normalisé sélectif qui produit des décrochages importants, mais aussi à des pratiques d'enseignement indifférenciées centrées sur les contenus et non sur la réussite des apprentissages, et un manque d'implication des acteurs de l'école, directeurs, enseignants, parents et élèves. (2014 :4)

Face à ces entraves, l'école devrait consciencieusement adopter une initiative réflexive sur l'infrastructure éducative car elle «constitue le reflet de la société dont elle fait partie ; elle contribue à la changer, mais également la reproduire. Et par ailleurs l'école, le système scolaire,

paraissent stables et conservateurs dans une société où la mobilité et la flexibilité sont tellement valorisées» (Bonami et Garant, 1996 :09).

En outre, l'école est jugée sur ses performances à partir desquelles se réalisent les intentions du système éducatif ainsi que les objectifs de projets de la société d'où la nécessité d'une refonte pédagogique fondée sur des «textes officiels pour embrasser l'ensemble des éléments qui concourent au parcours de l'élève : les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation» (Benamar,2009 cité par, Hassani,2013 : 13).

1.1. La réforme et ses dimensions

Il serait judicieux de définir, d'une façon générale, la notion de «réforme» afin d'endiguer notre recherche, à savoir s'il s'agit d'un changement intégral ou d'une innovation du système éducatif. Le dictionnaire Robert présente la réforme comme étant «changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer et d'en obtenir de meilleurs résultats» (Le Petit Robert, 2014 :2211), plus précisément, dans le domaine de l'éducation

Une réforme de l'enseignement implique des changements fondamentaux dans les orientations de la politique scolaire. Elle est, de ce fait, formulée par le pouvoir central. Une réforme s'articule sur une conception large du changement social. Elle se limite généralement à l'énoncé d'objectifs généraux sans donner d'indication précise sur les processus ou les méthodes par lesquels ces objectifs pourront être atteints (Finkelsztein, Ducros, 1996 :32).

Ainsi, la réforme du système éducatif algérien de 2003 s'est engagée dans l'intention d'accroître l'efficacité et la performance du système et de répondre aux aspirations de la société dont le progrès en dépend. De ce fait, deux opérations furent lancées, d'une part, celle de la restructuration des programmes scolaires en adoptant l'approche par compétences, d'autre part, la révision des manuels scolaires, socle de l'essor de «la réforme de 2003 en Algérie qui a émergé dans la foulée de nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système...» (Hassani, 2013 : 12).

La mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien s'articule autour de trois pôles fondamentaux dont l'amélioration de la qualification des encadreurs portant sur le savoir-faire des enseignants. Le second, en termes d'approche, met l'accent sur la révision des programmes et des manuels scolaires en fond et en forme ainsi que la rénovation des méthodes pédagogiques en substituant la pédagogie par objectifs (PPO) par l'approche par compétence (APC) et l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C.) dans le processus enseignement/apprentissage. Et pour le dernier, il consiste en la réorganisation du système éducatif (La réforme du système éducatif, 2004).

Par ailleurs, si l'on portait une vision rétrospective sur l'enseignement de la langue française, le malaise pourrait résider non seulement au niveau de la conception d'une politique des langues étrangères mais également au niveau des pratiques didactiques et pédagogiques. C'est pourquoi la réforme du système éducatif affecte systématiquement le changement des approches pédagogiques qui bouleversent inéluctablement les stratégies d'enseignement/apprentissage d'où la nécessité d'apporter des changements aux pratiques enseignantes, selon Philippe Perrenoud :

la pratique enseignante est organisée par l'enseignant lui-même et renvoie à des conceptions source de décision prise en dépit, parfois, des orientations institutionnelles (...) L'activité des enseignants a finalement des effets sur les acteurs eux-mêmes, sur la transformation et la réalisation des prescriptions officielles, sur le développement de la profession (...) les professeurs ne sont pas uniquement de simples exécutants, ils sont aussi créateurs de pratiques qui sont tributaires de leurs pensées et représentations. (1993: 60)

Une réforme réussie devrait apporter des solutions à la complexité du terrain en analysant les représentations et les interrogations des enseignants ainsi conférer un libre cours à la créativité de l'enseignant à fortiori l'adoption des TIC permettrait de développer «une réflexion critique des pratiques enseignantes et une prise de conscience plus large» (Kharchi, 2018 :259). Et dans cette perspective, nous avons eu la réflexion de mettre en cause l'approche adoptée dans les pratiques des enseignants et par conséquent revoir la stratégie d'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire en vue d'apporter une nouvelle représentation de l'acte d'«enseigner» et de l'acte d'«apprendre».

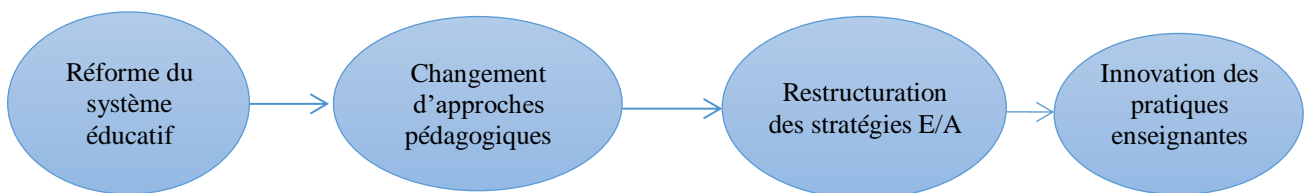


Schéma N° 1: les effets progressifs de la réforme

Afin de promouvoir le changement, il est primordial d'encourager les innovations scolaires, apportées par les enseignants professionnels, qui sont plus endiguées et plus efficaces qu'une réforme. Généralement, ces innovations sont traduites dans les pratiques scolaires; une sorte de tentative de transformation dans l'intention de les améliorer en fonction des besoins des apprenants «Une innovation scolaire peut être impulsée par un organisme central de décision, mais elle peut aussi être promue par un établissement, un groupe d'enseignants ou même par une seule personne» (Finkelsztein, Ducros, 1996 :32).

1.2. Les enjeux de la réforme du système éducatif

Les objectifs de la réforme sont établis par la commission nationale pour la réforme de l'éducation dont l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Notons que parmi les objectifs de la refonte du système éducatif, sur le plan pédagogique, est le développement de la maîtrise des langues étrangères et ce en vue de s'intégrer dans l'économie de marché. Ainsi l'instauration de l'approche par compétences (APC) fut adoptée au cycle primaire dès la rentrée scolaire 2003 ensuite au cycle secondaire en 2005/2006 et qui est effective jusqu'à nos jours. En outre, les déclarations du président (2000) de la république apportent soutien et encouragement à l'apprentissage des langues étrangères ainsi que l'usage des nouvelles technologies:

[...] notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. (cité par Ferhani, 2006 :11).

Dans cette optique, «L'intégration pédagogique des TIC 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, 2001 :02).

Néanmoins répondre à la demande d'une société, déferlée par la vague de mondialisation et qui stipule de former des citoyens où toutes leurs activités sont imprégnées de technologies d'informations et de communication, exigeant un plus haut niveau de performance et de qualification, est un enjeu de taille qui affecte en particulier le système éducatif en fond et en forme et qui n'est pas dépourvu de contraintes.

Entre théorie et actualisation de la réforme du système éducatif, basé sur des principes définis par la constitution algérienne, exige l'implication et la mobilisation de tous les acteurs sociaux : enseignants, formateurs d'enseignants, corps administratif et parents d'élèves ainsi que la disponibilité de moyens didactiques dans les établissements scolaires.

Il est vrai que la technologie de l'information et de la communication a touché différents secteurs du pays notamment le domaine de l'éducation où l'outil informatique a été intégré dans les établissements scolaires afin de donner accès non seulement aux informations mais également à la découverte de l'Autre, c'est pourquoi la volonté d'ouverture au monde extérieur est une réalité inéluctable et

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire devient nécessaire car il favorise l'acquisition du langage, le développement cognitif en général et les autres apprentissages.... Cet apprentissage devient de plus en plus une nécessité et sa maîtrise comme un atout ultérieur pour le jeune dans le monde du travail....sur le plan culturel, l'apprentissage d'une langue seconde présente de nombreux avantages puisqu'il donne l'accès à une autre culture, il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté toute entière .Centre National de Documentation Pédagogique. (C.N.D.P, 2003)

Ainsi, le statut des langues étrangères occupe une place prépondérante dans le processus de l'enseignement/apprentissage et dans cette perspective et selon la même source(C.N.D.P), il est question:

- d'élaborer un programme national de développement de l'utilisation des N.T.I.C dans le système éducatif et de créer une institution nationale pour la gestion de celui-ci,
- de mettre en œuvre un programme de formation aux nouvelles technologies destiné à l'ensemble des enseignants,
- de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux Intranet et Internet en accordant la priorité aux institutions de formation de formateurs et aux établissements d'enseignement supérieur et secondaire,
- de faire développer par les P et T un système de communication rapide et de grand débit avec une tarification préférentielle pour les établissements d'éducation et de formation,
- de mettre en place des structures de production pédagogique au niveau des Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres etdes universités,
- dedévelopperl'enseignementetla formationàdistanceetde mettre en place des réseaux virtuels par le biais d'aides financières et techniques externes, notamment auprès de l'UNESCO, l'ALESCO et l'Union Européenne.

Ces directives s'inscrivent dans le cadre de la reconsidération globale de la didactique de l'enseignement/apprentissage et sur lesquelles notre travail prendra référence ainsi que la mise en situation empiriques de notre expérimentation.

2. La langue française et la réforme

La réforme du système pédagogique a mis l'accent sur la valorisation de l'enseignement des langues étrangères notamment les méthodes de l'enseignement du français, à qui la refonte pédagogique accorde un fort intérêt en préconisant la fonction de communication du langage afin que l'apprenant puisse réinvestir ses apprentissages dans sa vie professionnelle et de s'ouvrir à l'Autre sans gêne aucune. À ce propos Asselah-Raal Méfidène et Zaboot considèrentque «la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens. En fait, cette langue vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage» (2007 :11).

La réforme du système éducatif a conservé à la langue française le statut de première langue étrangère en raison du facteur historico-linguistique et sa forte présence dans

l'environnement de l'apprenant. Dans ce contexte, Sebaa met en exergue la place qu'occupe la langue française dans la société algérienne, il considère qu'elle est

Une situation sans conteste unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières – et par plusieurs canaux – l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université elle demeure la langue d'université. (Sebaa, 1999 :89)

C'est pourquoi le Ministère de l'éducation, et dans le cadre de la restructuration des établissements scolaires et la répartition du volume horaire aux différentes matières, assure l'apprentissage de la langue française à partir de la 3^{ème} année primaire (AP) à laquelle est assigné un volume horaire hebdomadaire significatif après la langue nationale.

Certes, les textes de la réforme du système éducatif ont favorisé l'enseignement du français d'un atout considérable sur le plan quantitatif que qualitatif en l'occurrence le volume horaire accordé à l'apprentissage de la langue française que le contenu du programme. Néanmoins, cet enseignement devrait se libérer du dogme imposé en termes de méthodologie et plus précisément en termes de pratique enseignante, c'est pourquoi, nous préconisons la révision de ces pratiques et les performances des enseignants en exploitant les moyens technologiques disponibles dans l'environnement de l'enseignant et de l'enseigné.

2.1. Progression méthodologique en classe de FLE

Il est évident que les méthodes d'enseignement, en termes de pratique, diffèrent d'un enseignant ou d'un établissement scolaire à l'autre car la méthode unique serait un conditionnement du savoir. Le choix de la méthode est propre à l'enseignant et relatif à l'activité d'apprentissage, au type d'apprenants et aux types d'objectifs à atteindre ; en outre, c'est à l'enseignant de valoriser la méthode appropriée à tel ou tel apprentissage.

Dans cette optique, Christian Puren (1994 : 135) définit la notion de «méthode»: comme un «ensemble de procédés visant à susciter et maintenir chez les apprenants un comportement ou une activité d'apprentissage déterminés, de sorte que l'on peut toujours la paraphraser par la formule "tout ce que peut faire un enseignant pour...». Afin de permettre la facilitation de l'apprentissage et la valorisation de la méthode adoptée, l'enseignant est souvent en situation de quête de stratégie d'enseignement, faisant appel à ses compétences professionnelles et aux ressources d'informations disponibles et ce dans le but de répondre à un maximum des besoins des élèves en termes d'attitudes, d'habiletés et de connaissances.

Ainsi trouver une stratégie adéquate fait appel à une méthode appropriée en fonction des moyens disponibles dans l'environnement des acteurs pédagogiques. Par ailleurs, pour

invoquer la méthodologie Christian Puren (1988: 17) définit le terme de « méthodologie » en tant qu'un « ensemble de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez les concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/ apprentissage induites ». A travers ces définitions distinctives de la méthode à la méthodologie, il est à déduire que la méthodologie consiste en l'articulation théorique englobant des procédés, des techniques, des méthodes.

Il serait préalable de distinguer les concepts « méthode », « stratégie » et « moyen » qui présentent une relation sémantique très étroite dans leur appréhension par les enseignants ; selon le dictionnaire de l'éducation Larousse :

Une "méthode" d'enseignement est la manière d'instaurer un plan de travail pour une activité pédagogique dans le but d'inculquer des apprentissages aux élèves. Or la "stratégie" représente l'ensemble des méthodes, organisées selon des principes prédéterminés. Par contre, "un moyen" d'enseignement est un médiateur, un outil de résolution afin d'assurer une méthode d'enseignement (1988 :369)

Ces trois maillons, indissociables, assurent la réflexion sur l'approche à adopter par l'enseignant. Une approche répondant aux facteurs suscités (type d'activité, niveau des élèves et objectifs à escompter), Philippe Meirieu met en évidence le terme « méthode » et qui aurait plusieurs acceptions.

Il désigne un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques: c'est en ce sens que l'on peut parler des "méthodes traditionnelles", des "méthodes nouvelles", des "méthodes actives". D'autre part, l'expression est utilisée pour désigner précisément un certain type d'activités visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités: ainsi parle-t-on de la « méthode globale d'apprentissage de la lecture » de Decroly, de la « méthode des projets » chez Dewey, de la méthode d'enseignement programmé » de Skinner, etc. Enfin, l'expression peut désigner un outil ou un instrument spécialisés dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés ainsi peut-on parler de "la situation problème" ou des "problèmes ouverts", etc (Site de Phillippe Meirieu Dictionnaire personnel).

Dans ce flux conceptuel, nous distinguons cinq méthodes pédagogiques :

2.1.1. Méthode expositive

Transmissive, passive ou magistrale où le savoir est détenu et transmis exclusivement par l'enseignant d'une manière univoque, n'accordant pas (ou peu) une place à l'interactivité: une situation de passivité chez l'apprenant.

2.1.2. Méthode démonstrative

Cette méthode est fondée sur trois phases successives et décloisonnées: D'abord une démonstration, puis une expérimentation et enfin une reformulation. Il s'agit de rapporter le savoir ou le savoir-faire acquis en des situations similaires.

2.1.3. Méthode interrogative ou maïeutique

Avec les connaissances acquises et la représentation du contenu à apprendre, l'élève est amené à construire de nouvelles connaissances à partir d'un questionnement adéquat préalablement établi par l'enseignant, donnant ainsi du sens aux acquis antérieurs.

2.1.4. Méthode active ou de découverte

Cette méthode consiste en l'élaboration d'un scénario pédagogique, doté d'un matériel, par l'enseignant où l'apprentissage s'acquiert, généralement entre pairs, par le tâtonnement, les essais et les erreurs d'une manière intra-cognitive ou collaborative pour résoudre une situation d'apprentissage. En dernier lieu, l'enseignant procède à la reformulation des résultats obtenus.

2.1.5. Méthode expérientielle ou d'improvisation

Dans cette méthode, le savoir est construit dans un contexte réel par et dans l'action en collaboration avec des professionnels, en raison d'absence de références écrites, c'est à dire un savoir non formalisé et s'acquiert par l'expérimentation. A titre illustratif, la médecine, l'art, les recherches technologiques, ...

En définitive, toutes ces méthodes, qui potentiellement misent en œuvre d'une manière implicite ou explicite, intentionnelle ou aléatoire, lors d'une séance d'apprentissage ne pourraient-elles pas engendrer une résultante à caractère éclectique et deviendrait une méthode conventionnée avec la vague de la technologie de l'information qui s'est infiltrée, bon gré mal gré, dans les méthodes d'enseignement ne répondant plus à un dogme prédéterminé; ces méthodes d'enseignement/apprentissage reflètent des représentations contemporaines en adéquations avec l'environnement de l'apprenant et de l'enseignant. Elles visent à exploiter les moyens pédagogiques mis à la disposition des acteurs pédagogiques et permettent des situations d'apprentissage variées et amplifiées tout en mettant l'accent sur le développement de la compétence de communication en particulier, les compétences linguistiques, socio-discursives, socioculturelles et référentielles, Sophie Moirand, (1979: 23- 37) aborde les quatre composantes de la compétence de communication:

-La composante linguistique: c'est-à-dire, la connaissance des divers systèmes de règles; aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui

permettent de réaliser des messages. Cette posante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

- La composante discursive: c'est-à-dire, la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adopter selon la situation de communication. Elle assure la cohésion et cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

- La composante référentielle: qui concerne, de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.

- La composante socioculturelle: qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Ces compétences revêtent une dimension contemporaine et rompent avec les méthodes traditionnelles ; elles véhiculent des innovations à savoir le statut de l'enseignant (l'enseignant un facilitateur des apprentissages alors qu'il en était détenteur); de l'apprenant (un acteur actif alors qu'il était passif), au niveau des compétences à installer ou à développer, des stratégies d'enseignement/apprentissage et les modalités d'évaluation.

Dans ce contexte pédagogique où notre travail est axé sur une méthode d'enseignement de la langue française répondant aux besoins immédiats des apprenants, nous avons privilégié clarifier le concept de «pédagogie» selon la définition de Desplanique «...La pédagogie est l'ensemble des pratiques et des techniques de la classe qui permettent d'obtenir les meilleurs conditions possibles pour la transmission ou l'appropriation du savoir» (1991: 45).

En termes plus simples, c'est la manière de transmettre des connaissances d'atteindre des objectifs et le type de savoirs à inculquer en usant des moyens physiques et matériels disponibles dans l'environnement des acteurs pédagogiques.

Les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques n'ont cessé d'évoluer en fonction du courant technologique et des besoins incessants des apprenants. Comme le confirme Kharchi «L'intégration des TIC avait pour objectif de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants ; c'est-à-dire adopter de nouvelles postures pédagogiques, qui devraient modifier les méthodes et les stratégies de l'enseignement» (cité par Khelladi, 2020 :171) C'est pourquoi, l'ère des technologies de la communication et de l'information se sont imposées, bon gré malgré, en didactique des langues étrangères. Par ailleurs, l'objectif des méthodes imprégnées par les TIC demeure le même, celui d'installer de nouvelles compétences chez l'élève ou développer les pré-requis d'une langue étrangère.

3. Des approches en corrélation

Il est vrai que le processus d'enseignement-apprentissage est en perpétuelle mouvance notamment dans le choix de méthode engendrant l'adoption d'approches plus appropriées aux conditions pédagogiques citons l'approche communicative (AC) fondée sur les théories cognitivistes et constructivistes, la pédagogie par objectifs (PPO), issue du modèle béhavioriste, centrée sur le comportement de l'apprenant et la plus récente, la pédagogie par compétences (APC), issue du modèle béhavioriste pour qu'enfin se clore cette vague d'approches par l'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

Dans notre recherche, nous ne tenterons pas de retracer l'historique de ces approches mais de montrer que le développement de ces approches sont systématiquement influencées par l'évolution des mœurs de la société notamment l'évolution de latechnologie en termes d'informations et de communication, d'où l'introduction de l'outil informatique dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

A travers notre étude sur les approches, nous nous contenterons seulement de mettre l'accent sur les principes fondamentaux de chaque approche pour établir *in postériori* une synthèse récapitulant les données

3.1. L'approche communicative (AC)

Cette approche a donné de nouvelles perspectives à la didactique de l'enseignement du FLE. Elle consiste à prendre comme point de départ l'analyse des besoins de l'apprenant pour aller ensuite vers le contenu du cours à enseigner tout en accordant de l'intérêt aux objectifs à escompter, à la méthodologie, aux actants (les enseignants et les apprenants) et aux matériaux pédagogiques.

Trois objectifs fondamentaux sont élaborés dans le processus d'enseignement par l'approche communicative mettant l'accent sur l'apprenant Christine Tagliante (2005 :21) les résumant:

-«Objectifs généraux»: centrés sur l'apprenant, ils indiquent en termes de capacités le résultat auquel est arrivé un projet pédagogique, un cursus ou activité d'apprentissage, ...

-«Objectifs spécifiques»: C'est la démultiplication de l'objectif général en objectifs spécifiques. Généralement, en enseignement du FLE, ce sont des objectifs communicatifs centrés sur l'apprenant

-«Objectifs opérationnels»: représentent les objectifs spécifiques récurrents à appréhender par les apprenants pour pouvoir passer à d'autres apprentissages. Ces objectifs sont sujets d'évaluation en raison de la concrétisation de l'acte d'apprentissage.

Au fait, Ciobanou (2001 :50) synthétise cette approche dans le tableau suivant :

Lancement	1971
Objectif général	apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne
Le public visé	scolaire, adolescents et adultes (niveau débutant, intermédiaire et avancé)
Le statut de l'enseignant	il anime les cours, il est centré sur l'apprenant
Place de l'oral et de l'écrit	priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide
Place de la grammaire	priorité à la fonctionnalité (à la communication) en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes
Le lexique	riche et varié suivant les documents authentiques et les besoins langagiers
Progression	non rigoureuse, selon les besoins des apprenants
Supports d'activités	authentiques, écrits, oraux et visuels
Finalités	a) linguistiques: acquisition des 4 compétences: compréhension orale et écrite des messages, expression orale et écrite sur des sujets variés b) en pédagogie générale : formation d'attitudes et épanouissement de la personnalité

Tableau 1: L'approche communicative

3.2. La pédagogie par objectifs (PPO)

La PPO ne consiste pas à tracer seulement des objectifs d'apprentissage à escompter mais d'être préalablement négociés avec les élèves qui sont considérés comme partenaires prépondérants dans le processus d'apprentissage. Afin d'assurer le niveau de performance exigé, les objectifs doivent répondre à une progression et une cohérence en respectant une taxonomie que de Bloom et ses collaborateurs articulent autour de six niveaux de connaissance , comme le rapportent Lebrun et Lecoq «Cette taxonomie des objectifs offre des repères bien utiles dans la préparation d'un dispositif pédagogique» (2015 :79), cette classification pyramidale révisée par Anderson et Krathwohl (2005) partant du bas niveaux cognitifs en montant vers l'atteinte des hauts niveaux cognitifs ;

- le premier niveau, la base de la pyramide, fait référence aux activités qui visent à connaître (définir, dupliquer, étiqueter, lister, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter, reproduire ;
- le deuxième niveau est défini comme celui du comprendre (classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir, traduire);
- le troisième niveau fait référence aux activités qui visent à appliquer (choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser);
- le quatrième niveau regroupe les activités visant à analyser (estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester, cerner); (cité par Lebrun et Lecoq, 2015 :79).

3.3. L'approche par compétences (APC)

Pour la réalisation de toute tâche, l'apprenant est censé faire appel à ses connaissances antérieures et à ses habilités acquises. Ainsi, selon Philippe Perrenoud (1999)

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes (cité par Berkaine, 2015 : 59).

En outre X.Roegiers (2008: 9) signale que: « [...] se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de manière d'envisager les apprentissages ; - toute connaissance doit être construite par l'élève».

Pour éviter toute forme de confusion entre la PPO et l'APC, il conviendrait de distinguer les différences fondamentales dans le tableau suivant :

	Approche par compétences	Pédagogie par objectifs
Entrée	Les situations.	Les contenus.
Fondement	Les actions de l'apprenant.	La transmission de l'enseignant.
Contextualisation	Dans un contexte.	Hors contexte.
Centrée sur	L'apprentissage	L'enseignement d'un contenu.
Ressources	Pluralité de ressources.	Ressources cognitives sur les contenus.
Profil de sortie	Situations à traiter au terme de la formation.	Contenus disciplinaires à reproduire.

Paradigme	Comportementalisme et constructivisme.	Exclusivement le comportementalisme.
------------------	--	--------------------------------------

Tableau 2: la pédagogie par compétences par opposition à la pédagogie par objectifs

Il est à préciser que dans l'intérêt de l'apprenant, l'enseignant doit adopter une méthode qui pourra conjuguer à la fois l'approche communicative, l'approche par objectifs et l'approche par compétences car il n'existe pas d'activités pédagogiques sans objectifs et une performance sans recours aux habilités de l'apprenant.

Par ailleurs, mettre en évidence telle ou telle approche ou méthode paraît une réflexion erronée car le processus d'enseignement/apprentissage est fonction de l'intention de l'enseignant en termes d'objectifs à escompter ; s'agit-il de comprendre une notion, de mémoriser des passages ou des normes, d'installer ou de développer une compétence, d'analyser et/ou résoudre une situation problème, de repérer des traits de valeur ou de culture,... A vrai dire la méthode n'est que le chemin à emprunter, seulement que lorsqu'il est doté d'indicateurs et de moyens pour atteindre les objectifs tracés préalablement pour qu'ensuite s'être évalués suivant des critères préétablis.

En définitive, aucune méthode n'est, en soi, meilleure et/ou efficace que l'autre ; tout est relatif aux objectifs pédagogiques que l'enseignant se fixe, à la stratégie qu'il adopte et aux moyens didactiques qu'il utilise. Ainsi pour une démarche cohérente et structurée de l'enseignement, l'enseignant est tenu de respecter, selon un psychologue de l'éducation américain Robert Mills Gagné(1976) les différentes phases d'apprentissage suivantes :

-«gagner l'attention»: ceci renvoie à l'habilité de l'enseignant d'assurer la bonne réception des consignes en motivant l'élève tout en tenant compte de ses besoins les plus pertinents.

-«informer l'apprenant de l'objectif»:étant un partenaire dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'élève est informé de l'objectif à escompter pour pouvoir exécuter la tâche qui lui est assignée.

-«stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment»: Afin de réinvestir les connaissances antérieures dans de nouvelles situations d'apprentissage, un stimulus est indispensable pour le transfert des connaissances.

- «présenter le matériel-stimulus» : qui devrait être appréhendé pour être ensuite introduit

-«guider l'apprenant»: Faire comprendre à l'apprenant l'objectif d'apprentissage d'une manière pour pouvoir manipuler l'outil de stimulation

-«faire ressortir les performances»: Observer l'interaction de l'apprenant avec le matériel et suivre son évolution

-« produire un feedback sur les performances »: accorder un moment pour vérification des performances de l'apprenant.

-«évaluer les performances»: donner du sens aux performances par leur évaluation

-«augmenter la rétention et le transfert»: inciter l'apprenant à transférer les connaissances acquises en d'autres situations réelles.

Type d'approches	Paradigme	Axiomes
Approche communicative	Cognitiviste et constructiviste	- Autonomie, authenticité, contexte, interaction, centration sur l'apprenant... - Acquisition de stratégie d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur l'apprentissage de l'apprenant.
Pédagogie par objectifs	Comportementaliste Cognitivisme	Contrat d'apprentissage lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation. Focus centré sur l'apprenant et son projet. Autonomie d'apprentissage et construction de savoirs
Approche par compétences	Comportementaliste, Constructiviste et socioconstructiviste	Développement cognitif de l'individu Mobilisation des ressources en vue de résoudre une situation problème du réel Appropriation des savoirs et leur insertion dans des problématiques pratiques
Enseignement assisté par ordinateur EAO	Comportementaliste Cognitivisme Auto-constructiviste	Intervention de l'informatique en milieu pédagogique en ayant recours au forum pour gérer une séquence pédagogique d'une manière asynchrone.

Tableau 3: de synthèse des différentes approches récentes en pédagogie

Synthèse

L'acte d'enseigner est à la fois complexe et difficile, il exige une certaine formation ou expérience dans le domaine d'enseignement en vue de découvrir le style d'enseignement le plus efficace, c'est pourquoi, il est primordial de rechercher des méthodes nouvelles qui motivent les apprenants et qui répondent à leurs besoins ainsi que l'initiation au matériel pédagogique à utiliser tout en tenant compte du style d'apprentissage des élèves qui varie d'un apprenant à l'autre.

Pour justifier le choix d'une telle méthodologie, cela paraît une décision difficile à argumenter car l'acte d'enseigner requiert non seulement une stratégie définie mais plutôt des diversités de stratégies préétablies implicitement par l'enseignant et qui font référence à son expérience et à sa compétence. Ainsi le style d'enseignement - pour ne pas dire méthode ou approche- est propre à chaque enseignant, pareil pour l'enseigné qui a son propre style d'apprentissage, son rythme d'acquisition et ses propres compétences.

4. Vers une approche éclectique

Actuellement, en pratique de classe, l'enseignant revêt le statut d'«automate» en raison de son conditionnement par le contenu du programme et des directives de la tutelle; soit il adopte toujours la même technique d'enseignement dans le but de transmettre des connaissances, des savoirs ou des savoir-faire où les élèves rentrent dans une phase de passivité, soit il répond aux instructions des officiels sans tenir compte de l'environnement dans lequel il enseigne (milieu social, compétences des apprenants, moyens didactiques, ...)

Or, l'adoption d'une approche éclectique pourrait être envisagée et pourrait résoudre la question des besoins des apprenants : une approche plus attractive, plus motivante et engageante pour l'élève, sachant que les théories antérieures même si elles semblent pertinentes, elles ne répondent pas aux besoins réels des apprenants et ne prennent pas en considération l'évolution technologique en termes de pédagogie, comme le souligne Siemens (2004) «pendant les dernières vingt années la technologie a changé la façon dont nous vivons, communiquons et apprenons et les théories d'apprentissage devraient également s'adapter afin de refléter ces changements». Par ailleurs, George Siemens et Stephen Downes constatent que l'intégration de la technologie dans l'enseignement pourrait apporter une plus-value au processus d'apprentissage et « de revisiter la question de l'apprentissage à l'ère numérique, c'est-à-dire dans un monde en réseaux » (cité par Duplâa et Talaat, 2011: 548). Siemens (2006) ajoute que le savoir et le savoir-faire sont en train d'être complétés par le savoir où, c'est-à-dire

où trouver des savoirs nécessaires alors le méta-apprentissage s'occupe une place aussi intéressante que l'apprentissage lui-même.

Dans ce contexte de changement et plus précisément le geste pédagogique de l'enseignant, Schutz (1987: 26) apporte une distinction entre pratique enseignante et pratique d'enseignement:

La première inclut l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle (Altet, 2002). La seconde se définit comme un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien et se réalisant temporellement au sein de trois phases: phase préactive, phase interactive et la phase postactive.

Par ailleurs, les travaux de Marc Bru, Gwénaél Lefeuvre (cité par Guidoume , 2010 :118) font rejaillir la notion de pratique enseignante en lui attribuant le sens « d'une configuration de modalités d'action dont d'enseignement comme l'organisation est influencée par quatre éléments interdépendants: les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant». Pour élucider les ressources cognitives et affectives de l'enseignant ; Elle les explique comme «les connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignant, ses représentations sur les élèves de la classe, ses projets d'action, ses émotions». Concernant la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant, elle la définit comme «modalités didactiques et pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant».

Dans un flux d'actualisation et sociohistorique, elle les présente comme

Contextes proches ou lointains de la situation de classe : le contexte institutionnel (les directives ministérielles, le projet pédagogique de l'établissement, le règlement intérieur...), le contexte spatial et temporel de la classe et de l'établissement, le contexte social de la classe (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les niveaux d'apprentissage, etc.) et de l'école (les rapports avec les collègues de travail de l'établissement, les parents, etc.) (Cité par Guidoume ,2010 :118).

Il est incontestable de nier que la classe est un lieu où l'élève développe ses propres compétences, ses aptitudes, ses connaissances, en respectant un rythme d'apprentissage personnel, selon ses besoins et selon une stratégie qu'il conçoit. En revanche, l'acte d'enseigner fait systématiquement référence à l'instructeur, à l'éducateur, au professeur ; des grades qui n'ont pas peut-être la même fonction mais qui renvoient tous à une pratique enseignante qui consiste à apprendre à autrui en établissant un contrat, une stratégie, une situation didactique, un dispositif pédagogique, à la faveur d'un acte pédagogique au profit de l'apprenant.

Malgré l'existence de plusieurs théories d'enseignement/apprentissage fondées sur un concept psychologique d'apprentissage, c'est-à-dire comment les élèves apprennent, ces théories ne prescrivent pas la manière d'enseigner «la psychologie nous donne seulement, comme discipline ressource, certains outils, concepts et modèles qui peuvent aider les enseignants à développer leurs stratégies d'enseignement» (Barnier, 2009).

En revanche, modèle que nous présenterons dans le chapitre suivant, est axé sur les pratiques enseignantes qui puisent leurs ressources dans différentes théories d'apprentissage «Ce modèle s'appuie sur les différentes théories d'apprentissage, qui lui donnent des fondements solides, mais il est destiné à la pratique d'enseignement» (Lebrun, 2014 cité par Erasmus Ersmia, 2015:21).

Il s'agit d'un modèle pragmatique ayant pour but de lier la théorie à la pratique où l'apprentissage est au centre du processus et où l'enseignant met à la disposition de l'apprenant des ressources d'informations relatives à des situations d'apprentissage à partir desquelles l'apprenant évolue dans son apprentissage. Selon Marcel Lebrun de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université catholique de Louvain «le but est de faire le pont entre les praticiens et les pédagogues des sciences de l'éducation, entre la pratique et la théorie» (Lebrun, 2011 cité par Erasmus Ersmia, 2015: 21).

Etablir le lien entre l'apprentissage (l'acte d'apprendre) et l'enseignement (l'acte d'enseigner) est une réflexion inspirée du modèle de Biggs qui se pose la question du comment aligner notre action d'enseignement pour favoriser l'apprentissage. Selon Biggs (1996) la question réside dans la cohérence entre les méthodes utilisées, les objectifs visés et les évaluations faites. Ainsi pour favoriser les apprentissages, il est impératif de connaître les objectifs à escompter ainsi que les méthodes à adopter pour les réaliser. C'est pourquoi Lebrun(2007) ajoute un autre facteur au travail de Biggs, celui des outils à exploiter pour atteindre les objectifs préalablement établis.

4.1. Modèle Lebrun

Ce modèle s'appuie sur différentes théories d'apprentissage; il s'inspire du constructivisme de Piaget, du socioconstructivisme de Vygotsky, du sociocognitivism de Bandura, de la théorie de la contextualisation de Bruner et du connectivisme de Siemens (Lebrun, 2007).

Ce modèle pragmatique de Lebrun comporte cinq composantes clés de l'apprentissage (2007,2011) :

Chapitre I: Le système éducatif algérien et l'enseignement du français au cycle secondaire

- *informations*: puisées à partir de ressources externes (sites web, documents authentiques, tutelle,..) et de ressources internes (compétences personnelles de l'apprenant)

- *activités*: former l'apprenant à organiser, analyser, synthétiser les informations recueillies.

- *productions*: donner des tâches à accomplir, trouver des solutions à des situations-problèmes, adopter une stratégie de production, vérifier les performances des élèves

- *motivation*: élément fondamental pour tout engagement, la motivation de l'élève dans l'accomplissement d'une tâche soit d'une manière individuelle ou collaborative, est fonction de la valeur octroyée à la tâche, de la perception des consignes et des objectifs à atteindre

- *interaction*: Dans une approche socio-constructiviste, l'élève développe ses compétences avec le soutien de ses pairs car nous ne pouvons pas faire apprendre, ni par l'enseignement ni par l'outil ; l'enseignant peut montrer, démontrer et enseigner, mais c'est à l'apprenant d'apprendre. Dans ce sens, Altet précise le rôle de l'enseignant qui « consiste à fournir des conditions d'apprentissage, à structurer des situations et des contingences de renforcement pour accentuer le besoin d'apprendre» (1997:28 cité par Kharchi, 2017 : 39).

L'adaptation d'une approche d'enseignement/apprentissage paraît indispensable, dotée de principes de théories, de méthodes et d'approches antérieures où l'intégration des TIC est inéluctable en raison de la présence d'une génération imprégnée de l'outil informatique «native digital» (Prensky, 2001), une approche dont l'effet, la mémorisation et le réemploi des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être chez l'apprenant sont significatifs et pourrait être pérennisés.

A cet effet, et afin de donner du sens à l'acte d'enseignement, des objectifs relatifs à l'enseignement du français au lycée ont été édités par l'article 53 de la loi d'orientation de l'éducation nationale de 2008 et qui visent essentiellement à :

- La poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental
- La consolidation et approfondissement des connaissances acquises dans les différentes disciplines.
- Au développement des méthodes et des capacités de travail du personnel en équipe.
- Au développement des facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement et prise de responsabilité.
- A l'offre des parcours différents permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec le choix et les aptitudes de l'élève.
- A la poursuite d'étude ou de formation supérieure des élèves, ou à l'insertion dans la vie active.

4.2. Quelle approche adopter pour l'enseignement de la langue française au secondaire?

Dans le contexte du processus de la refonte pédagogique, plusieurs changements ont été effectués tant sur le plan de la structure que sur le curriculum, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants. D'une approche fondée sur la pédagogie par objectif (PPO), nous sommes face à un curricula basé sur l'approche par compétences (APC). De cet état de fait théorique, nous sommes amenés à poser la question suivante : l'APC, est-ce une rupture ou une continuité à la PPO ?

Selon Crahay, «L'école, selon Crahay, ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre» (2006 :97). C'est l'APC qui semble remplacer la PPO.

Par contre selon Philippe Perrenoud, partisan de l'approche par compétence, rapporte : «Je n'ai donc rien contre l'approche par objectifs. Elle n'est nullement dépassée, à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : béhaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc.» (Hameline, 1979 ; Saint-Onge, 1995 ; Goulet, 1995). Tandis que Roegier Xavier (2006), réconcilie entre les deux approches, affirme que : «la pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires. L'APC va continuer à reposer sur la PPO» (Cité par hassani, 2013 :8).

Elle justifie l'introduction de l'APC par une batterie de définitions et de situations d'intégration et d'évaluation ainsi elle avance que «Il ne s'agit pas, pour nous, d'évaluer la qualité de cet outil mais d'analyser les perceptions des enseignants à son égard ; l'objectif sous-jacent étant de mesurer la clarification des notions et concepts inhérents à l'APC, au niveau des enseignants appelés à traduire le contenu du livret en actes pédagogiques».

4.3. L'APC en programme

Qu'est-ce que l'APC ?

Selon un article écrit par Zohra Hassani rapportant les propos du référentiel général des programmes :

L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles

de se présenter à lui avec une certaine fréquence. (Référentiel général des programmes cité par Hassani, 2013 :14)

L'acte de chercher l'information d'une manière autonome, soutenu en partie par l'enseignant, relève de la compétence cognitive (les acquis antérieurs) et stratégique (en fonction des objectifs préalablement fixés) de l'élève. Le fait de mettre l'élève en situation d'apprentissage autonome, cela correspondant à centrer l'apprentissage sur ses propres compétences et sa motivation

Il a lieu lorsque l'apprenant procède, avec l'aide éventuelle d'un spécialiste, à une analyse détaillée de son besoin afin de déterminer les objectifs d'apprentissage qui correspondent de manière précise à sa situation. Parce qu'il prend en compte sa motivation première (lié à un besoin propre) et ses acquis antérieurs, ce type d'apprentissage est celui qui selon nous permet de véritablement parler de centration sur l'apprenant. Il demande, mais permet aussi d'atteindre, lorsqu'il est intégré dans apprendre à apprendre, le plus haut degré d'autonomie dans les apprentissages. (Kahlat, 2005: 143)

Dans cette optique, l'APC tend à mettre l'élève dans une situation de résolution de problème tout en faisant appel à ses compétences acquises (savoirs, savoir-faire et savoir-être)

4.4. La pédagogie du projet

Good et Dewdeswell (1978) définissent

un projet comme une activité significative et pratique ayant une valeur et un but éducatif correspondant à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, impliquant une recherche et une démarche de résolution de problèmes, et faisant souvent appel à l'utilisation et à la manipulation d'instruments; il est généralement coordonné de manière à correspondre à des situations réelles de la vie. (Cité par Talbot, 1990 :111)

Pratiquement, l'enseignement par projet est axé sur la résolution de situations-problème données. Il est réalisé soit individuellement soit en semi- groupes en un temps variant entre trois et quatre semaines. La mise en œuvre de ce mode d'enseignement/apprentissage fait appel à la responsabilité de l'élève pour l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences en termes de savoir, savoir-être et savoir-faire c'est-à-dire sur le plan cognitif, affectif et comportemental. Selon (Roegiers, 2008 :5) :

La pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage s'inspirent davantage des théories constructivistes et du socioconstructivisme. [...] On peut dire qu'elles relèvent plutôt du paradigme de l'apprentissage. Par nature, elles s'inscrivent davantage dans une logique de développement de compétences.

En définitive, les cours assurés ont tendance à développer le sens de l'engagement et de l'implication de l'élève; ses habiletés en solo ou en groupe; les compétences à la communication et le développement personnel de l'étudiant (Adderley et Ashwin, 1975 cité par, Talbot, 1990 : 113).

4.4.1. Le contrat pédagogique

Il s'agit d'une entente entre l'enseignant et l'élève pour mener à mieux l'opération d'apprentissage en négociant les objectifs à escompter, les activités d'apprentissage à assurer, les ressources didactiques à exploiter et les moyens pédagogiques convenus. Ainsi l'accord établi entre les deux acteurs, le projet pourra être entamé sous forme de séquences pédagogiques.

4.4.2. La séquence pédagogique

La séquence pédagogique est un sous-ensemble d'un ensemble (le projet), dénommée selon Wikipédia une séquence d'apprentissage qui «est un ensemble de connaissances ou de savoir-faire structuré par l'enseignant, en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique. La séquence est constituée de séances, au nombre variable, réparties dans le temps» (cité par Saleur, 2014: 2). Ces séquences permettent d'atteindre des objectifs à partir d'activités pédagogiques.

La séquence vise la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences réalisées en plusieurs séances d'apprentissage. Elle comporte un objectif général, des objectifs intermédiaires et des objectifs terminaux ou finaux. Au cycle secondaire, une séquence comporte trois grands moments décloisonnés : une phase de compréhension (orale et écrite), une phase d'acquisition des points de langue (lexique, syntaxe) et une phase de production (orale et/ou écrite). Généralement, les activités d'apprentissage sont assurées à huis clos, c'est-à-dire en classe fermée où l'apprentissage repose essentiellement sur le livre scolaire, le maître et le tableau.

Pourtant, d'autres moyens d'apprentissage existent dans l'environnement des deux acteurs pédagogiques et qui pourraient donner de l'essor à l'acte d'apprendre et d'enseigner en intégrant l'outil informatique soit en classe, soit en milieu parascolaire. A vrai dire, les TIC ne cessent d'intégrer différents secteurs de la société dont les établissements scolaires qui sont dotés de matériel informatique connectés aux réseaux Internet. Alors pourquoi ne pas en faire bon usage afin de valoriser à la fois l'enseignement et l'apprentissage

Il temps de voir la réalité en face, celle de l'indifférence des élèves qui accordent peu de valeur à l'école et leur intérêt devient de plus en plus moindre, d'ailleurs, elle est considérée comme une passerelle obligatoire pour assurer une carrière, selon la vision des adultes. De ce fait, nous sommes devant une problématique comportementale inscrite dans les mœurs de la société contemporaine où l'Internet a dominé l'esprit des élèves en faisant partie intégrante de leur quotidien, même en salle de cours. Apparemment, l'outil de communication est omniprésent, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement scolaire ; alors pourquoi

rentrer dans une bataille perdue d'avance en inculquant des compétences dont l'installation pourrait être incertaine. Et par conséquent, Il est temps de s'accommoder avec les bouleversements technologiques et exploiter l'outil informatique à bon escient dans le processus d'enseignement/apprentissage et en tirer profit de la disponibilité à l'accès à l'information, tout en conservant à l'École son rôle de stabilité et de sécurité de l'apprenant pour former un citoyen jouissant d'une autonomie intellectuelle.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons soulevé, en premier lieu, la question des réformes apportées au système éducatif en raison des défaillances observées à partir des résultats des examens officiels, en suite nous avons abordé les différents principes des approches et des méthodes adoptées en pédagogie pour en finir avec le souci d'intégrer l'outil informatique dans le processus d'enseignement/apprentissage. Théoriquement, tous ces thèmes corrélatifs et indissociables forment un tout cohérent et sont mis en évidence en contexte scolaire, ils ont apporté leurs fruits mais à un degré proportionnel sur le plan épistémologique. Néanmoins, la réflexion devrait être également portée sur les techniques d'enseignement et d'apprentissage afin d'engager l'élève dans son apprentissage et répondre à ses besoins en exploitant les TIC disponibles dans son environnement afin d'amplifier préalablement ses connaissances en la matière et libérer le temps de classe à des activités plus approfondies.

Chapitre II

**Vers une pédagogie en amont
à l'ère du numérique**

Introduction

En Egypte antique, la civilisation avait atteint son apogée grâce au philosophe, au penseur et à l'innovateur qui furent nommés des dieux après l'invention de l'écriture hiéroglyphe, rapporte Socrate : Le dieu Theuth, inventeur de l'écriture, dit au roi d'Égypte :

Voici l'invention qui procurera aux Égyptiens plus de savoir et de mémoire : pour la mémoire et le savoir j'ai trouvé le remède [pharmakon] qu'il faut» - Et le roi répliqua : Dieu très industrieux, autre est l'homme qui se montre capable d'inventer un art, autre celui qui peut discerner la part de préjudice et celle d'avantage qu'il procure à ses utilisateurs. Père des caractères de l'écriture, tu es en train, par complaisance, de leur attribuer un pouvoir contraire à celui qu'ils ont. Conduisant ceux qui les connaîtront à négliger d'exercer leur mémoire, c'est l'oubli qu'ils introduiront dans leurs âmes : faisant confiance à l'écrit, c'est du dehors en recourant à des signes étrangers, et non du dedans, par leurs ressources propres, qu'ils se ressouviendront ; ce n'est donc pas pour la mémoire mais pour le ressouvenir que tu as trouvé un remède. (Cité par Lebrun, 2014 :10)

L'homme évolue en fonction de la mouvance des mœurs de sa société et des besoins de sa communauté sur le plan social, culturel ou commercial ; cette évolution génère principalement de la réflexion personnelle de l'individu, alimentée par la nécessité de changer et/ou d'apporter du nouveau à son quotidien, une pensée sur le devenir des générations. Selon Lebrun et Lecoq, il s'agit «d'un état d'esprit et de culture» (2015 :74).

Dans cet esprit de changement, en l'occurrence dans le domaine des sciences de l'éducation, les technologies déferlent, envahissent les méthodes d'enseignement traditionnelles et mettent en question les pratiques enseignantes actuelles «L'histoire culturelle nous montre que les façons de penser de l'homme sont conditionnées par les outils qu'il a à sa disposition, parce que les outils s'intègrent à ses processus cognitifs» (Brune, 1971 cité par Barth, 1985 : 48). Cet état de fait nous contraint, à repenser la posture des acteurs pédagogiques (l'enseignant et l'apprenant) en amenant, d'une part, l'apprenant à avoir une nouvelle perception de l'école et à être plus responsable et plus engagé dans ses apprentissages, d'autre part, à transformer le statut de l'enseignant, passant d'un détenteur de savoirs en accompagnateur et ce en raison de l'hybridité du processus d'enseignement/apprentissage caractérisée par l'intégration de l'outil technologique présent dans l'environnement des deux acteurs. Ainsi, «Les TIC ont contraint les praticiens à revoir leurs stratégies d'enseignement/apprentissage en optant pour plus d'engagement, d'auto-apprentissage et donnant une nouvelle représentation de l'acte d'apprendre chez les élèves» (Rahal et Kharchi, 2019 : 213).

Dans le confluent des courants, des méthodes et des pratiques pédagogiques et à partir de cette réflexion philosophique, il est question de transition d'un système passif à un système plus

complexe mais potentiellement émancipatoire, en d'autres termes, la reconstruction des savoir-faire de l'enseignant et de l'apprenant par l'adoption d'une approche éclectique qui pourrait réconcilier entre les différentes tendances, une approche nourrie par les TIC ; certes, elle ne serait pas une approche miracle mais elle pourrait apporter une nouvelle représentation de l'acte d'enseigner et celui d'apprendre.

Il s'agit en réalité du « *Flipped Classroom* » ou la classe inversée – concept apparu en 2007 aux Etats-unis- qui n'est pas «une révolution» comme le signale Marcel Lebrun dans son blog 2012 mais plutôt une «piste d'évolution» destinée aux enseignants qui, à l'instar de la transmission des savoirs, veulent se diriger vers l'enseignement centré sur la méthode de transfert des savoirs et des savoirs faire à l'aide des TIC afin de développer les compétences de l'élève. Dès lors, il est question de repositionnement des acteurs pédagogiques (l'enseignant et l'enseigné) et de réaménagement des facteurs espaces et temps octroyés à l'acte d'enseigner et d'apprendre. Par ailleurs, la classe inversée s'inscrit dans la pédagogie en amont qui est une pédagogie tendant vers l'auto-constructivisme actionnel selon laquelle l'élève est actif en termes de construction de savoirs à partir de ressources présentes et de moyens disponibles dans son environnement sous la guidance de l'enseignant. Ainsi, le savoir acquis ne serait que «le produit de l'activité de l'élève» (Altet, 1997 cité par, Thobois-Jacob, Christofell, Marquet, 2017 :2) et la notion de « pédagogie » prendrait une nouvelle dimension.

1. Perception philosophique du concept de «pédagogie»

En général, la philosophie cherche à élucider les ambiguïtés des sciences. Par contre, en contexte éducatif, la philosophie est «une réflexion sur les fins et les moyens de l'éducation, sur les méthodes d'enseignement et éventuellement sur les institutions qui les concrétisent» (Leif, Rustin, 1970: 5 cité par Henni, 2016: 62) et la perception philosophique du terme « pédagogie » qui relève du domaine de la didactique «Science qui étudie les pratiques et les méthodes de la pédagogie» (Cervoni et Charbit, 1986) n'est autre que le fruit d'une pensée sur les manières de dispenser la matière en classe. Ainsi, «Toute pédagogie est l'aboutissement d'une philosophie» (Linton, 1959), Il est question d'une réflexion critique sur les modalités de l'éducation, les méthodes d'enseignement et les pratiques enseignantes incitant une voie innovatrice de la réflexion pédagogique. Dans ce sens, la pédagogie ne devrait pas avoir un aspect rigide il convient qu'elle demeure «dans un état de malléabilité qui permette le changement» (Durkheim cité par Filloux, 1995).

A ces termes, la pédagogie serait la réflexion sur une stratégie effective pour assurer un enseignement approprié. En outre, dans un article du nouveau dictionnaire de pédagogie de

Ferdinand Buisson, le sociologue Durkheim met l'accent sur la caractéristique majeure de toutes les doctrines pédagogiques: «Leur objectif n'est pas de décrire ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont pas orientées vers le présent, ni vers le passé, mais vers l'avenir» (cité par Kerlan, 2005).

Ainsi, mettre en œuvre une théorie, préalablement établie, renvoie systématiquement à une actualisation d'une réflexion en termes de pratique d'où la corrélation entre la notion de «théorie», réflexion sur l'objet et celle de «pratique» qui s'interroge sur la manière de faire. Dans cette perspective, Durkheim finit par déduire que la «pédagogie» est une « théorie pratique », plus explicitement, il ajoute :

Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire [...]. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par-là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, quelles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par-là, elles se rapprochent de l'art... La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. (Durkheim, 1911 :79 cité par David, 2016 :79)

A titre illustratif, les didacticiens des différentes disciplines qui ont élaboré et structuré scientifiquement - après réflexion -le curricula du cycle secondaire livrent la tâche d'exécution aux praticiens – les enseignants – pour concrétiser des idées préconçues. Dès lors, le fait d'avoir une réflexion sur la méthode d'appropriation des savoirs - une méthode inscrite dans le cadre de la science de l'éducation-cela revêt un aspect théorique et spéculateur imprégné d'interrogations sur le rapport homme/savoir dans un contexte éducatif où le pédagogue - l'homme penseur, promoteur et praticien - est engagé dans une éthique, selon une pensée philosophique axée sur le développement de l'acquisition des savoirs de l'élève et les techniques d'apprentissage.

Dans cette optique, l'existence de savoirs développés en matière d'enseignement demeure sujette de réflexions philosophiques portant sur «quoi et comment enseigner» et que même les pratiques enseignantes, la didactique des disciplines et les sciences humaines demeurent objet de pensées philosophiques. Or la disponibilité de supports et de moyens technologiques appropriés pourraient répondre aux interrogations des enseignants. En termes de développement cognitif, les penseurs favorisent la maïeutique de Socrate, inscrite dans une dynamique interactive pour la réalisation des activités pédagogiques. Le fait que l'apprenant soit conquis par la technologie de l'information et de la communication, cela favorise

l'extension et l'externalisation des savoirs hors champs scolaire. De ce fait, la méthode maïeutique socratique est considérée comme initiation à

Une pédagogie interactive à travers laquelle il s'agit surtout de guider, d'orienter la recherche d'un élève qui doit trouver par sa propre réflexion. Sa façon de conduire le dialogue, de questionner, amène l'autre à développer sa propre pensée en prenant conscience des insuffisances de son niveau initial de réponse. (Barnier, 2003:9)

Dès lors, un travail de définition est incontournable pour repenser la notion de «pédagogie» dans le cadre des pratiques enseignantes où différentes représentations conceptuelles ont été assignées à ce terme et les définitions n'en manquent pas. D'abord selon le grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française, la pédagogie désigne «l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation» (Office québécois, 1998).

Par contre, Émile Durkheim, suppose que la pédagogie est une «réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation» (Durkheim, 1938 : 10). Il rajoute une seconde conception un peu paradoxale mais justifiée disant que «la pédagogie est une théorie pratique» (Durkheim, 1980:79 cité par Ottavi, 2009: 233) c'est à dire un ensemble de manières ou de savoir-faire : elle est théorie car l'objet porte sur la réflexion des systèmes et des procédés à mettre en œuvre par les enseignants en vue de clarifier et d'orienter leur action pédagogique ; de ce fait, la pédagogie est à la fois science et art. En somme, elle est à la fois un savoir, un art, une théorie et une pratique. Selon un site d'Internet, extrait de «Définition de pédagogie» en 2011, il précise que

De nos jours, la pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'éducation en tant que phénomène typiquement social et spécifiquement humain. Il s'agit d'une science appliquée à caractère psycho-social, dont l'objet d'étude est l'éducation.

C'est pourquoi la notion de pédagogie a toujours été perçue comme l'art de l'enseignant et cette perception demeure incontestable

En définitive, la pédagogie n'est autre qu'une réflexion sur la méthode d'enseignement, une réflexion influencée par les sciences humaines, dans l'intention de la mettre en pratique dans une situation d'apprentissage. Elle n'est pas figée, elle évolue en fonction des mœurs de la société d'après le même site «Définition de pédagogie» souligne que «La pédagogie a déjà été comparée à l'andragogie, qui est la discipline éducative chargée d'instruire et d'éduquer l'homme en permanence à n'importe quel moment de son développement en fonction de sa vie culturelle et sociale». Pour ainsi dire, le terme pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et

moyens d'enseignement qu'utilise un enseignant pour organiser sa classe et inculquer un savoir et un savoir-faire aux apprenants en fonction de ses qualités requises. Par ailleurs, faire preuve de pédagogie renvoie systématiquement aux qualités requises par l'enseignant en vue d'enseigner une compétence ou une expérience à l'aide de méthodes adaptées à l'apprenant. A cet état de fait ; nous allons aborder un aspect innovateur de la pédagogie ; une pédagogie, imprégnée des TIC, adaptée à l'environnement socioculturel des acteurs pédagogiques et qui met en valeur les compétences acquises en vue d'assurer leur pérennité. Il s'agit d'une pédagogie en amont dénommée « la pédagogie inversée ».

1.1. La Pédagogie inversée, une réflexion philosophique

Le fait de repenser les stratégies d'enseignement relève d'une réflexion nourrie par l'idée de développer les méthodes d'enseignement/apprentissage afin de se libérer du dogme classique et redonner une nouvelle représentation à l'acte d'enseigner et celui d'apprendre en passant à un modèle plus actionnel et plus humain, néanmoins la problématique réside dans le « passage d'une logique de transmission à une logique d'apprentissage » selon l'approche anthropologique de Vieille-Grosjean (2009 cité par Prignot, 2019 :57).

Ainsi, La classe inversée est davantage une philosophie qu'une méthode proprement dite. Elle consiste non seulement à modifier la façon de « gérer sa classe » mais aussi à octroyer une autonomie d'apprentissage avec un rythme relatif à la capacité d'acquisition de chaque apprenant. Concrètement, la classe inversée ne serait que l'aboutissement d'une pédagogie permettant la découverte de soi et de l'autre, de l'accompagner pour être plus autonome en donnant plus de valeur à l'acte d'apprendre dans son double sens, c'est-à-dire un échange de savoirs où chacun apprend de l'autre (Prignot, 2019 :207).

Ceci dit, 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 l'environnement réel de l'apprenant en vue de renforcer, d'approfondir et de développer des compétences acquises. Jean Charles Cailliez (2015) explique que:

Il ne s'agissait pas d'abandonner les méthodes qui ont fait leurs preuves, mais plutôt de recoller davantage à la réalité du terrain, celle qui bouge avec le changement de culture (de génération) de mes étudiants et leur manière de travailler. Pour cela, il m'a fallu trouver de nouvelles idées pour transformer le cours, non pas tant le contenu que la manière de le dispenser.

De ce fait, une forme d'adaptation du processus d'apprentissage à l'environnement réel de l'apprenant s'impose pour une meilleure installation ou développement des compétences de ce dernier.

1.2. Vision philosophique du concept enseignement/apprentissage

Selon le dictionnaire Universel (6^e édition), le terme «enseignement» est défini, comme une action, une manière d'enseigner. Anatole France le qualifie de «l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite » (1896 : 209). Pour le terme «apprentissage», il désigne l'acquisition d'un certain savoir ou savoir-faire. C'est une sorte de modification du comportement avant, pendant et après un enseignement. Dans cette perspective, le concept enseignement/apprentissage se caractérise par l'acte de transmettre des connaissances à l'aide de moyens physiques ou technologiques afin d'instaurer et/ou de développer une compétence sous l'égide d'un enseignant. Par ailleurs, Le processus enseignement/apprentissage pourrait être considéré comme la réflexion sur la manière utilisée par l'enseignant pour transmettre des connaissances préalablement réfléchies et structurées tout en respectant une stratégie appropriée.

1.2.1. Qu'est-ce que «apprendre» ?

A donner une définition univoque serait un acte irresponsable car le terme s'inscrit dans une pluralité de domaines tels apprendre à vivre, à écrire, à nager, à aimer,...le terme peut appartenir à différents contextes, donc il est polysémique. Étymologiquement, «apprendre» désigne en latin «apprehendere» qui signifie «saisir» ou «prendre», en d'autres termes être en possession ou en appropriation de quelque chose. Par ailleurs, «apprendre» c'est aussi acquérir un certain savoir ou savoir-faire, susceptible d'être enseigné et l'acte d'«enseigner» traduirait un double mouvement entre l'enseignant et l'enseigné. Ainsi la polysémie du terme «apprendre» introduit un double sens où l'apprenant subit l'action, il acquiert des savoirs (il est enseigné) et agent de l'action, il inculque des savoirs (il enseigne) d'où le terme «enseigner» synonyme de «apprendre». A titre indicatif, Kharchi synthétise les travaux de Tardif sur la conception de l'apprentissage :

- L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs: sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. (Kharchi, 2017 :51)

En guise de conclusion, « apprendre » s'articule autour d'un mouvement qui s'appuie sur le va-et-vient entre « affectif et rationnel, entre individuel et collectif, d'un environnement à un

autre » (Prignot, 2017 :55), pour ainsi dire que la classe inversée soutient le changement du sens des apprentissages et pourrait s'y inscrire au paradigme pédagogique.

1.2.2. Qu'est-ce que «enseigner»?

A vrai dire, Il s'agit de l'acte d'enseigner, fonction propre de l'enseignant, qui est une action mettant l'apprenant dans un état actif où tous ses sens sont en éveil, il est censé suivre une voie pour atteindre le bout du chemin. Enseigner n'est plus transmettre des savoirs et non plus donner des informations «Enseigner, c'est appeler l'attention sur des choses nouvelles au moyen de signes nouveaux» (Chiche cité par Agnès, 2006 :2).

« L'enseignant », ce terme qui fait référence à l'enseigne porteuse d'une thématique et qui attire l'attention des passants qui peuvent être intéressés ou indifférents ; cela dépend de l'effet produit qui varie d'un individu à l'autre. Cet effet est fonction de la conception du support préalablement réfléchi suivant des paramètres d'influence. Pareil pour l'enseignant à qui revient la tâche d'éveiller l'intérêt de l'élève, de le motiver, de l'engager dans le processus de transfert et d'acquisition des connaissances. Pour arriver à un effet significatif sur l'élève, l'enseignant est censé concevoir une stratégie appropriée et qui répond aux besoins de l'apprenant. Tandis que ce dernier demeure responsable de son apprentissage et de sa formation. Ainsi, la conception de l'enseignement signifie «l'instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, ...» (Kharchi, 2017 :52).

L'acte d'enseigner est le propre de l'enseignant pour la simple raison que l'enseignement s'intéresse non seulement à la fin visée à travers la transmission des savoirs mais également aux moyens, matériels et ressources, à mettre en œuvre pour atteindre cette fin. L'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre,

C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts... peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en résolution de problèmes ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement (Brown et Atkins, 1988 cité par Lebrun, 2007 :36).

Seul l'enseignant ayant le souci des modalités, des moyens et de la stratégie à adopter pour atteindre la finalité escomptée.

1.2.3. Le paradigme enseignement/apprentissage en question

L'école d'aujourd'hui ne peut résister à l'envahissement des TIC actuelles qui ne sont que le reflet du savoir-faire de l'humain et par lesquelles la société peut se définir pour en faire un usage réfléchi, efficient et efficace. En fait. Ces TIC constituent un pont entre le réel et la

représentation du réel et où la pédagogie inversée avec l'apport des moyens technologiques, peut contribuer au décloisonnement entre ces deux états et donner une nouvelle perception du paradigme enseignement/apprentissage en introduisant l'outil informatique afin de booster le potentiel de l'activité et de l'interactivité de la classe. Les professionnels en éducation ne peuvent ignorer l'omniprésence de cet outil en milieu scolaire et parascolaire et qui a transformé la manière de penser, de travailler, de communiquer, de produire, de l'enseignant comme celle de l'élève. Par ailleurs, les techniques d'enseignement/apprentissage se trouvent ainsi affectées par les TIC, passant de la transmission des savoirs d'une manière frontale à l'appui de l'outil informatique dans le développement de compétences par l'externalisation des savoirs comme le souligne Marcel Lebrun « les TIC nous affranchissent des contraintes de l'espace et du temps et conduisent à une externalisation inexorable des savoirs» (2015 : 27).

De ce fait, le paradigme d'enseignement/apprentissage se trouve affecté par la dynamique des TIC modifiant la donne entre l'enseignant, les élèves et un objet précis d'enseignement, cette relation ternaire liée par un contrat implicite, traduite par des attentes bilatérales entre les partenaires pédagogiques se traduit inéluctablement par un changement relationnel entre les composantes du triangle de Houssaye (Enseignant – Savoir – Elève) en l'occurrence «l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant» (Brousseau, 1980 : 127). En effet, l'omniprésence des TIC serait à l'origine d'une réélaboration du contrat didactique, plus précisément sur le plan méthodologique en raison de l'externalisation des apprentissages. Par ailleurs,

Dans le domaine de recherche portant sur l'autonomie, les technologies ont le potentiel de changer les paramètres des démarches didactiques non seulement dans le contexte d'apprentissage formel et institutionnel, mais également pour la création d'un environnement d'apprentissage informel et hors institution. (Learning, 131-136)

L'intégration des TIC dans le processus enseignement/apprentissage entraîne la modification du contrat didactique en adoptant une nouvelle représentation due à l'aspect d'apprentissage formel et informel.

2. La pédagogie en amont, un changement de paradigme

Pour assurer la continuité des apprentissages en situation parascolaire, la pédagogie en amont qui consiste à doter l'élève en informations avant son arrivée en classe, répond à cet effet. Elle s'inscrit dans une pédagogie de formation à distance réalisée grâce l'outil informatique assurant à la fois le contenu des apprentissages et des évaluations respectives. Ce paradigme d'apprentissage bouleverse l'enseignement traditionnel passant par la transmission des savoirs à un apprentissage individualisé soutenu par diverses ressources disponibles dans l'environnement de l'élève.

2.1. La logique philosophique de la pédagogie inversée

Certes, l'école est en pleine mouvance. Elle se trouve affectée par la technologie de la communication et de l'information allant jusqu'à l'externalisation des savoirs. Cet état de fait est devenu une réalité évidente basée sur la connectivisation entre individus favorisant par la suite le travail collaboratif et libérant à la fois l'enseignant et l'apprenant des contraintes de l'espace et du temps. La classe inversée qui fut d'abord une réflexion philosophique inscrite dans le processus de l'innovation des pratiques de classe, considérée comme une sorte de libération du joug de l'enseignement transmissif et de l'apprentissage éphémère, a pris la tendance de mettre l'apprenant en situation d'apprentissage plus profonde. Ariane Dumont et Denis Berthiaume précisent que «la pédagogie inversée ne constitue pas une recette ou méthode, mais correspond plutôt à un nouvel état d'esprit qui vise à optimiser le temps en présentiel avec les étudiants grâce à des activités les engageant dans une expérience d'apprentissage en profondeur» (2016: 09).

En termes de pratiques, elle amène l'élève à aller chercher l'information en milieu extrascolaire pour construire son propre savoir et savoir-faire et communiquée par la suite à son enseignant(e) pour être exposés ou débattus en classe plénière. Entre autre, Lebrun et Lecoq soulignent que

Le temps gagné par ce dispositif hybride ouvre un nouvel espace en classe, plus interactif et orienté sur la résolution de tâches complexes. Sans se départir de sa mission de transmettre, l'enseignant est aussi celui qui établira, à travers son attitude et les situations d'apprentissage mises en place, un climat propice à une construction collective de savoirs. (2015:87)

Ce changement de paradigme n'est que le résultat de l'effet d'un environnement soumis à une technologie dominant l'esprit de l'individu et modifiant son comportement habituel.

2.2. Vers un enseignement réflexif

L'école n'a guère cessée d'évoluer en termes de paradigme pédagogique pour s'inscrire d'abord dans une approche cognitiviste, puis constructiviste ensuite socioconstructiviste et finalement connectiviste. Elle est conçue pour former l'homme de demain à partir d'un programme préalablement établi par l'institution concernée et réalisé par un enseignant, qui est amené à élaborer et instaurer une stratégie pour atteindre des finalités à partir d'une philosophie éducative axée sur le renouvellement des pratiques enseignantes. Néanmoins, l'innovation requiert la réflexion de l'enseignant sur la démarche à adopter pour l'appréhension d'une quelconque discipline.

2.2.1. Un enseignant maïeutique et innovateur

Généralement, l'enseignant exerce sa fonction comme étant un automate répondant à des exigences ou des normes édictées considérant son travail comme métier. Or la formation des enseignants favorise le professionnalisme où «l'on applique des techniques à la profession, où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son autonomie» (Altet, 1994: 23 cité par Cros, 1996: 25). Ce professionnalisme émane surtout de la compétence et de la flexibilité de l'enseignant dans son action en inventant ses propres normes selon le contexte, les objectifs et le public à enseigner. Par cette dynamique intellectuelle de l'action « L'enseignant devient donc avant tout un innovateur en ce qu'il possède des capacités d'inventivité face à chaque situation nouvelle » (Cros, 1996). Ainsi l'innovation est propre à l'enseignant, à sa volonté de changer à un moment ou à un autre de paradigme afin d'échapper à la routine, elle prend naissance d'une pensée pour être concrétisée dans un contexte réel. Elle se définit comme une action qui a pour origine une intention d'introduire un changement à l'intérieur d'un contexte existant (INRP, 1993 :6 cité par Cros, 1996 :18).

L'enseignant, comme responsable de ses actes professionnels a tendance à réfléchir sur ses pratiques professionnelles afin d'y apporter une nouvelle perception à l'acte d'enseigner et celui d'apprendre et d'y répondre aux besoins réels des élèves en s'interrogeant sur ses propres pratiques, une sorte de «flexibilité identitaire» (Wittorski, 1994: 65-85 cité par Cros, 1996 : 25) qui répond au changement des pratiques enseignantes. Cette réflexion, inscrite dans la maïeutique socratique qui se définit selon le site de la philosophie socratique «comme l'accouchement des esprits. Par le biais de questionnements, l'esprit du questionné parvient à trouver en lui-même les vérités», ouvre un nouvel horizon sur les techniques de transmission des savoirs dont l'instauration de nouvelles compétences qui pourraient être axées sur une autonomie d'apprentissage guidée, la résolution de situations problèmes à partir d'outils

didactiques plus performants, le sens d'engagement dans les apprentissages, la rigueur de la motivation, la pérennité des savoirs et leur mise en situations réelles, ... Par ailleurs, l'enseignant est censé s'adapter à l'environnement de ses apprenants en tirant profit des outils technologiques disponibles et des ressources numériques (Web) existants et relativement maîtrisés par les apprenants

Face à l'abondance d'informations, l'enseignant 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)

Dans cette optique réflexive et dans la perspective de vouloir changer de pratiques enseignantes ; le rôle de l'enseignant «l'acteur principal du changement» (Finkelsztein, Ducros, 1996 :34) n'est pas de demeurer indifférent aux changements des mœurs de la société mais avoir une vision critique sur l'état des lieux où l'école actuelle, perd de jour en jour, la détention du savoir en raison de la pléthore d'informations puisée dans le Web ; il ne s'agit pas d'une révolution mais d'une réflexion innovatrice qui constitue une solution à l'action au sein d'une réalité toujours en mutation ou une évolution du processus d'enseignement/ apprentissage au sein d'un contexte informatisé où les élèves forment une génération digitale, ayant de nouvelles perspectives sur les modalités d'apprentissage. En somme, «L'enseignant devient donc avant tout un innovateur en ce qu'il possède des capacités d'inventivité face à chaque situation nouvelle» (Cros, 1996 : 26). Ce même auteur précise que «l'enseignant contemporain est avant tout un innovateur intelligent jouant tour à tour sur les registres de la théorie et de la pratique, de la réflexion et de l'action, de la recherche professionnelle et du terrain» (Cros, 1996 : 26).

2.2.2 Qu'est-ce que la pratique réflexive ?

Il s'agit d'une prise de conscience de la manière d'enseigner «elle est appréhendée comme un outil d'auto-supervision puisqu'elle permet au professionnel de reconnaître en lui des attitudes et des pratiques qui ne sont pas spontanément conscientes, voire qu'il s'efforce d'ignorer» (Lison, 2013 :17) en d'autres termes une reconstruction des savoirs faire en matière de pratiques enseignantes.

Cette compétence réflexive est propre à l'enseignant qui se veut faire évoluer sa pratique en classe en s'adaptant aux changements socioculturels et par conséquent répondre aux besoins de l'apprenant. Selon les écrits scientifiques, la pratique réflexive est considérée comme un processus de réflexion, d'expérimentation, de résolution de problèmes, d'apprentissage et de

métacognition de régulation de l'action. Dans les écrits scientifiques, la pratique réflexive a notamment été considérée

comme un processus de réflexion (Dewey, 1933), d'expérimentation (Schön, 1983), de résolution de problèmes (Copeland, Birmingham, De La Cruz & Lewin, 1993), d'apprentissage (Schön, 1983; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001) et métacognitif de régulation de l'action (Korthagen et al., 2001 ; McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman & Beauchamp, 1999)...un processus d'apprentissage (Schön, 1983 ; Kelchtermans, 2001 ; Korthagen et al., 2001) inscrit dans le temps, parce qu'il nous paraît capital qu'il y ait des allers-retours entre l'action et la réflexion afin de permettre une transformation de la pratique ; celle-ci représentant alors un apprentissage. (Lison, 2013 :17-18)

La dualité entre l'action et la réflexion façonnent le pont vers la transformation de la pratique.

2.2.3. La pratique enseignante sous analyse

Il est vrai que l'enseignant est maître de son enseignement en termes de choix de supports et de la manière dont il procède pour transmettre son savoir à ses élèves ; mais ne s'est-il jamais demandé si ces derniers apprennent et appréciaient son enseignement. Une problématique qui affecte systématiquement le paradigme d'apprentissage. Ne serait-il pas temps de passer d'un enseignement transmissif à un enseignement accompagné et guidé afin de rendre plus fluide l'acquisition des savoirs, un vrai défi à relever, autant pour l'enseignant que pour l'élève. Face à ce dilemme, la possession de la simple compétence disciplinaire paraît insuffisante et que la maîtrise de compétences didactiques et pédagogiques susciterait une réflexion sur la révision du rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage en procédant à un feed-back sur ces pratiques enseignantes. Néanmoins, quels seraient les critères qui pourraient contribuer à la transformation d'un praticien récuratif à un praticien réflexif dans une perspective évolutive?

2.3. L'enseignant réflexif

Pour le développement professionnel de l'enseignant, à l'instar du côté technique, la pratique réflexive ne se limite pas principalement sur l'aspect matériel ou instrumental utilisé dans les pratiques enseignantes. Kelchtermans (2001) considère que la construction d'un soi professionnel est fonction également du côté éthique, politique et émotionnel. Il ne s'agit pas d'un expert technique mais plutôt d'un praticien réflexif. En outre, un enseignant compétent est forcément un praticien réflexif, capable de porter un (des) jugement(s) sur sa propre pratique, de l'objectiver, de recourir à tous types d'innovations afin d'accroître son efficacité et l'améliorer (Ghautier et Mellouki 2006). Selon la pensée de Perrenoud (2001), la réflexion sur son habitus constitue un facteur prépondérant pour transformer les pratiques enseignantes pour la simple raison que la réflexion est «un outil puissant qu'ont les enseignants pour faire face à

la complexité des situations d'enseignement en classe et améliorer leur efficacité» (Kelchtermans, 2001) cité par (Paquay, Sirota, 2001 :11). Par ailleurs, le «praticien réflexif» serait convoité d'être réflexif en trois dimensions : « conscient des outils de la profession ; capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations ; à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs» (Schneuwly, 2015 :36). Cette réflexivité s'articule autour de:

2.3.1. La dimension instrumentale

Lors de la réalisation d'une activité, nombre d'enseignants limite leur réflexion, en termes de pratique, à la simple exploitation du manuel scolaire, du tableau fixe et de la craie et/ou marqueur (rarement le data show et dans peu de disciplines) dans une perspective d'atteinte d'objectifs assignés, néanmoins 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.

2.3.2. La dimension morale

Sans contestation, l'enseignant est avant tout un homme de moral doté de valeurs et d'éthiques, dont la mission est de préparer des générations futures ; il est constamment sur le qui-vive au sujet des questions relatives à la morale où il corrige, il oriente, il rectifie, il s'accommode,... pour une meilleure conduite, dans un contexte scolaire aussi complexe qu'instable. Cet esprit de moralité alimente sa motivation pour le métier qu'il exerce et devrait lui procurer de la réflexion sur la pratique enseignante à adopter en classe.

2.3.3. La dimension politique

Négligée par nombre d'enseignants, la question de politique est fondamentale car l'école d'aujourd'hui est censée répondre aux besoins de la société pour le bien être du citoyen. C'est pourquoi l'enseignement est soumis à des directives politiques portant sur les stratégies organisationnelles, les programmes et le fonctionnement de l'institution scolaire ; ces actions sont réalisées par l'individu afin de promouvoir ses intérêts et par conséquent escompter les objectifs du politique. En somme, il s'agit d'organisation de structures sociales qui sont en perpétuelle mouvance d'où la nécessité d'adapter l'école aux intérêts de l'Etat.

2.3.4. La dimension affective

Dans le métier d'enseignant, il est question d'abord d'un être humain qui a un passé, une vie privée, des émotions, des relations avec des personnes de sa société, véhiculaire de sentiments. Cet aspect psychoaffectif est considéré comme une caractéristique fondamentale qui affecte ses pratiques enseignantes et pourrait devenir facteur précurseur de la pratique réflexive (Lison, 2003, 2013 :20).

3. L'innovation pédagogique

A première constatation, ces deux notions associées renvoient au changement de l'art d'enseigner en apportant quelque chose de nouveau à l'acte pédagogique. Selon Bécharde et Pelletier, il s'agit d' «une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité» (Bécharde et Pelletier, 2001 :133). Or, innover n'est pas le fait d'apporter quelque chose de nouveau à un paradigme existant en mettant en place une série de dispositifs ou de méthodes d'apprentissage mais plutôt s'interroger sur leur efficacité instantanée et à long terme. Dans cette perspective, le pédagogue est amené à affiner son action, à la réguler, à lui introduire d'autres ingrédients et plus particulièrement à ne pas être dogmatisé par des pratiques hostiles au renouvellement.

Dans le cadre de la démocratisation scolaire, l'innovation pédagogique repose sur la créativité du personnel enseignant avec la complicité des élèves en enrichissant les pratiques enseignantes à partir de ressources disponibles dans leur environnement, dans ce contexte, Tricot précise que :

L'innovation pédagogique concerne les façons d'enseigner. Un(e) enseignant(e) réalise une innovation pédagogique quand il (elle) conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle, inédite. L'enseignement étant une activité conjointe, impliquant un(e) enseignant(e) et des élèves, une façon d'enseigner concerne les tâches mises en œuvre par les enseignants et celles mises en œuvre par les élèves, au sein d'une organisation du temps, de l'espace et des relations. (2017 :8)

Ainsi, l'innovation de pratiques repose principalement sur la démarche à entreprendre, le suivi du processus d'apprentissage et l'attention octroyée aux besoins des élèves. Le développement de la réflexivité chez l'enseignant est preuve de professionnalisme d'où la posture réflexive adoptée représente le fondement de l'innovation et du changement (GatherThurler et Perrenoud, 2003).

3.1. La pédagogie en amont

La pédagogie en amont tire son origine de la philosophie socratique «La maïeutique, ou l'art d'accoucher les esprits par les questions, permettent à l'étudiant de saisir que le savoir réside surtout en lui-même et que son rôle du maître est de l'aider à s'exprimer» (Chalvin, 1996). En pédagogie, la maïeutique socratique œuvre pour le progrès des sciences de l'éducation et des sciences cognitives où l'enseignant devient objet lui-même de sa réflexion, en termes de pratique enseignante, rendant l'apprenant plus actif et plus responsable de ses apprentissages, dans *Émile ou de l'éducation* (paru en 1762) les « lois » rousseauistes mettent l'élève au cœur de son éducation et le définissent comme responsable de son apprentissage,

L'enfant doit être actif et responsable de son éducation. En fait, l'enfant, tout autant que l'adulte, possède une liberté qui demande à être respectée. Cela signifie que son rôle dans l'éducation ne doit pas se résumer à celui d'un être passif qui reçoit la connaissance de l'extérieur. Tout au contraire, l'éducateur doit en faire un être actif dont l'action contribue fondamentalement à sa propre formation. La troisième conséquence éducative est que le but de l'éducation doit être de former un être humain libre. Il ne s'agit donc pas de former un type d'être humain en particulier, mais bien l'être humain lui-même. Ce n'est qu'à cette condition que l'éducation « produira » des êtres libres et équilibrés. (Cité par Martineau, Buisse, 2016: 16)

Tout en l'engageant à prendre l'initiative dans le processus d'apprentissage, d'après la loi pédagogique de Rousseau « l'éducateur doit motiver l'élève à l'apprentissage » afin qu'il puisse structurer son savoir dans le cadre de ses recherches et apprécier ses connaissances d'une manière autonome. Il s'agit là d'un nouveau contrat d'apprentissage modifiant systématiquement le statut des acteurs pédagogiques. Ainsi, l'enseignant est tenu de s'interroger sur sa manière d'agir, d'observer l'efficacité et l'efficacité de son action où l'élève sera amené à s'impliquer dans le processus d'apprentissage en milieu scolaire ou parascolaire, à construire ses savoirs, seul ou par le soutien des pairs, et faire part des concepts acquis. Cette posture renforce la confiance en soi: en apprenant, il se procure du plaisir et construit une nouvelle perception de l'école. Dans ce contexte néo-socratique, Taddéi (2010) souligne que «pour Socrate, c'est dans l'interaction et le questionnement que peut naître la connaissance», la circulation de l'information entre pairs et/ou tierce personne, à partir de moyens technologiques, ne peut que contribuer à former des êtres sociaux qui pensent et qui collaborent à la construction d'un savoir fondé et pérenne car nous sommes en train de former l'homme de demain ; un homme intelligent, capable de trouver la solution à toute problématique en s'interrogeant et en cherchant l'information dans différentes ressources disponibles dans son entourage. 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 :139).

Par ailleurs, la formation de l'élève, sur le plan cognitif, ne pourrait être endiguée entre quatre murs et que l'extérieur, avec la disponibilité des outils technologiques, pourrait apporter une plus-value à l'acquisition des savoirs. Néanmoins,

[...] il ne s'agit donc pas de remplacer l'enseignant par une vidéo, encore moins de négliger les savoirs patiemment construits par l'humanité, mais d'utiliser des ressources de l'ère numérique pour permettre à ce dernier de faire encore mieux son métier d'accompagnateur d'apprentissages. (Marcel et Lecoq, 2015 :24)

C'est pourquoi, il est du ressort de l'enseignant d'avoir un esprit réflexif sur la stratégie à adopter car « enseigner c'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle et sa propre identité» (Tardif, 2012 : 63 cité par Godin, 2017 :11). Ainsi le professionnalisme de l'enseignant est fonction de sa pratique «les praticiens réflexifs sont également les praticiens les plus efficaces» (Kirby et Paradise, 1992 :1057 cité par Derobertmeasure, 2012 :51). En pratique, l'enseignement transmissif perd de son efficience et l'attention des apprenants régresse or les moyens technologiques pour y apporter remède sont à la portée de l'enseignant dont la préoccupation n'est pas la transmission de savoirs mais plutôt d'exhorter l'élève pour savoir où? Quand? Et comment? Chercher l'information et l'actualiser dans une séquence ou un projet pédagogique. L'installation de ces compétences chez l'élève relève du professionnalisme de l'enseignant, toujours en situation de réflexivité afin d'apporter du nouveau à ses pratique, néanmoins « une innovation n'est pas en soi une révolution transformant un ancien système (le système traditionnel dans le cas de l'école) en un champ de ruines. L'innovation s'insinue progressivement dans le système en le transformant par hybridations successives » (Marcel et Lecoq, 2015 :25).

3.2. Externalisation des savoirs

Certes, le savoir se transmet, s'acquiert et se construit dans différents milieux et octroyer une liberté à l'élève pour s'approprier des savoirs balisés en dehors de la classe développe en lui le sens de responsabilité sous l'égide de son enseignant, c'est pourquoi

La pédagogie inversée n'est pas limitée à une seule méthode ou approche. Il s'agit plutôt de la concrétisation d'une philosophie, celle qui veut que l'apprenant soit davantage responsable de ses apprentissages et que l'enseignant joue davantage un rôle d'expert accompagnant qu'un rôle d'érudit partageant ses savoirs. (Dumont et Berthiaume, 2016 :10)

Cette liberté d'auto-apprentissage porte sur la préparation du cours par l'élève bien avant son entrée en classe avec l'apport de l'outil informatique (un savoir à découvrir) où l'enseignant

formule une (des) situation(s) problème, accompagne les élèves et les approvisionne en ressources; il ne s'agit pas d'un enseignement en ligne (e-learning) mais d'une acquisition de connaissances de base préliminaires sous la guidance de l'enseignant (savoir balisé)«l'enseignant devient le scénariste d'activité d'apprentissage» (Lebrun et Lecoq, 2015 :75) à partir de supports audio-visuels ou pages de document sur une plate-forme numérique; cela correspond à un accompagnement à distance donnant ainsi une certaine liberté à l'élève pour s'approprier des connaissances en milieu parascolaire.

L'externalisation des apprentissages en dehors des murs de la classe va, en quelques sortes, mettre fin à la détention du savoir et sa transmission verticale

L'hyperaccessibilité du savoir vient inévitablement mettre à mal la conception de l'apprentissage comme processus unilatéral où l'un (le savant) est en position de donner et l'autre (l'ignorant) en position de recevoir. Les termes d'«intelligence collective», de «coconstruction», d'«interactivité», concepts clés des classes inversées, sont révélateurs de l'émergence d'un nouveau paradigme du savoir. (Marcel et Lecoq, 2015 :74)

Cette externalisation s'inscrit dans le courant socioconstructiviste, elle affecte le comportement cognitif de l'apprenant, d'une part et d'autre part, elle développe en lui l'autonomie d'acquisition des savoirs et le sens de recherche de l'information «Ce phénomène d'externalisation du savoir en dehors de ses lieux de production classiques permet le développement d'une certaine forme de connaissance et l'acquisition de nouvelles compétences» (Marcel et Lebrun, 2015 :73).

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 savoir en mode synchrone 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 «l'externalisation actuelle des savoirs, soit la quasi-disponibilité de tous les contenus de cours sur Internet, permet de repenser l'articulation entre travail à distance et travail en présentiel» (Dumont et Berthiaume, 2016 : 09).

De ce fait, 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'élève 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 Béchar, 2009). Ainsi, la classe inversée trouve

sa raison d'être dans l'externalisation des apprentissages (acquérir des savoirs préliminaires) favorisant l'échange d'information et l'élaboration de nouveaux concepts

En mettant les éléments transmissifs à distance, notamment grâce à la technologie, l'enseignant permet à ses étudiants de faire l'expérience d'appropriation de savoirs plus complexes et ouvre un espace propice à la cocréation des savoirs et à l'expérimentation d'une forme d'intelligence collective. (Marcel et Lecoq, 2015 :73)

Ainsi, faire évoluer une pédagogie traditionnelle, ancrée des décennies durant, en pédagogie inversée est un défi professionnel à la fois ambitieux et complexe en raison du degré de compétences acquises en informatique, pour l'enseignant comme pour l'élève, et la manière d'intervertir les ressources d'informations en connaissances adaptées «C'est une manière de dire que l'étudiant transformerait un savoir disponible en une connaissance appropriée (voir MTP3 de M. Lesne)» (Lietart,2016 :46) (Le MTP3 de M. Lesne est caractérisé par l'aptitude à l'appropriation, c'est-à-dire qu'à partir de nouveaux outils conceptuels, l'individu est capable de créer des liens qui lui sont propres). Par ailleurs, l'usage des TIC dans les pratiques enseignantes, en l'occurrence l'exploitation des ressources en contexte parascolaire, nécessite une prescription portant sur le «comment faire ?». Dès lors, il serait judicieux de clarifier la notion d'«usage», qui selon Breton « est un phénomène complexe qui se traduit par une série de médiations enchevêtrées entre les acteurs humains informatique et les dispositifs techniques » (2006 :254) et la pratique enseignante. Ainsi, maîtriser un outil en pédagogie pour transformer des savoirs externes en connaissances internes requiert une adoption de cet outil, citons : l'acquisition de la manière d'entrée dans une plate-forme numérique. Par conséquent, l'appropriation de cet outil revêtira un aspect social et ouvrira par la suite son usage à d'autres innovations.

3.3. La réflexivité de l'enseignant; un aspect de professionnalisme

Dans cette perspective, une réflexion sur la stratégie d'acquisition des savoirs - rôle que doit détenir un enseignant maïeutique – où l'analyse de situations d'apprentissage, l'expérience personnelle constituent l'aspect même de la réflexivité, Collin (2010) et l'extériorisation des connaissances – rôle, propre à l'apprenant- s'avèrent indispensables car l'un ou l'autre trouve sa raison dans cet outil technologique pour arriver à ses finalités. En d'autres termes, dans une situation d'apprentissage, l'enseignant professionnel, celui qui maitrise l'art d'enseigner, s'octroie un moment de réflexion, puise dans son expérience et mobilise les savoirs acquis pour la réalisation de sa pratique. En outre, selon la perception de (Schön 1994 et al), la pratique réflexive s'échelonne en trois moments décloisonnés : une réflexion à priori (avant l'acte d'apprentissage), une réflexion au feu de l'action, c'est-à-dire la mobilisation des savoirs professionnels, et une réflexion a posteriori portant sur l'action elle-même (De Cock, 2007;

Perrenoud, 2001; Schön, 1994 ; Hatton et Smith 1995 cité par Derobertmasure, 2012 :57). S'agissant de processus cognitifs différents réalisés en deux espaces également différents, la réflexion de l'enseignant est mise principalement dans (réflexion inconsciente) et sur l'action (réflexion consciente) est fondamentale.

3.3.1. La réflexion culturelle

Dans la perspective d'externalisation des savoirs, notamment dans l'enseignement des langues étrangères, la dimension culturelle a souvent été négligée, sachant que la langue en soi est, à la fois, véhiculaire de la culture de l'individu et moyen de découverte de l'Autre.

Dans le processus de la recherche de l'information, la découverte des valeurs appartenant à d'autres sociétés notamment la culture savante, est appréciée implicitement en raison de son apport au processus de la thèse, c'est pourquoi la langue, la société et sa culture sont en étroite relation (Calvet, 2002 :5) et ne peuvent être dissociés. Pareil pour l'enseignant qui est amené à jouer le rôle de médiateur pour élucider ce rapport tridimensionnel afin d'adopter «une démarche, une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes» (Windmüller, 2011 : 20). Ainsi, être médiateur est un statut qui trouve sa raison d'être dans la pratique de classe où l'interculturel affecte «positivement la qualité de la transposition didactique que l'enseignant doit réaliser constamment pour assurer la médiation entre le savoir, le savoir-faire et le savoir être culturels et l'apprenant» (Berkani, 2018).

Partant de la logique de la pédagogie inversée qui voue le temps en présentiel à des apprentissages en profondeur, l'enseignant peut cimenter un pont qui dépasse les éléments linguistiques de la langue vu qu'il dispose du temps en classe, il peut aborder aussi l'aspect culturel. L'enseignant revêt « un nouveau rôle de médiateur culturel » (Castro-Viudez, 2003), comme le confirme Boudjrir « Il est effectivement impératif, de dépasser le niveau informationnel et descriptif de la notion de «culture» pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde » (2016 :46).

A vrai dire, la compétence culturelle ne s'apprend pas comme toute autre matière scolaire, elle s'acquiert plutôt au fur et à mesure du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, à travers une situation provoquée intentionnellement par l'enseignant et qui sera prise en charge par l'apprenant en procédant à des recherches personnelles. Porcher (1994) précise que le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à savoir comment apprendre afin de devenir autonome et aller de soi vers la découverte de l'Autre. Leylavergne, Andrea nous confirment les propos suivants:

Si tu fais découvrir à un apprenant un aspect de la culture de la langue cible, il sera préparé à affronter une situation socioculturelle spécifique, tu lui apprends à construire la connaissance socioculturelle dont il a besoin, il sera en mesure d'affronter n'importe quelle situation (2010 :125).

Ainsi, l'apprenant pourra construire sa propre représentation de la culture cible, il s'agit donc d'un auto-apprentissage culturel comme l'a bien dit le proverbe chinois qui coïncide avec notre réflexion« Si tu donnes un poisson à un homme qui a faim, il mangera un jour, si tu lui apprends à pêcher, il mangera toute sa vie». Le but de l'instauration de la compétence interculturelle n'est pas de devenir l'Autre mais de s'ouvrir à lui dans un esprit de tolérance et que l'acquisition de l'interculturel est un processus qui s'effectue le long de la vie, en d'autres termes c'est une connaissance de soi par rapport à autrui et une ouverture à l'altérité.

3.3.2. Une pédagogie inversée en idoine aux droits de l'apprenant

La transmission des savoirs d'un enseignant à un enseigné est soumise à un contrat préalablement exprimé implicitement entre les deux actants que (Therer, 1993 cité par Chalvin, 1996 : 19) le considère comme une « déclaration des droits de l'apprenant» Primo, chaque élève a le droit d'accéder à l'information et à la formation et trouver le plaisir d'apprendre à son rythme en adoptant une manière propre à lui pour traiter un problème en faisant appel à son expérience personnelle. Secundo, en situation d'apprentissage, l'élève a droit de se tromper et de bénéficier d'une aide didactique différenciée. Tertio, l'élève, en situation de formation, a le droit d'exprimer ses sentiments et son émotion et à collaborer à l'élaboration des critères d'évaluation ainsi que l'évaluation de ses propres compétences. Dans ce contexte de démocratisation de l'apprentissage, ces droits octroyés à l'apprenant trouvent leur écho dans la pédagogie inversée qui privilégie l'enseignement centré sur l'apprenant pour être plus engagé, plus responsable dans la construction de son savoir en mode asynchrone et synchrone faciliter l'accès à la résolution de situations problèmes tout en installant et/ou développant une (des) compétence(s),

De son côté, l'étudiant n'est plus désigné comme le réceptacle d'un savoir transmis, mais comme un partenaire actif dans la construction de ce savoir. Il est ainsi propulsé au rang de protagoniste de son apprentissage. On attend de lui qu'il développe de nouvelles compétences et que, de simple auditeur récepteur, il devienne gestionnaire de projet, discutant lors d'un débat, chercheur d'information, présentateur d'une étude de cas, enquêteur sur le terrain. (Lebrun et Lecoq, 2015 :74)

Par ailleurs, dans la conception du triangle de Jean Houssay (1992), l'accent est principalement mis sur le rapport maître/savoir inscrit dans l'acte d'enseigner, le rapport maître/élève dans le processus de formation et enfin celui du rapport élève/savoir dans l'acte d'apprendre comme le souligne Kharchi

Derrière le savoir se cache le contenu de la formation. L'enseignant est celui qui a quelques années d'avance sur celui qui apprend. L'étudiant, quant à lui, est à la quête du savoir grâce à une situation pédagogique. Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique: la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre. (2017 :20)

Dans le processus d'apprentissage, cette représentation triangulaire est caractérisée par une relation bilatérale à savoir que deux éléments sont généralement mis en exergue au détriment du troisième qui n'est pas pris en considération

Les processus sont au nombre de trois enseigner qui privilégie l'axe "professeur-savoir", former qui privilégie l'axe " professeur-élève", apprendre qui privilégie l'axe élève-savoir"; sachant qu'on ne peut tenir équivalamment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui. (Houssay, 1992: 233)

A chaque rapport, le troisième élément prend alors «la place du mort» (Houssay, 1992). Néanmoins, sur le plan éthique, le rapport élève/savoir présente un disfonctionnement en termes d'équité à propos du sujet-apprenant car l'enjeu réside dans son approbation de la situation pédagogique ou de son refus du savoir à inculquer, rappelons que l'élève est un acteur principal, actif et impliqué, dans le processus enseignement/apprentissage et son engagement dans ce processus est primordial.

Ainsi, un maillon de la logique relationnelle de Jean Houssay semble être omis ; celui de la perception de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage, à savoir sa motivation et son engagement. Nous pouvons déduire qu'en enseignement traditionnel, les trois éléments peuvent relativement s'exclure et minimisent l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage. Or la pédagogie en amont n'en exclut aucun élément du triangle. Désormais, elle considère que ces éléments sont en corrélation et met, plus particulièrement, l'accent sur le rapport élève/savoir où l'apprenant est en situation d'auto-construction ; elle octroie à l'élève le droit d'accès à l'information en milieu parascolaire pour l'acquisition d'un savoir guidé ou informel en adéquation avec le curriculum officiel et par conséquent, elle développe en lui le sens de recherche et de sélection, l'esprit critique, le travail coopératif, la résolution de situations problèmes selon le rythme d'acquisition et la maîtrise de discours argumenté. Ces compétences sont d'une valeur moindre en enseignement traditionnel. En définitif et face à ce droit légitime, il ne s'agit pas d'une approche centrée seulement sur les savoirs antérieurs de l'apprenant mais également sur sa motivation et son engagement dans le processus d'apprentissage.

Pour étayer la relation apprenant et pédagogie inversée, il serait judicieux de clarifier le principe de cette dernière qui privilégie l'enseignement centré sur l'apprenant pour qu'il soit plus actif, plus responsable de la construction de son savoir en mode asynchrone et synchrone, de surcroît, lui faciliter l'accès à la résolution de situations problèmes tout en installant et/ou développant une (des) compétence(s). L'appropriation de ces compétences par l'élève relève de l'habileté de l'enseignant et sa réflexivité en termes de méthodologie

Les enseignants les plus efficaces dans l'utilisation de l'apprentissage inversé sont ceux qui adoptent une démarche réflexive par apport à leur propre pratique professionnelle. Ils sont constamment à l'affût de nouvelles approches leur permettant d'enrichir leur enseignement et sont pleinement conscients qu'il y a plusieurs façons d'inverser leur classe. Ils expérimentent et apportent des ajustements pour adapter leur approche aux besoins des apprenants. (Bergmann et al, 2015 :15)

La pédagogie inversée incite l'enseignant à revêtir une posture réflexive en permanence et de modeler sa façon d'inverser selon son propre contexte d'enseignement notamment répondre aux besoins spécifiques de ses apprenants.

3.3.3. Une pédagogie inversée à la croisée des courants pédagogiques

L'évolution des courants pédagogiques est fonction de la réflexion des penseurs en science de l'éducation notamment sur la psychologie comportementale face à un savoir à inculquer. Ainsi, diverses tendances évolutives ont affecté le secteur de l'enseignement, passant de la transmission des savoirs à leur reconstruction, de la compétence académique à la compétence renouvelée, du savoir éphémère au savoir pérenne. Tous ces facteurs évolutifs sont fortement marqués par les TIC, à savoir les réseaux sociaux.

Nous constatons qu'au fil des temps, ces courants se sont succédés et se sont complétés par l'addition de nouvelles dimensions apportant à chaque fois une plus-value au processus enseignement/apprentissage où l'enseignant est censé en tenir compte pour affiner sa démarche pédagogique. Ce processus est en perpétuelle évolution, il est souvent objet de restructuration «le processus ou l'ensemble des processus qui sous-tendent des modifications de comportement survenant à la suite de l'expérience ou du contact avec l'environnement» (Malcuit et al, 1995 cité par Clément, 2013: 13).

Pour clarifier cette réflexion dans la perspective de la pédagogie en amont, nous n'entendons pas de donner des explications à chaque courant qui a eu son effet en son temps selon des conditions relatives, mais nous mettrons en exergue leurs effets dans une approche diachronique, ensuite nous tenterons de faire la retombée sur la pédagogie en amont. Dès lors, trois principaux courants pédagogiques ont marqué nos sociétés au fil des temps et à chaque

fois ils s'innovaient en fonction des nouvelles données et comme ils avaient des avantages ils présentaient également des insuffisances :

3.3.3.1. Un Béhaviorisme externalisé

Une théorie comportementale fondée sur un stimulus: un savoir inculqué et un comportement conditionné : un savoir-faire que la PPO et l'EAO ont considéré comme principe. Face à cet état de comportement systématique, l'élève est soumis à un apprentissage conditionné, balisé par une démarche prescrite où «des ressources sont mises à sa disposition et l'on veille à maintenir la motivation (externe) de l'apprenant en le renforçant d'une manière significative et en lui donnant un espace dans lequel il puisse apprendre à son propre rythme» (Lebrun, Lecoq, 2015 : 35).

Dans la pédagogie en amont, le comportement de l'élève est perçu sous deux aspects ; un comportement semi-conditionné en milieu scolaire compte tenu de sa collaboration en la préparation du cours et un second comportement plus ou moins autonome en la réalisation de tâches critériées dans le cadre du transfert des apprentissages en milieu parascolaire sous l'observation en ligne de l'enseignant. Cette approche inscrite dans la pédagogie active, en termes de cognition, où la réalisation de situations d'apprentissage en mode autonome assistée, dans un environnement déterminé, exige un feed-back entre la réflexion et l'exécution de la tâche. Du fait, le comportement n'est plus conditionné par l'environnement en raison des différentes représentations et interprétations de l'individu. Ceci est la vision des fonctionnalistes et des gestaltistes (opposante aux behavioristes) qui privilégient

Le rôle essentiel de l'activité mentale du sujet dans l'apprentissage et plus généralement dans ses interactions avec l'environnement. Cette manière de concevoir initie les modèles cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage. C'est le modèle qui attire l'attention sur l'activité réflexive de l'apprenant. (Lietart, 2015 : 43)

En situation d'apprentissage parascolaire et vu l'ampleur des ressources disponibles dans l'environnement, le traitement de l'information s'effectue d'abord par la sélection des données ensuite leur organisation, puis leur sauvegarde en mémoire et enfin leur communication

La classe inversée, c'est donc plus qu'un «avant le cours/ pendant le cours». C'est un véritable dispositif pédagogique offrant des espaces pour apprendre, des espaces balisés par des objectifs et des critères d'atteinte précis, par des consignes précises et articulées, un espace-temps aussi articulé sur un scénario temporel dont les différentes séquences sont construites de manière à agir «du dehors» sur l'apprentissage de l'apprenant. L'évaluation formatrice révèle toute son importance dans le guidage de l'individu en apprentissage. Voilà pour l'environnement. (Lebrun, Lecoq, 2015 : 36)

Cette phase métacognitive traduite par la dynamique de l'esprit, s'inscrit dans l'auto-construction des connaissances à partir d'un environnement où les TIC dominent généralement le comportement de l'apprenant dans son action.

3.3.3.2. Un constructivisme balisé

Une prise de conscience du rôle de l'apprenant face à l'acquisition d'une situation d'apprentissage fait appel à des connaissances antérieures centrées sur l'aspect particulier de l'information. Devant une situation d'apprentissage à caractère habituel, l'élève consulte les structures cognitives existantes. Par contre, face à une situation inhabituelle, la construction d'une nouvelle structure cognitive requiert une adaptation à la situation d'apprentissage en fonction de la perception de l'objet d'apprentissage en question. Néanmoins, cette situation d'apprentissage, en milieu scolaire, n'offre ni le temps ni les ressources nécessaires pour la construction d'un nouveau savoir. Or la construction du savoir en amont - avant de venir en classe - met le focus sur le rythme d'acquisition de l'élève et lui accorde un temps significatif et des ressources immédiates. La classe inversée vise d'aller plus loin d'un enseignement traditionnel

S'il s'agit souvent d'une vidéo proposant les nécessaire savoirs avant le cours pour mieux profiter de l'espace-temps de la classe pour répondre aux questions et faire des exercices ,le constructivisme propose une vision revisitée où il sera question d'une véritable construction des connaissances : demander aux apprenants d'aller explorer, à propos d'une thématique ,les contextes ,les représentations (sociales) d'un concept pour les amener en classe où une opération de déconstruction(le fameux conflit cognitif) pourra prendre place en offrant ainsi une possibilité de reconstruction pour un apprentissage plus durable . Les théories de la motivation viennent en soutien à ce processus : il y est question de perception des contextes, de valeur des tâches confiées déployées, de contrôle sur le processus d'apprentissage lui-même considéré dans ses aspects tant internes qu'externes. (Lebrun et Lecoq, 2015 : 36-37)

Il est évident que tout apprentissage requiert l'installation de compétences et que l'apprentissage en amont favorise l'autonomie et la responsabilité dans la construction et la reconstruction des savoirs avec tout l'apport que peut apporter l'environnement. Ce dernier comporte non seulement des ressources physiques mais également des ressources humaines.

3.3.3.3. Le socioconstructivisme

Face à la mondialisation et en réponse aux exigences de la société, le socioconstructivisme introduit la dimension de l'interaction, de la coopération, de la collaboration, de la verbalisation, ... malheureusement ces dimensions sont rares en enseignement traditionnel, pourtant le fait d'apprendre en classe signifie apprendre en groupe. A vrai dire, il ne s'agit pas d'un enseigné mais d'un élève qui apprend dans, avec et par les pairs

dans un contexte de confrontation d'idées (conflit cognitif) faisant appel à l'aspect cognitif, affectif, métacognitif et communicationnel, Lebrun et Lecoq précisent qu' au niveau de l'apprentissage dans la classe inversée :

Il est important de donner aux étudiants de véritables problèmes contextualisés et non pas dépouillés de leurs attributs socio culturels. Ils seront travaillés idéalement dans des groupes afin de favoriser l'émergence d'interprétations variées dont il faudra exploiter les nuances, analyser les contrastes. Des informations récoltées dans cette phase de contextualisation naissent alors les connaissances plus décontextualisées, et sans doute plus transférables à d'autres contextes (la recontextualisation ou l'application des connaissances). Pour cela, il est nécessaire de se mettre en «recherche» et d'exercer des compétences de haut niveau (cognitives, mais aussi relationnelles et méthodologiques, par exemple : synthèse, séparation de l'essentiel et de l'accessoire, développement du sens critique, participation au travail de groupe, etc.).(2015 : 35)

Pour assurer la continuité des apprentissages par les pairs, il est primordial de maintenir le contact même en situation parascolaire ; cela donnerait plus de motivation et d'autonomie à l'élève et au groupe offrant un nouvel espace pour le développement des compétences, évitant ainsi tout comportement réprobateur au sein de la classe. En outre, l'interaction dans l'environnement externe(en dehors des murs de l'école) favorise la relation humaine favorisant ainsi le développement de la compétence socioculturelle.

4. Une accommodation inéluctable (Le connectivisme)

L'évolution des courants pédagogiques n'est que la réponse aux exigences justifiées de la société. Or la société du XXI^{ème} siècle est affectée par les TIC donnant naissance à une génération digitale en perpétuelle effervescence où l'acquisition des savoirs prend de nouvelles tendances pour être inscrits dans une pédagogie parascolaire. Un courant est né, celui du «connectivisme», une théorie d'apprentissage basée sur l'outil informatique offrant plus d'espaces, de moyens et de ressources pour une formation hybride en mode synchrone et asynchrone. Ce dernier, et dans le cadre de l'externalisation des savoirs, s'inscrit dans un paradigme cognitivo-socioconstructiviste focalisé sur l'acquisition de connaissances par l'exploitation des TIC disponibles dans l'environnement (Meyer, 1999) et la collaboration de tierces personnes.

D'après Lebrun et Lecoq, tout l'enjeu de l'apprentissage aujourd'hui consiste à l'exploitation de l'affordance de ces réseaux pour la construction des connaissances. Selon Siemens (2004), huit principes trouvent leur origine dans différents constats concernant l'apprentissage à l'ère du numérique :

-«De nombreux apprenants rencontreront des domaines de connaissances et de compétences variés et parfois sans liaison au cours de leur carrière;

-l'apprentissage informel devient de plus en plus une partie de l'expérience d'apprentissage plus une L'apprentissage actuel survient au travers d communautés de pratiques, de réseaux personnels et au travers des différentes tâches dans les situations de terrain;

-l'apprentissage est un processus continu qui se déroule tout au long de la vie. Apprentissage et situation de travail sont de moins en moins séparés

Dans certains cas, ils sont confondus;

-les technologies changent progressivement et fondamentalement nos façons de penser. Elles modifient notre «câblage cérébrale»

- l'institution, ou l'organisation, et l'individu sont des organismes. L'apprentissage devient un processus commun aux apprenants, aux acteurs de la société et aux institutions;

-de nombreux processus, jadis du domaine de l'apprentissage (par exemple, chez les cognitivistes de l'information), sont actuellement de plus en plus et mieux en mieux assumés par les TIC:

-le savoir et le savoir-faire sont progressivement supplantés par le savoir où et quand les connaissances conditionnelles » (cité par Marcel et Lecoq, 2015 :38)

Dès lors, le triangle de Jean Houssaye (1988) prend une nouvelle représentation à laquelle est ajoutée une nouvelle distorsion, celle de l'espace virtuel, d'où la quadruple relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant, le savoir, l'élève et l'environnement virtuel (TIC) : un ménage à quatre !

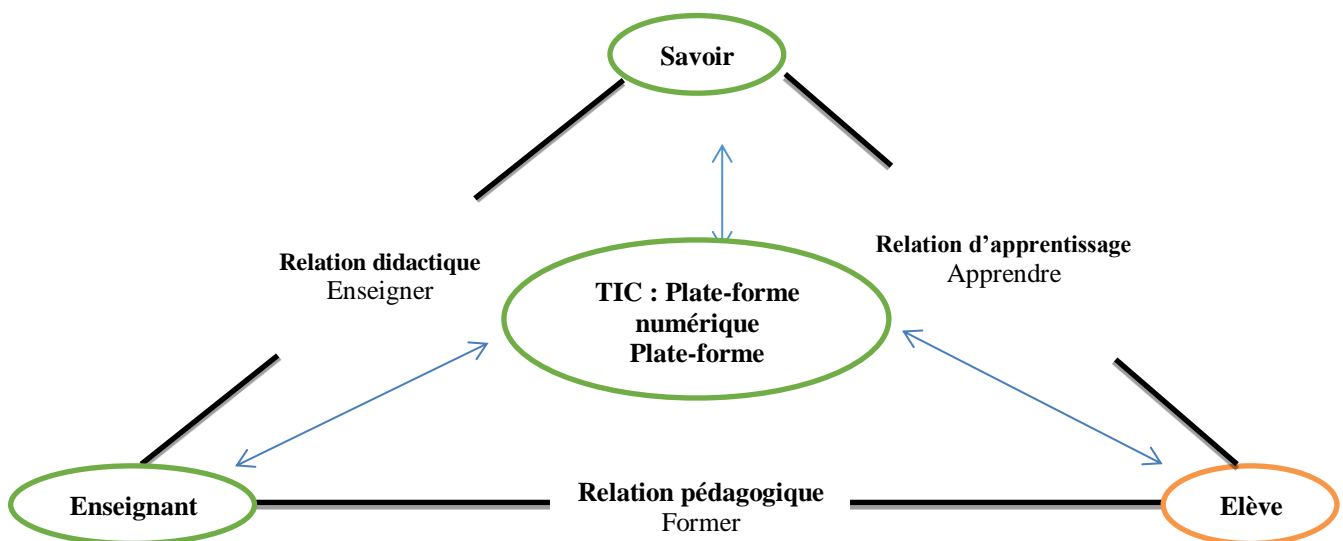


Schéma N° 2: le triangle de Houssay à l'ère du numérique

Cette forme pyramidale, appelée également tétraèdre par Lombard (2007) qui a introduit comme quatrième pôle «dispositif cyber-prof» dans le but d'analyser les interactions entre les acteurs de la relation pédagogique: maître-élève-savoir et dispositif cyber-prof» (Lombard, 2007). Ce modèle définit la relation pédagogique dans la formation à distance en mode asynchrone (e-learning) où le processus de l'apprentissage est discontinu : le lien entre l'enseignant et l'apprenant est interrompu une fois l'activité injectée. Par contre, dans le cadre

de la pédagogie inversée, hormis la construction de savoirs en autonomie et l'interaction avec les pairs, le contact entre les acteurs pédagogiques demeure potentiellement maintenu pour assurer des clarifications, des orientations, des recommandations, etc... et ce à travers un lien électronique commun ; cette connectivisation assure l'interaction entre les pairs et libère l'apprenant des contraintes du temps et de l'espace.

En résumé, tous ces courants pédagogiques ne sont que les héritiers de courants philosophiques à savoir l'empirisme, le positivisme, le rationalisme, l'idéalisme, le structuralisme... où l'apprentissage en amont en est la résultante «les classes inversées se trouvent à la croisée de différents courants pédagogiques qui correspondent à différentes postures par rapport à l'apprentissage des différents savoirs» (Lebrun et Lecoq, 2015 : 35).

5. Un contrat didactique à l'ère du numérique

Deux espaces d'apprentissage (virtuel et réel) différents mais à dénominateur commun, inculquer des savoirs à l'élève: Le premier en présentiel, organisé en mode traditionnel avec une restriction du rôle de l'enseignant et une implication plus importante de l'apprenant dans la conception et la réalisation du cours en classe. Le second espace, dont l'apprentissage est balisé préalablement par l'enseignant ; celui-ci structure la démarche d'apprentissage à entreprendre, élabore des activités d'apprentissage et modélise l'évaluation «évaluation systémique», détermine les objectifs et les injecte dans une plate-forme numérique, considérée comme une passerelle entre l'enseignant et l'élève «interaction à distance». Cet environnement d'apprentissage modifie la relation entre les acteurs pédagogiques et la manière d'acquisition de l'objet d'apprentissage. A cet effet, le statut de l'enseignant et celui de l'élève se trouvent ainsi affectés suivant la situation d'apprentissage, à savoir en contexte réel ou virtuel.

Face à ces deux types d'apprentissage, l'élève se trouve contraint d'adopter deux comportements distincts : en situation de classe, il contribue à l'élaboration et à l'organisation des connaissances avec l'aide des pairs et sous la direction de l'enseignant(e) ; il ne s'agit pas d'un travail de mémorisation où l'élève est généralement passif mais plutôt l'implication de l'élève dans la conversion des informations acquises à l'extérieur en connaissances scolaires et tente de leur en donner du sens. Par contre, en situation virtuelle, la relation pédagogique revêt deux aspects : l'un affectif en raison de l'interaction de l'élève avec son enseignant(e) en ligne et l'autre cognitif, donné sous forme de supports informatisés, ce qui favorise l'engagement affectif de l'élève notamment son assiduité dans le processus de recherche de ressources d'informations et l'autonomie dans le cadre de la conception de stratégie d'apprentissage.

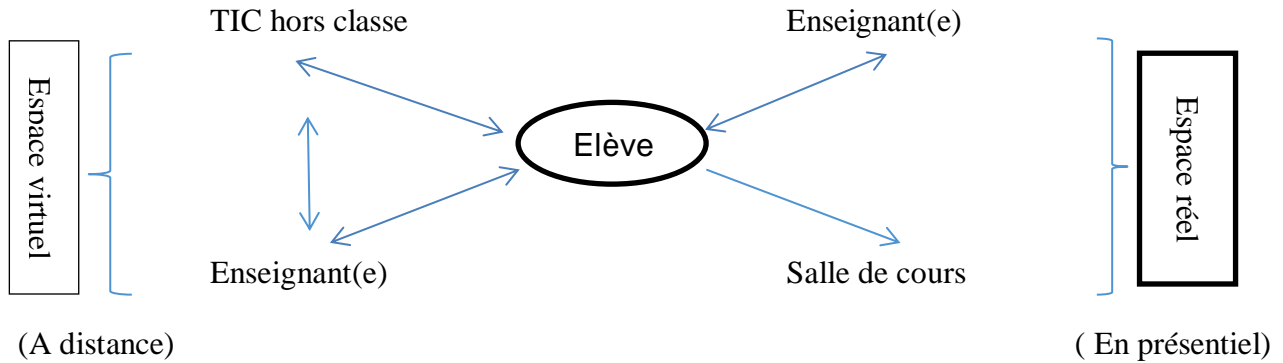


Schéma N° 3: Représentatif de la double relation des acteurs pédagogiques

En somme, l'hybridité du dispositif de la classe inversée est caractérisée par la fonction relationnelle entre l'enseignant et l'élève qui revêt un aspect beaucoup plus affectif que professionnel donnant de l'essor à l'engagement de ce dernier dans le processus d'apprentissage développant en lui les traits de confiance en soi et de responsabilité.

5.1. La pédagogie inversée synonyme d'une approche éclectique

Dans l'approche paradigmatique, les courants précédents et leurs théories relatives à l'apprentissage, ont apporté leur contribution au processus enseignement/apprentissage à partir de dispositifs pédagogiques préconisés. En revanche, et pour favoriser les apprentissages, une vision critique s'impose, plus particulièrement sur les compétences à installer, les méthodes à utiliser et les moyens à exploiter. Du fait, présenter un modèle pragmatique nécessite une réflexion sur les facteurs d'apprentissage ayant eu leur effet, notamment les informations acquises qu'elles soient internes (les connaissances déjà là) ou externes (les ressources fournies ou à rechercher) dans le but de produire ou développer de nouvelles connaissances et/ou compétences. Ces paramètres fondés sur les TIC peuvent constituer un dispositif pédagogique en idoine avec les besoins des apprenants.

Dans ce flux réflexif, nous arrivons à déduire que la classe inversée est le centre de gravité de la résultante des courants pédagogiques (Béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme et connectivisme), elle est inscrite dans la valorisation du processus enseignement/apprentissage, favorisant le développement des compétences au sein et à l'extérieur de la classe, suivant la taxonomie de Bloom selon une représentation inversée

La classe inversée semble se trouver au confluent de ces différents courants, tous issus du xx^o siècle. L'importance du dispositif, du conflit cognitif et de la rencontre des contextes particuliers avec les théories généralisantes, l'importance aussi de la scénarisation en particulier des moments d'appropriation individuels et de confrontation cognitive collective permettent de tracer, voire d'amplifier, notre perception des inversions tant au niveau des savoirs que des rôles attribués aux autres partenaires de la

relation didactique. La classe inversée est donc un dispositif intentionnel dont la cohérence doit être recherchée. (Marcel et Lecoq, 2015 :38)

De ce fait, nous nous retrouvons face une pédagogie innovante imprégnée de l'outil informatique où tous les courants font "bon ménage" avec une inversion des rôles des acteurs pédagogiques et de la pyramide de Bloom.

6. La pédagogie à l'ère du numérique

Ayant enseigné depuis des années durant au cycle secondaire et face à un public adolescent, nous avons constaté l'envahissement, bon gré malgré, dans nos «mœurs éducatives», de l'outil informatique dans nos classes : Tablette, Téléphone cellulaire, «I» pad et parfois des PC portables, ... nouveau matériel rivalisant livre, cahier, dictionnaire, ... En outre, il est incontournable de dénier l'addiction de l'usage de cet outil et son effet sur le public fréquentant les établissements scolaires. Il en est de même pour un grand nombre d'enseignant, mordu par cette technologie, alors, rien à en vouloir au «digital native» (Prensky, 2001) qui, au fond, désirent que les enseignements à acquérir soient en relation avec la réalité ; une réalité imprégnée de l'outil informatique au sein d'une société aux mœurs évolutives et où le système scolaire évolue selon une réflexion linéaire, par contre, l'information circule d'une manière réticulaire. Dans un cadre humaniste, l'éducation devrait répondre aux besoins effectifs des élèves afin d'assurer leur épanouissement et leur formation dans ce monde sans frontières.

Certes, l'outil informatique est omniprésent, soit en classe ou en dehors de la classe, et que cet outil représente une source d'informations inégalée susceptible d'être exploitée et ne demande qu'à devenir des savoirs communs. Ainsi de cette vision réaliste, nous sommes conduits à réfléchir sur le mode d'implémentation des outils du Web dans un environnement pédagogique. La loi française sur la refondation de l'Ecole stipule : «L'école change avec le numérique. Tout ce qui permet de favoriser le recours au numérique est soutenu par le Ministère». 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», problématique posée par Truong(2006) dans «Le Monde de l'Education», en osant expérimenter d'autres approches pédagogiques par l'exploitation de l'outil informatique.

En somme, il est question d'adopter notre manière d'enseigner au rythme évolutif de notre société. Selon Tardif et Lessard,

La fonction enseignante est prise entre modernité et tradition. Le système scolaire n'évolue pas au même rythme que tous ces changements.... Pour imaginer l'avenir de l'enseignement, il faut prendre en compte les forces du changement, dont les auteurs repèrent quatre ingrédients importants...l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (2005 cité par Lietart ,2016 :11)

Face à cet état de fait inéluctable, Perrenoud signale que l'enseignant, dans toute sa pratique en classe, 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» (1998 : 26).

6.1. Les TIC en enseignement

Notre recherche s'articule en partie autour de la dernière force de la DDL «l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)» dans le monde d'enseignement au cycle secondaire, devenu TICE. Il est à faire remarquer que même les acronymes ont évolué, d'abord, dans les années 90, on parlait de NTIC (*Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication*), puis banalisées, ont pris l'acronyme de TIC pour s'intégrer dans le monde de l'enseignement en TICE. Cette évolution dont l'acronyme n'est pas sans signification, elle est le fruit de la vague déferlante de la technologie qui est en perpétuelle mouvance au sein de la société.

Ainsi, on peut résumer les rôles des TICE dans les principaux points suivants:

- les TICe soutiennent le développement des automatismes de bas-niveau;
- les TICe facilitent l'accès à des documents authentiques;
- les TICe favorisent la communication et l'interaction asynchrone et/ou synchrone;
- les TICe permettent et soutiennent l'apprentissage informel, en dehors de la classe;
- les TICe contribuent à créer un environnement d'apprentissage intégratif, authentique et en situation (situated learn in getsituated cognition). (Nguyen, 2015 :126)

Cette insertion technologique n'est pas sans finalités pédagogiques, au contraire «L'enseignant propose à la fois des activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but, ce qui développe chez les élèves des compétences disciplinaires et transversale» (El Abboud, 2015: 4). Ainsi, les acteurs pédagogiques pourront développer et acquérir par la suite la compétence du numérique qui «Renforce la curiosité et le plaisir d'apprendre. Il présente une très importante opportunité pour moderniser les systèmes éducatifs. Il importe donc de familiariser les enseignants avec ses outils» (Amrouayach et Ait Dahmane, 2018 :182)

Dans le cadre de l'innovation des techniques d'apprentissage, l'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire est chose inhérente car il est question d'accommodation avec l'évolution de la société afin de remédier aux carences dont souffre le lycée. Dès lors, il incombe à l'enseignant de revoir sa façon de transmettre les savoirs en utilisant l'outil informatique dans la conception de ses activités pédagogiques, voire de nouvelles tâches André Tricot souligne qu'« on peut donc envisager que les technologies numériques participent à des innovations quand elles modifient les tâches que les enseignants conçoivent et que les élèves réalisent » (2017 : 112) où l'élève prend une part de responsabilité dans ses apprentissages. Marcel Lebrun (2005) voit que « l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif à travers lequel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement ».

Dans la perspective du changement des pratiques enseignantes, la réflexion sur la mise en œuvre de la classe inversée pourrait transformer les principes pédagogiques de l'école dont François Guité souligne des aspects susceptibles d'être modifiés :

Le déplacement du centre de l'activité scolaire de l'enseignant vers l'apprenant ; l'adaptation du curriculum aux élèves fondé sur la réflexion et non sur la mémorisation; en évaluation, l'accent est mis sur la persévérance au lieu de la performance ; l'école favorise l'apprentissage continu visant le dépassement et l'autonomie de l'apprenant et enfin le passage d'un pouvoir décisionnel à une gouvernance progressive et adaptative (Lepage, 2016).

Dans ce type de contexte d'apprentissage Kharchi souligne que

Cette évolution modifie le statut des acteurs, elle situe l'apprenant au centre de la relation pédagogique et devient ainsi, acteur de son apprentissage. Il est appelé à développer de nouvelles habiletés, qui lui seront d'une grande aide pour chercher, contrôler et sélectionner les informations. L'enseignant, de son côté, voit son rôle évoluer aussi. Il doit agir non pas comme un détenteur de savoir, mais plutôt comme un guide. (Cité par Khelladi, 2020 :171)

En pratique, l'expérience de la classe inversée menée par Ariane Dumont pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère à des étudiants de première année de licence dans une université de sciences appliquées en Suisse (Dumont 2016 cité par Caillez, 2017 :49), a activé six (6) leviers d'une manière explicite:

modifier les objectifs, les méthodes et l'évaluation au sein du cours (ou programme); rendre l'étudiant plus actif durant son cours (ou programme) de façon à rendre ses apprentissages plus profonds, plus durablement ancrés et plus transférables; augmenter la valeur des activités aux yeux de l'étudiant notamment en les rapprochant de son futur vécu professionnel; augmenter le sentiment de maîtrise ou de compétences de l'étudiant; donner à

l'étudiant davantage de contrôle sur les tâches qu'on lui propose, d'autonomie dans le pilotage de ses apprentissages et enfin, introduire l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un cours ou un programme, sans autant signalé que

Le numérique n'est pas le centre de la classe inversée, mais il en est souvent le déclencheur et, la plupart du temps, le catalyseur. Beaucoup d'enseignants reconnaissent qu'ils ne se seraient pas lancés sans ces nouvelles opportunités qui leur sont proposées et disent également qu'ils ne pourraient plus travailler autrement aujourd'hui. Pédagogies actives et pratiques numériques se rejoignent en bien des points pour redessiner l'espace des apprentissages aujourd'hui. (Becchetti-Bizot, 2017 :51)

Sans cette technologie de l'information et de la communication, la classe inversée n'aurait pas pris toute cette ampleur de transformations dans ses principes et dimensions pédagogiques et son intégration dans le processus enseignement/apprentissage est d'un apport considérable.

6.2. Le rapport MOOC et classes inversées

C'est vrai, les Mooc « Massive Open Online courses » ont révolutionné le processus d'apprentissage par l'externalisation des savoirs sur la Toile à travers l'enregistrement de cours en ligne, ils sont inscrits dans le courant connectiviste considérés par Siemens, en 2004, comme le prolongement évolutif des théories classiques de l'apprentissage (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructiviste) répondant aux besoins d'une société imprégnée du numérique où les connaissances sont inculquées à travers des réseaux sociaux. En somme, les MOOC sont liés aux apprentissages informels soutenus par le numérique mettant l'apprenant en situation d'auto-apprentissage sans accompagnement. Par contre, les classes inversées s'inscrivent dans la sphère des dispositifs hybrides. Elles sont assurées par une plateforme numérique (des outils technologiques: Claroline ou Moodle), la modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) et la recombinaison spatio-temporelle de l'apprentissage constitue cet aspect hybride ainsi «elles tentent à redonner du sens à une école dans laquelle la mission de la transmission des savoirs semble déjà largement accomplie sur le web» (Lebrun et Lecoq, 2015 :20). Il est question d'un continuum du rapport entre présence/distance et celui d' «enseigner» et «apprendre». Lebrun et Lecoq (2015).

Lebrun et Lecoq montrent que les MOOC pourraient se concilier avec les approches pédagogiques des classes inversées néanmoins :

- Les MOOC constituent d'abord un cours complet, structure, assez monolithique (le C des MOOC) et il est souvent difficile pour un enseignant (surtout s'il n'a pas conçu le MOOC) d'y adjoindre ou mieux d'y intégrer un dispositif permettant une bonne exploitation en classe;

- Les enseignants sont parfois encore réticents à utiliser des ressources externes aussi complètes au sein de la stratégie pédagogique qu'ils souhaitent développer. Le MOOC est déjà à la fois une ressource et un dispositif pour apprendre proche de l'enseignement à distance (mais sans son caractère formel);

-Les enseignants se sentent désinvestis du contenu Des ressources) et du dispositif et ont bien du mal à les faire coïncider avec leurs propres approches pédagogiques. (Lebrun et Lecoq, 2015 :21)

Dans les deux cas, nous constatons l'apport des TIC pour soutenir à la fois la transmission des savoirs à distance, pour mettre en valeur les relations entre l'apprentissage en présentiel et à distance. A la seule différence, les classe inversées ont pour objectif d'entraîner l'apprenant à gérer progressivement son propre apprentissage sans pour autant négliger les savoirs accumulés, à adopter une stratégie, à opter pour des voies de recherche et raffiner les ressources en fonction de l'espace-temps dans le cadre du dispositif.

7. Vers un enseignement professionnel

Dans la perspective de rendre le métier d'enseignant - celui qui maîtrise le contenu de savoirs à transmettre - en un professionnel de l'enseignement - celui qui sait lier la théorie à la pratique dans le processus enseignement/apprentissage dans un cadre professionnel-, le statut de celui-ci se trouve ainsi affecté par le changement de paradigme «au passage du métier artisanal où l'on applique des techniques à la profession, où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son autonomie» (Altet, 1994: 23 cité par Cros, 1996 : 25). Toutefois, il serait judicieux de distinguer entre métier et profession auxquels plusieurs définitions leur ont été attribuées et que nous retiendrons celles qui ont trait avec notre thématique.

Lemosse (1989 :57) présente les six caractéristiques définitionnelles de la profession selon la théorie fonctionnaliste:

L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ; c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive; elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique ou spéculative; sa technique s'apprend au terme d'une longue formation; le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes; il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Face à ce changement identitaire et 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, 2000 :136 cité par Derobertmeasure, 2012 :66). 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 ce dernier, (Fenstermacher et Richardson 1994), avant de consulter des références théoriques pour restructurer les pratiques. Ainsi le processus réflexif s'inscrit *à priori* dans un cadre axiologique avant l'adoption d'une quelconque posture pratique.

Cette partie de recherche est centrée sur la réflexivité de l'enseignant en termes de pratiques enseignantes, celle du praticien réflexif doté d'une identité professionnelle forte (Paquay, 2005 ; Maroy, 2001 ; Beckers& Jardon, 2009) et d'un esprit critique sur son agir

Dans la praxis, les idées qui guident l'action sont tout autant sujettes à changement que l'action elle-même. Donc, c'est seulement à travers un changement fondamental de nos croyances, de nos valeurs et de nos sentiments sur l'enseignement et l'apprentissage que nous serons capables de changer notre pratique de manière significative. Créer une culture de la réflexion critique accroît notre potentiel éducatif et donne aux praticiens des occasions de déconstruire des pratiques académiques conventionnelles. (Carr et Kemmis, 1986 : 33 cité par Day, 2001 :5)

Dans notre recherche, nous mettrons partiellement l'accent sur la professionnalisation du métier d'enseignant à savoir qu'un professionnel est tenu de conjuguer les compétences du théoricien et celle du praticien, en ayant recours non seulement à ses connaissances (savoir expérientiel) mais résoudre un éventuel problème dans l'immédiat ou a posteriori en apportant une solution avérée sans pour autant être soumis à une pratique stéréotypée, il s'agit d'un va et vient entre l'action et la théorie «les deux s'éclairant réciproquement pour une meilleure compréhension de la complexité et une prise de décision davantage délibérée et autodéterminée» (Beckers, 2004 :63 cité par Derobertmeasure, 2012 :44); plus explicitement, en pratique enseignante, face à une situation complexe, souvent sous un nouvel aspect, l'enseignant décrypte le problème, propose une solution et assure l'appréhension de cette dernière tout en gardant l'idée de sa reconstruction immédiate, il s'agit plutôt d'une intervention que d'une application où l'enseignant est censé gérer l'écart entre ce qui est préalablement prescrit et ce qui est mis en application . Dans cette optique, ce mode de comportement s'inscrit dans la pratique réflexive qui est

Un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès des personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes. Cette réflexion est tournée vers l'action en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et à l'élaboration de ses propres modèles d'intervention. (Lafortune et Deaudelin, 2001 : 43)

L'enseignant n'est pas un automate répondant à des directives préalablement établies mais il est avant tout un acteur qui réfléchit sur toute action à entreprendre adaptant son geste en fonction de l'environnement et des facteurs influents.

7.1. Le dynamisme de la réflexivité chez l'enseignant

Avant de passer à l'action, soit en phase de préparation ou de mise en œuvre d'un enseignement, l'enseignant est souvent en situation de réflexivité, en quelque sorte il théorise sa pratique, d'ailleurs, un enseignant réflexif «Ne cesse pas de réfléchir [...] parce que la réflexion est devenue une forme d'identité et de satisfactions professionnelles. Il s'y adonne avec des outils conceptuels et des méthodes, [...]» (Perrenoud, 2001 : 42) Cette réflexion construit de nouvelles connaissances, tôt ou tard réinvesties dans l'action Philippe Perrenoud. Cette vigilance laisse émerger une nouvelle compétence, inscrite dans la professionnalisation du processus de l'enseignement/apprentissage; celle de la réflexivité de l'enseignant par laquelle l'enseignant adopte des postures réflexives relatives à ses pratiques enseignantes, selon Ardoino (1990: 22-34), «la posture est un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets». Il s'agit de comportements à adopter face à une situation-problème, en d'autres termes, l'enseignant est en situation de raisonnement « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique (Inspiré de Dewey, 1933). Par ailleurs,

La réflexivité est une réflexion sur la réflexion, une pensée sur la pensée. Cette posture d'extériorité permettrait en outre un lien, voire un transfert, vers les théories standardisées orientées vers l'action ou la compréhension. La réflexivité irait jusqu'à déconstruire, aller derrière les choses pour leur donner un sens. Si la réflexion est fortement liée à la singularité de celui qui réfléchit, la réflexivité est un outil de base pour la création d'un savoir transférable, dans le sens d'un partage avec d'autres. Nous utilisons volontiers le néologisme de cré-action pour désigner le fruit d'une réflexivité orientée vers la création d'un savoir issu et orienté vers l'action. (Paquay, 2001 :170)

En revanche, le retranchement est une forme d'hésitation ou de peur de changer un certain habitus ancré dans les pratiques enseignantes, une posture due, selon Jorro (2005 :5), à la «Peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible». Contrairement à la posture de retranchement, le témoignage de l'enseignant revêt un intérêt significatif à l'activité, fondé sur une analyse de la pratique; le questionnement de la pratique, fondé sur les éléments pertinents de la réflexion, une sorte d'«auto-interrogatoire» régie par une batterie de questions relatives au sujet de la pratique enseignante à adopter «Il faut souvent de nombreux échanges pour que l'interlocuteur concède l'existence d'une réflexion en cours» (Jorro, 2005 :6) et ce afin de donner un sens à la réflexion et légitimer la pratique.

De là, selon Jorro le fait d'avoir une réflexion sur un habitus pédagogique «dire que l'on se questionne, que l'on revient en pensée sur une pratique (...) c'est oser se poser en tant que praticien réfléchi» (2005 : 6), est considéré comme une vision critique sur sa propre pratique,

d'où la prise de conscience d'une problématique relative à la manière de procéder; il est question de «poser le problème» autant que de «résoudre le problème» (Mezivov, 1991 : 105 cité par Day, 2001: 5). Etant donné que tout acte pédagogique est précédé d'une théorie préalablement conçue, le processus réflexif, phénomène maïeutique, se manifeste entre la théorie et la pratique (Pedretti, 1996 : 325 cité par Day, 2001 :5).

Ainsi, selon la théorie de Schön, (1994), la pratique réflexive se manifeste à partir de la pratique enseignante et non à partir d'un certain savoir en ayant conscience de l'agir pendant (dans l'action) et après l'action (sur l'action). Plus explicitement, c'est apporter des changements à son habitus en analysant sa façon d'agir pour une action professionnelle en d'autres termes « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et [de] réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Meq, 2001 : 127). Par ailleurs, Perrenoud (2001), considère que «la pratique réflexive permet de résoudre un problème, comprendre une situation complexe, s'interroger sur sa pratique et imaginer de nouvelles façons d'améliorer sa performance» et que la démarche réflexive renvoie au processus qui permet de développer et de transformer son habitus. Selon Lafortune (2008), pour une pratique réflexive, l'enseignant est censé construire son propre modèle de pratique en l'analysant d'abord par des interrogations sur l'action, ensuite en procédant à un retour à la théorie, enfin, soumettre le modèle de pratique à une réflexion permanente. En outre, Schön, attribue à la réflexivité la fonction de résoudre les problèmes, aussi nouveaux que complexes, des situations abordées (Boutet, 2004).

Le concept de réflexivité est défini selon la perception de différents auteurs et ce afin d'approfondir les démarches dans un contexte plus large : les uns considèrent qu'il s'agit d'un processus d'analyse de pratique en vue d'améliorer la démarche professionnelle, Desjardins (2013) et d'autres, énoncent qu'il est question d'un processus de développement de la posture et de l'habitus de l'enseignant, Perrenoud (2012). Ces perceptions ont trait d'une reconsidération des pratiques enseignantes qui s'échelonnent en trois moments «avant – pendant - après» l'action, en d'autres termes, «l'étape de la projection, l'étape de l'action en cours de déroulement et l'étape de l'interprétation» (Friedrich, 2001 :101).

Jorro (2005), associe le concept de réflexivité, qui est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion (Charlier et Donnay.2001), aux composantes suivantes selon des seuils qui s'articulent autour de trois éléments fondés sur : le reflet qui désigne les observations et les descriptions pertinentes apportées à la pratique ; l'interprétation par laquelle se dégage la problématisation d'un éventuel problème soumis à des normes de référence pour être ensuite

réinterprété ; la critique régulatrice dont la fonction est d'apporter des solutions au problème posé et d'adopter une nouvelle prescription.

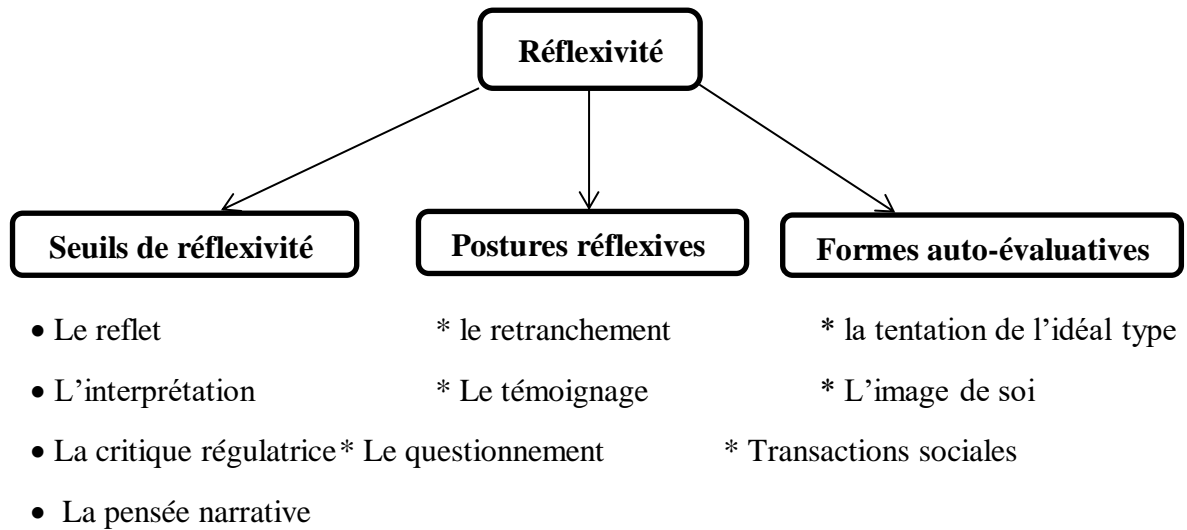
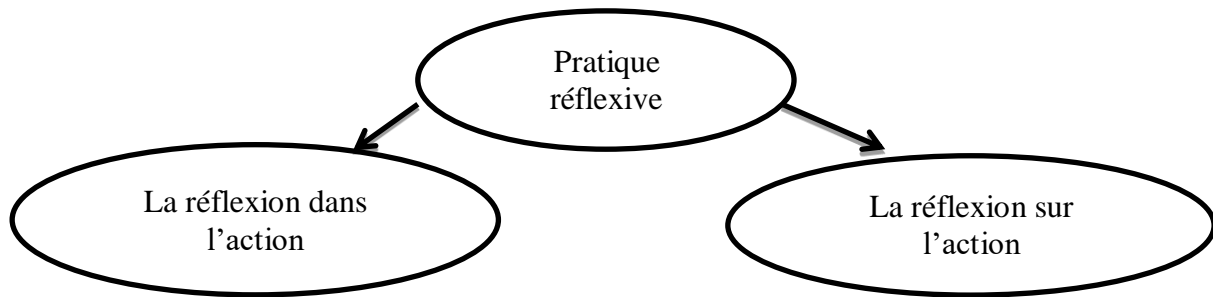


Schéma N° 4: Schématisation du modèle de la réflexivité de Jorro

Pour Schön, il voit que la réflexivité est dynamique pendant et après l'action. En d'autres termes

La conception de la pratique réflexive s'articule autour de deux moments distincts : Réfléchir dans l'action : Il s'agit d'une réflexion spontanée faisant appel aux compétences professionnelles, à la conscience et à la pensée critique de l'enseignant dans le but contrôler ou de modifier ses actions en cours. (Deum, 2004 ; Perrenoud, 2004 ; Ruth-Sahd, 2003 ; Schön, 1994 cité par Proulx et al, 2012 :2).

Il est question d'une prise de conscience du problème, d'une structuration et d'une restructuration de ce dernier au cours de l'action et envisager des solutions alternatives. Réfléchir sur l'action : Il s'agit d'une réflexion délibérée, prise a posteriori, c'est-à-dire après l'action où le professionnel prend du recul par rapport à l'action en y apportant une vision rétrospective par la description, l'analyse, la compréhension et l'évaluation de l'acte pédagogique dans le but de préparer une nouvelle action plus performante. Cette réflexivité revêt un caractère de continuité du processus réflexif (Perrenoud 2004).

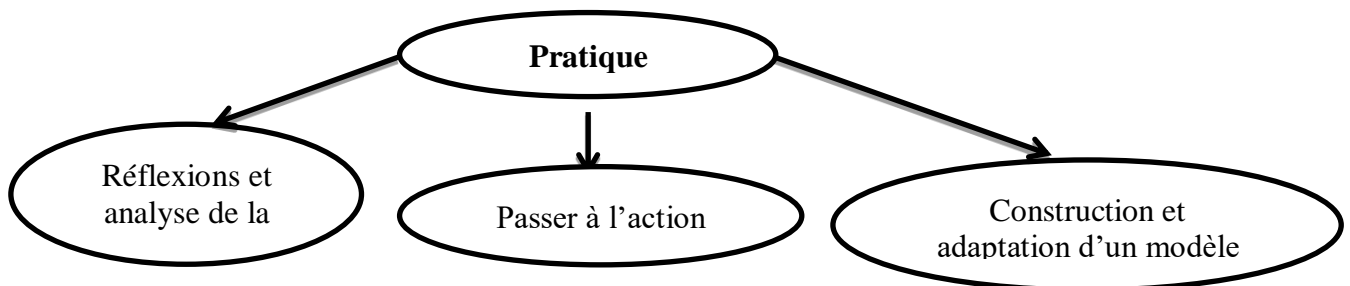


- | | |
|---|-----------------------------|
| • Prendre conscience d'un problème | * Description de l'action |
| • Structurer le problème | * Analyse de l'action |
| • Restructurer le problème | * Compréhension de l'action |
| • Expérimenter des situations nouvelles | * Evaluation de l'action |

Schéma N° 5: Schématisation de la pratique réflexive selon Schön (1994)

Pour Lafortune (2008 :7), celui-ci revoit la pratique en s'auto-interrogeant sur son efficience et sa cohérence avec la théorie

La pratique réflexive consiste à porter un regard critique sur son propre fonctionnement ce qui suppose: des prises de conscience de cohérences et d'incohérences entre pensées et actions, entre croyances et pratiques, une analyse de ses actions (individuelles et collectives), des prises de décisions et des ajustements et une modélisation active de sa pratique en constante évolution.



-Examiner les différentes composantes de sa pratique
-Comprendre les liens entre les différentes composantes et les actions posées

-Préparation: planification, anticipation
- Expériences tentées
- Réinvestissement
- Changements de pratique
-Retours sur les actions (individuellement, collectivement)
- Prises de conscience
- Ajustements envisagés

-Concevoir et élaborer une description et explication de sa pratique
- Faire ressortir les aspects théoriques et pratiques menant à des actions particulières
- S'inspirer de modèles existants et les adapter pour les présenter en un tout cohérent

Schéma N° 6: Schématisation de la pratique réflexive selon Lafortune (2008)

Pour Perrenoud: traite la question de développement de la réflexivité qui devrait naître à partir de la formation initiale et développée tout au long du cursus professionnel

La pratique réflexive est un travail, qui, pour devenir régulier, exige une posture et une identité particulière. Cette posture réflexive et l'habitus correspondant ne se construisent pas spontanément chez chacun. Si l'on souhaite en faire le cœur du métier d'enseignant pour qu'il continue, de développer la posture réflexive et de donner les savoirs et les savoir-faire correspondants. (Perrenoud, 2001 : 42)

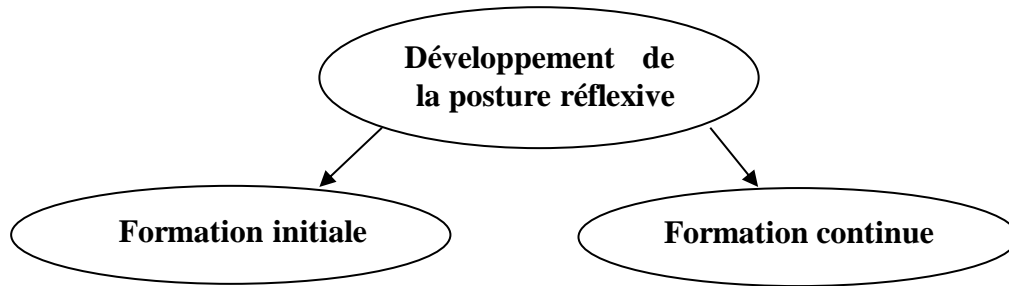


Schéma N° 7: Schématisation de la pratique réflexive selon Perrenoud (2001)

En somme, l'acte de réfléchir pour un enseignant, supposé un professionnel de l'enseignement, est le fait de réfléchir consciencieusement et rigoureusement sur sa pratique enseignante, en d'autres termes prendre conscience, Schön (1955), de son acte pédagogique tout en réfléchissant sur l'efficacité de son geste le long du processus enseignement/apprentissage, avant, pendant et après son intervention pédagogique (Cros, 2001). Néanmoins, les conceptions de la notion de pratique réflexive, devenues objet de réflexion, sont multiples et la publication des auteurs sur le sujet est fonction de leur réalité où cette notion est réduite à une simple évaluation d'un travail accompli par les uns et une forme maïeutique inscrite dans un esprit évolutif de l'action par d'autres. En outre, la réflexion sur la pratique relève de la compétence de l'enseignant professionnel, elle contribue à sa formation professionnelle et l'évolution de ses performances, c'est un outil de construction de l'identité professionnelle (Altet, 1994, Perrenoud, 2001).

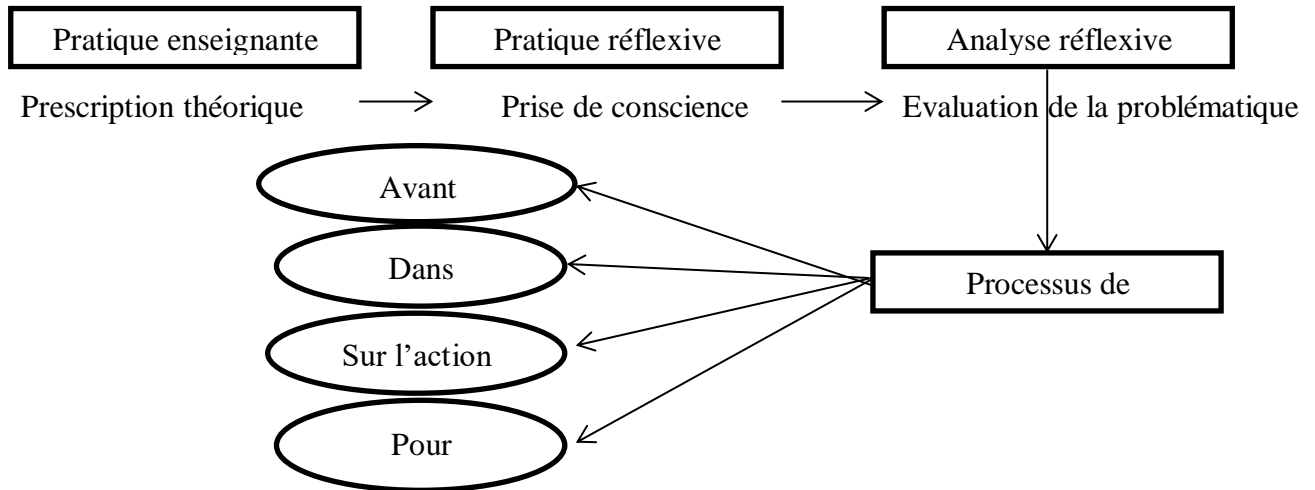


Schéma N° 8: Ecosystème du processus de la réflexivité

Comme synthèse des écrits des auteurs suscités, nous pouvons concevoir la pratique réflexive telle une dynamique intellectuelle (un va et vient) entre une prescription de l'acte pédagogique (la théorie) et l'actualisation de cet acte (la pratique) pour engendrer une conception modèle sujette à une critique pour une nouvelle reconstruction. Delà, nous pouvons supposer que la réflexivité, qui est à la fois réflexion dans l'action et sur l'action, est omniprésente dans le processus pédagogique à savoir avant, pendant et après l'action.

8. Entre savoir professionnel et expérientiel

Comme synthèse des écrits, le déclenchement de la pratique réflexive, qui est une forme de posture adoptée par l'enseignant, prend son origine de la théorisation de la pratique enseignante après perception d'un dysfonctionnement, d'incohérence ou d'incompréhension dans le processus enseignement/apprentissage, déclenche systématiquement une prise de conscience de la situation, mettant en œuvre toute une dynamique réflexive sur la problématique et faisant appel à des savoirs professionnels ou à des pairs. Ce processus réflexif s'étale à différentes phases de l'action : avant, pendant, sur et pour l'action où le geste professionnel évolue en fonction de la nature de la complexité du problème afin d'apporter remédiation, reformulation, reconstruction, rétablissement, réorganisation, ... à la problématique soulevée.

9. Les formes d'évaluation dans un dispositif hybride

Lorsque le praticien adopte un esprit critique à sa propre pratique dans le but de reconstruire cette dernière, cela procure en lui le désir de procéder autrement, dépassant ainsi le stade de l'analyse de la situation. Il s'agit d'une forme de pensée qui traduit un état réel en situation fictionnelle. De ce fait, le processus auto-évaluatif revêt des formes subjectives,

propres à l'enseignant, imprégnées de valeurs et de références théoriques. Ces formes sont influencées par divers facteurs :

- influence idéologique lorsque l'idéal de la pratique recouvre le grain discret de l'action,
- influence psycho-identitaire quand l'image de soi est préservée,
- influence sociale qui dicte un positionnement socialement valorisé,
- influence épistémologique avec le registre narratif qui peut détourner le praticien de la fonction critique. (Jorro, 2005 :10)

En classes inversées, une double évaluation est à observer: l'évaluation des apprentissages acquis et construits et l'évaluation du dispositif mis en place par l'enseignant et par les apprenants dans leurs recherches donnant leur avis et perception, notamment l'apport des TIC dans le processus d'apprentissage, la cohérence distinguée, le degré d'appréhension des tâches qui leur ont été assignées en mode synchrone ou en mode asynchrone. Dès lors, nous sommes face à une double évaluation: une évaluation certificative en fin de tout apprentissage (fin de séquence ou de projet) et une évaluation formative dynamique effectuée tout le long du processus d'apprentissage portant sur les activités entreprises, les compétences et les performances déployées. Ainsi, les classes inversées adoptent le système d'évaluation classique articulé sur la concrétisation et la mise en valeur des connaissances acquises dans différents contextes. A la différence que les savoirs construits à l'aide de l'outil informatique seront évalués par le système informatique (évaluation programmée), par l'apprenant lui-même (autoévaluation) et par les pairs (co-évaluation)

9.1. Evaluation des savoirs construits

Une fois la (les) consigne (s) lancée (s) sur la plate-forme numérique, l'élève adopte systématiquement une stratégie de recherche des ressources pertinentes. Ainsi, l'évaluation portera principalement sur les savoirs élaborés (informations transposées en connaissances) ainsi que la démarche entreprise pour la découverte de ces savoirs.

9.2. Evaluation des savoirs transmis

Une fois en classe, l'élève communique ces connaissances construites à l'ensemble des élèves sous forme d'exposé suivi d'un débat où cette communication sera sujette à des critiques. De ce fait, l'élève occupera le poste d'enseignant dans lequel il exerce toutes ses compétences communicatives et sera évalué sur les activités déployées et les productions élaborées par ses pairs. En revanche, l'élève développe en lui l'esprit critique tout en participant à l'évaluation des productions des autres. C'est ainsi que nous envisageons l'évaluation des compétences du savoir agir dans différents contextes d'apprentissage.

En résumé, l'évaluation dans les classes inversées est assurée en grande partie par les apprenants étant impliqués et engagés dans un processus de construction et de co-construction de savoirs en mettant en place une stratégie pour l'appropriation de ressources d'informations. Elle porte principalement sur l'ingénierie de l'acte d'apprentissage en solo ou en collaboration, sur la gestion et l'exploitation du dispositif émis (par l'enseignant) et construit/co-construit (par l'élève), sur les compétences déployées et les performances réalisées, sur le degré de l'engagement de l'individu ou du groupe. Ces formes d'évaluation sont inscrites dans le courant de l'évaluation certificative.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu clarifier le concept de pédagogie en termes de pratiques enseignantes et montrer que le paradigme de la pédagogie peut être réitéré en fonction de facteurs socio culturels et ce afin de répondre aux besoins réels des apprenants. En revanche, adopter une approche pédagogique efficiente relève de la réflexivité de l'enseignant portant sur la manière d'inculquer des savoirs et des savoir-faire dans la perspective de réguler les inégalités et opter pour une approche éclectique qui réconcilie tous les courants ayant prouvé leur raison d'être.

Le changement de paradigme pédagogique n'est que l'effet produit du changement des mœurs dû à l'envahissement des TIC dans le domaine de l'enseignement notamment sur le plan comportemental de l'apprenant en termes de perception de l'école et l'intérêt porté à cette dernière. C'est pourquoi le modèle favorisé est celui qui adopte une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, les apprentissages et le dispositif de transmission des savoirs dans le but de donner du sens à la classe en favorisant l'apprentissage en profondeur chez l'élève. Ce changement de paradigme de l'enseignement/apprentissage est le résultat d'une réflexivité professionnelle soutenue par la disponibilité de l'outil informatique

La classe inversée, qui est une approche éclectique, répond aux ambitions des enseignants et aux besoins des élèves en octroyant à ces derniers la possibilité d'apprendre à leur rythme par l'externalisation des savoirs. Cette forme de pédagogie inversée effectuée en mode hybride engendre une double évaluation par différents acteurs: celle du dispositif déployé et celle des apprentissages.

Chapitre III

La classe inversée

Introduction

Demander aux élèves de préparer une leçon inscrite dans le manuel scolaire (ex: texte à lire accompagné d'une série de questions ou exercices de langue à faire, rédaction d'un premier jet, ...) avant d'arriver en classe, est une pratique que beaucoup d'enseignants l'appliquent et ce dans le but d'appréhender facilement le contenu en classe. Marcel Lebrun, Julie Lecoq (2015) précisent qu'à l'encontre de tous les enseignants, Eric Mazur (professeur de physique) demandait à ses étudiants d'acquérir les principes en amont pour consacrer la séance en présentiel aux difficultés rencontrées, à des approfondissements ou des exercices plus complexes. Il s'agit d'inverser les activités pédagogiques où le cours magistral est préparé préalablement et les pratiques en classes. D'où l'appellation de « *flippedclassrooms* » en 2007 par deux enseignants de chimie dans le secondaire, Jonathan Bergmann et Aron Sams, qui ont constaté un taux élevé d'absentéisme auprès de leurs étudiants, ont décidé d'organiser des séances de rattrapage en filmant le cours et en le mettant en ligne. Cet acte de remédiation trouva un écho positif chez l'ensemble des étudiants rendant la classe plus dynamique et plus engagée. De là, les deux enseignants ont dénommé cette démonstration "pré-vodcasting " qui consiste à assurer le cours à distance à partir de séquences vidéos préparées ou des fichiers audio-visuels extraits d'Internet mettant en exergue le potentiel de l'outil informatique dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Tandis qu'en classe, le cours est réservé aux débats, aux commentaires, aux argumentaires, autrement dit, un échange d'informations et d'avis entre élève/ élèves et élèves/enseignant.

1. Genèse de la classe inversée

L'idée d'inverser la classe n'est pas une piste de solution récente aux contraintes de l'enseignement et aux préoccupations des enseignants et des pédagogues, elle date depuis des décennies dont Jonathan Bergmann et Aron Sams furent les pionniers de la conception de cette approche aux Etats Unis où leur intention portait sur le changement de paradigme en passant de l'enseignement transmissif à l'enseignement d'accompagnement. Cet esprit réflexif vise à mettre l'élève à l'avant- plan afin de développer ses compétences intellectuelles et affectives par le travail collaboratif en intégrant les moyens technologiques dans le processus d'enseignement/apprentissage et ce dans le but de rehausser le niveau des élèves en optimisant ce processus par l'usage de la technologie numérique.

En termes de pédagogie, leur désir volontaire de changer d'approche par la réflexion sur de nouvelles pistes d'enseignement/apprentissage n'est que la conséquence du changement de références pédagogiques (Réformes du système éducatif, l'effet des technologies sur les mœurs

sociétales) où leur préoccupation tend vers la continuité et la pérennité des apprentissages notamment en milieu parascolaire en tentant de combler «l'angle mort» responsable de la rupture du processus d'apprentissage tout en rappelant que le métier d'élève

Depuis plus d'une décennie maintenant, de nombreux spécialistes de l'éducation et de la pédagogie se sont penchés sur les rôles et tâches de l'élève dans le système éducatif (français) et ont défini la formule de 'métier d'élève «métier d'élève» (La Borderie, 1991), cette conception de l'élève permet d'appréhender différemment son rôle dans l'institution scolaire, et semble démontrer que le métier d'élève repose en partie sur des procédures d'apprentissage et la maîtrise de l'environnement scolaire. (Gaté, 2004 cité par Liquète, 2007 :2)

Répond aux mêmes conditions de celui de l'enseignant en raison de leur engagement dans un projet pédagogique. Sur le plan technologique, les deux auteurs ont privilégié remplacer la présence de l'enseignant, en milieu parascolaire, par des cours assurés à l'aide de captures vidéo (séquences vidéo, Power point avec commentaire,...) diffusés à l'ensemble des élèves sur une plate-forme virtuelle.

2. Evolution praxéologique de la classe inversée

Ce mode d'enseignement devient alors hybride dans le sens où il combine entre le mode présentiel et le mode virtuel (Bergmann et Sams, 2014 :8) d'où le fait d'inverser la classe guide les élèves vers l'auto-construction et la co-construction des savoirs dans un contexte socioconstructiviste. Cet état de fait, donnerait plus de chance aux élèves à faible acquisition de connaissances de se rattraper. D'après Nizet, Galiano et Mayer «Il s'agit d'un dispositif pédagogique caractérisé par un ensemble d'intention et de modalités qui relèvent d'approches, de méthodes, de techniques ou de stratégies déjà existantes» (2016 :42) qui tend vers une pédagogie centré sur l'élève, notamment sur ses connaissances et ses compétences donnant lieu à un apprentissage individualisé

La classe inversée devrait permettre de dépasser les limites d'une pédagogie traditionnelle pour favoriser une pédagogie active, centrée sur des apprentissages en profondeur, contextualisée, de niveaux taxonomiques élevés, dans un cadre collaboratif fondé sur un partage d'expertise et une connaissance distribuée. (Nizet et al, 2016 :44)

Ainsi, le temps d'apprentissage n'est plus uniforme et prédéterminé, au contraire, il est ouvert respectant le rythme d'acquisition de chaque apprenant afin d'atteindre les objectifs préalablement assignés. Dans ce sens, tout acte d'enseignement dans un contexte vise principalement des objectifs d'apprentissage en référence à l'APO des années 1990 suivi de l'APC en 2000. Néanmoins assurer un alignement pédagogique requiert une cohérence entre les objectifs, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation selon le modèle initial de Biggs. Or en pédagogie inversée, les apprentissages s'effectuent sous des formes différentes de

l'enseignement traditionnel où l'usage du numérique et l'exploitation des ressources informatiques à des fins pédagogiques modifient la donne de l'alignement pédagogique.

Par ailleurs, l'atteinte des objectifs appelle systématiquement une planification pédagogique sur le plan procédural «La classe inversée implique, par conséquent, de la part des enseignants, un travail de programmation, de scénarisation et d'explicitation assez précis» (Becchetti-Bizot 2017 : 27) qui dans le contexte de l'inversion, pourrait avoir l'aspect d'une approche pédagogique inversée caractérisée par le repositionnement et le redéploiement des espaces- temps d'où les préceptes de la classe inversée ou «*flippedclassroom* »qui consistent à présenter le cours magistral à travers des séquences vidéo émises sur une plate-forme numérique permettant à l'apprenant de «mettre l'accent sur les concepts les plus importants , de les appréhender à son rythme et dans un environnement non contraignant» (Nizet et al, 2016:45) afin de libérer le temps de classe à d'autres tâches plus complexes et d'accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage que «nous pourrions appeler ces classes des classes translitées : le cours théorique (en classe dans le schéma traditionnel ou en préalable de la classe dans le schéma des flippedclassrooms) précède encore et toujours la partie consacrée aux exercices, aux applications, etc» (Lebrun et Lecoq, 2015 :16). Cette translation supportée par l'outil informatique ne peut que donner une nouvelle perception à l'acte d'apprendre et d'enseigner «Ce dispositif vise l'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage par l'utilisation de la technologie et d'outils numériques» (Nizet et al,2016 :43) et que «Les technologies ne rendent pas notre cerveau plus vide, elles lui permettent d'être plus libre» (Lebrun et Lecoq, 2015 :16).

2.1. Principe et appellations de la classe inversée

En revanche plusieurs chercheurs ont attribué des définitions relatives au concept de la classe inversée dont le principe est de doter l'élève en savoirs préliminaires dans une situation parascolaire avant de passer au cours prévu en classe «Il s'agissait donc pour Bergmann et Sams de motiver leurs élèves à préparer (à domicile, hors classe, ou sans la présence physique ou la supervision de l'enseignant) les leçons traditionnellement données en classe afin de rendre ces dernières plus interactives» (Lebrun et Lecoq, 2015 : 12). Les devoirs assurés à distance sont assurés par les TIC disponibles dans l'environnement et maîtrisées par les élèves. En outre, les mêmes auteurs considèrent que la classe inversée ou flippedclassrooms est une méthode (ou une stratégie)pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole,etc.) se fait «à distance» en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies de l'information (vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier,

préparation d'exercice, etc.) et où l'apprentissage, fondé sur les activités et les interactions, s'effectue «en présence» (Lebrun et Lecoq, 2015 : 16).

Années	Auteurs	Concepts	Définitions
1990	Mazur	Peer instruction	Méthode dans laquelle les étudiants travaillent en petits groupes pour répondre en classe à des questions conceptuelles
2000	Lage, Platt et Tregla	Inverted classroom	Approche mettant en œuvre une stratégie d'enseignement qui touche un large éventail de styles d'apprentissage. Les nouvelles technologies permettent que les exposés traditionnellement présentes en classe, se produisent en dehors de celle-ci et que les événements qui se produisent habituellement en dehors de la classe se réalisent en classe avec l'accompagnement de l'enseignant
2011	Khan	Flipping the Classroom	Modèle qui consiste à donner aux étudiants des conférences vidéo à regarder à la maison, et à faire les «devoirs» dans la salle de classe avec l'enseignant ou devient disponible pour apporter une aide pédagogique
2011	Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke	Flipped classroom	Approche pédagogique consistant 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 classe pour prendre avantage des forces de chacune
2014	Nizet et Meyer	Flipped classroom	Une séquence pédagogique de type hybride dans laquelle l'enseignant met à profit les technologies numériques (par exemple une séquence vidéo) pour rendre les concepts et les connaissances accessibles aux étudiants selon leurs besoins et disponibilités en dehors des heures de classe. En classe, l'étudiant est

			placé dans des situations d'apprentissage actif et l'enseignant joue un rôle pédagogique de médiateur et de coach.
2013,20 14	FLN	Flipped learning	Approche pédagogique qui déplace l'environnement d'apprentissage du groupe à l'individu pour générer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif où l'enseignant guide les étudiants dans l'application de concepts sur un mode participatif et créatif

Tableau 4: Dénominations attribuées à la classe inversée (Nizet et al, 2016 : 43)

2.2. Diachronie empirique de la classe inversée

Pour suivre empiriquement la traçabilité chronologique de la classe inversée, Eric Mazur (1990) souligne qu'il est incontestable de rendre le mérite à Socrates (cité par Dumont et Berthiaume, 2016 :08), qui sans sa maïeutique «l'art d'accoucher l'esprit» les pratiques enseignantes demeureraient figées et insignifiantes sachant qu'un enseignant professionnel est souvent en quête de méthode plus performante par laquelle il assure un apprentissage répondant aux besoins de ses apprenants et garantissant la pérennité des savoirs acquis. Ainsi, le fait de revoir ses pratiques enseignantes signifie une prise de conscience professionnelle de la part de l'enseignant. Sur le plan pratique, la classe inversée a connu des innovations à ses principes premiers émanant de différents auteurs, généralement des pédagogues praticiens, citons :

Eric Mazur (1990), père fondateur de la classe inversée, a établi une description du dispositif de la classe inversée en mode hybride où le cours magistral est réalisé à distance sur une capsule vidéo, tandis qu'en classe, des contenus plus complexes seront débattus entre les semi groupes formés par l'enseignant, en d'autres termes, il a mis l'accent sur l'interactivité «Peer instruction» (Eric Mazur, 1990) entre les différents partenaires pédagogiques dans un contexte synchrone et asynchrone «cette interactivité est caractérisée par le partage des connaissances, la régulation des apprentissages par les pairs, la perte du monopole de l'expertise de l'enseignant et l'introduction de l'interactivité de l'espace d'apprentissage» (Nizet et al, 2016 : 40)

Bergmann et Sams (2007-2008) ont enregistré la partie magistrale, prévue en classe, dans une séquence vidéo afin d'optimiser le temps de classe à des exercices d'approfondissement.

Selma Khan (2011-2013), a favorisé l'usage de l'Internet pour en créer des cours en vidéos qui seront par la suite communiqués à travers une plate-forme numérique développant chez l'élève le sens de responsabilité, sans l'assistanat de l'enseignant, dans un contexte d'auto-apprentissage.

En résumé à ce succinct parcours diachronique de la classe inversée en termes de praxis, nous constatons que la classe inversée revêt une double topicalité réalisée en deux temps distincts et espaces différents. Ainsi des activités sont réalisées en mode présentiel (savoirs de haut niveau cognitif) et en mode virtuel (savoirs de bas niveau cognitif)

	Double topicalité	
Pédagogie traditionnelle	<i>En classe (avec l'enseignant)</i>	<i>Hors classe (sans l'enseignant)</i>
	Exposé magistral sur le contenu	Transfert exercices
Classe inversée	<i>Hors classe (sans l'enseignant)</i>	<i>En classe (avec l'enseignant)</i>
	Vidéos d'auto-apprentissage portant sur le contenu	Transfert pédagogique actif

Tableau 5: Présentation des contenus d'apprentissage en classe inversée (Nizet et al, 2016 :41)

3. La classe inversée, un dispositif hybride

Ainsi, la classe inversée est considérée comme un dispositif «Nous entendons par dispositif à la fois comme outils et ensemble cohérent constitué de ressources (matérielles et humaines), de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un objectif, à savoir que le dispositif pédagogique consiste à faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou, mieux, de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose» (Lebrun et Lecoq, 2015:41). L'utilisation d'une plate-forme numérique s'inscrit dans les dispositifs hybrides considérés comme (learningoutcomes) dont la spécificité repose sur l'aspect nouveau « de ses constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) de la recombinaison des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit donc bien d'un continuum dont la dimension est liée au rapport présence/distance et une autre liée au rapport «enseigner» et «apprendre»» (Lebrun, et Lecoq, 2015 :16).

Plus explicitement, Lebrun considère que la classe inversée n'est pas à vrai dire une technique ou une méthode mais plutôt «une configuration, un dispositif, un agencement d'évènements d'apprentissage qui repose sur une révision simultanée des concepts d'espace et

de temps de la formation et des concepts relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage» (Lebrun et Lecoq, 2016 :73). Ce dispositif hybride qui combine le mode à distance (formation asynchrone) réalisé en ligne (cours en vidéo, lecture et analyse de support graphique, exercices d'initiation, etc) et le mode en présentiel (formation synchrone) où l'enseignement transmissif (cours magistral accompagné d'exercices d'application) se transforme en cours interactif (échange de connaissances, débat d'idées, exposé suivi de critiques, etc) conçu par les élèves et géré par l'enseignant. Et par conséquent,

Cette approche hybride des classes inversées (entre théorie et pratique, entre présence et distance, entre savoirs et compétences) nous paraît être un bon agencement de différentes techniques de formation, de différents courants pédagogiques (constructivisme, socioconstructivisme, etc) sans compter le développement des compétences, l'approche par situations-problèmes, l'ouverture vers «un soutien à valeurs ajoutées» apporté par les outils numériques. (Lebrun et Lecoq, 2015 :20)

En référence aux travaux de Bernadette Charrier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya, l'hybridation de ce dispositif s'articule autour de cinq dimensions et quatorze composantes:

3.1. L'articulation entre les moments en présentiel et à distance

S'agissant de deux modes d'apprentissage réalisés en des moments et des temps différents, une clarification entre les deux approches s'avère nécessaire

L'articulation entre les moments présentsiels et à distance est caractérisée par le temps accordé à l'un et l'autre mode, à leur répartition, ainsi qu'au type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases : des activités de prise ou de traitement d'information, chacune prenant plus ou moins d'importance en fonction de l'approche pédagogique adoptée (transmissive, individualiste ou encore collaborative. (Bonamy, Charlier, Ssanders, 2002 cités par Lebrun et Lecoq, 2015 :55)

Ces approches sont fonction de la vision et de la visée de chaque enseignant face à cette modalité d'enseignement/apprentissage

Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif concernant le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur. En particulier, le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction paraît particulièrement déterminant. Ainsi, selon que leurs postures professionnelles (Lameul, 2008) privilégient la transmission du savoir, sa construction dans une alternance théorie-pratique, le processus cognitif, le développement personnel ou la transformation de la société, leurs options en matière de conception des scénarios pédagogiques et d'animation des dispositifs vont probablement varier. (Lebrun, 2011 : 69)

Cette forme d'hybridation entraîne systématiquement le changement de posture de l'enseignant : d'un transmetteur de savoir, il devient accompagnateur de l'élève le long du processus d'apprentissage.

3.2. La notion d'accompagnement

Une fois les objectifs fixés, l'enseignant accompagne l'élève dans l'acquisition de l'objet, la stratégie à adopter, les ressources à explorer et/ou exploiter, le choix de l'outil pédagogique et consolide l'engagement de l'élève «La notion d'accompagnement se réfère aux travaux sur le support à l'apprentissage, et plus particulièrement à l'accompagnement humain». (Lebrun et Lecoq, 2015 :56). Cette relation entre humain/support et humain/humain engendre trois composantes concernant l'accompagnement de l'élève : «les composantes cognitives, affective et métacognitive» (Lebrun et Lecoq, 2015 :56). Ainsi, l'accent est mis sur ces trois dimensions pour caractériser l'accompagnement :

3.2.1. L'accompagnement cognitif

Celui-ci concerne «les modalités d'accompagnement destinées à soutenir la construction de connaissances (soutien au traitement de l'information et à la réalisation des activités y compris la méthodologie)» (Lebrun et Lecoq, 2015 :56)

3.2.2. L'accompagnement affectif

Il s'agit d'un sentiment intime éprouvé et qui favorise l'engagement de l'élève «comment me sens-je proche de ceux qui j'apprends ?» et le souci de la réaction de l'autre, «est-ce que je reçois un feed-back suffisamment rapide suite à mes interventions ?» (Lebrun et Lecoq, 2015 :56)

3.2.3. L'accompagnement métacognitif

Le soutien qu'apporte les compétences individuelles dans «la construction de connaissances par démarche réflexive sur ses propres processus cognitifs». (Lebrun et Lecoq, 2015 :56)

3.3. L'environnement techno-pédagogique

Facteur fondamental du dispositif hybride dans le processus d'apprentissage basé sur la modalité de médiatisation et de médiation

La médiatisation relève de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique. Elle concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation

occupent une place importante (Meunier et Peraya, 1993, 2004 cité par Lebrun et Lecoq, 2015 :56).

Par ailleurs, l'outil technologique (moyen d'exploitation de ressources) est d'un apport significatif dans la médiatisation pour l'enseignant que pour l'apprenant «Les environnements techno-pédagogiques permettent la médiatisation des contenus d'apprentissage et de ressources ainsi que des fonctions génériques du dispositif de formation» (Lebrun et Lecoq, 2015 :56).

Cependant, la médiation en pédagogie renvoie à la posture qu'adopte l'enseignant, étant un facilitateur de recherche et de compréhension, qui s'entremet entre l'objet d'apprentissage et l'élève pour l'aider à trouver une solution face à une situation d'apprentissage (Cardinet, 1998 ; Feuerstein, 1977 ; Noiseux, 1997). Cette médiation apparaît avant, pendant ou après le processus d'apprentissage, elle offre un dispositif techno-pédagogique par lequel se transforme le rapport du sujet au savoir, à l'action ainsi que la relation. Dès lors

La médiation se définit comme le processus de transformation que produit, sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), le dispositif technique, l'«instrument», ses schèmes sociaux d'utilisation, à travers lequel le sujet interagit avec le monde, avec des «objets», d'autres sujets ou encore avec lui-même. (Rabardel et Samurçay, 2001 cité par Lebrun et Lecoq, 2015 :57)

L'usage de l'environnement techno-pédagogique par les différents acteurs pédagogiques, l'enseignant en tant que concepteur de la forme de médiation et l'élève comme sujet exploitant les moyens techno-pédagogiques proposés par l'enseignant, présente une articulation de deux cadres convergents (sémio-pragmatique de la communication médiatisée d'une part, ergonomie cognitive de l'activité humaine instrumentée, d'autre part) permettant d'identifier les formes suivantes de médiation:

- sémio-cognitive** (correspond à la médiation épistémique chez Rabardel et Samurçay qui renvoie à la construction de connaissances et de sens.) ;
- Sensorimotrice** (porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument) ;
- **Praxéologique** (porte sur les conditions de réalisation de l'action) ;
- **Relationnelle** (porte sur la relation entre les sujets) ;
- Réflexive** (porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension «méta» fondamentale pour les processus d'apprentissage). (Lebrun et Lecoq, 2015 :55)

3.4. Le degré d'ouverture du dispositif

C'est-à-dire que l'ampleur du champ de recherche est fonction du degré d'ouverture du dispositif «Plus le degré d'ouverture du dispositif est élevé, plus les étudiants auront tendance à s'impliquer dans leurs apprentissages» (Jézégou, 2008 : 343 cité par Lebrun et Lecoq, 2015 : 57), autrement dit, l'élève jouit d'un degré de liberté lors des situations d'apprentissage (Jézégou, 2008), celui-ci présente trois modalités du degré de liberté:

- L'élève découvre ses propres apprentissages
- Les situations d'apprentissage sont déterminées par le dispositif
- L'enseignant et l'apprenant organisent simultanément les situations d'apprentissage du dispositif.

Ainsi la détermination du type de dispositif est fonction des activités proposées, ces dernières peuvent être réalisées en solo ou en groupe. En outre, le soutien pédagogique est assuré d'une manière conjointe par le dispositif choisi, par la collaboration des pairs et les orientations de l'enseignant. Par ailleurs, des statistiques portant sur les caractéristiques du dispositif hybride mis en place par l'élève et/ou le groupe d'élèves effectuant des tâches en présentiel ou à distance, ont été réalisées et dont les items répondent aux dimensions suscitées afin de distinguer ces dernières et d'assurer une articulation entre présence et distance.

ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE	
Concernant l'articulation présence/distance	
Composante 1	Vous proposez des activités (de groupe) lors des phases d'enseignement en présence (dans la salle de cours).
Composante 2	Vous proposez des activités (de groupe) lors des phases d'enseignement à distance (en dehors des salles de cours)
MEDIATISATION	
Concernant les usages des outils et de la plateforme	
Composante 3	Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de soutien à l'apprentissage (espaces ou moyens pour travailler. pour réfléchir à leur manière d'apprendre. ou pour construire leur identité numérique)
Composante 4	Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de communication d'organisation et de la collaboration (calendrier. échéancier. forum .etc.)
Composante 5	Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images. des photos .schémas. Cartes.vidéos.etc.

Composante 6	Dans les travaux, les étudiants intègrent des images .photos . schémas. Cartes.vidéos.etc.
Composante 7	Vous utilisez (ou proposez) des outils de communication et de collaboration synchrones (chat. Vision conférence. partage de documents et d'écran.etc)
Composante 8	Les étudiants peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pair
MEDIATION Concernant les objectifs pédagogiques	
Composante 9	Votre cours vise des objectifs d'apprentissage de type communiquer, collaborer, mieux se connaître
ACCOOMPAGNEMENT Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiants	
Composante 10	Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, Fournir des ressources d'apprentissage aux autres.etc)
Composante 11	Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage aux autre.etc.)
Composante 12	Les étudiants fournissent des ressources à l'autre pair et/ou répondent aux questions de leurs pairs.
OUVERTURE Concernant l'ouverture du cours	
Composante 13	Votre cours laisse aux étudiants des possibilités de choix aux niveaux des activités d'apprentissage des médias et outils à utiliser .des méthodes .etc.
Composante 14	Vous faites intervenir dans votre cours des experts extérieurs à l'université (des acteurs issus de la «société») ou des ressources extérieures au monde académique

Selon une étude réalisée par (Docq, Lebrun et Smidts, 2008; Lebrun, 2011), le dispositif hybride des classes inversées n'est pas sans effet sur les acteurs pédagogiques notamment le rapport de l'enseignant(e) et des élèves au dispositif est perçu en tant que soutien au processus

d'apprentissage et pour expliciter cette perception, Lebrun (2005) met l'accent sur cinq facteurs (ou pôles) en interaction: Motivations, informations, activités, interactions et productions.

3.5. Un apprentissage inversé

Cette nature hybride du dispositif n'est pas sans conséquences sur l'acquisition des savoirs, les rôles des acteurs pédagogiques et de leur relation, les espaces d'apprentissages et les ressources et plus particulièrement la taxonomie de Bloomfield. Un bouleversement de tout le paradigme d'enseignement/apprentissage. Ainsi, il est question de professionnalisme, de réflexivité sur les pratiques enseignantes, d'adaptation de dispositif et de contenus,... Cet esprit de changer de pratique est propre à l'enseignant, il est inscrit dans

Un mouvement amorcé par la base, par ces enseignants qui adoptent cette stratégie après une réflexion sur leur pratique professionnelle. Ce n'est pas une stratégie imposée, ce qui laisse un large champ d'action pédagogique à l'enseignant, propulsé par une pleine autonomie professionnelle. (Bergmann et al, 2014 :18)

Par ailleurs, adopter un apprentissage inversé requiert des compétences professionnelles et des moyens pédagogiques pour être appréhendé par les élèves

L'apprentissage inversé est façonnable, adaptable au profil de l'enseignant, des élèves ainsi que de la réalité scolaire dans laquelle ils évoluent. Elle est donc personnalisable et permet à l'enseignant d'exploiter ses propres forces en contexte professionnel. Bien que l'approche soit entièrement définie par ses utilisateurs, il n'en demeure pas moins qu'il existe des facteurs clés liés à une implantation réussie en contexte scolaire. (Bergmann et al, 2014 :11)

Pour une implantation réussie de l'apprentissage inversé, des facteurs fondamentaux sont à prendre en considération:

3.5.1. Le travail collaboratif

Effectué soit en classe ou en dehors de la classe dans le but d'échanger, de développer, de restaurer des compétences avec l'aide des pairs. C'est avoir un esprit d'échanger ou de faire circuler l'information «une culture de partage devenant un élément incontournable de réussite» (Bergmann et al ,2014 :12)

3.5.2. La centration sur l'apprenant

L'apprentissage inversé contribue a fortiori à rendre l'élève plus responsable de ses apprentissages et la circulation des connaissances communiquées sont d'un apport conséquent pour l'ensemble de la classe «lorsque l'enseignant quitte sa tribune et qu'il s'évertue à travailler auprès de ses élèves, il devient un facilitateur de l'apprentissage au lieu d'être un simple présentateur. La classe devient alors un havre d'apprentissage dont le centre est l'élève lui-même» (Bergmann et al, 2014 :12)

3.6. La taxonomie de Bloom renversée

L'aspect progressif et linéaire des objectifs de la taxonomie de Bloom en termes d'acquisition de connaissances allant du plus simple au plus complexe, la classe inversée bouleverse cet état de conception à travers deux dimensions

- Allant du plus complexe au plus simple. Ainsi, l'apprentissage à partir de situation-problème incite l'élève à solliciter ses compétences ultérieures (savoirs et savoir-faire) pour la résolution de ladite situation, en d'autres termes, débiter par la production personnelle tout en sélectionnant les connaissances indispensables pour sa réalisation.

En raison de l'hybridité du dispositif des classes inversées (modalité de présence/distance), ces dernières renversent la pyramide en reconsidérant la disposition de ses phases plaçant la créativité et l'évaluation à la base de l'apprentissage effectuées en milieu parascolaire (lire et comprendre un texte, visionner une séquence vidéo à distance). Par contre l'analyse, l'application, la compréhension et les connaissances peuvent être effectués en présentiel (en classe) avec l'accompagnement de l'enseignant (exposé une thèse, argumenter, faire la synthèse de documents, ...). Dans la perspective de préparer un dispositif pédagogique plus approprié à l'environnement de l'élève, la taxonomie des objectifs pourrait faciliter sa mise en œuvre :

Les classes inversées convoquent tout à tour les divers niveaux de la pyramide à travers un scénario plus complexe ou en tout cas plus flexible. C'est probablement aussi l'une des raisons de leur succès : les classes inversées présentent une méthodologie d'apprentissage finalement plus conforme aux modalités de résolution de problèmes.

(Lebrun et lecoq, 2015 :80)

Elles tendent à former un individu capable de résoudre des problèmes de la vie réelle ou à gérer l'incertitude et les données inconnues

3.6.1. Changement de rôles

Dans le contexte scolaire, l'envahissement de la technologie a bouleversé non seulement les pratiques enseignantes mais également le rôle de l'enseignant, détenteur de savoir, en accompagnateur en l'acquisition de connaissances, passant du transmissif, selon une approche cognitive, à une construction de savoirs léguée à l'élève soutenue par des outils technologiques et la collaboration des pairs. Cette dernière approche, représentée par la classe inversée, amène l'élève à mobiliser les savoirs nécessaires pour réaliser ou résoudre une situation complexe, authentique, contextualisée (comprendre un texte, appréhender des notions ou des concepts, résoudre une problématique seul ou en groupe), faisant appel non seulement à ses compétences cognitives mais également à ses compétences transversales (rechercher

l'information, consulter ses pairs, travailler en groupe, communiquer,...). De ce fait, le savoir-faire précède le savoir. En outre, les tâches réalisées préalablement seront ensuite débattues en classe plénière sous l'égide de l'enseignant, devenu guide ou accompagnateur dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, ce comportement nouveau de l'apprenant qui tend à résoudre des situations-problèmes avant d'entamer le cours en classe, sollicite une révision de la taxonomie de Bloom (connaître, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer, créer) dont le principe des objectifs se retrouve également inversé :

Pour en revenir à la taxonomie de Bloom, il est également possible d'inverser la pyramide... Cette inversion a donné naissance à l'approche par problème. Les élèves débutent et passent la majorité de leur temps en création et en évaluation, et lorsqu'ils sont prêts, ils poursuivent la séquence d'apprentissage vers le bas de la pyramide pour finalement étayer leur compréhension d'un phénomène et mémoriser le contenu disciplinaire y étant associé. (Bergmann et al, 2015 :40)

Plus explicitement, Marcel Lebrun et Julie Lecoq résument ce processus d'apprentissage comme suit : «En partant du complexe (un problème, une expérience, un cas critique) pour contextualiser le simple, les classes inversées renversent la pyramide de Bloom» (Lebrun et Lecoq, 2015: 80). A titre représentatif et comparatif des deux organisations dans les apprentissages (celle de Bloom et celle de la classe inversée), nous proposons les représentations suivantes où la classe inversée revisite la taxonomie de Bloom présentée sous forme de pyramide et qui propose d'organiser les objectifs d'apprentissage en six niveaux, du plus simple au plus complexe, les niveaux supérieurs présupposant l'atteinte des niveaux inférieurs (Anderson, Krathwohl, 2001 cité par Lebrun et Lecoq, 2015 :79)

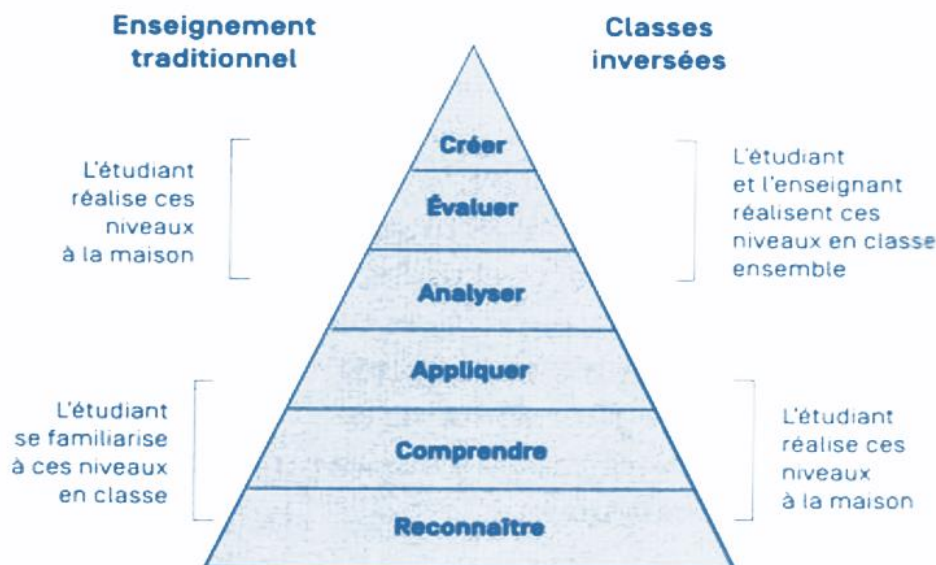


Figure 1: La pyramide de BLOOM inversée, adaptée de B.WILLIAMS, «HOW I FLIPPED MY CLASSROOM», NNNC CONFERENCE, NORFLK, 2013

De cet état de fait, nous avons constaté que le mode de fonctionnement des classes inversées dont la scénarisation est à double modalité (en présentiel / à distance) est comparable à celui des quatre types de Kolb portant sur les différentes manières d'apprentissage dans le processus de contextualisation et de décontextualisation à savoir: l'apprentissage basé sur les émotions, sur l'observation et l'écoute, sur la réflexion en phase de conceptualisation et au cours de l'action (Kolb1984). Pareil pour les classes inversées qui offrent également cette pluralité de situations d'apprentissage et qui suscitent l'apprenant à se retrouver dans une situation d'apprentissage de prédilection. Par conséquent, il pourra développer ses compétences et améliorer ses performances lors de l'accomplissement de tâches d'une manière individuelle et/ou en groupe, en classe et/ou en milieu parascolaire.

4. De la pédagogie interactive

Rendre un élève interactif est fonction de plusieurs facteurs dont le pédagogue doit les prendre en considération. Sur le plan comportemental, la méthode montessorienne* met en exergue ces facteurs assurant la mise en action de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, elle stipule l'observation attentive de l'enseigné afin d'anticiper ses réactions et créer un milieu adéquat pour favoriser l'apprentissage. Sur le plan réflexif, la méthode maïeutique socratique

*Maria Montessori (1870-1952), Cette femme Italienne est née près d'Ancône et est la première femme italienne à être médecin'. Elle réussit ensurere licence de philosophie puis de sciences naturelles, d'anthropologie et de psychologie expérimentale. Elle travaille à Paris avec les pédagogues français J-M. Itard et M. Seguin. Très tôt, elle donne des cours d'anthropologie pédagogique. Elle s'intéresse surtout aux enfants. Elle dirige près de Rome un lieu qu'elle appelle - la maison enfants et publie un livre où elle explique sa méthode de pédagogie scientifique », livre qui eut un retentissement mondial, suivi de L'auto-éducation à l'école élémentaire. Elle enseigne dans le monde entier ses méthodes. Le siège de l'Association internationale Montessori demeure à Amsterdam (161, rue Koninginnewig) où elle s'était réfugiée à cause du fascisme.

est considérée comme initiation à «une pédagogie interactive à travers laquelle il s'agit surtout de guider, d'orienter la recherche d'un élève qui doit trouver par sa propre réflexion. Sa façon de conduire le dialogue, de questionner, amène l'autre à développer sa propre pensée en prenant conscience des insuffisances de son niveau initial de réponse» (Barnier, 2003:9). Sur le plan opérationnel, l'apprentissage s'effectue en agissant, en s'exerçant, en utilisant, en étant actif par l'usage de matériel pédagogique. Ce dernier est exploité d'une manière répondant aux goûts, aux motivations et au rythme personnel de l'apprenant. Il ne s'agit pas alors de préparer des cours mais plutôt des activités (R. Coussinet) suscitant des attitudes de recherche, de découverte par essais et erreurs, par expériences pratiques successives (Edward L. Thorndike), par tâtonnement (Célestin Freinet 1896-1966) selon une approche inductive. Ces méthodes constituent le fondement même de la pédagogie de la découverte. Empiriquement, les activités peuvent être réalisées de préférence en groupe car «la méthode du groupe développe motivation, engagement personnel, initiative, permet un rythme naturel, des expériences d'essais et d'erreurs, autant d'éléments d'une bonne pédagogie» (Chalvin, 1996 :57).

Avec la présence de l'outil informatique dans les différentes sphères de la société, le secteur de l'enseignement n'est guère épargné par cette technologie et la génération actuelle est happée prématurément par cette technologie. De cet état de fait, une restructuration du mode d'enseignement s'avère inéluctable, selon la vision de Milad Doueïhi (2011 : 24)

Le défi des Digital Humanities ne se limite pas à dépasser les obstacles (importants) représentés par la culture de l'imprimé et du livre dans le cadre de l'environnement numérique actuel, il réside également dans l'acte d'imaginer et de créer des nouveaux outils et de mettre en place de nouvelles pratiques qui correspondent mieux à la nature de l'objet et de l'environnement numérique

Par ailleurs, (Houssaye, 2014) constate que la pédagogie traditionnelle a souvent été une pratique mettant l'élève dans une certaine passivité en raison de la détention du savoir par l'enseignant dont la fonction est d'émettre des connaissances et où l'élève en est le récepteur. En revanche, avec l'insertion des TIC dans le domaine de l'enseignement, la classe inversée, sujette à de nombreuses recherches (Bissonnette & Gauthier, 2012 ; Faillet, 2014 ; Lebrun, 2016 ; Dumont & Berthiaume, 2016 ; Darmawangsa & Racmadhany, 2018), a donné une nouvelle dimension à l'acte d'apprentissage en raison de son aspect hybride: Hybridation du réel et du virtuel, des pratiques anciennes et nouvelles, de concepts et d'objets : «le numérique représente le triomphe de l'hybridation généralisée aux objets et aux pratiques» (Doueïhi, 2011 :13). En outre, les TIC affectent l'habitus quotidien de l'apprenant et deviennent partie intégrante de tous ses actes, ainsi «le numérique devient une culture en mouvement qui modifie le regard de nouvelles perspectives» (Doueïhi, 2010 : 59-60).

Les activités en mode inversé représentent l'action en soi et exhortent l'apprenant à devenir plus actif

Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des situations (les plus proches de la vie réelle) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation. Les pédagogies actives réorganisent autant qu'il le faut la relation pédagogique apprenant-apprenant et apprenant-enseignant ainsi que la posture de chacun, l'espace de la classe, le lieu et le temps dédiés à l'apprentissage et surtout l'évaluation. (Eid, Oddou, Liria ,2018 :16)

Car le temps de l'emprise du maître est révolue, Galilée disait : «On ne peut rien enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à le découvrir lui-même.» cité par (Eid, Oddou, Liria, 2018 :15). En outre, un professionnel est censé œuvrer à rendre l'apprenant plus autonome à partir des activités proposées selon ses centres d'intérêt et dans son propre environnement, rapporte André Gide «Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui.» (André Gide in Eid, Oddou, Liria ,2018 :15). De là, l'action est l'élément fondamental du dispositif «la classe inversée est une porte d'entrée vers les pédagogies actives, car en inversant l'ordre magistral/exercices, elle renverse aussi la façon d'appréhender les trois sommets du triangle pédagogique : le professeur, l'élève et le savoir». En outre, la classe inversée puise ses références de la démarche inductive¹ et celle du projet² (Eid, Oddou, Liria, 2018 :18) dans un cadre collaboratif

Les pédagogies actives sollicitent l'interaction des apprenants entre eux et avec l'enseignant-facilitateur dans un environnement favorable aux réalisations des activités ce qui permet de partir de situations concrètes et des besoins de l'apprenant puisque les apprenants travaillent avec du matériel adapté et doivent évaluer voire modifier leurs actions pour répondre aux objectifs fixés. L'accent est mis sur l'ambiance de la classe, la vie de groupe ainsi que les besoins et centres d'intérêts des apprenants. (Eid, Oddou, Liria ,2018 :21)

Dans cette optique, nous tenterons de mettre l'accent sur les espaces d'apprentissage notamment la dynamique actionnelle et interactionnelle exprimées par l'apprenant d'une manière individuelle ou collective :

En dehors de la classe: Cette forme pédagogique permet d'une part d'individualiser les apprentissages (Dufour, 2014 :45) en mettant l'élève dans une situation d'apprentissage individuelle selon un rythme propre à chaque élève, d'autre part, elle incite l'élève à entamer ses propres recherches après avoir établi une stratégie appropriée, d'autre part, il mobilise ses connaissances pour réaliser les activités proposées dans un apprentissage en autonomie. Enfin, la consultation des pairs dans le processus d'apprentissage reflète l'esprit réflexif de l'élève et le sens de son engagement dans l'acte d'apprentissage.

En classe: Approvisionné en informations, transformées par la suite en connaissances, l'élève mobilise et concrétise ces dernières dans les activités en classe plénière répartie en semi-groupes où «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» (Dufour, 2014 :45). Par ailleurs, la classe inversée permettrait une optimisation de temps de la classe ainsi la disposition de la classe en semi-groupes ne pourrait qu'apporter une plus-value à la dynamique interactionnelle entre les différents élèves.

En définitive, cette pédagogie hybride est en soi une mise en activité des différents acteurs pédagogiques.

Les pédagogies actives sollicitent l'interaction des apprenants entre eux et avec l'enseignant-facilitateur dans un environnement favorable aux réalisations des activités ce qui permet de partir de situations concrètes et des besoins de l'apprenant puisque les apprenants travaillent avec du matériel adapté et doivent évaluer voire modifier leurs actions pour répondre aux objectifs fixés. L'accent est mis sur l'ambiance de la classe, la vie de groupe ainsi que les besoins et centres d'intérêts des apprenants. (Eid, Oddou, Liria ,2018 :21)

Ces deux modes d'apprentissage (en synchrone et asynchrone) suscitent l'élève à être plus responsable non seulement de ses apprentissages mais également des modalités à entreprendre.

5. Une topicité à plusieurs niveaux

Les pratiques enseignantes se trouvent, bon gré malgré, envahies par les technologies, entre autre le numérique. Le fait d'inverser les classes, ceci n'affecte pas le concept traditionnel d'apprentissage (théorie d'abord, ensuite la pratique). Ce principe de base (Niveau 1) présente un arrangement spatio-temporel de la formation en classe par rapport à la formation en dehors des murs de la classe. Le but de ce premier niveau est de donner du « sens à la présence » et revoir l'acte d'enseigner « Dans la classe inversée, l'enseignant n'est plus un expert sur son estrade (sage on the stage), mais un coach, un facilitateur d'apprentissage (guide on the side) » (Lebrun et Lecoq 2015 : 74) et celui d'apprendre « L'étudiant n'est plus désigné comme le réceptacle d'un savoir transmis, mais comme un partenaire actif dans la construction de ce savoir. Il est ainsi propulsé au rang de protagoniste de son apprentissage. » (Lebrun et Lecoq 2015: 74).

Cette double topicité renvoie au (niveau1) où la formation s'effectue, dans un premier temps (temps 1) en mode asynchrone et dans un second temps (temps 2) en mode synchrone. Ce premier niveau montre qu'

Un apprentissage, même informel, peut aussi se réaliser hors les murs des cathédrales des savoirs (le cours ex cathedra), il nous faut reconnaître que cet agencement continue à ressembler très fort au schème traditionnel : théories, concepts et modèles d'abord, exercices et applications ensuite ou encore apprendre, comprendre avant la classe pour recevoir des explications davantage personnalisées, pour appliquer, analyser une fois revenu en classe. (Lebrun et Lecoq, 2015 :14).

Pratiquement, ce premier niveau renvoie à la classe translatée où la partie transmissive est réalisée à distance (lecture d'un texte du manuel, lecture de document, visionner une vidéo du cours, préparer des exercices, ...) pour laisser place aux activités d'approfondissement et à l'interactivité en classe.

Le second niveau de la classe inversée maintient le principe de la théorie qui précède la pratique, autrement dit, externaliser le cours magistral pour redonner du potentiel à l'apprentissage et au co-apprentissage en classe. Ainsi les activités à distance s'articulent autour de la recherche d'informations, le visionnement d'une séquence vidéo soit individuellement ou en groupe, répondre aux consignes d'un support pédagogique, préparer un exposé... et les résultats, modélisés par l'élève, seront ensuite injectés dans une plate-forme numérique. Par ailleurs, des questions, des commentaires, des propositions, ... peuvent être déposés sur un forum de classe. Les activités en présentiel sont consacrées aux travaux effectués par les élèves suivis par des débats sur la thématique traitée, des avis argumentés des groupes, critiques de l'exposé présenté, ... une opération régie par l'enseignant qui assure la construction des connaissances.

Le troisième niveau est la combinaison des deux niveaux suscités entre l'approche déductive (Niveau 1) et l'approche inductive (Niveau 2) et qui serait davantage une approche plutôt systémique ou cyclique. Cette forme d'hybridation s'effectue en quatre temps portant sur: la conceptualisation (acquérir des concepts), l'expérimentation (consolidation de acquis), la recherche d'informations et la communication de ces dernières.

Temps 1 (Niveau 1, à distance) : Préparer un texte du manuel, visionner une séquence vidéo, préparer des exercices, prépare une synthèse de textes, rédiger un exposé, ... en vue d'appréhender les concepts, d'identifier les passages pertinents, de prendre conscience des points de langues utilisés (registre de langue), apprendre à faire des liens, construire une stratégie d'apprentissage, avoir un esprit réflexif (se poser des questions et en préparer pour le cours en classe)

Temps 2 (Niveau 1, en présentiel) : contextualiser les activités au travers des questions/réponses, faire des exercices et des applications, résoudre des situations-

problèmes,... L'objectif est de contextualiser le modèle proposé ou la théorie étudiée préalablement et s'entraîner à transférer le savoir acquis vers d'autres contextes.

Temps 1 (Niveau 2, à distance): rechercher des informations, lire un article, un chapitre, visionner une courte vidéo; préparer une thématique pour être exposée, rédiger des opinions, des commentaires ou des questions pour le débat en présentiel. L'intérêt est de développer le thème traité, de collecter et structurer des éléments nouveaux pour être exposés, apprendre à faire une synthèse, à créer d'autres situations-problèmes.

Temps 2 (Niveau 2, en présentiel): exposer le travail préconçu; ouvrir un débat structuré sur les thèmes proposés, analyse argumentée sur l'exposé des pairs, comparer les informations trouvées, faire part des questions, des hypothèses et des conclusions. A partir de ce débat sociocognitif, l'ensemble de la classe est amené à établir une carte conceptuelle commune à partir des avis, des opinions, des commentaires récoltés (Lebrun, 2014).

Dans le cadre de transfert des apprentissages, que Presseau définit comme étant «le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches» (Presseau, 2000 : 517) l'accomplissement des tâches dans un contexte déterminé renvoie systématiquement à l'encodage des informations requises pour être ensuite transformées en connaissances (Astolfi, 1993) et dans le processus de cette opération, l'apprenant donne du sens à ces informations collectées qui seront emmagasinées et organisées pour être réinvesties plus tard dans d'autres tâches après avoir perçu les similarités entre les connaissances acquises et la nouvelle tâche à accomplir. Ainsi, ces quatre temps répartis en deux contextes spatio-temporels distincts mais en étroite corrélation s'effectuent dans un enseignement adapté au processus de:

- **Contextualisation:** cette première phase consiste à percevoir du sens à la tâche proposée par l'enseignant en faisant référence à des situations similaires vécues. De là, l'élève associe les informations de cette nouvelle situation à ses connaissances antérieures. Plus explicitement, l'enseignant propose des situations d'apprentissage authentiques proches de la réalité quotidienne de l'apprenant et qui devraient répondre à ses intérêts. A titre indicatif, proposer une situation-problème appartenant à l'environnement de l'apprenant. Cette tâche peut être effectuée individuellement ou en collaboration des pairs ou une tutelle.

- **Décontextualisation:** C'est faire émerger les connaissances et les compétences acquises sans l'apport des ressources et ce afin d'établir un modèle d'action à exploiter, une règle à appliquer, un principe à utiliser dans des situations ultérieures,, ... en d'autres termes faire valoir

les caractéristiques de la situation source pour être transférées dans une situation nouvelle «modéliser ces connaissances en les reliant au sein de modèles ou de "théories" en les abstrayant pour pouvoir les généraliser et les transférer» Lebrun et Lecoq,2015 :19)

- **Recontextualisation:** Il s'agit de transférer ces connaissances dans d'autres contextes d'apprentissage sans omettre que «le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source»(Tardif, 1999 :58) .Dans cette phase, l'apprenant est censé faire une analyse en sélectionnant les similitudes et en repérant les différences entre la situation source et la situation cible pour pouvoir passer au transfert. Ainsi, l'apprenant demeure en perpétuelle construction de savoirs et de savoir-faire en développant à chaque fois ses connaissances et ses compétences par la résolution de situations d'apprentissage toujours renouvelées.

6. Rapport au savoir

Par conséquent, ce dispositif hybride présente une nouvelle vision du rapport au savoir dans le processus de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation : D'abord,

Du point de vue de l'enseignement, la classe inversée est un dispositif dans lequel l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant et l'étudiant et ses pairs prend une place prépondérante où le formateur jouant davantage un rôle d'accompagnateur, la possibilité pour l'enseignant d'amorcer l'apprentissage avant le cours lui offre du temps et, par conséquent, la possibilité d'intervenir de manière directe et en temps réel dans le processus d'apprentissage [...]. (Lebrun et Lecoq, 2015 : 74)

Il octroie aux élèves un feedback significatif et apporte des remédiations dans un contexte de pédagogie différenciée «Ce dispositif vise l'optimisation de l'enseignement et de l'apprentissage par l'utilisation de la technologie et d'outils numériques» (Nizet et al, 2016 :43). Ensuite «du point de vue de l'apprentissage, la capacité cognitive des étudiants est stimulée à des niveaux taxonomiques plus élevés par des questions (en classe et en ligne), des activités d'apprentissage en groupe et une pédagogie active en classe» (Nizet et ell, 2016 :43). Enfin, en termes d'évaluation, la classe inversée apporte un soutien aux élèves ayant des difficultés d'appréhension et ce par diverses modalités d'évaluation formative (Flumerfelt& Green, 2013).

Cette approche relève d'un état d'esprit où le rôle de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève dans son apprentissage, où l'élève s'implique dégageant ainsi du temps à consacrer à diverses activités, à accorder de l'importance à la différenciation pédagogique et pourquoi pas un apprentissage par projets. Chaque enseignant qui introduit la pédagogie différenciée dans sa classe le fait différemment (Bergmann et all, 2014 :12)

A la différence de l'enseignement traditionnel qui s'effectue dans un même espace et dans un temps restreint, la classe inversée présente d'autres caractéristiques par la reconfiguration du

processus d'enseignement/apprentissage et de l'espace-temps apportant une alternative aux méthodes actuelles afin de répondre aux besoins des apprenants, elle est selon les «inventeurs» de flipped classrooms (Bergmann et Sams):

- un moyen de donner de l'essor aux interactions et à la communication entre les élèves et l'enseignant. Elle est également une approche où l'apprenant prend en charge la responsabilité de son propre apprentissage sous l'égide de son enseignant(e).
- Un contexte où l'enseignant change de statut devenant un guide ou un accompagnateur "guide on the side" et non un maître sur l'estrade "sage on the stage" détectant ainsi toute forme de différenciation.
- Une classe dans laquelle les élèves peuvent se rattraper en cas d'éventuelle absence -Une classe où les cours sont disponibles et accessibles à tout moment.
- Une classe qui suscite l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage
- le carrefour de diverses approches (cognitiviste, constructiviste, socio-constructiviste) de l'apprentissage.
- Un contexte où l'élève bénéficie d'un accompagnement personnalisé. (Cité par Lebrun et Lecoq, 2015 :17).

7. Principe de cohérence pour un alignement pédagogique

L'alignement pédagogique que préconise John Biggs, s'inscrit dans un contexte constructif qui consiste en l'alignement des objectifs d'apprentissage déclarés (*intended learning outcomes*), des méthodes pédagogiques mises en place pour atteindre ces objectifs et les évaluer par les étudiants (Lebrun et Lecoq, 2015 :41)

Nous pourrions dès lors énoncer que la stratégie pédagogique des classes inversées est construite sur la base de trois ingrédients dont nous avons maintes fois montré les rapports systémiques: (1) les approches par compétences, (2) les méthodes actives et (3) un usage «à valeur ajoutée» des TIC considérées à la fois comme outils et comme ressources. Il s'agit, selon nous, d'un des éléments qui justifient l'attrait actuel des classes inversées: un concept intégratif qui permet de rallier ces trois nécessités (comme nous les présentent les discours actuels sur l'éducation). Cette cohérence pédagogique est dérivée de l'alignement constructif préconisé par John Biggs. L'alignement constructif (on entend parfois, à tort selon nous, «constructiviste») consiste en l'alignement des objectifs d'apprentissage déclarés (*intended learning outcomes*), des méthodes pédagogiques mises en place et de l'évaluation (des apprenants).

Or, s'agissant d'un dispositif hybride supporté par une plateforme numérique, la classe inversée présente un continuum entre présence et distance, entre enseigner et apprendre. Ainsi pour assurer un rapport pédagogique entre ces dimensions, il serait judicieux de revoir la cohérence pédagogique de l'alignement des objectifs, des méthodes, des outils et de l'évaluation

Parmi les conditions qui émergent des études", celle de l'alignement entre les objectifs (aujourd'hui, après les compétences, les *learning outcomes*), les méthodes mises en place pour les atteindre et les évaluations de cette atteinte par les étudiants est fécond : il manque dans ce modèle [...] les outils (ressources, instruments et réseau) qui pourtant

imprègnent ces piliers de la construction de dispositifs à valeurs ajoutées. En effet, les objectifs exprimés en termes de compétences (recherche d'information, esprit critique, travail d'équipe, communication...) sont colorés par le numérique ; les méthodes orientées vers l'apprentissage effectif et augmenté seront soutenues par ces mêmes outils. Pourquoi sont-ils si peu présents dans nos "référentiels de compétences"? (Lebrun et Lecoq, 2015 :41)

Cette extension reflète l'aspect nouveau du principe de cohérence apporté par les classes inversées selon une approche systémique: objectifs→méthodes→outils, tout en maintenant l'omniprésence de l'évaluation entre ces principes dans le processus d'enseignement/apprentissage en présentiel comme à distance. Ainsi, cette cohérence s'inscrit dans une approche à la fois constructive (Biggs) et socio-constructive.

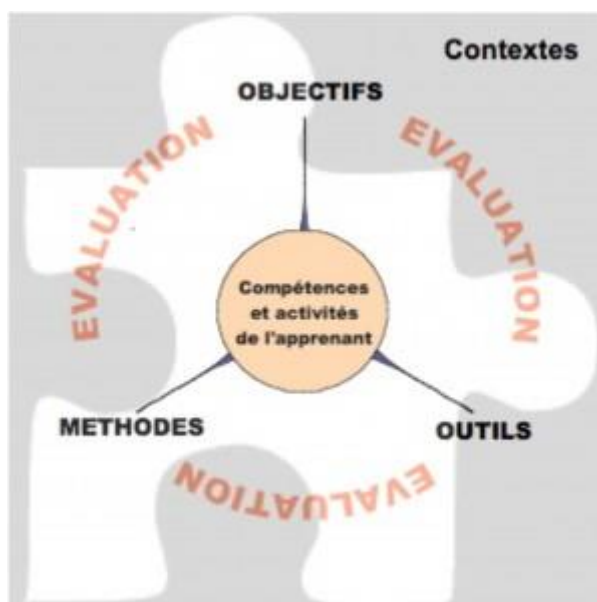


Figure 2: Principe de cohérence pour un alignement pédagogique

8. Pourquoi le dispositif de la classe inversée de Marcel Lebrun ?

A vrai dire, les classes inversées (FlippedClassrooms) semblent réalisables en situation empirique en raison de la combinaison qu'elles offrent entre présence et distance, entre la centration sur l'enseignement et ses ressources et la centration sur l'apprentissage et son actualisation les différents contextes spatiotemporels. Par ailleurs, La classe inversée présente un aspect hybride

Où la partie transmissive de l'enseignement (expose, consignes, protocole, etc.) se fait «à distance» en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne, lecture de documents papier, préparation d'exercices, etc.) et où l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait «en présence» (échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire, débat, etc.). (Lebrun et Lecoq, 2015 :16)

Les classes inversées apportent une nouvelle perception aux pratiques enseignantes, elles consistent non seulement à réaliser les devoirs en classe et le cours à la maison mais elles portent essentiellement sur «le partage des connaissances, la régulation des apprentissages par les pairs, la perte du monopole de l'expertise par l'enseignant et l'introduction de l'interactivité dans l'espace d'apprentissage» (Nizet, Galiano et Florian, 2016 :40).

Néanmoins la manière de procéder diffère d'un enseignant à l'autre et d'une discipline à l'autre. En DDL, l'enseignement du FLE au secondaire et la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée proposé par Marcel Lebrun présente des conditions favorables à la mise en application de ce dispositif, la disponibilité des moyens technologiques dans l'environnement de l'élève et la maîtrise de l'outil informatique par la "génération digitale", cela va donner à l'élève «la possibilité pour l'étudiant d'apprendre à son rythme par des vidéos qu'il peut voir ou revoir, interrompre au besoin.» (Lebrun et Lecoq 2015 : 83). Ainsi l'enseignant comme l'apprenant trouvent leur centre d'intérêt en raison de

L'accessibilité croissante des ressources numériques, la possibilité pour les élèves de les consulter à distance, quand ils le souhaitent et autant de fois qu'ils en ont besoin, ont encouragé cette tendance à un élargissement des lieux d'exposition aux savoirs, en relation constante avec la classe, et ont permis d'instaurer une meilleure continuité entre temps scolaire et périscolaire. (Becchetti-Bizot 2017 : 20)

9. L'évaluation en classes inversées

Le changement de paradigme d'enseignement/apprentissage réalisé en deux moments et espaces différents où l'élève est acteur dans la construction de son savoir, a donné un nouvel aspect à l'opération d'évaluation des apprentissages mais également l'évaluation de l'effet du dispositif des classes inversées en termes de cohérences perçues, d'intérêt et d'engagement portés aux tâches proposées en présentiel comme à distance «La logique d'inversion est également à poursuivre dans l'évaluation, processus qui perd sa verticalité pour se concevoir au-delà d'une simple visée certificative et devient un outil d'accompagnement, un levier motivationnel qui participe à l'efficacité du dispositif» (Lebrun et Lecoq, 2015 :87). Les classes inversées tendent à conduire progressivement l'élève à gérer son apprentissage, c'est pourquoi l'évaluation ne va pas être portée juste sur le savoir cumulé (évaluation certificative) mais également sur la dynamique d'acquérir ce savoir en termes de processus entrepris, de ressources exploitées, de cheminement effectué (évaluation formative): il s'agit d'évaluer les compétences transversales, c'est à dire évaluer la situation relationnelle, communicationnelle, réflexive, collaborative et créative sans pour autant négliger l'esprit critique de l'élève. Plus explicitement et vu que les classes inversées s'inscrivent dans l'approche par compétences, elles tendent à mettre l'apprenant en situation problème, c'est-à-dire la résolution d'une tâche complexe

émanant d'une situation authentique et réelle. Ainsi selon Prigent, Huguette Bernard et Kozanitis (2009), hormis l'évaluation certificative, les classes inversées mettent l'accent sur l'évaluation formative portant sur l'évaluation des compétences transversales suscitées. En revanche, Lebrun et Lecoq précisent que

La nécessité de revoir, du moins partiellement, les modalités d'évaluation dans le cadre de la classe inversée est primordiale. Sans négliger l'évaluation certificative, des évaluations formatives (pour encourager l'apprentissage) prendront place sous les atours d'autoévaluations, de co-évaluations et d'évaluations par les pairs. (2015 :69)

Ceci permet à l'élève de devenir plus responsable de ses apprentissages et d'alléger le fardeau d'évaluation souvent porté par l'enseignant (Gruber-Jost, 2018).

Cette pluralité d'évaluation renforce également la motivation intrinsèque Ryan et Deci (2000) et favorisent l'autorégulation des apprentissages (Thobois-Jacob, 2018). Ces stratégies d'évaluation formative se trouvent inéluctablement intégrées dans le processus d'inversion. Ainsi, (Lebrun et Lecoq, 2015 : 83) présentent les types d'évaluation en classes inversées:

9.1. Feedback formatif

La réalisation de tâches à distance favorise le contact de l'élève avec son enseignant(e). Cette interactivité engendre une co-construction de connaissances gérées et orientées par l'enseignant(e).

9.2 .Just-in-timeteaching

Une technique développée par Eric Mazur et son équipe dont le principe est d'observer les apprenants afin d'arranger préalablement l'intervention de l'enseignant(e) suivant l'évolution progressive des apprenants.

9.3. L'évaluation par les pairs

C'est mettre l'élève dans une situation d'évaluation du travail de l'autre (un élève ou groupe d'élèves) ceci va lui permettre de créer son propre feedback d'évaluation bénéficiant ainsi d'une auto-formation lui permettant par la suite d'améliorer ses productions.

9.4. La réalisation d'un portfolio

Selon (Paulson et al 1996 cité par Lebrun et Lecoq 2015 :85), il s'agit une «collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenante dans un ou plusieurs domaines» : cette forme d'évaluation met l'élève dans une posture réflexive et vise l'autonomie et la responsabilisation de ses actes dans le processus d'apprentissage.

9.5. L'évaluation en situation authentique

L'évaluation des activités en classes inversées s'effectuent au sein même du dispositif élaboré par l'enseignant(e)

Face à ces modes d'évaluation, nous donnons à l'élève de l'essor à son engagement en l'apprentissage du FLE d'une part et d'autre part nous lui permettons, ainsi qu'à l'enseignant, de s'engager dans une dynamique de co-construction de savoirs et de savoir-faire.

En définitif, l'évaluation en classes inversées revêt l'effet de bascule tantôt du côté de l'enseignant, tantôt du côté de l'apprenant. Ce paradigme qui a bouleversé à la fois le statut de l'enseignant et celui de l'apprenant a ouvert de nouvelles perspectives sur les pratiques enseignantes.

Conclusion

La classe inversée, conséquence de la réflexivité du professionnalisme de l'enseignant cherchant, à la fois, à donner du sens aux apprentissages et répondre aux besoins des apprenants à travers ses pratiques. C'est une approche hybride née dans le courant du numérique ayant bouleversé tout le paradigme actuel de l'enseignement/apprentissage. Elle a tendance à assurer la continuité des apprentissages en milieu parascolaire modifiant ainsi le rapport au savoir et le statut des acteurs sur le plan épistémologique et relationnel. En termes de compétences cognitives, les classes inversées ont révisé les principes de l'alignement pédagogique par l'intégration des TIC et reconsidéré les taxonomies en cours allant du complexe au plus facile

Les classes inversées, au cœur d'un mouvement de renversement qui va bien au-delà du microcosme de la classe de l'enseignant qui la pratique, contribuent à un mouvement plus global de renversement des savoirs et des rôles, évoquant un tournant épistémologique qui dépasse largement leur cadre d'exercice. Les classes inversées célèbrent un apprentissage qui tend vers un décloisonnement des relations (enseignant-étudiant, étudiant-étudiant), des disciplines et des lieux de savoirs. Convoquant les habiletés cognitives sur un mode non linéaire, elles revisitent les taxonomies avec un focus particulier sur les opérations cognitives plus élevées qui précèdent souvent les opérations plus simples en vue de mieux les mettre en contexte. (Lebrun et Lecoq, 2015 :87)

Le caractère hybride des classes inversées engendre une topicité à plusieurs niveaux selon un dispositif déterminé (Modèle de Lebrun), elles assurent une cohérence de l'alignement pédagogique en intégrant l'outil informatique et comportent différentes modalités d'évaluation relatives aux situations d'apprentissages (en mode synchrone et asynchrone)

Chapitre V

Cadre méthodologique de la recherche

Introduction

«Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends.»

« Benjamin Franklin»

Le modèle pédagogique dogmatiseur dans nos institutions éducatives est le modèle transmissif, c'est le modèle de référence pour de nombreux enseignants, en particulier au secondaire (Beauvais, 2003). Outre les enquêtes révèlent que l'approche transmissive de l'apprentissage / enseignement des langues perdure pour 88 % des répondants (Starkey-Perret, 2011). Dans leurs pratiques, les enseignants demeurent souvent sous le joug du dogme de l'enseignement transmissif jusqu'à devenir conditionnés par des pratiques sans conséquences et que d'autres effets susceptibles d'engendrer chez l'enseignant un sentiment de «culpabilité et d'impuissance» ajoute le Conseil des collèges (1992) qui aurait également pour conséquences l'épuisement professionnel, le désengagement et la baisse de motivation (Conseil supérieur de l'éducation, 1991), comme en témoigne l'extrait suivant :

Dépourvus de moyens adéquats pour venir en aide aux élèves et pour agir efficacement sur leur motivation, [les enseignants] subissent une pression constante, ils se sentent démunis face au problème et envisagent avec peu d'optimisme leurs chances de contribuer significativement à une meilleure réussite scolaire de leurs élèves. Ils voient alors s'éloigner d'eux un des éléments les plus gratifiants de leur profession. (Conseil des collèges, 1992 : 48)

Devant ce paradoxe de responsabilité et d'impuissance où le dogme traditionnel est mis en cause «la pédagogie traditionnelle peut être considérée comme une pratique où les apprenants se trouvent dans une certaine passivité» (Houssaye, 2014), l'enseignant professionnel est amené à revoir ses pratiques de classe en s'adonnant un temps de réflexion sur l'efficience ou l'efficacité de sa démarche de transmission de savoirs et ce à travers ses constatations de l'effet produit de son enseignement au sein de la classe. Beaupré souligne que l'analyse réflexive contribue à «l'adoption d'une posture professionnelle qui elle-même relève de la conduite la plus éclairée possible de notre propre subjectivité» (2012 :87), afin de donner du sens à son enseignement et favoriser l'apprentissage actif tout en répondant aux besoins réels des apprenants «Les pratiques qui ont le plus de probabilité de diminuer le décrochage semblent celles qui incluent l'apprentissage en contexte, qui ont un contenu significatif pour les élèves et qui favorisent l'apprentissage actif». Et pour donner du plaisir à apprendre une langue étrangère «un certain nombre de stratégies répondent à ces critères, dont: [...] l'intégration des technologies» (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Hrimech, 2004 :33). Par ailleurs, procurer du plaisir à l'élève est synonyme de choix de scénario pédagogique pour susciter sa motivation et son engagement dans le processus d'apprentissage «Pour parer à cette situation,

l'enseignant dispose d'un pouvoir important sur la motivation de ses élèves, en particulier quant au type d'activités à proposer» (Archambault & Chouinard, 2004).

Dans le cadre de notre expérimentation, nous tenterons d'intégrer les outils technologiques, disponibles dans l'environnement des acteurs pédagogiques, dans une pédagogie en amont qui consiste à préparer le cours en ligne avec toutes les consignes s'y rapportant avant de l'entamer en classe dans le but de consolider l'acte d'apprendre. «L'utilisation du numérique comprend également les questionnaires en ligne, Pour beaucoup d'enseignants, cet outil permet surtout une traçabilité des travaux effectués et de valider l'engagement des élèves» (Dufour, 2014). Pour cela, nous avons privilégié partir d'un état initial du lieu, selon les constats établis par les professionnels (enseignants) sur terrain, relatifs aux pratiques enseignantes traditionnelles (Questionnaire pour enseignants n°1) et la représentation des élèves face à l'apprentissage de la langue française à partir d'un pré-questionnaire (Questionnaire destiné aux élèves n°1) avant l'implantation de la classe inversée auprès d'une classe de 1^{ère} année secondaire lettres et observer l'évolution de l'engagement des élèves.

Pour ce faire, nous allons travailler toute une séquence (Séquence 1) d'un projet pédagogique (Projet II), inscrit dans le curricula officiel, selon le protocole de la classe inversée où toutes les activités (compréhension, points de langue et production) vont revêtir en alternance une pratique en mode asynchrone (à distance) et en mode synchrone (en présentiel) dans le but de doter l'élève en savoirs préliminaires et booster son engagement passant de l'enseignement frontal à l'enseignement transversal, en d'autres termes,

L'enseignant passe du face-à-face au côte-à-côte, permettant ainsi la mise en place d'une co-construction des savoirs. Dans la pédagogie inversée, l'objectif est de recentrer l'apprentissage autour de l'élève, en lui donnant les moyens d'être plus autonome. La classe inversée est un modèle original qui pourrait permettre de faciliter l'apprentissage des élèves. C'est également une manière pertinente d'utiliser les nouvelles technologies au service de la pédagogie. Cette nouvelle pédagogie pourrait omettre les problèmes éventuels qui existent dans le domaine de l'enseignement. (Dufour, 2014:44)

Dans cette perspective, nous exploiterons tous les moyens disponibles dans l'environnement de l'élève, notamment tout outil d'information et de communication. C'est

Un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. Un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur; dans laquelle l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade, mais l'accompagnateur attentif (Lebrun et Lecoq, 2015 :17).

1. Contexte de la recherche

Se situant dans un contexte du cycle secondaire algérien, cette recherche expérimentale est alimentée par le besoin de donner du sens à l'acte d'apprendre en rendant l'élève plus actif et plus responsable de ses apprentissages selon une approche socio-constructiviste. Il est à signaler que changer de pratiques de classe, ancrées depuis des décennies, n'est pas un engagement facile à prendre notamment pour des classes de lettres qui trouvent des difficultés d'appréhension des langues étrangères. En raison de l'hybridité du dispositif de la classe inversée par la translation des savoirs met également en jeu la gestion du temps de l'élève en milieu privé et la possession et la maîtrise de l'outil informatique. Néanmoins, ces facteurs peuvent être résolus par la mobilisation préalable des élèves sur le plan psychologique et de la gestion des tâches.

1.1. Etat des lieux et enjeux de l'expérimentation

Dans notre démarche expérimentale relative à l'implantation du dispositif de la classe inversée, nous tenterons de mettre en place le dispositif de cette dernière tout en faisant référence à la théorie de Marcel Lebrun citée dans le chapitre trois dans un contexte scolaire algérien et de nouvelles orientations pourraient survenir en fonction du processus de l'opération. Toutefois, il serait difficile de jauger le degré de la dynamique de l'élève sur le plan motivationnel, d'autonomie, de compétence, d'interaction et de performance ; c'est pourquoi l'analyse des résultats sera basée généralement sur des éléments observables. Néanmoins, des propositions méthodologiques ont été proposées par Morissette et Gingras (1989) dans leur ouvrage « Enseigner des attitudes » dont nous nous inspirons et prendrons comme référence l'instrument portant sur l'échelle d'appréciation qui fournit des choix comme « souvent, parfois, jamais ».

Comme le constate tout enseignant de langue française de l'enseignement traditionnel, tout cycle confondu, en raison de son expérience, que la dynamique des élèves dans l'apprentissage de la langue française et les résultats de fin de trimestre demeurent préoccupantes pour une raison ou pour une autre. Selon une étude réalisée par Starkey-Perret Concernant la perception que les enseignants ont de leurs élèves, ils qualifient les apprenants de consommateurs (37,3 %), de déconcentrés (30,9 %) et de passifs (23,6 %), et qui, selon certains, manquent de culture / connaissances (23,6 %), sont démotivés (18,2 %), ou bien paresseux (16,8 %) (Starkey-Perret, 2012 :287). A cet effet, et pour vérifier la représentation des enseignants à propos de la dynamique des élèves, nous avons privilégié élaborer un questionnaire destiné aux enseignants de la discipline, que nous avons distribué à l'ensemble

des participants au séminaire pédagogique programmé par l'inspecteur de la matière au profit des professeurs d'enseignement secondaire de FLE en décembre 2018. L'intention est de voir leur point de vue concernant l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage de la langue française, en termes de motivation des élèves, de préparation des cours, de pratique de classe et d'évaluation

1.2. Questionnaire pour enseignants n°1 : Analyse et interprétation des données

Après achèvement du premier projet pédagogique, réalisé en mode traditionnel, le tri à plat après la récupération d'une trentaine de réponses au questionnaire a révélé que la fréquence de la dynamique des élèves, à titre de comportements observables, est peu encourageante. L'analyse des résultats obtenus de ce test fera objet de référence d'un état de fait initial (Tableau N°6) avant l'implantation du dispositif de la classe inversée selon une analyse quantitative et qualitative.

L'analyse consiste à rassembler les informations recueillies puis à les traiter de manière qu'elles soient mises sous une forme susceptible d'apporter des réponses aux questions... Quant à l'interprétation, elle représente en quelque sorte une synthèse rattachant les réponses fournies par l'analyse aux connaissances dont dispose le chercheur sur le plan théorique et sur le plan concret du milieu étudié, et ce, en vue de donner un sens plus général à ces réponses. (Zghal, 1991)

L'interprétation des données qualitatives est fonction de la réflexion de l'enseignante et de sa déduction des résultats du test. En effet, l'interprétation des données qualitatives consiste à dégager les résultats en fonction des réflexions et de la subjectivité du chargé d'étude (Zghal, 1991).

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

Tableau 6: Test d'évaluation de la dynamique des élèves selon 30 questionnaires remis par les enseignants

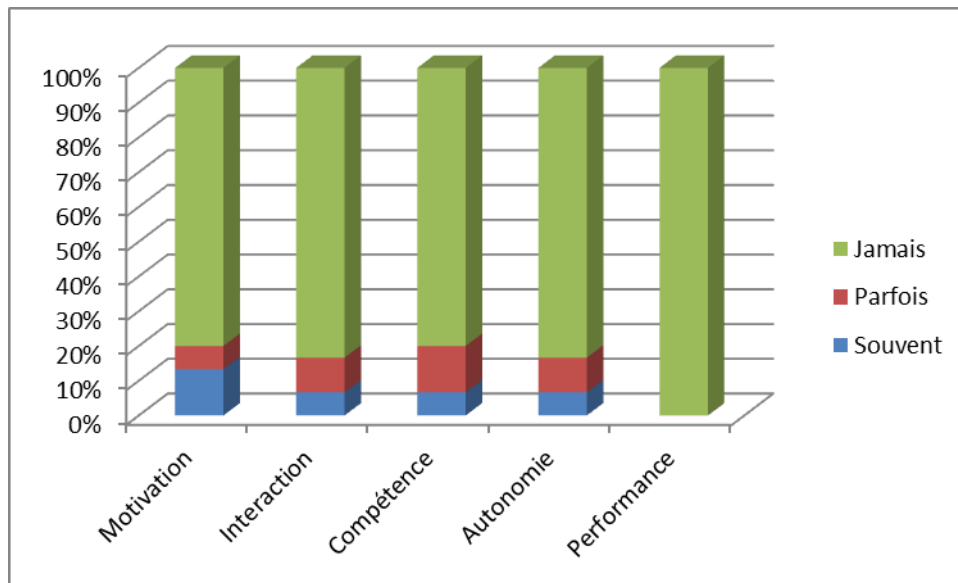


Figure 3: Représentation graphique de la dynamique des élèves en classe traditionnelle

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 leur dynamique sur le plan motivationnel, interactionnel, de compétence, d'autonomie et de performance.

En réponse aux questions posées aux enseignants ; nous constatons que l'indice d'appréciation «jamais», 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 ; «Comme dans tous les domaines de notre vie, si quelque chose ne fonctionne pas, au lieu de chercher des coupables il faut prendre ses responsabilités, se demander ce qui ne va pas, et agir dans la mesure de nos possibilités» (Beauvais, 2017). Le but de notre sondage est d'élaborer un constat initial de la perception des enseignants vis à vis de la dynamique des élèves relative aux variantes suscitées.

1.2.1. La motivation

Nul doute, la motivation est considérée comme la clé de voûte de tout acte d'apprentissage, elle est une composante essentielle de la réussite de l'élève et vecteur de toutes actions d'apprentissage « dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif,1997 :91) Elle se présente sous deux formes : elle est intrinsèque relevant de l'attitude à adopter par soi-même, exprimée par les désirs internes, en outre, elle n'est pas imposée par autrui. Elle est également extrinsèque désignant un comportement adopté en fonction de récompenses ou sanctions externes.

Il est vrai qu'évaluer l'attitude de l'élève pose un problème car « il est très difficile de trouver dans la littérature des instruments adaptés à la situation de l'enfant et permettant d'évaluer valablement la motivation » (Vianin, 2007 : 107) et que seule l'observation de l'attitude motivationnelle et le questionnement de l'élève demeurent la technique la plus plausible. Selon le même auteur « l'enseignant qui souhaite établir un diagnostic précis de la motivation de l'élève devra donc observer les manifestations de l'attitude motivée, mais également prendre du temps pour rencontrer l'enfant et mener un entretien avec lui » (2007 :109).

Selon le sondage recueilli à partir du questionnaire donné aux enseignants de la matière, l'évaluation de la dynamique des élèves, en termes de motivation, est traduite par la moyenne des réponses recueillies à partir des questions 1,2,3,4 et 5 synthétisées en une résultante indiquant la fréquence de la dynamique motivationnelle des élèves. Les données révèlent un taux de 75 % d'enseignants ayant répondu «jamais» ; à titre indicatif, la question «Les élèves accordent-ils un intérêt à la matière enseignée?» ; argument prouvant l'absence de facteurs propulseurs de motivation ; cela pourrait renvoyer à la représentation de l'élève vis à vis l'apprentissage d'une langue étrangère et l'altérité linguistique et culturelle ; ces éléments nourriront le manque d'intérêt porté à cette langue étrangère (la langue française) sachant que la corrélation entre la réussite scolaire et la motivation de l'apprenant est indéniable. Selon Gardner (2001) et dans un contexte propre à l'apprentissage d'une langue, un individu motivé fournit de l'effort à apprendre la langue, cherche à atteindre le but et prend plaisir à apprendre la langue.

Par ailleurs, la motivation scolaire, phénomène dynamique, est susceptible d'être influencée par l'environnement immédiat de l'élève, c'est-à-dire la disponibilité d'outils pédagogiques et de ressources, ainsi que par la perception de ses habilités à résoudre un

problème donné. En conséquent, l'appropriation de ces facteurs permettrait d'accomplir des tâches et d'atteindre des objectifs préalablement fixés. Selon Rolland Viau, la dynamique motivationnelle est:

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (Viau, 1999)

Selon les données du sondage recueillies auprès des enseignants concernés ; le faible degré de motivation des élèves dans l'apprentissage de la langue française pourrait être interprété sur différents plans :

- 1- Le choix des supports pédagogiques
- 2- l'innovation de stratégie d'enseignement (monotonie des pratiques enseignantes)
- 3- L'adaptation des apprentissages selon les besoins et les compétences des apprenants
- 4- La variété dans les tâches
- 5- La responsabilité de l'élève dans la construction de son savoir et dans le développement de ses compétences (auto construction des savoirs)
- 6- L'absence d'enseignement significatif (Réinvestissement des savoirs acquis)

Tous ces éléments pourraient affecter, d'une manière directe, la dynamique motivationnelle de l'élève et réduire son engagement dans le processus d'apprentissage.

L'une des intentions préalable de l'emplacement du dispositif de la classe inversée est de développer la dynamique motivationnelle de l'élève afin de l'amener à construire ses propres savoirs notamment en situation d'apprentissage à distance. Le tri à plat des données relevées à partir du questionnaire d'engagement des élèves dans cette nouvelle pratique d'apprentissage, donné en début de la séquence soumise au dispositif de la classe inversée, traduit l'engagement inconditionné de l'ensemble de la classe, motivé par le travail de groupes (à distance et en classe) et par l'exploitation des ressources numériques sur le Web. En revanche, Şengel (2016) et Yang (2017) se réfèrent aux expérimentations menées par des enseignants affirmant que la classe inversée s'adapte aisément aux élèves motivés préalablement. Toutefois, il est à faire signaler que l'intensité de la dynamique motivationnelle de l'adolescent peut se relâcher en situation d'apprentissage autonome en raison de sa proximité aux ressources de distraction. Pour éviter tout relâchement de la part de l'élève sans la présence physique de l'enseignant, Strayer (2012) propose l'augmentation du contrôle sur les tâches à réaliser en suggérant de prévoir des moyens de contrôle et de soutien durant l'accomplissement des activités pédagogiques. En

résumé, ce qui implique davantage l'élève dans le processus d'apprentissage selon le dispositif de la classe inversée est ce nouveau rapport au savoir et plus particulièrement cette nouvelle relation nouée avec l'enseignant.

1.2.2. La compétence

Pour cette variable, considérée comme fondamentale dans le processus d'apprentissage et qui relève de la cognition personnelle de l'élève ; les sollicités ont mentionné pour la question n° 10 «Manifestent-ils un bon niveau d'activité?», un faible intérêt pour la matière enseignée (La langue française) ; pour eux, les acquis antérieurs des élèves seraient mis en cause. A vrai dire l'accent serait plutôt mis sur le plaisir d'apprendre, «Et sans plaisir il ne peut y avoir apprentissage» (Beauvais, 2017), sur la perception de l'élève dans l'apprentissage de la langue française, sur sa capacité à réussir la tâche demandée et la stratégie à mettre en place, en d'autres termes, plus la compétence est signifiante plus l'élève sera engagé en l'accomplissement du travail à réaliser, un «savoir agir», Le Boterf (1994)«c'est à-dire un savoir intégrer, mobiliser, et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes...) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche» rapporte Roegers Xavier(2001 :66).

Ainsi le succès de l'apprentissage est fonction de la manière, propre à chaque élève, d'adaptation de stratégie efficace résultant d'une efficacité cognitive. En revanche, les enseignants se retrouvent fréquemment soumis à des pratiques dogmatisées tandis que les élèves puisent dans leur compétences et adaptent des attitudes pour résoudre une situation complexe que X.Roegers (2000) lui assigne une appartenance à des «familles de situations-problèmes» et définit la compétence comme «la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une familles de situations-problèmes».

1.2.3. L'autonomie

Le phénomène d'acquisition de compétences en situation autonome dans l'accomplissement de tâches, en dehors du milieu scolaire, nécessiterait une motivation et une implication de l'apprenant dans l'installation et/ou le développement de compétences; «Pour l'apprenant, travailler en autonomie signifie accepter une part de responsabilité dans l'apprentissage» (Boutin, 2004 : 25) , c'est pourquoi la question n°6 «Travaillent-ils d'une manière autonome?» relative à l'autonomie, présente une faible fréquence selon le constat des enseignants interrogés. Il est vrai que tout système éducatif tend à rendre l'élève autonome afin qu'il s'intègre professionnellement et socialement dans un courant en perpétuelle mouvance

«en tâtonnant, l'enfant cherche sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes que lui pose la vie» (Freinet, 1994).

Cette compétence transversale s'inscrit dans le processus d'«apprendre à apprendre» ou construire son propre apprentissage, ce qu'appelle Esche (1997) l'autonomisation qui ne désigne pas un parcours solitaire de l'apprenant mais un apprentissage d'une manière individuelle, d'une collaboration avec les pairs et sous l'égide de l'enseignant.

En revanche Holec définit l'apprenant autonome comme «un apprenant qui sait apprendre» (1990 : 77) ; et que son autonomie relève des compétences acquises par l'élève et «d'une orientation, d'un principe dynamique fondé sur un devenir et non d'un état, d'une construction fondée sur un donné initial» (1981 : 13).

Ainsi l'acte d'apprendre pour apprendre requiert une nouvelle réflexion de la part de l'apprenant et une redéfinition de la représentation du processus d'apprentissage dans le but de lui concéder une part significative de responsabilité dans l'acte d'apprendre ou le savoir apprendre selon une stratégie plus performante et un dispositif plus approprié à l'environnement de l'apprenant. Il est à rappeler que l'autonomie est un concept lié étroitement à la responsabilité de l'élève dans un contexte constructiviste et socio constructiviste.

Il est vrai qu'il est difficile d'endiguer l'autonomie par des paramètres définis ou de la mesurer sur le plan d'évaluation ; ceci est relatif au contexte dans lequel évolue l'élève, de la représentation de l'élève ainsi que son degré de compétences acquises «L'autonomie implique une motivation importante, une métacognition ainsi que la prise de conscience de ce qui fait obstacle ou de ce qui facilite l'apprentissage, telles que peuvent l'être les représentations» (George, 2015 :35).

En didactique du FLE, l'autonomie d'apprentissage en milieu scolaire, ne signifie point l'acquisition de compétences en solo sans l'apport d'initiateur ; à vrai dire le concept d'autonomie est plus complexe qu'il ne paraît en raison de son inscription dans une dimension comportementale, stratégique, cognitive, motivationnelle et d'engagement de l'élève. Autrement dit, ce dernier est appelé à avoir une nouvelle représentation de l'apprentissage par l'adoption d'une stratégie adéquate alimentée par sa motivation et son engagement dans le but d'effectuer une tâche pédagogique.

C'est pourquoi l'autonomie de l'élève dépend exclusivement de l'assistance, de l'accompagnement et de la gestion spatio-temporelle de son enseignant «Il va de soi qu'une telle autonomie ne peut être mise en œuvre que par un enseignant ayant lui-même su se dégager de certaines contraintes méthodologiques excessive» (Pothier, 2001 : 39).C'est à l'enseignant

de mettre à la disposition de l'élève une stratégie ou un dispositif d'apprentissage favorisant l'approche «apprendre à apprendre» afin de permettre le développement de l'autonomie d'apprentissage. Pour Holec, l'autonomie se développe naturellement et progressivement, d'après un processus qu'il nomme « l'autonomisation » (Holec, 1990 :75-87).

En outre, Little (1991 ; 1995) a donné plus d'intérêt à la dimension sociale de l'autonomie dans l'apprentissage des langues secondes et qu'en contexte scolaire, le dialogue, qui s'installe entre un enseignant et un apprenant, est le moteur du développement de l'autonomie d'apprentissage. Comme le souligne Murray (2014), Little a fait évoluer la conception de l'autonomie, initialement associée à la notion d'indépendance, vers celle d'un construit social reposant sur l'interdépendance entre apprenant et enseignant.

1.2.4. L'autonomie guidée

Des décennies avant et dans une approche constructiviste, l'enseignement, en général, se limitait seulement aux connaissances inculquées par l'enseignant(e), étant détenteur de savoirs, au manuel scolaire et au tableau fixe. Désormais, avec l'envahissement, sans précédent, des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, les deux acteurs (enseignant et élève) trouvent leurs besoins dans la diversité des ressources pédagogiques disponibles dans le Web, mettant l'apprenant, tant bien que mal, dans une situation d'apprentissage en solo, faisant appel à ses propres compétences sur le plan cognitif, méthodologique et de maîtrise de l'outil informatique. Jusqu'à dire que

L'enseignement est une science autonome ou, à tout le moins, qu'il peut aspirer à le devenir ... l'évolution des connaissances au regard du traitement de l'information et des stratégies susceptibles de le provoquer et de le faciliter est telle qu'il est actuellement réaliste de croire que l'enseignement puisse être une science autonome. (Tardif, 1997 :16)

Dans notre recherche, nous favorisons l'autonomisation dirigée, comme le souligne Esch (1997) « l'autonomisation ne correspond pas à un parcours solitaire de l'apprenant mais à un apprentissage combinant du travail indépendant, du travail avec les pairs et des échanges avec un enseignant. »

Le dispositif de la classe inversé met l'élève dans une situation d'apprentissage semi-autonome guidée par l'enseignant(e) et ce en mode asynchrone. Plus explicitement, d'une part, l'élève se retrouve en situation de résolution de tâches à effectuer en milieu parascolaire sans la présence physique de son enseignant(e) mais avec le soutien de ses pairs ou d'une tutelle, si besoin, et la guidance programmée (établissement d'un lien sur la plate-forme) en ligne de son enseignant(e) selon une approche socioconstructiviste et d'autre part, la réalisation des tâches

est préalablement balisée par des consignes auxquelles l'élève est amené à observer tout en faisant appel aux différentes ressources disponibles dans son environnement.

Cet état de fait, met à la fois l'enseignant en situation de planification et de reconsidération de son acte d'enseigner pour une meilleure efficacité auprès de l'élève stimulant ses intérêts et assurant son développement cognitif (enrichissement de ses connaissances), social (entrer en interaction avec autrui) et affectif (établissement d'une relation affective avec son enseignant(e) et ses pairs) et d'autre part, lui donner l'opportunité de construire d'autres savoirs à titre informatif.

1.2.5. L'interaction

Cette variante, qui présente un taux de fréquence assez timide représenté dans la question n° 7 «Consultent-ils leurs proches camarades de table ?» estimé à 06.66 % d'élèves interactif, est fonction de l'engagement de l'apprenant à savoir le degré de sa compétence, sa motivation et son autonomie. Le constat effectué par les enseignants est relatif, en raison de leurs observations limitées seulement *in situ*, c'est-à-dire l'interaction élève/maitre au sein du groupe-classe. Kramsch Claire (1984) «ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenant».

Les données recueillies sont fondées sur une évaluation globale de l'interaction des élèves en classe et non individuelle. Pour notre recherche, ces données constituent un état initial global de la classe en termes d'apprentissage du FLE à partir desquelles l'observation d'une éventuelle progression interactionnelle pourrait être retenue, En revanche, il serait recommandé de dépasser la simple description de la langue cible ou même de l'interaction enseignant/élève mais de rendre l'espace-classe un milieu socialisé où les échanges entre pairs sont dynamiques, structurés et gérés par l'initiateur (l'enseignant).

Indéniablement, l'enseignant est confronté alors à une situation de communication verbale et non verbale conditionnée selon des paramètres préétablis assurant le développement de la communication transversale. Ce paradigme communicationnel pourrait être perturbé par l'interaction des acteurs, susceptible d'être écarté des objectifs préalablement fixés par l'enseignant. Par conséquent, le rôle de ce dernier est d'intervenir, à la fois, dans la gestion de la prise de paroles des élèves, leur guidage, l'intervention en cas d'hésitations et les reformulations de structures syntaxiques.

1.2.5. La performance

En termes de performance et selon la question n°12 «Déploient-ils un niveau plus qu'il n'est demandé ?», les participants au sondage ont indiqué un faible taux de performance des élèves, se référant juste à la production écrite de ces derniers, qui se limite principalement à réinvestir seulement des compétences préalablement acquises, en d'autres termes un conditionnement de la réalisation d'une tâche selon des critères déterminés. Il est à noter que la performance de l'élève ne reflète pas systématiquement ses compétences, comme le souligne Cuq «Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences » (2003 :192).

En didactique des langues, la performance de l'élève est fonction d'une part de la représentation de l'enseignant de la discipline enseignée, d'autre part le fonctionnement de cette discipline entre le savoir-faire de l'enseignant et le savoir-faire de l'élève. Dès lors, la notion de performance reflète l'image des apprentissages de l'élève acquis dans un processus évolutif de cognition. Cette appropriation de connaissances est à inférer en séquence pédagogique «C'est un construit qui vise à rendre compte aussi bien des savoirs, des savoir-faire, des rapports à, des attitudes, des conduites et des compétences» (Daunay, 2008 cité par Zaid et al, 2012 :89) L'acte d'enseigner, un processus progressiste, se conçoit comme une action sur les performances de l'élève permettant ainsi à l'initiateur de donner de l'essor à son dispositif didactique et pédagogique ; en d'autres termes, l'intervention de l'enseignant dans le processus d'apprentissage lui permet de sélectionner parmi les réponses manifestes, celles exprimées d'une manière particulière, de progresser dans le déploiement de son dispositif et octroyer à son enseignement une plus-value.

1.3. Synthèse des données

La synthèse des analyses et l'interprétation des données sur la dynamique des élèves sont d'un degré insignifiant ; cela mettraient à la fois l'enseignant et l'enseigné dans une posture de passivité «contagieuse» où la réflexion sur d'autres pratiques enseignantes demeurerait sans effets ; un cercle vicieux où les maillons de la dynamique de l'élève sont, d'une part, interdépendants et d'autre part relatifs à la pratique enseignante.

A travers les items du questionnaire proposé aux enseignants du secondaire, nous n'avons pas voulu responsabiliser délibérément les enseignants à partir de leurs réponses ou mettre en cause leurs compétences, mais ces déficiences pourraient être liées aux choix des supports pédagogiques et aux dispositifs d'enseignement/apprentissage adoptés par les enseignants. Toutefois, la motivation de l'élève, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, les compétences

acquises, l'interaction avec son entourage et son engagement dans la réalisation de tâches demeurerait le vecteur de réussite comme le précisent Atwater et Grover Duffy(1999) «cet ensemble de forces qui dirigent le comportement vers un certain but» (cité par Larocque ,2006 : 25)

En revanche, l'enseignant, demeure le concepteur de savoirs et de savoir-faire et serait d'une responsabilité primordiale dans le choix de la stratégie d'enseignement appropriée aux attentes de ses élèves en prenant en considération leur humanité, leur sensibilité, leur sociabilité, leur intelligence et leur adaptabilité

[...] l'enseignant ne peut se contenter de se comporter comme un fournisseur de savoir, car le cerveau de l'enseigné n'est pas une bibliothèque offrant de multiples rayons vides qu'il s'agirait de remplir. Il n'est pas davantage semblable à une machine dont il suffirait de bien connaître la notice permettant de l'utiliser. Il n'est pas une donnée. Il se transforme, il se structure en fonction de l'usage qui en est fait. (Jacquard et PEF, 1998: 20)

Pour escompter des objectifs fixés préalablement «les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves» (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2016), répondant aux besoins des élèves. Philippe Meirieu précise dans une Vidéo intitulée : Comment développer la motivation scolaire qu'«il faut faire en sorte de faire passer ce qui les intéresse (les élèves) à ce qui est dans leur intérêt» (2014). Par ailleurs, «la tâche doit être intéressante : si la faisabilité d'une activité n'est pas adaptée à l'élève, ce dernier se découragera et ne sera plus motivé». (Justine, 2017 : 04).

Ainsi, «le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – ou, même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes - , mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs qu'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne» (Meirieu, 2015 :40).

Afin de remédier aux carences et consolider le processus d'enseignement/ apprentissage ; les pratiques enseignantes actuelles devraient être revues et conçues en fonction des attentes des élèves, selon Meirieu

L'enseignant ne doit plus camper dans la posture d'un espèce de transmetteur de savoirs fossiles mais qu'il prenne ses propres savoirs au sérieux, qu'il soit chercheur au sein de ses propres savoirs et qu'il soit capable de vibrer avec ses savoirs pour communiquer aux élèves cette capacité à les rendre vivants, à les rendre nouveaux. (Cité par Sinoir, 2012: 12)

Il est vrai que les mœurs de la société évoluent et que ce changement n'est pas sans effet sur le processus d'apprentissage des élèves. En outre, toute stratégie ou approche d'enseignement ne devrait rester figée et qu'une méthode modèle applicable à tout type d'activité, ne pourrait exister. Seules l'adaptation et l'appréhension de pratiques enseignantes innovantes conçues selon les besoins et selon l'environnement de l'élève pourraient apporter un rendement significatif.

1.4. Evaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle.

Afin de mesurer le degré de la dynamique des élèves, un second test, sous forme de questions fermées (voir questionnaire n°2), destiné aux élèves de 1^{ère} année secondaire lettres (Population cible), un questionnaire d'évaluation de la dynamique des élèves, remis d'une manière anonyme (sans mention du nom du répondant), par lequel nous avons voulu déceler la perception des apprenants sur le mode d'apprentissage de la langue française et leur dynamique en classe traditionnelle. Les items portent sur leur motivation, leur compétence, leur autonomie et leur interaction en cours de langue française (voir le tableau n° 7).

L'intérêt de ce questionnaire est de situer la dynamique des élèves en classe traditionnelle dans une situation d'apprentissage initiale selon les variables suivantes : la motivation, la compétence, l'autonomie et l'interaction.

Tableau 7: Evaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle

Variables	souvent	Parfois	Jamais
Motivation	7	1	80
Compétence	3.2	14	90
Autonomie	1.4	10	88
Interaction	1.2	11	95

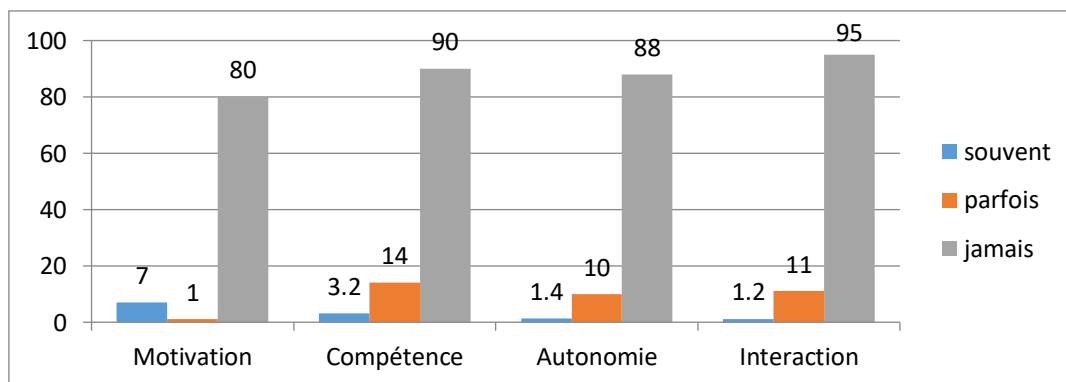


Figure 4: Graphique d'évaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle

Inspiré du modèle de Viau (1994), l'«outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire» ayant comme objectif l'évaluation et l'analyse de la perception de l'élève en termes de motivation scolaire. Ce modèle a été conçu pour la collecte de données auprès des élèves de 1^{ère} année secondaire (AS) afin de mettre en exergue leur représentation de l'apprentissage de la langue française notamment leurs perception de soi et de leur environnement; deux indicateurs fondamentaux de la dynamique motivationnelle définis par Viau comme étant «la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir» (1997: 33). Ainsi la motivation scolaire devient facteur indéniable de l'engagement et la valorisation des apprentissages. La motivation scolaire apparaît comme un facteur prépondérant dans l'engagement et la réussite des élèves (Viau, 1994 ; Bouffard, Vezeau et Simard, 2006).

Il est à noter que les résultats de ces données doivent être interprétés avec une part de prudence puisque les répondants (les élèves) ont tendance à montrer une image de persévérance de leur part et ce malgré l'anonymat du questionnaire. L'ensemble des fréquences de tous ces paramètres de base de l'apprentissage révèle un taux déplorable chez les apprenants : à titre indicatif, la question1 «As-tu l'habitude de préparer ton cours avant d'arriver en classe ?», une question pertinente véhiculaire de réflexions multiples, elle est fonction d'une tâche demandée et de supports déterminés, néanmoins, la réalisation d'une consigne externalisée demeure une fin peu probable en raison peut-être des difficultés d'acquisition du contenu, de l'absence d'une stratégie de résolution ou tout simplement l'absence de motivation.

Le score des réponses données présente une insouciance de la part de la majorité (75 %) en revanche le reste (25%) s'applique à exécuter des tâches, dans la mesure où elle est abordable et en cas de demande ou de recommandation par l'enseignant. Le taux de réponse représenté par l'indice «jamais» reflète l'indifférence vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française en dehors de la classe. Par conséquent, selon la perception des élèves, l'apprentissage des langues ne pourrait dépasser les quatre murs de la classe.

Or pour les questions n°2 «Manipules-tu l'outil informatique?», n°3 «Ouvres-tu ton compte tous les jours?» et n°4 «Communique-tu par réseaux sociaux avec tes amis?», relatives à l'usage et la maîtrise de l'outil informatique, les résultats affichent une fréquence importante en raison, peut-être, de l'omniprésence de cet outil et la disponibilité de la connexion aux réseaux sociaux ainsi que la banalité à leur accession. Cet outil pourrait être exploité comme moyen d'apprentissage et facteur prépondérant de la dynamique motivationnelle.

Pour l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement l'enseignement de la langue française au lycée ; les élèves montrent dans la question n°5 «Es-tu capable de préparer tes cours par Internet?» et n° 6 «Es-tu intéressé par la matière enseignée (La langue française)»? ; une certaine gêne qui pourrait être due, non seulement à la représentation de cette langue mais également à l'adoption de la pratique d'enseignement, élaborée par l'enseignant, qui ne suscite pas la motivation de l'élève et ne répondrait pas à ses besoins. Cette motivation, qui est un «Besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou l'orienter vers un but» (Myers, 1998 : 12).

C'est pourquoi, nous constatons que les élèves portent peu d'intérêt à l'apprentissage de la langue française en optant pour l'indice «parfois», signe que le «vouloir apprendre» est en manque de rigueur et que l'idée de mobilisation et d'engagement demeurent sans appel sachant que

Le vouloir apprendre est l'élément déclencheur de l'engagement ; une mobilisation qui puise sa rigueur des sources intrinsèques ou extrinsèques, c'est pourquoi «l'art du pédagogue est d'enclencher cette mobilisation et ce passage à l'acte d'apprendre» (Geullec, 2017 :12).

Pour le reste des items portant sur l'interaction et l'autonomie de l'élève, leurs fréquences demeurent insignifiantes en raison de leur relativité au facteur de la motivation. Cet état de relation corrélative entre les maillons de l'acte d'apprendre, notamment l'autonomie, relève de l'implication et de l'engagement de l'élève dans des tâches à réaliser, plus particulièrement en milieu extrascolaire et dans un paradigme socioconstructiviste.

1.5. L'environnement, facteur d'enseignement/apprentissage

En raison de la mouvance des mœurs de la société, le domaine de l'éducation n'a pas été épargné par la vague déferlante de la technologie de la communication et de l'information. C'est pourquoi l'enseignant est censé réagir face au «Tsunami pédagogique» marqué par la «révolution technologique» Gaudiello et Zibetti (2013) en prenant en considération l'environnement matériel des acteurs pédagogiques et d'en exploiter tout outil numérique considéré comme «un apport conséquent dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif» (Raby, 2004 : 23). De surcroît rendre l'apprenant autonome et acteur de son apprentissage (Mangenot, 2001, NarcyCombes, 2005, Kharchi, 2017). Permettant de donner un nouvel essor à l'acte d'apprendre et de repenser les pratiques d'enseignement/apprentissage actuelles en adoptant une pratique enseignante répondant aux besoins des élèves de cette «génération digitale». Ainsi, «concevoir son enseignement signifie également, ne jamais le concevoir une fois pour toutes, mais le concevoir toujours, le construire, pour mieux le

déconstruire et le reconstruire. Ce processus perpétuel, ce chantier sans fin, me semble être le fondement même de tout acte de conception pédagogique» (Fellerath, 2014 : 11).

De ce fait, un changement de pratiques enseignantes pourrait modifier la perception et les préjugés des élèves, vis à vis de l'apprentissage de la langue française, en les sollicitant à exploiter des scénarios pédagogiques considérés comme une

Fiche technique destinée aux enseignants, qui leur fournit la totalité des informations et conseils leur permettant de réaliser un projet éducatif : discipline concernée, objectifs et compétences visées, thème, prérequis, ressources disponibles, dispositifs à mettre en place, tâches à accomplir par l'apprenant, instruments d'évaluation, suggestions de réinvestissement. (Puren 2002 : 7)

Cette technique fondée sur un apprentissage en amont a pour objet la modification de l'attitude de l'élève envers la discipline enseignée et par conséquent, développer ses compétences communicatives en FLE définit par Dumortier (2000 : 06) comme étant des : «aptitudes à mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui conditionnent l'accomplissement d'un certain nombre de tâches de communication ou qui permettent d'affronter un certain nombre de situations de communication ».

1.6. La classe inversée, une pratique réalisable

Les moyens de TIC ne cessent d'évoluer et prendre de l'ampleur dans les sociétés actuelles envahissant tous les domaines notamment le domaine de l'enseignement où l'environnement numérique offre un potentiel d'usages pédagogiques «innovants» liés à l'information et aux technologies qui lui sont associées (Paquelin and all, 2006). En outre, l'enseignant est concepteur de sa démarche et détient une liberté dans sa démarche dans la préparation de ses cours, tout en observant les axes préalablement établis par la tutelle, «Tout enseignant est un innovateur pédagogique en puissance» (Fellerath, 2014 :7) .Seulement, l'approbation de cette démarche ne pourrait être totale chez les enseignants, plus particulièrement quand il s'agit d'introduire les TIC dans leur pratique pourtant la perception du numérique par les enseignants est assez positive (Digital Wallonia, 2018). Ils considèrent que l'intégration du numérique nécessite non seulement des compétences techniques mais aussi «d'avoir des compétences pédagogiques spécifiques ..., ce qui induit le besoin d'une formation ciblée et pratique » (Akkari, Cleary et Corty, 2008 : 45). Cette réaction revêt un sentiment d'incertitude, selon Lachance (1999), les hésitations des enseignants face au numérique trouvent leur origine dans des difficultés d'appropriation des innovations techno pédagogiques et ce, même si leur attitude est positive à l'égard de celui-ci. Ce que confirme Salomon (2000) selon lequel l'inquiétude, l'enthousiasme, le scepticisme, la réticence... trouvent leurs places dans la trousse sentimentale des enseignants face aux technologies. Pourtant, il apparaît que

depuis les années 80, l'accompagnement des enseignants dans leurs pratiques TIC en classe est un sujet important dans les recherches en sciences de l'éducation (Villemonteix, 2012)

Dans l'intention d'apporter du nouveau à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre que Béchard et Pelletier (2001) définissent l'innovation pédagogique comme «une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité» (Béchard et Pelletier, 2001 : 133). De ce fait, nous proposons l'implantation de la classe inversée qui est « une approche empirique et évolutive qui recouvre une variété de pratiques» (Becchetti-Bizot, 2017 :22) que nous inscrivons dans une transition du «paradigme de l'enseignement» au «paradigme de l'apprentissage» où l'apprenant est actif, participant à la construction de son propre savoir dans un contexte socio-constructiviste.

Il est vrai qu'un temps considérable est consacré à la classe inversée pourtant cette dernière mérite d'être expérimentée en raison de l'effet qu'elle pourrait produire auprès des élèves en l'occurrence l'autonomie d'apprentissage. Néanmoins, «Il faut veiller à ce que la démarche d'autonomie qu'implique la classe inversée ne crée pas d'emblée une discrimination entre les élèves plus avancés, plus autonomes, plus motivés, voire tout simplement disposant de bonnes conditions de travail hors de l'école...» (Puren, 2016).

Pour éviter tout écart significatif de niveau des élèves, l'enseignant, au début de la séquence pédagogique, assurée à distance, est tenu de mettre à niveau l'ensemble des élèves en leur octroyant l'appropriation de connaissances préliminaires à partir de tâches à réaliser dont le contenu est d'un bas niveau portant sur des notions et des concepts de base. En revanche, la progression et l'approfondissement des savoirs, seront d'un haut niveau cognitif et s'effectueront en présentiel

Ces connaissances sont alors directement mobilisées dans des activités de mise en pratique et d'approfondissement. Pratiquement, cela peut aller de la production d'une trace écrite à partir d'une étude collaborative de documents à la réalisation d'une tâche complexe, en passant par des exercices ou des problèmes à résoudre. (Dufour, 2014: 45)

Le fait d'exhorter l'élève à préparer son cours avant son entrée en salle, développe en lui une certaine responsabilité dans la construction de ses savoirs et l'entraîne à exploiter toutes ressources disponibles dans son environnement pour réaliser différentes tâches tout en ayant l'intention d'en faire part à ses pairs.

1.6.1. Objectifs de l'expérimentation

Le dispositif de la classe inversée tend à réduire d'une manière considérable l'acte d'enseigner selon une approche transmissive. Un modèle traditionnel dans lequel l'élève demeurait un consommateur passif «pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer» (Gagnebin et *al.*, 1997 : 36). En revanche, la classe inversée permettrait à l'élève une autonomie d'apprentissage en mode asynchrone. En dernier lieu, le cours en présentiel prend un autre aspect, différent du dispositif habituel en ouvrant des débats marqués par la divergence d'idées et en procédant à un approfondissement de connaissances et à une extension des savoirs. En salle de cours, la classe inversée s'arrête à la limite de ce dispositif qui doit être aménagé par le recours aux orientations pédagogiques et didactiques officielles, en l'occurrence «la pédagogie de groupe, différenciée, de contrat et de projet» précise Christian Puren. Pour la production écrite (elle s'effectue impérativement en présentiel) tandis que la production orale s'effectue à distance par voix off, injectée à la plate-forme et exposée en présentiel d'une manière frontale selon le type de discours. Par ailleurs, les évaluations du tutorat par les pairs et/ou les tiers et de l'enseignante demeurent omniprésentes durant le processus d'apprentissage.

Concernant l'apprenant, ce dispositif nous mène à étudier l'effet de la classe inversée sur l'évolution de la conduite de l'élève vis à vis de la discipline enseignée sur le plan motivationnel, d'auto-apprentissage, de construction de stratégie métacognitives, de méthodologie de recherche, d'interaction avec des tiers, d'assurance au sein du groupe-classe et de mesurer le degré de performance des élèves.

1.6.2. Problématique et hypothèse

Il est vrai que la classe inversée est sujette dans plusieurs écrits notamment dans différents sites web et attire l'attention des pédagogues. Bishop et Verleger (2013) évoquent le nombre important de sites web ayant soulevé cette approche ainsi que la diffusion d'articles scientifiques traitant cette innovation pédagogique. Cet enthousiasme soulève des interrogations au sujet de son implantation dans des classes réelles : Les élèves vont-ils adhérer facilement? Quel est son apport en termes d'installation et de développement des compétences? Pratiquement, est-elle facile à mettre en œuvre? Une telle approche convient-elle à toutes les activités pédagogiques de l'enseignement du FLE?

Implanter la classe inversée auprès d'un échantillon d'élèves habitué à un enseignement classique, n'est pas chose facile à intégrer ce dispositif peu commun mais l'enseignant responsable doit être réflexif et doit revoir l'efficacité de sa pratique enseignante, Selon

Lafortune l'enseignant est tenu d'examiner «ses actions (interventions, approches, stratégies, formations ...), ses compétences, [ses] habiletés, [ses] connaissances, [ses] attitudes, [ses] valeurs» (2008 :113). La corrélation de ces différents maillons de la pratique pédagogique permet la détection du degré des insuffisances afin d'y apporter des remédiations (Romainville, 2002). Ainsi, sa mise en œuvre nécessite une préparation psychologique des élèves, une planification rigoureuse comme le signale Ariane Dumont

La planification peut être décrite comme le découpage des séquences d'enseignement et d'apprentissage et la redistribution du temps entre le présentiel et les activités à distance. Il ne s'agit pas ici de tout recommencer à zéro, mais plutôt de voir comment optimiser les supports existants, éventuellement en les modifiant pour voir les transformer en activité à distance. (2016: 123)

En outre, la disponibilité d'outils d'informations et de communication assure le suivi des apprentissages. Pour Nizet et Meyer (2015) «la création de capsules d'autoformation (planification, scénarisation, élaboration du support visuel et sonore) s'appuie sur une planification didactique sérieuse, les contenus transmis sur support numérique devant être structurés de manière claire et pédagogique ». Par ailleurs, l'adaptation du dispositif de la classe inversée nécessite un certain dynamisme de la part de l'enseignant et ce en fonction de la disposition des moyens technologiques à l'intérieur de l'établissement scolaire comme à l'extérieur. Par conséquent, il devra être en mesure de structurer les séquences d'enseignement médiatisées et de piloter des activités d'apprentissage significatives et engageantes en classe (Nizet et Meyer 2015)

Il est vrai que cette méthode d'enseignement/apprentissage est nouvelle dans les pratiques enseignantes en l'occurrence en classe de 1^{ière} Année Secondaire Lettres sachant qu'elle n'a présenté que quelques tentatives d'expérimentation. Or la tentative d'inverser la classe dans un environnement scolaire habitué à une méthode inductive dogmatisée par un enseignement transmissif pourrait avoir un effet sur l'apprenant en termes de conduite face à un tel dispositif, de stratégie d'appropriation des savoirs et de réinvestissement. La classe inversée présente une autonomie et permettrait à l'élève d'évoluer à son rythme et de s'impliquer dans le processus d'apprentissage, elle permettrait également de réduire les inégalités de réussite scolaire.

Un défi à relever ou plutôt une tentative de changement de pratiques enseignantes actuelles. Nous essayerons de donner une sorte de représentation nouvelle du processus enseignement/apprentissage du FLE. Cette pratique innovante, par opposition à la pédagogie traditionnelle transmissive «réglée selon deux phases successives : une phase d'acquisition (la leçon), une phase d'utilisation des connaissances (l'exercice d'application)» (Champagnol, 1974 :21), pourrait améliorer les compétences existantes et développer les performances des

élèves de 1^{ère} AS lettres ayant la langue française comme première langue étrangère. Le principe de la classe inversée est d'invertir ces deux moments d'apprentissage : une préparation du cours à distance et un approfondissement de connaissances en classe.

Nous nous sommes interrogés si cette pédagogie en amont pourrait avoir des effets relativement positifs sur la perception de l'apprentissage de la langue française et l'actualisation des connaissances dans des situations d'intégration et si le dispositif employé permettrait à l'élève, habitué à travailler en méthode inductive, de développer ses compétences métacognitives en mode asynchrone et s'il favoriserait le développement de certaines compétences en termes d'autonomie d'apprentissage.

Afin de répondre à ces questionnements, nous proposons l'expérimentation de la classe inversée en enseignement secondaire tout en faisant références à des écrits scientifiques. Nous mettons également en évidence quelques notes pour son implantation en classe.

1.6.3.Échantillonnage : public cible

Cette approche, à caractère expérimental, sera mise en évidence le long de quatre semaines, (suivant la progression annuelle prescrite) temps imparti à une séquence pédagogique, auprès d'élèves du secondaire, plus précisément une classe de 1^{ère} AS Lettres de l'année scolaire 2019/2020 au lycée Othmane Ibn Affane de M'sila, ayant un volume horaire de 5h/semaine d'apprentissage de la langue française. Il s'agit d'un échantillon de 25 élèves, un choix rationnel en raison de la filière et des difficultés qu'éprouvent les élèves face à l'apprentissage la langue française. Leur niveau en langue française est estimé au-dessous de la moyenne selon les statistiques réalisés en phase de diagnostic initial (évaluation diagnostique : moyenne de la classe 09,10/20).

Il s'agit d'un public qui a suivi une formation en langue française au cycle primaire et moyen - sept ans d'apprentissage de la langue française - Et qui fréquente un établissement scolaire (Lycée) situé au chef-lieu de la Daira, plus précisément au quartier dénommé (cité Sonitex) ; ce lycée est opérationnel depuis l'an 1980, Il accueille une population d'une classe sociale plus ou moins, économiquement, moyenne et il bénéficie d'un équipement en matériel informatique et de salles pédagogiques répondant aux normes en cours.

Si l'on se réfère à l'âge, ce dernier varie entre 15 ans (75%) et 16 ans (25 %) dont (00 %) de redoublants de l'année en cours. En termes de moyennes obtenues l'année précédente en langue française au BEM, l'intégralité des résultats ne nous a pas été communiquée, faute de correspondance administrative, (résultats du BEM de l'année 2018/2019). Cette population cible a été préalablement sélectionnée après une réflexion approfondie où le choix portait

d'abord sur des élèves de classes d'examen (élèves de terminal), mais pour éviter toute perturbation du rythme et de la stratégie d'apprentissage des élèves de terminal, nous avons opté pour les plus jeunes, des élèves de 1ère année secondaire (nouvellement intégré au lycée) qui pourraient être susceptibles d'adopter l'expérimentation des cours inversés et l'acceptation de la démarche aurait une nouvelle perception de leur apprentissage du FLE.

Par ailleurs, des adolescents de cet âge sont davantage susceptibles de posséder et de maîtriser des outils technologiques de communication (Téléphone mobile, Smartphone, compte Facebook, connexion Internet, ...). Cet environnement numérique constitue une condition *sine qua non* pour la mise en évidence d'une scénarisation de la classe inversée en raison de la disponibilité du matériel informatique (outil et espace), de la connexion sur Internet et l'habitude des élèves à effectuer des tâches à la maison ou réaliser des projets pédagogiques pour les autres disciplines.

De ce fait et vu que ce terrain est favorable à une implantation du dispositif de la classe inversée au sein de cet établissement avec l'approbation verbale de la direction, nous présenterons le protocole de la mise en place de cette pratique d'apprentissage. Il s'agit de mettre en situation réelle le procédé de la classe inversée à partir d'une séquence pédagogique entière avec la réalisation des activités de compréhension (orale et écrite), d'acquisition des points de langue (syntaxe, vocabulaire, ...) et finir par une production (orale et/ou écrite).

C'est pourquoi, nous avons privilégié, avant d'entamer les cours en classe inversée, d'élaborer un pré-test diagnostique portant sur le niveau des élèves en matière de compréhension de l'écrit, de points de langue et de production écrite à partir d'une étude de texte en mode traditionnel. Par l'occasion, nous avons estimé, lors de la correction de cette étude de texte en classe, que l'expression orale des élèves paraissait médiocre en raison de la pauvreté du vocabulaire employé lors des interventions, de la formulation incorrecte des énoncés, de l'interférence de la langue mère,...Ce test fera objet de référence à la situation initiale des compétences acquises de l'élève. Dès lors, la lecture des résultats de l'analyse des données effectuées auprès du groupe échantillon sera lue d'une manière relative.

2. Protocole de l'expérimentation

Le schéma de l'expérimentation de la classe inversée dressé ci-dessous (Schéma N°9) représente le processus diachronique d'une séquence pédagogique, inscrite dans un projet d'enseignement destiné aux élèves de 1AS lettres, assurée à l'aide du dispositif de la classe inversée. Toutefois, il est à noter que les objectifs du projet et de la séquence, fixés par le curriculum, demeurent inchangés.

Cette technique d'expérimentation est scindée en trois moments d'apprentissage décloisonnés, respectant la progression de la séquence pédagogique :

- Un moment de compréhension de l'oral et de l'écrit engendré par un premier jet d'expression orale et/ou écrite.
- Un moment d'acquisition de points de langue relatifs au type du discours.
- Un moment de production de l'écrit et/ou de l'oral (second jet d'expression)

2.1. Préparation logistique de la classe inversée

Il est évident qu'avant toute expérimentation, une préparation logistique s'avère indéniable sur le plan humain que sur le plan matériel. De là, les acteurs pédagogiques doivent être dotés d'un certain degré de motivation et de la disponibilité de matériel favorisant leur engagement dans l'expérimentation.

2.1.1. Profil de l'enseignante et facteurs d'engagement

L'enseignante est une PES (professeur d'Enseignement Secondaire), titulaire en FLE au lycée Othmane Ibn Affane de M'sila, sortante de l'ENS (Ecole Normale Supérieure) de Constantine en 2010, ayant obtenu un Master 2 en FLE en l'an 2016 / 2017 dont l'intitulé «Potentiels des TICE comme outil pédagogique en compréhension de l'oral dans une classe inversée». Une première expérimentation de la classe inversée réalisée auprès d'élèves de 1^{ère} année secondaire en 2017. Il était question d'assurer une activité de compréhension de l'oral avec le dispositif de la classe inversée afin de déceler l'effet produit sur les élèves en termes de motivation, d'acquisition et de développement de compétences à l'oral.

Face à une telle approche, une préparation psychologique et cognitive sont fondamentales pour l'engagement à la mise en situation empirique de la classe inversée et préparer une activité pédagogique sur une fiche n'est pas synonyme de préparer un cours sur une capsule vidéo. Nous ferons appel à de simples connaissances en informatique, qui avec l'entraînement deviendront banales. Ainsi notre engagement en classe inversée, en raison de la maîtrise de l'outil

informatique, de la disponibilité de ressources pédagogiques sur Internet et l'approbation de l'administration du lycée, nous ont rendus plus confiants et plus motivants à nous approfondir dans notre recherche en réalisant l'ensemble des activités d'une séquence pédagogique dans un délai de quatre semaines en mode asynchrone et synchrone, tout en érigeant une conscience pédagogique que

La classe inversée, c'est donc plus qu'un "avant le cours/pendant le cours". C'est un véritable dispositif pédagogique offrant des espaces pour apprendre, des espaces balisés par des objectifs et des critères d'atteinte précis, par des consignes précises et articulées, un espace-temps aussi articulé sur un scénario temporel dont les différentes séquences sont construites de manière à agir "du dehors" sur l'apprentissage de l'apprenant. (Lebrun et Lecoq, 2015 :36)

L'objectif est de vérifier l'apport des moyens technologiques dans le processus d'enseignement/apprentissage et l'effet de la classe inversée sur la perception des élèves en matière d'apprentissage du FLE voir cheminer vers «un soutien pédagogique à valeur ajoutée» assuré par les potentialités de l'outil numérique (Lebrun, Lecoq, 2015 :20) partant de notre volonté à revoir une nouvelle piste d'évolution progressive de notre pratique enseignante, à fortiori, d'impliquer et responsabiliser davantage nos élèves dans le processus d'apprentissage en se dirigeant «vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences (les connaissances fluides)» (Lebrun et Lecoq, 2015:15).

Pour se faire, nous avons suivi des stages de formation à l'Université Belc en présentiel en 2019, où nous avons eu l'opportunité d'assister aux modules suivants : «Concevoir une unité didactique à partir d'un document authentique» et «Mener des activités collaboratives et intégrer des outils visuels en classe de FLE» encadrés par Cindy Daupras (voir annexe 19).

En formation à distance, nous avons jugé qu'il serait impératif de se former sur «l'intégration du numérique en classe du FLE» et de suivre un chemin professionnel et d'expertise pour la maîtrise de la classe inversée en assistant à un module intitulé «Inverser la classe de FLE avec le numérique». Ces deux modules ont été encadrés par Marc Oddou ainsi qu'un module titré «Enseigner l'oral à distance» dispensé par Flora Aubin (voir annexe 20,21).

A la recherche d'échange et de partage d'expérience avec les enseignants inverseurs, nous faisons membre de l'association « inversons la classe » qui a été créée en 2014, précédée par Héloïse Dufour. Depuis 2015, Inversons la classe! Organise le congrès CL!C (Classe Inversée & Pédagogies Actives, le Congrès - <http://www.congresclic.org/>) visant l'ouverture d'un espace de rencontre et de partage (enseignant, curieux, directeurs d'établissement, formateurs, chercheurs..).

2.1.2. Disponibilité des moyens de communication

Afin d'assurer l'installation et/ou le développement de compétences chez l'élève, il est primordial d'assurer un contact permanent entre les différents acteurs pédagogiques en l'occurrence la possession et la maîtrise de l'outil numérique que Le Jeune (2016 : 163) vante ses mérites «le numérique a donné un nouvel essor à cette pratique en permettant d'extérioriser le cours magistral sur une plateforme d'échange, le plus souvent sous la forme d'un diaporama vidéo commenté en voix off ou d'une brève explication du professeur filmé, appelée "capsule vidéo"». Nous avons vérifié que l'ensemble des élèves possèdent un smart phone ou un ordinateur familiale connecté aux réseaux sociaux dont 80% ont un compte face book et le reste des comptes Gmail. En outre, «l'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration» (Décret du 31 mars 2015 Définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture)

2.1.3. Sélection de supports pédagogiques

A vrai dire les supports pédagogiques ne manquent pas sur Internet, qu'il s'agisse de documents authentiques, de discours, de documentaires, ...c'est à nous de juger la pertinence du support dont le contenu est au service des objectifs de la leçon ou de la séquence et que les supports du manuel scolaire ont pour fonction de mettre en exergue la thématique à traiter et le discours à appréhender. De ce fait, le choix de support est fonction des besoins et des compétences des élèves. Dans notre expérimentation, nous avons sélectionné :

Pour la compréhension de l'oral : un plaidoyer d'une lycéenne défendant l'abolition de la peine de mort «Plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort du Lycée Henri IV de Béziers au Quai d'Orsay le 31 mai 2013» ; un discours oralisé adapté aux élèves de la classe échantillon, extrait du site web «<https://www.youtube.com/watch?v=osYML-tarqI>»

Pour la compréhension de l'écrit : Un texte authentique intitulé «Lettre ouverte à Monsieur le Wali de M'sila» extrait du site web 1as.ency-education.com

Pour les points de langue : Un cours de syntaxe «La modalisation et ses types d'indicateurs» animé par l'enseignante sous forme de dessin animé expliquant le cours sur un tableau blanc

Pour la production de l'oral : Les élèves vont tenter de réaliser une lettre ouverte oralisée enregistrée et postée à la plate-forme numérique

3. Scénario de la classe inversée dans une séquence pédagogique

D'abord, une négociation de la thématique du projet et de la séquence suivie d'une évaluation diagnostique (évaluation des attitudes et des performances en enseignement traditionnel) sous forme d'une étude de texte afin de mesurer leur prérequis en termes de compréhension de l'écrit et de production écrite (production initiale), accompagnée d'un pré-questionnaire portant sur la perception des élèves sur l'apprentissage de la langue française en termes d'attitude et d'engagement. Puis, une négociation du procédé de la classe inversée avec illustration par projection, sur tableau blanc, d'une activité d'apprentissage expérimentée dans un mémoire de recherche en Master 2, couronnée par un questionnaire portant sur la l'adhésion des élèves dans la classe inversée. Des activités de compréhension (orale et écrite), à distance (en mode asynchrone et en contact semi-permanent) présentées par des documents vraies (un plaidoyer adapté ou un texte écrit), suivies d'une batterie de questions en mode quizz, postées à l'adresse du forum commun, feront l'objet de concrétisation du procédé de la classe inversée, accompagnées d'un post-questionnaire relatif à l'engagement des élèves. En revanche, en cours de classe, un débat sur des questions à réflexions divergentes sera ouvert entre pairs, guidé par l'enseignante, avec un approfondissement et/ou une extension de connaissances.

4. Evaluations

Le long de ce processus d'apprentissage qu'il soit en présentiel ou à distance, désormais l'évaluation formative est omniprésente et continue et ce afin d'y apporter des remédiations potentielles «Les évaluations formatives sont ainsi multipliées, et bénéficient autant à l'élève, qui sait où il en est dans son apprentissage, qu'à l'enseignant, qui peut régulièrement mesurer la progression de la classe, et fournir les remédiations adéquates. La remédiation peut donc intervenir bien avant la sanction finale de l'évaluation sommative» Dufour (2014), une évaluation établie par l'élève lui-même (auto-évaluation), par l'enseignante ou par le tutorat des pairs (évaluation par les pairs) cette dernière consiste en une «interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs» (Topping, 1998 cité dans Durand et Chouinard, 2012 :247)

5. Protocole de la classe inversée

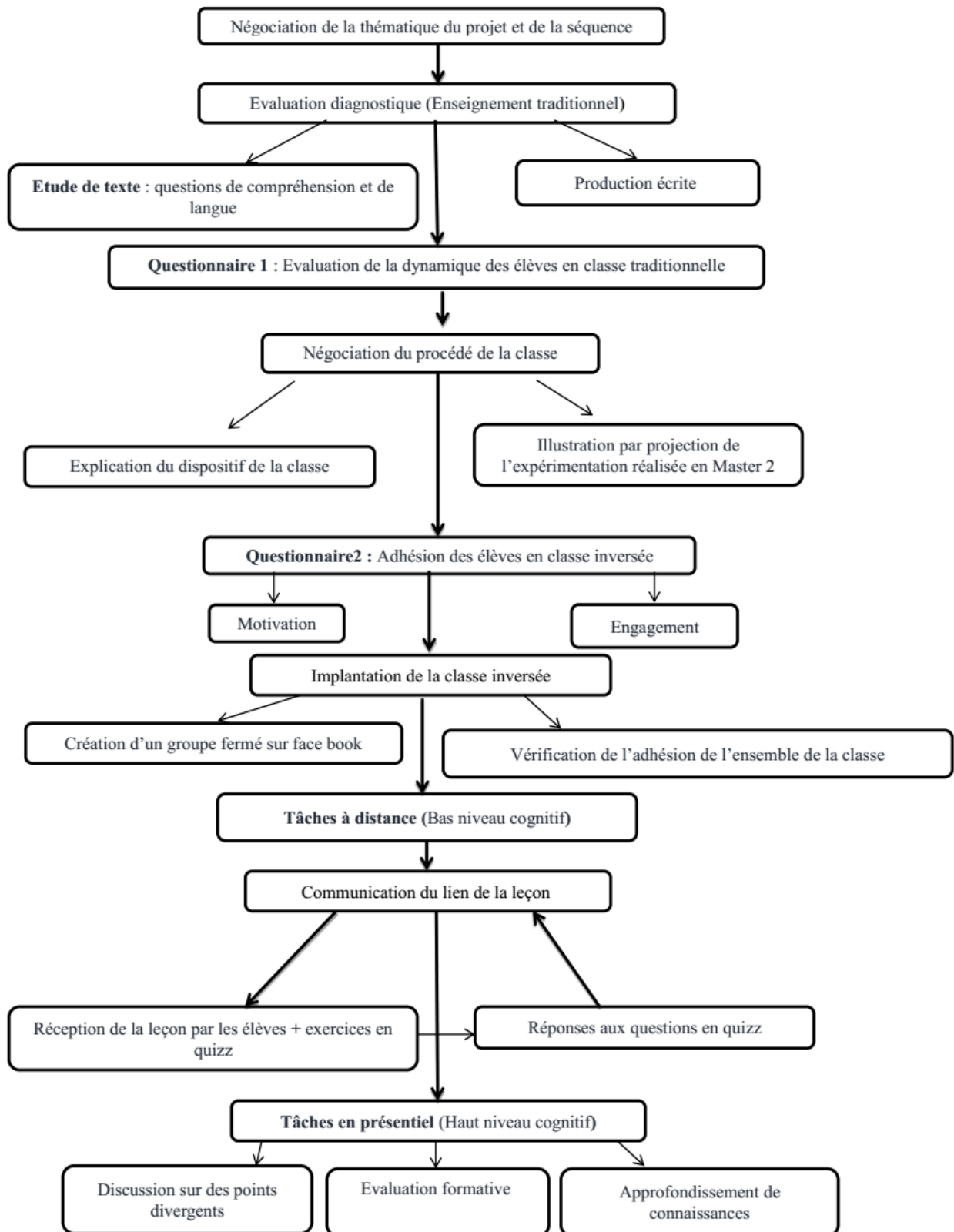


Schéma N° 9: Schématisation des activités pédagogiques en classe inversée

5.1. Première phase : Les activités de compréhension

Cette activité consiste en la compréhension d'un support graphique et/ou iconique (texte écrit, un article, une illustration,...) ou d'un discours oral (meeting, plaidoirie, un monologue, ...) dont l'objectif est de développer la compétence discursive. Pour ce faire, nous avons opté pour une double compréhension (orale et écrite) selon un contexte spatio-temporel (à distance et en présence).

5.1.1. Compréhension de l'oral (à distance)

Cette première étape consiste à sélectionner un discours authentique extrait des sites web, adapté aux objectifs établis par les directives du programme officiel (support extrait de YouTube), accompagné d'une batterie de questions introductives en quizz «Il faut reconnaître à ce dispositif que les quizz associés aux vidéos permettent une pré-médiation des élèves en ayant un retour visible au cours de leurs apprentissages des difficultés qu'ils rencontrent et cela permet donc de les traiter plus rapidement que ce que je ne faisais avant» (Asius,2016 :8) portant sur une analyse partielle du contenu du support et mettant l'accent sur l'appréhension de notions et de concepts de base selon Dufour «le processus consiste alors à : donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau» (2014 :44). Ce support pédagogique est ensuite injecté à la page du groupe fermé de Facebook et mis à la disposition de tous les élèves auxquels un temps imparti à la réalisation des tâches leur est assigné.

5.1.2. Compréhension de l'oral (en présence)

Une fois les réponses réceptionnées, dans un premier temps, nous avons tenus de sélectionner les points de divergence entre les élèves et qui feront objet de discussion en classe plénière répartie en semi-groupes pour éclaircir les ambiguïtés. Toujours, selon Dufour «privilegier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif en mettant les élèves en activité et en collaboration» (2014 :44) et dans un second temps, un approfondissement et/ou une extension de la thématique en question mais en apprentissage transversal. Plus explicitement, les connaissances acquises sont par la suite mobilisées dans des activités plus complexes. Pratiquement, cela peut aller de la production d'un discours écrit à partir d'une étude collaborative de documents à la réalisation d'une tâche complexe, en passant par des exercices ou des problèmes à résoudre.

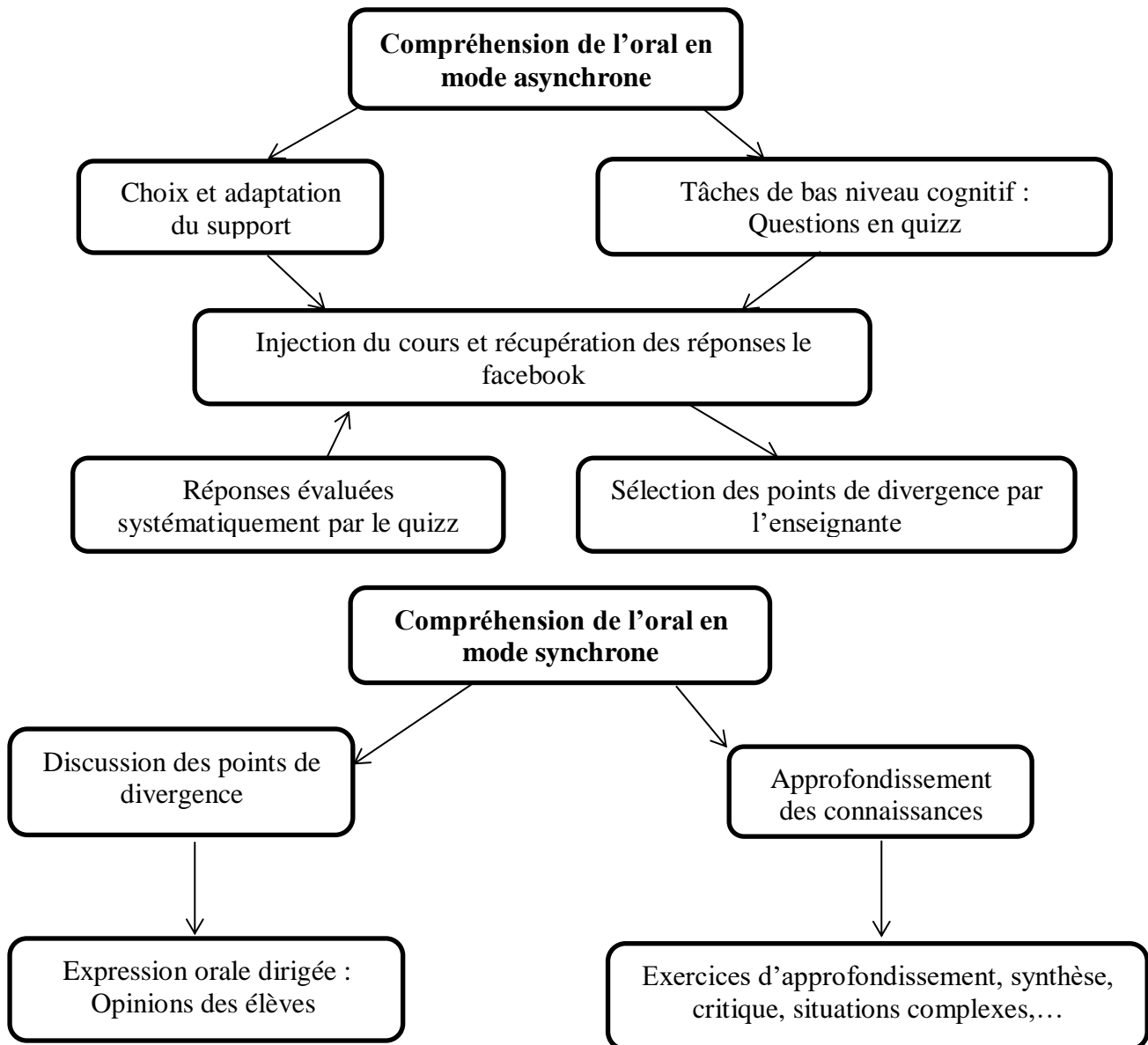


Schéma N° 10: Protocole de la compréhension orale

5.2. Une seconde phase : Points de langue

Toujours en mode asynchrone, l'acquisition de points de langue relatifs à la typologie de discours s'effectue hors classe, à partir d'un QCM administré dans la plateforme d'échange du groupe-échantillon sous la forme d'une brève explication de l'enseignante en diaporama vidéo commentée en voix off sous forme d'une capsule vidéo, suivie d'une série de questions en quizz. De la même manière, les réponses seront remises par le biais de l'adresse électronique conventionnelle tout en respectant le temps imparti à cet effet. D'autres exercices, d'un haut niveau cognitif, seront proposés en mode synchrone (en classe), notamment des exercices de consolidation et/ou d'approfondissement.

5.2.1. Scénarisation d'une séance d'acquisition de points de langue

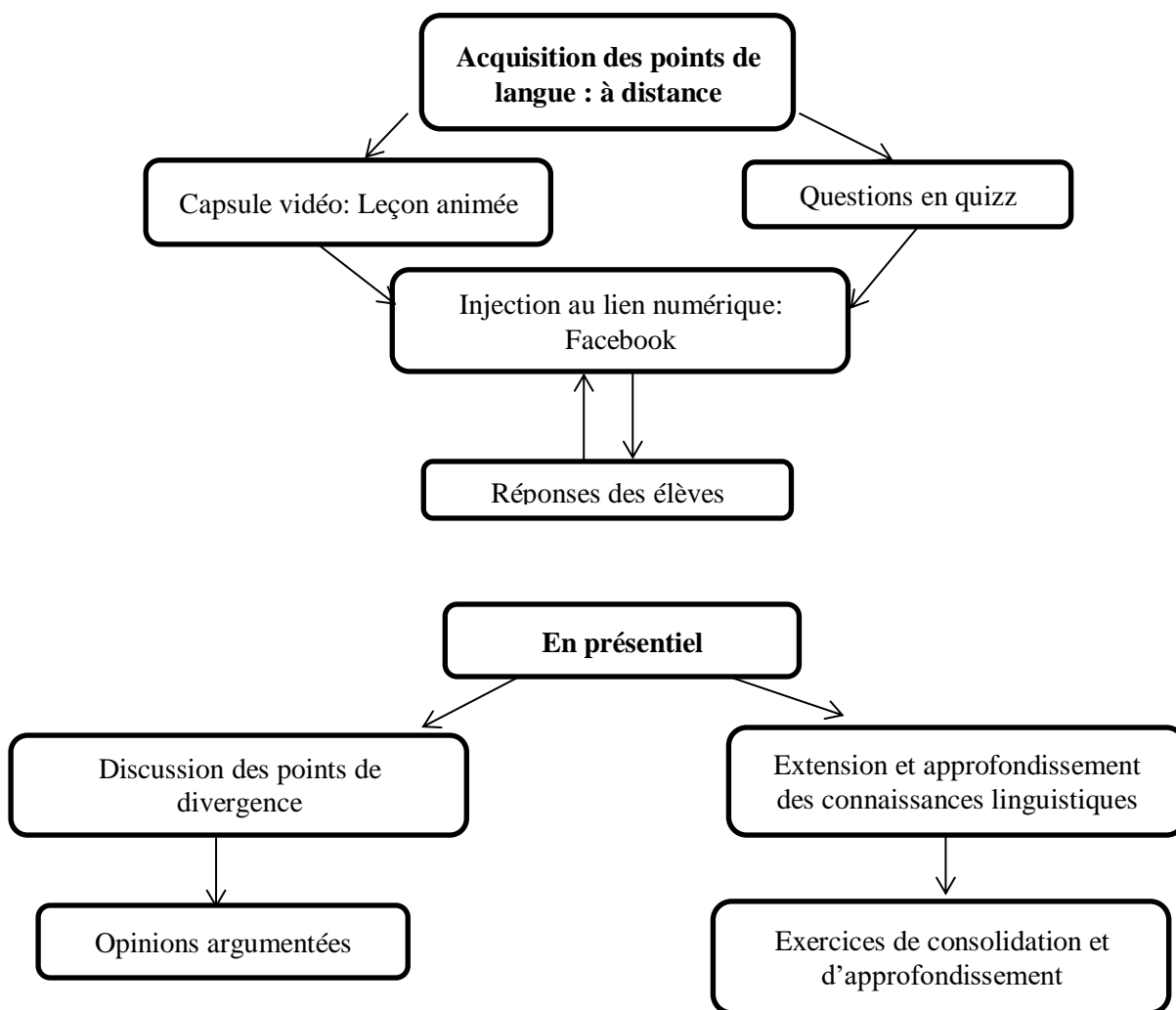


Schéma N° 11: Scénarisation d'une séance d'acquisition de points de langue

5.3. Troisième phase : Production

Celle de la production (orale et écrite) ou la mise en évidence des acquis antérieurement inculqués en termes de caractéristiques, de structure du discours étudié et des points de langues pertinents.

Dans ce contexte ; Un premier jet de production (essai/entraînement à l'écrit) portant sur un sujet d'actualité du lycée, une sorte de mise en situation d'intégration. L'objectif de cette séance est de mettre en évidence les compétences communicatives, orales ou écrites, acquises et les habilités individuelles ou du groupe. En d'autres termes, le réinvestissement des acquis antérieurs dans des tâches pédagogiques (exposer, argumenter, expliquer,...) et d'autre part organiser et structurer son discours en collaboration avec les pairs.

La réalisation de cette activité s'effectue en ilots, préalablement répartis selon une stratégie élaborée par l'enseignante elle-même ; celle où le groupe constitué forme un tout cohérent et homogène

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.

(Décret du 31 mars 2015 Définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture)

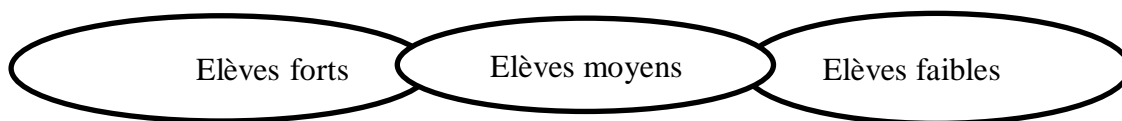


Schéma N° 12: Disposition des semi-groupes

Il est à rappeler que l'objectif du travail en groupe est de favoriser le travail collaboratif pour aboutir à une réalisation de production collective. Dans cette perspective et afin d'obtenir des groupes constitués d'une manière homogène, nous avons préconisé le regroupement d'élèves moyens avec des élèves d'un niveau faible et des élèves forts avec des élèves moyens. Selon Dufour, l'avantage du travail en groupe est que «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» (2014 :46). L'intention de ce dispositif est de rendre la communication plus fluide entre pairs évitant toute entrave à l'interaction au sein du groupe. Cette pratique permet d'une part de diversifier les approches dans le cadre coopératif, d'autre part de responsabiliser les élèves dans leur intervention sur le plan interactionnel.

Un second jet portant sur une tâche de production (orale et/ou écrite), toujours en présentiel et à titre individuel, est assignée aux élèves où ces derniers ont, d'abord, libre-expression d'exposer leurs idées au groupe-classe et ensuite procéder au réemploi des acquis de la séquence pédagogique concrétisant ainsi leurs compétences et leurs performances à l'écrit comme à l'oral.

5.3.1. Scénarisation d'une séance de production orale et/ou écrite

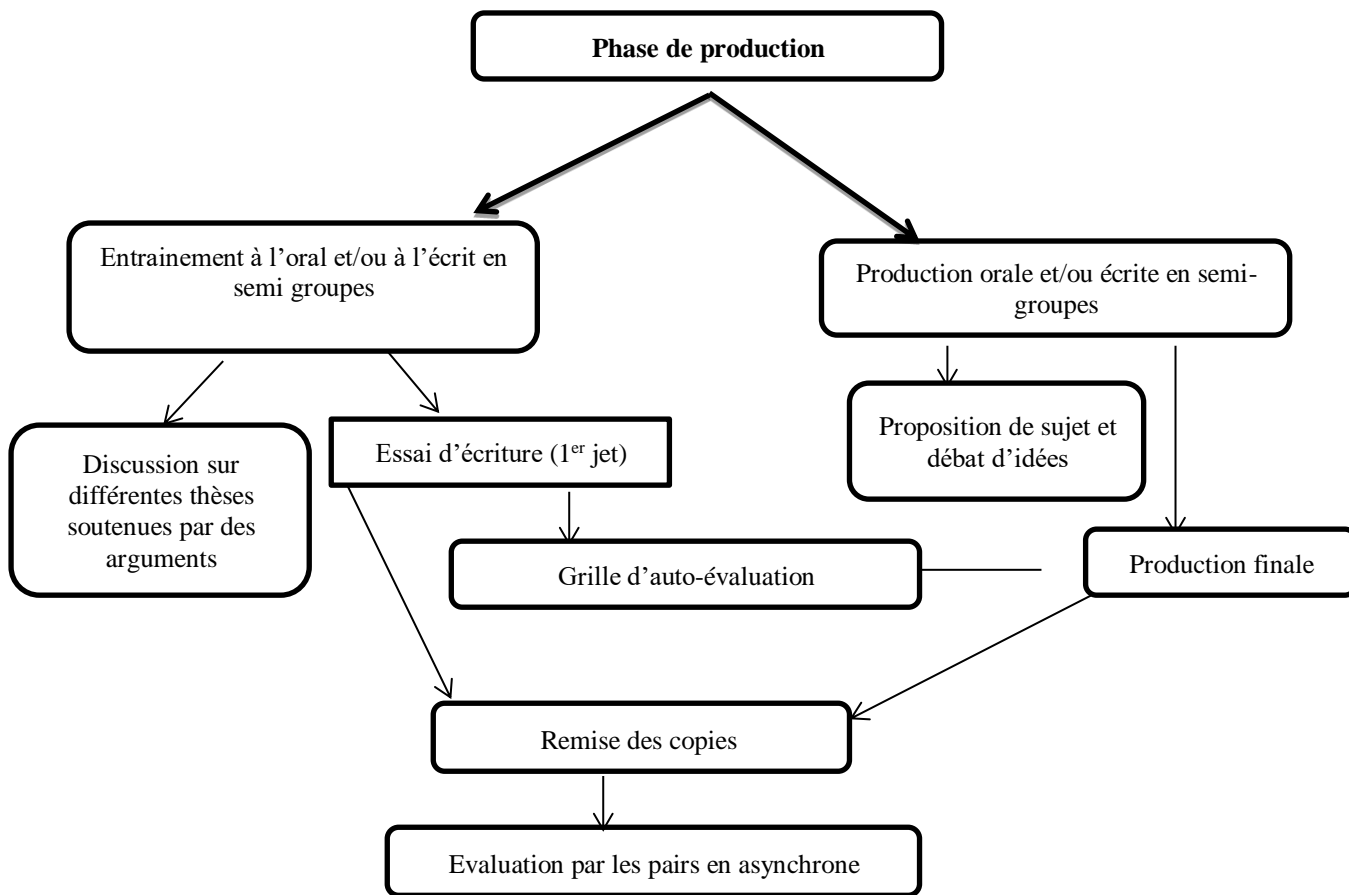


Schéma N° 13: Scénarisation d'une séance de production orale et/ou écrite

Il est à noter que par souci de faciliter la lecture du schéma, les flèches consistent à respecter la chronologie du processus de la classe inversée et le rapport corrélationnel entre toutes les composantes.

6. Répartition spatio-temporelle des activités de la séquence pédagogique en classe inversée

Première semaine			
Dates	horaire	Contenu des séances	Observations
23 octobre 2019	1H	Négociation du projet et des séquences	Projet II /Séquence I
24 octobre 2019	1H	Evaluation diagnostique (Etude de texte)	
27 octobre 2019	2H	1-Correction de l'étude de texte (évaluation/exercices de remédiation)	Evaluation de la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux

		2-Questionnaire sur la perception de l'apprentissage du FLE en classe classique	
29 octobre 2019	1H	1- Proposition et explication de la notion de classe inversée 2-Questionnaire d'adhésion en classe inversée 3-Installation d'une plateforme numérique et communication du lien du groupe	1. Illustration par une projection de vidéos 2. Lien Facebook
Externalisation des cours			
			Cours en classe
30 octobre 2019 Au 2 novembre 2019	Vacances d'automne	1. vérification de l'adhésion de la communauté apprenante au compte Facebook 2. Injection du lien pour la leçon de compréhension de l'oral	1. Contact établi 2. Assistance semi permanente 3. Date de fin de l'échéancier 2/11/2019 à 19h
Deuxième semaine			
Dates	horaire	Externalisation des cours	Cours en classe
			Observations
3 novembre 2019	2H	-Injection du lien du cours de compréhension de l'écrit	Compréhension de l'oral : -Discussion des réponses divergentes -Approfondissement et extension des connaissances - production de texte oralisé critérié - questionnaire d'appréciation du nouveau procédé (la classe inversée) Date et heure de remise des réponses 4/11/2019 à 19h

Chapitre V: Cadre méthodologique de la recherche

4 novembre 2019	Lundi	Récupération des réponses de la CE et sélection des points divergents	/	Pas de cours en classe
5 novembre 2019	1H		Exposé oral du groupe Evaluation par l'enseignante et les pairs de la production oralisée	
6 novembre 2019	1H		Approfondissement et extension des connaissances de la CE Rédaction d'une lettre ouverte	Travail en semi groupes hétérogènes
7 novembre 2019	1H	Le soir : Injection du lien au compte du groupe-classe	-Correction de la rédaction de la lettre ouverte - Initiation au prochain cours et information du lien du cours des points de langue «La modalisation»	
8 novembre 2019	Vendredi	Suivi individuel des apprentissages à distance		clarification des consignes, orientation, ...
9 novembre 2019	Samedi	-Fin de l'échéancier et récupération des réponses des points de langue -sélection des points divergents		

Troisième semaine				
10 novembre 2019	2H		consolidation et approfondissement des points de langue	-groupes homogènes -clarification des consignes, orientation, ...
11 novembre 2019	Lundi	Consultation de ressources proposées relatives au cours.		Sites Internet
12 novembre 2019	1H	- injection de la production de chaque groupe au lien commun. -Evaluation collective des productions écrites par les pairs (contexte interactif)	-Entrainement à l'écrit : sujet proposé de lettre ouverte (échange d'idées) - Rédaction du 1 ^{er} jet avec critères de production -Remise des copies des groupes	-Travail en semi groupes homogènes Communication aux groupes de l'horaire de contact avec l'enseignante
13 novembre 2019	1H		Production de l'écrit : Sujet +critères de production Rédaction des élèves Remise des copies	
14 novembre 2019	1H		-Compte-rendu et correction de la production écrite	

			-Autocorrection selon le code prescrit	
15 novembre 2019	Vendre di	Contact semi- permanente en ligne avec les élèves		
16 novembre 2019	Samedi	Injection de la capsule vidéo relative aux paramètres de production d'une communication orale		Préparation à la production orale

Quatrième semaine				
17 novembre 2019	2 H	Proposition d'application en ligne pour s'enregistrer	Entrainement à la production orale : Proposition de thèmes Expressions orales libres -Tâche à réaliser à distance : enregistrement de discours	Clarification de l'intérêt de l'enregistrement vocal de discours
18 novembre 2019	Lundi	-Réception des enregistrements et évaluation individuelle des enregistrements		Appréciations portées aux enregistrements

19 novembre 2019	1 H		-Exposé oral du discours enregistré et corrigé - Evaluation par les pairs	
20 novembre 2019	1 H	Questionnaire posté au compte du groupe classe	Explication du questionnaire relatif à l'évaluation de l'effet de la classe inversée	

7. Outillage de recueil de données

En classe traditionnelle, l'évaluation de la dynamique de l'élève porte généralement sur l'attitude qu'adopte ce dernier. Elle repose principalement sur l'observation de l'enseignant et l'atteinte des objectifs exprimés. Or, il est difficile de trouver un instrument efficient pour évaluer l'agir de l'élève. De ce fait, nous mettrons l'accent beaucoup plus sur les manifestations provoquées par l'enseignant que sur les attitudes et ce à travers, d'une part l'observation de comportements verbaux et non verbaux et d'autre part l'usage du questionnaire comme instrument d'évaluation de la dynamique de l'élève notamment sur le plan motivationnel où nous nous appuyerons sur les travaux de Pierre Vianin en termes d'observation de la motivation, nous nous inspirerons aussi de l'ouvrage « Enseigner des attitudes » de Morissette et Gingras (1989), de l'évaluation des attitudes proposées par ces auteurs et adapter leurs propositions à la question de la motivation scolaire et les modeler selon notre propre contexte d'expérimentation. Nous nous basons également sur les travaux de Viau (1999) en termes de dynamique motivationnelle.

Sur le plan cognitif, l'engagement de l'élève, caractérisé par son investissement intellectuel en l'occurrence son adoption de stratégies cognitives et métacognitives dans son processus d'apprentissage (Greene, 2015), s'évalue à partir des observations, des entretiens ou des questionnaires dûment remplis et émis sur la plateforme numérique. Par ailleurs, les chercheurs privilégient les questionnaires auto-rapportés utilisés par (Frederick et McColskey, 2012) car ils leur offrent la possibilité de recueillir des données sur la perception subjective des élèves que d'avoir des données objectives à partir d'indicateurs comportementaux (Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018: 455). Ces questionnaires comportent des items à différentes dimensions, à savoir la perception de soi, les attitudes envers la matière, les comportements relatifs au développement professionnel, ou encore les croyances de l'importance de réaliser du

travail scolaire supplémentaire ou de dépasser les attentes de l'enseignant. A cet effet, nous avons privilégié Cognitive Engagement Scale de Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996) traduit de l'anglais au français « les questionnaires sont utiles pour mesurer l'engagement cognitif, un construit qui n'est pas directement observable, mais qu'il est possible d'inférer à travers les comportements qu'adoptent les étudiants » (Appleton, Christenson et Furlong, 2008 cité par Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018: 455).

Dans le cadre de recueil de données, nous avons opté pour les résultats fournis à partir de notre observation et de questionnaires sur lesquels s'est basée notre approche, réalisés en fonction du processus de l'expérimentation (avant, pendant et après). Dans ce sens et inspirés par des recherches scientifiques, il s'agit d'un choix intentionnel de l'utilisation de ces outils afin de rendre l'analyse et l'interprétation des données plus pertinentes ; c'est une manière de recueil de données ou d'informations, auprès d'une population cible en vue de comparer un état de fait final à un état initial, en l'occurrence la représentation et l'attitude des élèves face à l'apprentissage de la langue française. S'agissant d'une méthode quantitative, nous avons élaboré en premier lieu, un questionnaire portant sur la perception des élèves de la langue française, en second lieu, un questionnaire d'adhésion au dispositif de la classe inversée ensuite un troisième questionnaire portant sur l'appréciation d'une activité pédagogique réalisée par le dispositif de la classe inversée et en dernier lieu, un questionnaire relatif à l'évaluation de l'expérimentation du dispositif de la classe inversée.

La méthode du questionnaire nous permettra d'obtenir des inférences statistiques et d'établir, par la suite, une analyse comparative d'un état final à un état initial. Rappelons que Ghiglione (1987) distingue trois objectifs du questionnaire

*1 : **L'estimation** : il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat.*

*2 : **La description** : il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations et les opinions.*

*3 : **La vérification de l'hypothèse** : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse*

8. Objectifs des questionnaires

Questionnaire 1 : axé sur la perception des élèves à propos de l'apprentissage de la langue française, leur motivation, leur engagement et leur autonomie d'acquisition des savoirs ainsi que la manipulation de l'outil informatique dans leur vie quotidienne.... en outre, les données sont également recueillies à partir du comportement observable des apprenants en milieu scolaire et selon un enseignement traditionnel.

Questionnaire 2 : Il consiste à vérifier l'adhésion de l'élève au dispositif de la classe inversée après que des clarifications y ont été apportées. Nous avons distribué en classe un questionnaire aux élèves pour vérifier leur taux de leur adhésion dans la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée durant toute la séquence qui durera quatre semaines.

Questionnaire3 : Après la réalisation de la première activité de la séquence (Compréhension de l'oral) en classe inversée, un questionnaire d'appréciation du dispositif utilisé à distance, notamment l'avantage de l'apprentissage à distance, la perception de l'intérêt de la tâche, du rythme d'apprentissage, la construction de stratégie personnelle et le développement de la compétence interactive par opposition à l'apprentissage en présentiel.

Questionnaire 4: Ce questionnaire porte sur l'évaluation du dispositif de la classe inversée après implication individuelle et collective des élèves dans le processus d'apprentissage durant quatre semaines, exprimant ainsi leur nouvelle perception sur cette approche innovatrice.

S'agissant d'une approche hybride, l'auto-apprentissage à distance permet à l'élève d'acquérir des connaissances qui seront par la suite contrôlées à l'aide d'un questionnaire en mode quizz. En classe, le contrôle des compétences s'effectue à travers des questions directes relatives à la thématique et aux objectifs fixés. Afin d'estimer les compétences des élèves en fin de séquence, nous avons procédé à une mise en situation-problème dans le but de mesurer le taux de mobilisation et de réinvestissement des connaissances préalablement acquises. Ainsi, les résultats obtenus seront comparés à la situation initiale ou à l'état de compétences premier.

9. Déroulement d'une séquence pédagogique en classe inversée

Comme pour tout début d'une séquence pédagogique, Une mise en exergue sur les finalités, les objectifs et les supports à exploiter dans ladite séquence pédagogique ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour installer et/ou consolider des compétences. Pour se faire, l'enseignant est tenu de négocier la stratégie d'apprentissage et les objectifs à escompter.

9.1. Négociation du projet et de la séquence

Etant donné que l'élève est partenaire fondamental et acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage, il est judicieux de le consulter en négociant le contenu du projet et de ses séquences et lui faire part des différentes étapes du processus de formation, lui faire comprendre l'intérêt des activités et lui apprendre à s'autoévaluer dans le processus d'apprentissage. Ainsi l'élève deviendra conscient et responsable de son apprentissage. Cette implication pourrait redonner confiance en lui et changer sa perception en l'apprentissage de la langue française.

Comme phase d'initiation, nous avons entamé la première séance par définir le concept de projet pédagogique et celui de séquence. A cet effet, nous leur avons communiqué l'intitulé du projet II «Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions» et la visée de la séquence I'«Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse» de ce même projet en insistant sur les mots clés de chaque énoncé afin d'endiguer les compétences à installer ou à développer.

Pour ce faire, nous avons procédé à une évaluation diagnostique (voir annexe) dans l'intention d'évaluer les compétences discursives à savoir la compréhension et la production de l'écrit. En application de cette évaluation, Nous avons proposé une étude de texte où le discours est à caractère argumentatif – type de discours choisis comme rappel du contenu du programme de 4^{ème} AM – intitulé «La ville, cet endroit insupportable» *Manuel scolaire «textes et méthodes»*
Ed : Nathandont les objectifs :

- ⇒ *Lire et comprendre un texte argumentatif afin de dégager ses composantes.*
- ⇒ *Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication*
- ⇒ *Repérer la thèse défendue par l'auteur.*
- ⇒ *Identifier les arguments avancés.*
- ⇒ *Expliquer l'effet des constructions syntaxiques sur le texte.*
- ⇒ *Identifier les différents types d'énoncés.(arguments, exemples)*

⇒ *Découvrir l'enjeu discursif ou la visée communicative*

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réparti la séance en quatre moments:

- *Une mise en situation*
- *Un balayage sémantique des différents moments du texte*
- *Une synthèse du texte*
- *Une production écrite (Rédaction d'un texte argumentatif)*

Pour assurer cette leçon, inscrite dans un enseignement traditionnelle, les élèves sont arrivés sans connaissances de l'activité programmée. Par ailleurs, nous avons déployé une énergie considérable, non seulement dans la préparation de la fiche pédagogique mais également sa réalisation en classe plénière dans une approche d'enseignement transmissif où nous sommes considérés comme chef d'orchestre, possédant le savoir à transmettre et la dose à injecter dans le réservoir à connaissances des élèves. Des élèves dépendants et conditionnés selon nos exigences et nos directives: une situation de soumission pour l'appropriation de savoirs.

L'analyse quantitative des données repose sur le comportement observable des élèves sur le plan motivationnel, cognitif, interactionnel et d'autonomie. Ces paramètres d'évaluation seront considérés comme éléments de référence d'un état initial de la dynamique des élèves dans le processus d'apprentissage de la langue française en mode classique. Un constat sera élaboré en fin de séance:

9.1.1 Analyse et interprétation d'un comportement observable

Comme évaluation formative de la dynamique de l'élève en séance d'apprentissage, l'enseignant(e) a souvent recours à l'évaluation de l'élève selon l'appréciation de son engagement au cours du processus d'apprentissage, à savoir sa participation en classe, son engouement dans l'exécution des tâches requises, sa manière de se procurer des informations pour résoudre une quelconque situation problème et la prise de parole pour communiquer toute information à ses pairs. Tous ces actes pédagogiques de la part des élèves sont évalués d'une manière implicite par l'enseignant(e) après analyse et interprétation d'un état de fait et ce grâce à la vigilance de ce dernier(e) en termes d'observations de toute action ou réaction émanant de la part de l'élève.

9.1.2. La dynamique des élèves en compréhension de l'écrit

Lors de la correction des copies, notamment le balayage sémantico-syntaxique de l'étude du texte présentée comme support d'évaluation des connaissances en FLE ; une première appréciation s'annonce à partir des réponses données, celle de l'incompréhension non seulement du texte mais également des questions dont les réponses sont généralement erronées. Cette remarque s'applique pour la majorité des répondants (85%) à l'exception d'un nombre minime ayant donné de bonnes réponses. Concernant la production de l'écrit et à travers la lecture de leur rédaction, une sensation de désarroi se faisait sentir où les idées des uns étaient incohérentes et où d'autres se contentaient de recopier des passages du texte support. D'autres observations rétroactives, en termes de comportements, sont soulevées en classe :

Pour la motivation : Une expression de malaise et de timidité se dégageait dès l'entrée des élèves en classe. Une fois les photocopiés de l'étude de texte d'évaluation diagnostique distribués et à travers leur attitude, ils ont éprouvé une sorte d'incompréhension face au support donné ; ils se sentaient perdus entre quatre murs à l'exception d'un nombre assez limité d'élèves téméraires qui montraient de l'intérêt à la matière enseignée et jouaient le jeu scolaire. Ils avaient la sensation d'être dépourvus et désorientés devant une tâche à réaliser en raison de l'absence de facteurs motivationnels tels l'intérêt porté à l'apprentissage du FLE, de stratégie d'apprentissage et d'objectifs répondant aux besoins de l'apprenant.

Pour la compétence: Lors de l'analyse du texte relatif au discours argumentatif - déjà acquis l'année précédente - sur les plans sémantique, linguistique et expressif, quelques élèves seulement ont réagi aux questions. Il est vrai que comprendre un texte requiert une somme de connaissances déjà acquises et maîtrisées pour l'interprétation d'un texte. Devant une situation d'apprentissage, l'apprenant puise dans ses acquis pour explorer le non acquis, «apprendre, ce n'est pas seulement reconnaître ce qui, d'une façon virtuelle, était déjà connu. Ce n'est pas seulement transformer de l'inconnu en connaissances. C'est la conjonction de la reconnaissance et de la découverte. Apprendre comporte l'union du connu et de l'inconnu» (Morin, 1986 :61). Etayé par Kharchi dans son ouvrage «Didactique des langues étrangères et TIC» «L'être humain dispose, donc, d'une somme de connaissances préalables, qui joue un rôle important dans l'interprétation des situations d'apprentissage et permet de ce fait l'acquisition de nouvelles connaissances» (2017 :15).

Face à cet échantillon d'étude, nous avons déduit que la compétence des élèves, en termes de savoir et de savoir-faire, était très restreinte et se limitait parfois au déchiffrement sémantique de la question posée ; signe d'incompréhension des consignes.

Pour l'interaction : Cette situation purement socioconstructiviste constitue un enjeu pédagogique dans l'échange de savoir et de savoir-faire entre enseignant/élève et élève/élèves au sein du groupe-classe. Cette absence d'interaction pourrait être due à une fausse représentation de l'acte d'apprendre une langue étrangère auprès des élèves, qui consiste à s'approprier des savoirs à sens unique (Enseignant → élève), l'absence de développement de la prise de parole au sein du groupe ou la mise en contexte de situation d'apprentissage.

Pour l'autonomie : Cette conduite passive au sein de la classe demeure figée auprès des élèves en raison de l'absence de stratégie d'apprentissage en autonomie définie comme «des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication» (Wenden, 1987 :7 cité par Atlan, 2000: 114), en raison également de la dépendance de l'élève des savoirs transmis sans pour autant se donner la peine d'aller chercher d'autres ressources ou consulter ses pairs, Pothier souligne que certains apprenants «ne voient absolument pas l'utilité de se fatiguer à trouver leur propre chemin. (...) savoir apprendre, qui est la condition sine qua non, n'est pas à la portée de tout le monde» (2001 :76). Face à l'analyse du texte donné, les élèves sont dépourvus de stratégie de compréhension de l'écrit.

9.1.3. La dynamique des élèves en expression orale : (la participation en classe)

En termes d'expression orale en français, les élèves éprouvent des difficultés pour extérioriser leurs idées en raison de la pauvreté du vocabulaire à employer dans d'éventuels contextes, de l'usage quotidien de la langue française comme outil de communication avec leur entourage ou par crainte de commettre des erreurs langagières. Leur seule intervention à l'oral se limite à des mots ou expressions sans aucune construction syntaxique ou recourir à la langue mère.

9.1.4. La dynamique des élèves en production de l'écrit

Cette dernière étape qui est une phase prépondérante dans le processus d'apprentissage de l'élève, amène ce dernier à extérioriser ses idées, ses sentiments, ses intentions d'une manière scripturale, en les formulant dans des phrases syntaxiquement cohérentes et sémantiquement compréhensibles, adressées à autrui (un lecteur). Néanmoins, face aux copies des élèves, la réalité ne reflète guère le niveau qui devrait l'être après des années durant d'apprentissage de la langue française, demeurent sans efficacité. Des lacunes observées, notamment dans les constructions syntaxiques, la formulation des idées, la restriction du vocabulaire et la transcription en langue française.

A vrai dire, cette capacité de rédaction nécessite l'habileté de l'élève et la stratégie à adopter, ces dernières s'acquièrent d'une manière progressive en parallèle avec la lecture (la compréhension de l'écrit) et l'oral (compréhension de l'oral), deux facteurs incontournables pour assurer l'acte d'écrire. Selon la supposition de Moirand «qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrit, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques, le recueil des matériaux s'avère plus aisé que pour l'oral» (1990 :20).

9.1.5 Synthèse de l'état initiale

Selon la progression annuelle établie en juillet 2019, niveau : 1^{ère} AS Lettres, le profil d'entrée est: «Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication» (programme 1AS). Or, à travers ce test d'évaluation diagnostique, nous constatons que les compétences de compréhension de l'écrit, d'expression orale et de production écrite et/ou orale installées antérieurement, ne reflètent pas en réalité le profil cognitif d'un élève de 1^{ère} année secondaire.

Cet état de fait nous mène à réfléchir sur le maillon faible dans le processus enseignement /apprentissage de la langue française au niveau de cette classe échantillon, sachant que tous les acteurs pédagogiques, l'environnement scolaire et parascolaire, le programme de la discipline enseignée et l'élève en soi, constituent un tout, une entité pédagogique où son fonctionnement dépend de toutes ses composantes sans exception aucune.

Afin de remédier à cette situation, qui perdure des années durant, «Les enseignants interrogés ont depuis longtemps rangé leur optimisme au placard et revoient continuellement leurs objectifs et leurs espoirs à la baisse » (Bouanani ,2008 :228), nous préconisons porter des changements, non pas sur le plan humain ou organisationnel, mais sur la stratégie d'enseignement, considérée comme passerelle assurant la fluidité des savoirs, émis par le concepteur (l'enseignant), destinés à un apprenant (élève). Ainsi, nous mettrons l'accent sur une pédagogie en amont c'est-à-dire en préparant le cours magistral (leçon prévue en classe) à la maison en autonomie et en réalisant des activités de bas niveau cognitif (acquérir les éléments de base) pour privilégier ensuite le travail collaboratif et interactif en réalisant des tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif (synthèse, analyse critique, dimension culturelle, ...) en classe, ainsi l'élève sera amené à être actif dans les différentes situations

d'apprentissage dans lesquelles il s'implique. Cette pédagogie en amont dite aussi pédagogie inversée comporte différentes approches mises en application par des pratiques d'enseignement.

Bishop et Verleger (2013) indiquent, que la pédagogie inversée se trouve à l'intersection de plusieurs approches pédagogiques telles «la pédagogie active, la différenciation pédagogique, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs, l'approche par résolution de problème ou l'apprentissage coopératif» en combinant leurs caractéristiques en faveur d'une démarche d'apprentissage durable et significative.

Une séance consacrée à la correction de l'étude de texte de l'évaluation diagnostique est effectuée afin d'apporter des réponses correctes aux questions de compréhension, de langues et de production de l'écrit accompagnés d'exercices de remédiation. L'intérêt de ce test n'est pas de sanctionner le travail des élèves par des notes mais plutôt de leur faire prendre conscience d'un état de compétence initial dogmatisé par une représentation erronée de l'apprentissage du FLE.

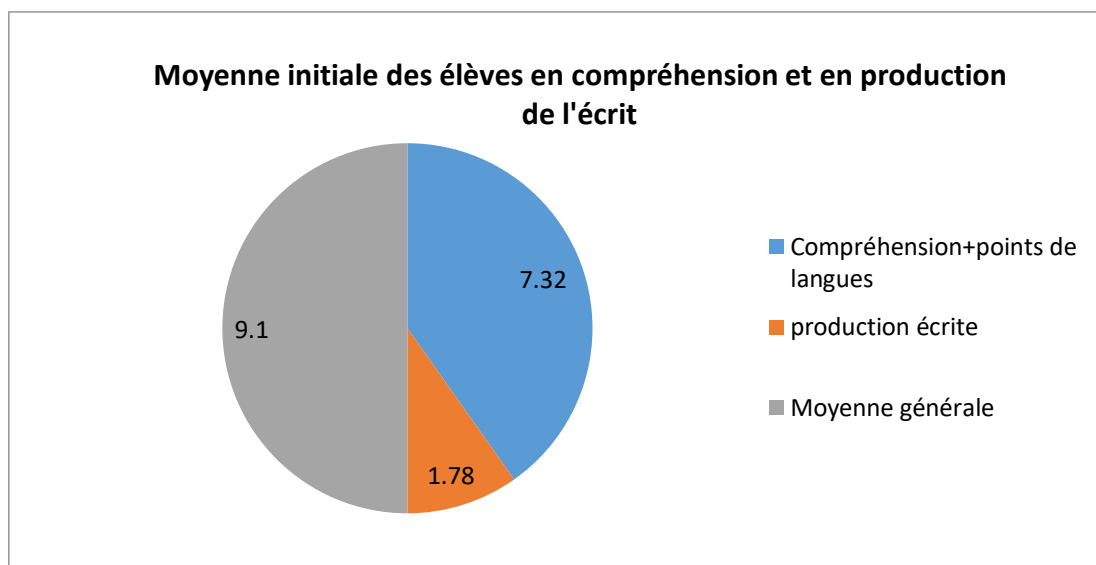


Figure 5: Représentation graphique de la moyenne initiale des élèves

Ce graphique reflète la moyenne générale de la classe (09.10 / 20) après correction de l'étude de texte diagnostique dont la compréhension et l'acquisition des points de langue est estimé à 07.32/13 et une score de 01.78/7 pour la production de l'écrit. Ces résultats feront référence d'un état initial en termes de compétence préalable. A cet effet et dans le but de vérifier la perception des élèves au sujet de l'apprentissage de la langue française, un questionnaire leur est distribué auquel ils ont répondu en classe avec un taux de crédibilité significative (Questionnaire n°2).

9.2. Négociation de la classe inversée

Dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste où l'accent est mis sur le processus d'apprentissage et non celui de l'enseignement, car enseigner ne consiste pas seulement à inculquer ou à transmettre un savoir mais plutôt appréhender les besoins de l'élève pour l'orienter vers un apprentissage autonome, faciliter l'appropriation des savoirs et des savoir-faire à partir d'une stratégie d'enseignement plus appropriée à l'environnement de l'élève, en d'autres termes c'est savoir gérer les conduites psychologiques, comportementales et le contexte environnemental de l'élève ; une réflexion qui relève de la compétence professorale et qui met l'enseignant sur la voie d'une approche centrée plus sur l'apprenant que sur le contenu dans une optique socioconstructiviste et une tendance active où les compétences métacognitives priment sur les compétences cognitives. C'est pourquoi il est temps d'y penser à redéfinir le processus d'acquisition et d'apprentissage et plaider pour des changements stratégiques relatifs à une évolution pédagogique en accord avec l'environnement de l'élève.

A cet effet, dans un changement de paradigme pour l'enseignant et ses élèves, nous proposons au groupe-classe une technique qui consiste à aider l'apprenant à s'approprier un savoir et un savoir-faire en langue française selon une stratégie d'apprentissage fondée sur l'outil informatique où l'acquisition préalable de connaissances s'effectue en amont, c'est-à-dire en dehors de la classe. Selon Lebrun (2014), l'approche des classes inversées est surtout un changement de paradigme et de mentalités dans les rapports qu'il construit avec les termes «Savoirs», «Apprendre» et «Enseigner».

En outre, «Cette démarche se distingue de la pratique habituelle du formateur qui transmet un savoir et évalue ce que doit maîtriser l'élève» (Mercant, 2016). Elle a pour objectif primordial, à l'instar des compétences à installer ou à développer, de rendre l'élève plus actif, plus responsable de ses apprentissages selon son rythme et plus autonome en termes de stratégies d'acquisition et de ressources.

Afin de briser le dogme existant et la monotonie des techniques d'apprentissage actuelles, et dans le but de responsabiliser les élèves dans leur apprentissage ; nous avons négocié le procédé de la classe inversée en classe plénière, leur expliquant en premier lieu, d'une manière théorique, le concept et le principe de la classe inversée, en second lieu, nous leur avons projeté sur écran blanc l'expérimentation d'une thèse de Master (Partie pratique) utilisant le même concept et en dernier lieu, nous avons illustré le dispositif de la classe inversée sous forme de schéma .

Selon Dufour (2014 : 45), le processus consiste à installer une technique pédagogique qui permettrait de donner une autre approche de l'enseignement et de rendre l'élève plus actif en travaillant d'une manière individuelle et à son rythme en dehors de la classe. Par conséquent, cette autonomie d'apprentissage favoriserait le tutorat par les pairs défini par Goodlad et Hirst (1990 : 264) : «le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant». En revanche, en classe plénière, les élèves, dotés de connaissances, arrivent avec une sorte d'assurance et de confiance en soi pour affronter le cours en mobilisant leur savoir et savoir-faire personnels dans les activités de débat et d'approfondissement. Cet apprentissage, effectué en présentiel, s'organise en semi-groupes (5 îlots de 5 élèves) formés par l'enseignante selon une pédagogie différenciée. Pour plus de clarifications, des questions sont posées à ce sujet et suivies de problèmes potentiels qui pourraient survenir lors de la réalisation des tâches en dehors de la classe à savoir le manque de connexion, la non possession d'outil informatique, la méthode de recherche, l'échéancier, ... etc. Des éclaircissements sont apportés aux préoccupations des élèves avec toutes les astuces possibles et les moyens disponibles dans leur environnement. À partir de la conduite réflexive de l'élève dans cette approche, l'apprenant pourrait développer un sens de responsabilité dans le processus d'apprentissage et optimiser son engagement dans l'acte d'apprendre.

9.2.1. Contrat d'adhésion

Une fois la négociation du procédé de la classe inversée achevée, les élèves ont montré un certain enthousiasme de mettre en œuvre ce dispositif et un intérêt significatif à l'égard de cette technique d'apprentissage du FLE. A cet effet, nous leur avons distribué un questionnaire portant sur leur adhésion à la classe inversée afin de vérifier leur intention effective pour se lancer dans cette pratique enseignante (Questionnaire N° 3).

9.2.2. Analyse et interprétation des données de l'adhésion

Sans hésitation, les élèves ont donné leur approbation à travers le questionnaire préétabli qui consiste à mesurer le degré de leur adhésion dans l'apprentissage du FLE par la mise en situation empirique de la classe inversée. Ce questionnaire nous permettra de sonder les perceptions subjectives des élèves, selon une approche qualitative et les situe à différents degrés d'engagement dans ce processus d'apprentissage.

Les items du questionnaire portent sur trois dimensions de l'engagement en contexte scolaire : la dimension comportementale qui se caractérise par l'intégration de l'élève dans son milieu scolaire en l'occurrence sa relation avec ses pairs, la seconde affective, relative à ses valeurs et l'intérêt de cet apprentissage en établissant le lien entre les contenus et les objectifs

à atteindre. Tandis que pour la dimension cognitive de l'engagement qui «se définit par le degré d'investissement intellectuel comme l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives par l'étudiant en cours d'apprentissage» (Greene, 2015) se manifeste par la décision, la persévérance et la persistance de l'élève dans l'exécution des tâches à réaliser faisant appel à toutes ses connaissances cognitives et métacognitives. Un autre aspect de cet engagement, celui de sa responsabilité dans la réussite de ses études, l'ampleur de son investissement personnel et ses efforts consacrés à son travail d'étudiant (Conseil supérieur de l'éducation, 2008).

Ainsi, le questionnaire peut servir comme outil de mesure de l'engagement cognitif des élèves, les questionnaires sont utiles pour mesurer l'engagement cognitif, un construit qui n'est pas directement observable, mais qu'il est possible d'inférer à travers les comportements qu'adoptent les étudiants (Appleton, Christenson et Furlong, 2008).

Notre questionnaire, (questionnaire n° 3) comportant neuf items, est adapté à notre contexte de recherche où des questions fermées adressées à des élèves de 1^{ère} AS lettres portant sur leur engagement sur le plan comportemental, affectif et cognitif. A cet effet et afin de mesurer ces trois dimensions, nous avons pris la moyenne des données de chaque variante :

Pour l'engagement comportemental : Les élèves ont répondu aux questions n° 1, 2, 3, 4, 5 par une affirmation estimée à 18.2 /25 c'est-à-dire 72.8 % et montré leur intégration dans le groupe classe, prêt à établir une interaction et une collaboration avec les pairs.

Pour l'engagement affectif : Un taux significatif de cette variable exprimé par les élèves à travers les items n° 6 et 7 estimé à 09.5/25 soit 38 % des questionnés ont montré leur appréhension et approbation au dispositif de la classe inversée comme méthode d'apprentissage ainsi que l'établissement du lien entre le contenu des leçons et les objectifs à escompter.

Pour l'engagement cognitif : Une variable déterminante du processus d'apprentissage, relevant des compétences personnelles de l'élève traduites par son investissement intellectuel, l'usage de stratégie cognitive et métacognitive et la prise de conscience dans la responsabilité de réussite des tâches qui lui sont assignées. Le taux de réponses affirmatives aux items n° 8 et 9 est de 16.5/25 c'est dire un taux de 66 %, ceci prouve la confiance en soi et l'apport qu'apporte ce dispositif dans la réalisation des activités données, plus particulièrement en mode asynchrone.

Items	Oui	Plus ou moins	Non
Es-tu favorable pour apprendre en ligne (Par Internet)	21	2	2
Est-ce que l'idée de préparer ton cours à la maison à ton rythme te plaît?	22	3	00
Acceptes-tu d'être un membre du groupe en ligne (Forum : face book) ?	17	8	00
Aimes-tu communiquer avec ton enseignante par face book ?	20	3	02
Es-tu capable de comprendre un cours donné en ligne ?	11	12	2
Es-tu capable de répondre aux questions postées au forum ?	22	03	00
Est-ce que tu as l'idée de chercher tout seul des informations ?	13	8	4
En cas d'incompréhension, tu consultes :			
- Ton enseignante	8	12	01
- Tes camarades de lycée	10	07	05
- Tes proches (parents, cousins, voisins,...)	15	05	02
As-tu une méthode précise d'apprentissage ?	6	8	11

Tableau 8: d'adhésion au dispositif de la classe inversée

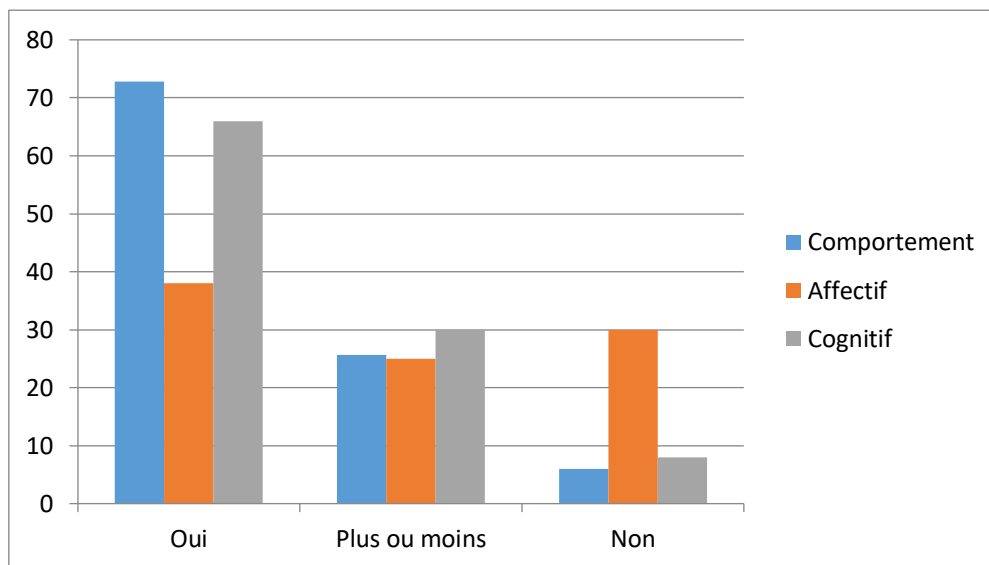


Figure 6: Graphique du taux d'adhésion au dispositif de la classe inversée

La représentation graphique des données du questionnaire d'adhésion au dispositif de la classe inversée est établie à partir des moyennes des réponses relatives aux variantes de l'engagement comportemental, cognitif et affectif. A titre illustratif, la moyenne de l'adhésion comportementale est obtenue à partir de la somme des items 1, 2, 3, 4, 5, divisée par 5.

A priori, l'ensemble du groupe-échantillon paraît enthousiaste pour entamer cette expérimentation qui lui procure de la responsabilité, de l'autonomie, de l'interaction, encouragé par l'assurance d'apprentissage à un rythme propre à chaque élève et la confiance en soi. En termes de comportement observable, nous avons constaté un engagement de la majorité des élèves, tous niveaux confondus, et un empressement de découvrir ce mode d'apprentissage en dehors de la classe érigé partiellement sur l'outil informatique.

9.2.3. Création d'un lien numérique sécurisé

Pour assurer une communication semi-permanente avec les élèves, en mode asynchrone, nous leur avons communiqué un compte commun sécurisé sur Facebook et sur G.mail dénommé (classe inversée). Ce compte commun - appartenant à un groupe fermé - n'est accessible qu'aux participants du groupe-classe, considéré comme une passerelle qui assure la fluidité des informations émises entre enseignant et élèves et inversement, en d'autres termes, il sert à assurer le contact, réparti à des moments de la journée et du soir, avec l'enseignante en cas de difficultés de réalisation des tâches à effectuer ou de recherche de ressources. En revanche, à titre de confirmation, tous les élèves ont communiqué leur adresse Facebook et G.mail, suivie de leurs vrais Nom et Prénom, à qui le lien du compte Facebook leur sera communiqué et à qui un message d'invitation leur sera envoyé tout en les avisant du premier cours à distance qui sera injecté au lien commun un jour avant les vacances d'automne de trois jours.

Une fois le contact confirmé, nous présentons en classe quelques notions sur les composantes du support pédagogique, les tâches à effectuer et les objectifs à atteindre et ce dans le but de se forger une stratégie personnelle d'acquisition, sans l'assistance physique de l'enseignante, et par ailleurs développer leur autonomie d'apprentissage.

Il est à noter que l'initiation à la classe inversée, relative à la négociation du procédé et l'adhésion des élèves, s'est réalisée en deux séances consécutives dont la première inscrite dans un cadre théorique de la classe inversée, relative à l'acquisition conceptuelle et la description des moyens informatiques utilisés et la seconde, consiste en une démonstration de l'application du dispositif de la classe inversée dans une thèse de master, projetée par data-show sur écran blanc.

9.3. La classe inversée en situation empirique

Ayant préparé tous les ingrédients et les conditions favorables pour la mise en place du dispositif de la classe inversée, l'enseignante est tenue d'adapter non seulement le contenu au niveau de la classe mais également de concevoir une capsule et une fiche pédagogique en fonction des données.

9.3.1. Scénarisation d'une séquence pédagogique 1 ère AS (Projet II, Séquence 1)

A vrai dire, la préparation de toute une séquence pédagogique requiert l'habileté de l'enseignante, une recherche approfondie des supports, des exercices en quizz et des modalités d'évaluation. A cet effet, les contenus des cours évoluent en fonction de l'évolution des acquis des élèves et les tâches données à distance doivent être administrées quelques jours avant. En somme, la séquence pédagogique avance au rythme de la compréhension des élèves.

9.3.1.1. Compréhension de l'oral en mode asynchrone

Vu que les activités pédagogiques s'effectuent en mode hybride (à distance et en présentiel), le processus d'apprentissage en mode asynchrone requiert le savoir-faire de l'enseignante, l'attention des élèves en vue de leur implication et la disponibilité de l'outil informatique ainsi que la connexion aux réseaux du Web.

Suite à la négociation du projet de la séquence et du dispositif de la classe inversée ainsi que l'engagement de l'élève sous ses différents aspects ; nous allons entamer la première séance de la séquence, celle de la compréhension de l'oral, en mode asynchrone et synchrone, elle sera fondée sur un support pédagogique audio-visuel (discours verbalisé). Seulement, avant cet acte d'apprentissage, rappelons la définition de du concept «Compréhension» donné par le dictionnaire actuel de l'Education, il s'agit d':«un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus au moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message compte tenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte» (2003).

Or, la définition de la compréhension de l'oral donnée par Galisson et Coste se définit comme «une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet [...] à un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores.» (Galisson et Coste, 1976 :110). C'est pourquoi, nous avons opté pour un discours oralisé traitant un thème d'ordre socio-politique.

9.3.1.1.1. Support pédagogique: Conception d'une capsule vidéo suivie d'une batterie de questions en quizz

Certes, la préparation la préparation et l'adaptation de la capsule vidéo pédagogique» qui est d'après le site des Média Fiches.

Une séquence vidéo, généralement courte et scénarisée, permettant de développer une idée, une notion ou un thème. Elle permet aux élèves d'avoir accès à l'information à tout moment et de manipuler la vidéo selon leurs besoins: répétition, pause, défilement. [...] Elle peut être utilisée à tous les moments d'un apprentissage qu'elle soit partie intégrante du cours ou proposée en complément. Elle s'adapte aux besoins de l'enseignement: susciter la curiosité, questionner, expliquer, corriger, synthétiser des savoirs

A cet effet, la préparation de la capsule n'est pas chose facile car elle suscite un temps de réflexion et de conception en raison de la variété du choix de support authentique et des questions à balayage sémantique des passages du discours écrit ou oral, néanmoins cette nouvelle préparation du cours revêt un nouvel aspect modifiant ainsi la monotonie de préparation des cours classiques.

Répondant aux objectifs préalablement fixés et établis par l'enseignante et respectant l'objet d'étude «La lettre ouverte» dont l'intention communicative porte sur «*Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse*», nous avons opté pour une plaidoirie défendant une cause humanitaire, intitulée «*Plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort*», extraite de <https://www.youtube.com/watch?v=osYML-tarqI>, un discours verbal de 3mn 15s, adapté et révisé. Ce support vidéo est accompagné de questions à choix multiples et de réponses par «vrai» ou «faux» en mode quizz. Les questions visent le sens global du contenu du discours, destinées à tous les élèves de la population cible. Le discours en vidéo est scindé en deux séquences d'analyse ; La première (de 00 seconde à la 9^{ème} seconde), consiste en une observation des éléments para-textuels et un dégagement de la situation de communication. La seconde (de la 9^{ème} seconde jusqu'à la fin du discours adapté – 2 mn 49 s), une analyse globale de la thèse défendue (Connaissances de bas niveau cognitif) pour en finir avec une synthèse de document verbal traduite par un tableau récapitulatif des arguments avancés contre la peine de mort (Fiche pédagogique N°1).

Il est à signaler que la fiche pédagogique numérique comporte également les objectifs à atteindre par les élèves ainsi que l'échéancier de remise des tâches postulées.

9.3.1.1.2. Injection du cours au compte Facebook

Une fois le support pédagogique finalisé (fiche numérique + capsule vidéo + questions en quizz + application d'autoévaluation sur google-form), nous portons à la connaissance des élèves l'heure et la date de l'émission du cours de compréhension de l'oral administré au lien numérique, préalablement installé (Facebook, groupe fermé nommé : classe inversée), où seuls les élèves concernés y ont droit d'accès. Ce lien fait fonction de contact semi-permanent entre l'enseignante et ses élèves (Un horaire leur a été communiqué pour répondre à leurs préoccupations ; le matin de 08h à 10h et le soir de 17h à 22h). Un premier message (Capture d'écran N°1) envoyé aux élèves, via l'adresse électronique comportant l'intitulé du projet II, l'intention communicative, l'objet d'étude et les objectifs à atteindre par les élèves et lien de la fiche pédagogique <https://forms.gle/16eng8JgJMnsFxZ59> ; ceci suscite les élèves à s'autoévaluer avant la remise de leur devoir.

9.3.1.1.3. Réception du cours numérique et adhésion de l'élève

La réception du support pédagogique à distance est relative aux conditions d'accès à Internet pour chaque élève. C'est l'instant où l'élève s'implique dans son apprentissage d'une manière autonome et responsable (apprendre à apprendre sous la guidance) d'où la construction d'une stratégie d'acquisition des savoirs et des savoir-faire fondée sur les ressources potentielles et les tutorats présents dans l'environnement de l'élève pour pouvoir répondre à des consignes ou réaliser des tâches en instaurant une stratégie cognitive, métacognitive et sociocognitives. Cette liberté de recherche et de consultation permettrait à l'élève de développer ses compétences cognitives et stratégiques, sans gêne aucune. De coutume, devant une tâche à réaliser, l'élève a recours en premier lieu à son engagement cognitif de surface basé sur la mémorisation de savoirs acquis et ce dans le but d'avoir une bonne note ou une note de passage «cherche prioritairement à satisfaire aux exigences plutôt qu'à comprendre ce qu'il fait et à y trouver du sens» (Conseil supérieur de l'éducation, 2008: 12)

Or l'apprentissage accompagné à distance favorise l'engagement en profondeur qui consiste à intégrer des fonctions cognitives complexes à partir de connaissances antérieures. «L'engagement cognitif sera en profondeur s'il utilise de manière créative ses connaissances antérieures dans le but de développer des raisonnements complexes ou s'il décrit la manière dont il arrive à ses conclusions» (Baeten et coll., 2010).

De là, l'engagement de l'élève en mode asynchrone serait la somme de l'apprentissage en surface et en profondeur, de sa motivation et de sa persévérance dans son processus d'apprentissage, de ses habilités, que des chercheurs associent à l'engagement de l'apprenant : la métacognition, la motivation, la participation active à son processus d'apprentissage.

9.3.1.1.4. Réalisation des tâches

Un délai de réalisation du devoir demandé est octroyé où l'élève fera preuve de son engagement en déployant toutes ses compétences cognitives, comportementales et affectives pour répondre aux objectifs assignés. Dans ce contexte socioconstructiviste et d'autonomie, l'organisation du temps, l'adaptation de stratégie d'apprentissage et la consultation de ressources et de tutorat sont de rigueur. L'élève est tenu de baliser ses recherches selon les critères souscrits.

9.3.1.1.5. Remise des devoirs

Une fois l'échéancier expiré, les élèves sont invités à poster leur travail, à l'heure et date prévues sur la plateforme commune après s'être autoévalués systématiquement et d'une manière définitive par le système quizz et ne pourront guère revenir sur leur décision ou tenter d'envoyer une seconde copie, déjà autoévaluée.

Effectivement, la réponse immédiate de quelques élèves ne s'est pas faite attendre, elle est remise en un temps score, c'est-à-dire le jour même (30/10/2019 à 15h). La motivation des élèves s'est traduite expressivement dans les premières réponses qui nous sont parvenues, signes d'assiduité, de persévérance, d'engagement cognitif et de performance. En revanche, les autres réponses sont injectées à intervalle irrégulier jusqu'à expiration de l'échéancier. Il est à rappeler que le contact par Facebook ou Gmail, entre enseignante et élèves, demeure ouvert selon l'horaire précité en raison du rôle que joue le concepteur, considéré également comme source d'informations, de clarification de situations ambiguës ou d'orientation vers des ressources fiables

9.3.1.1.6. Description et représentation graphique des résultats

Selon le lien <https://docs.google.com/forms> Google forms qui consiste à créer des évaluations en ligne (Berard Florian), les résultats reçus, sous forme de scores, sont systématiquement reportés sur tableau (capture d'écran n° 2), interprétés selon la fréquence des réponses et représentés sur un diagramme à barres verticales. Le score des réponses est sans équivoque, des notes variant entre 06 et 19/20, dont 82,61 % d'élèves ayant dépassé la

moyenne, une moyenne de classe affichant : 13,26/20 pour 23 réponses remises sur 25 participants. Seuls trois élèves n'ont pas eu la moyenne dont leur note varie entre 06 et 09/20.

Remarque : deux élèves ont recopié intégralement la correction automatique du quizz et renvoyé, une seconde fois, les réponses plagiées à l'enseignante qui s'est vite rendu compte de leur tricherie et a désormais pris en considération leur premier envoi.

Il est à signaler que l'enseignante n'a reçu que 23 réponses sur 25 car deux élèves n'ont pas postées sur le compte numérique, ces derniers feront objet d'examen afin de déceler les raisons de leur absence dans l'activité appliquée.

Résultats commentés

Les chiffres reflètent un score positif de l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage du FLE et le changement de la représentation de ce dernier. Grâce à l'apport du dispositif de la classe inversée, les élèves ont adopté une nouvelle attitude et construit une stratégie d'apprentissage relative au type de l'activité (la compréhension de l'oral). Les ressources, qu'elles proviennent d'un tutorat de l'environnement de l'élève, du soutien de ses pairs ou d'internet, tous ces facteurs, considérés comme moyen d'apprentissage, constituent un levier de développement de compétences de l'oral chez l'apprenant et le renforcement de la confiance en soi.

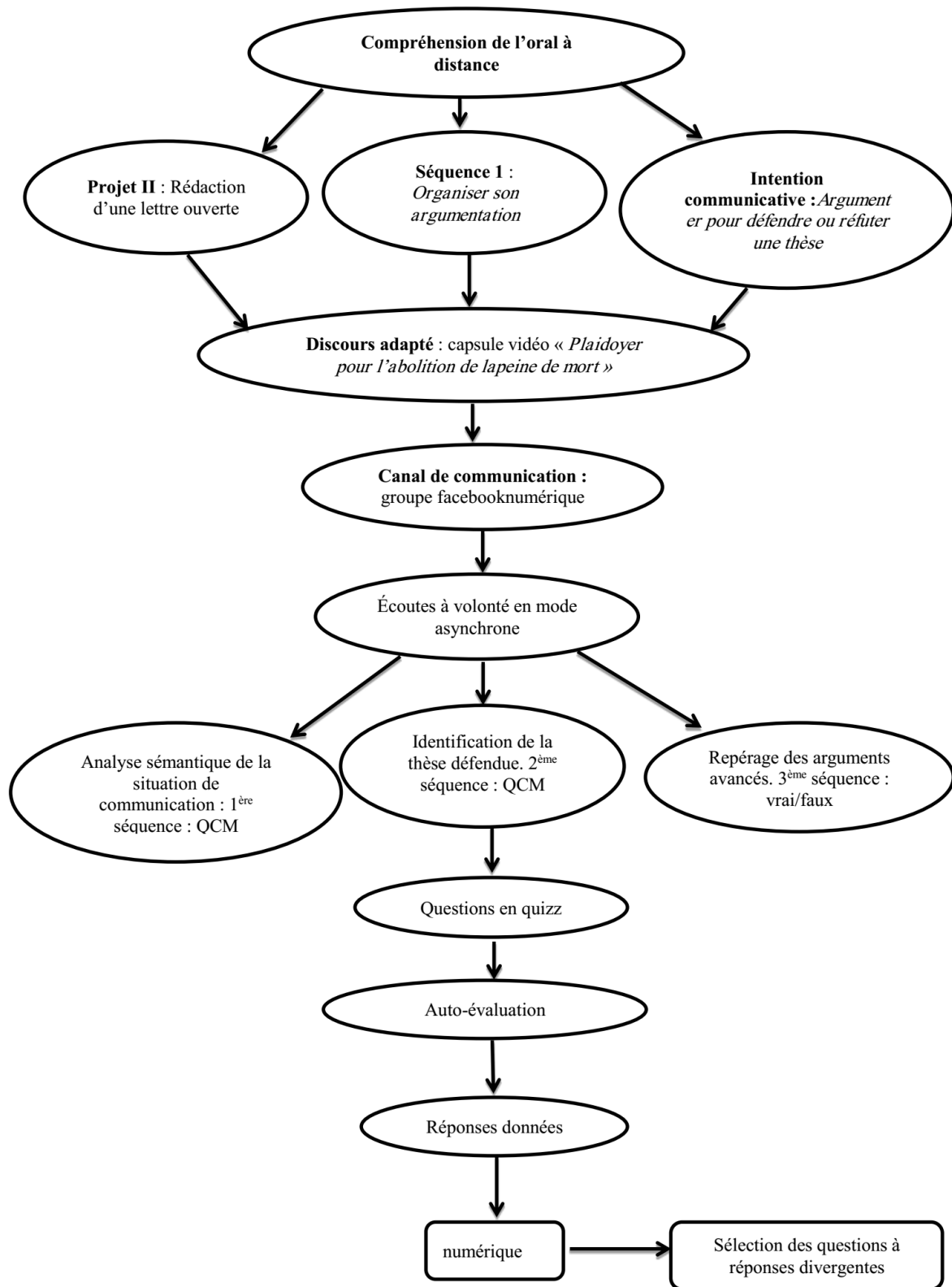


Schéma N° 14 : récapitulatif de l'apprentissage de la compréhension de l'oral en mode asynchrone

9.3.1.2. Compréhension de l'oral en présentiel

Doté de connaissances préliminaires recueillies en dehors des murs de l'école, l'élève arrive, muni d'un certain bagage cognitif, avec l'engouement d'apprendre et de faire part de ses connaissances aux autres. Tandis que pour l'enseignante, dont le rôle se réduit à l'accompagnement, s'applique à orienter le cours vers les objectifs préalablement fixés et ce en fonction de l'évolution des débats menés par les élèves.

9.3.1.2.1. Moments et objectifs de la compréhension de l'oral en présentiel

Après réception des réponses sur le lien de Google forms, évaluées systématiquement par l'application quizz, nous sélectionnons les réponses sur lesquelles les élèves ont eu un point de vue divergent et qui feront objet d'étude. A titre indicatif, la question 8 de la séquence 1 de la plaidoirie, et les questions 2 et 3 de la séquence 2 où un taux de réponses divergentes varie entre 6 et 8/23 (Capture d'écran n° 3). Ces items feront fonction de thèmes à débattre en classe plénière. Une seconde partie du cours sera consacrée à l'approfondissement et au développement des connaissances, notamment la connotation de passages, des traits de l'aspect culturel, la visée communicative de l'auteur, la prosodie du discours verbal, structures syntaxiques, etc. ...où le groupe-classe sera répartie en îlots de 4 à 5 élèves formés d'une manière objective.

L'objectif primordial de cette séance en classe est d'amener les élèves à assurer leur propre cours sous l'égide de leur enseignante afin de développer leurs compétences discursives (à l'oral), de favoriser le débat entre pairs sur des points relatifs à la thématique, d'optimiser le travail collaboratif au sein de l'îlot et d'optimiser l'interaction entre îlots.

9.3.1.2.2. Descriptif du cours en présentiel

A l'inverse de l'apprentissage à distance et selon des stratégies propre à l'élève, en classe plénière, l'élève est soumis à des règles d'apprentissage tracées implicitement par l'enseignante qui doit gérer le processus d'apprentissage en gardant le cap sur les objectifs à atteindre, en rendant l'élève plus coopératif, en favorisant les échanges et les interactions entre élèves/élèves et élèves/enseignante. Selon Legendre, la gestion de classe est «la fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage» (1993). Autrement dit, développer des habilités qui suscitent l'émergence de conflits cognitifs (Rey, 1998) et sociocognitifs (Gauthier et coll ,1993), conflits débattus pour être résolus ultérieurement.

9.3.1.2.3. Premier moment: constat global et interprétation des items

A l'entrée en classe, selon un comportement observé, le groupe-échantillon paraît légèrement bruyant, des discussions portant sur des différents points se faisaient entendre - signes d'un approvisionnement préalable en savoirs et en savoir-faire - et ce n'est qu'après avoir regagné leur table que le calme régna comme pour attendre un verdict qui allait être prononcé par l'enseignante, un enthousiasme jamais constaté auparavant. Nous avons d'abord remercié les élèves de leur implication dans ce dispositif d'apprentissage du FLE et avant d'entamer le cours par projection murale du discours verbalisé (Plaidoyer) ; un rappel du thème et de la thèse défendue par l'oratrice à travers des questions frontales comme mise en situation (Fiche pédagogique n° 1), sans pour autant revenir sur les réponses remises à distance et évaluées préalablement par l'application quizz à l'exception des questions suscitées (8 et 2,3), considérées comme objet de débat.

Question 8 - Cet évènement se passe : au lycée au Quai d'Orsay à la Mairie

Par cette question, nous avons voulu amener l'élève à consulter la version originale et l'intégralité de la plaidoirie car la réponse se trouvait dans la source du plaidoyer, en outre le facteur spatial est un élément fondamental du contexte de l'intervention de la jeune oratrice car il s'agit d'un lieu particulier (un espace institutionnel) et un public pas ordinaire (des députés français). Cette question dévoile des aspects culturels français et nous initie à l'engagement pour notre mission de médiateur interculturel car nous sommes vu par nos élèves comme «le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue et vers la sienne propre, celle dont l'enseignant lui-même est issu» (Gohard-Radenkovic, 2004 : 11).

Question 2 -De quelle manière sont-ils exécutés ?

Cette question revêt une habileté et une attention de la part de l'élève car toutes les réponses sont bonnes à l'exception d'une réponse intrusive.

Question3- La thèse que défend l'oratrice est:

La consigne porte sur deux réponses similaires, formulées de deux manières différentes. Les élèves avaient fait le choix d'une seule bonne réponse.

Après avoir revu le discours adapté, une discussion entre les pairs est entamée où chaque protagoniste tente de persuader ses détracteurs en s'appuyant sur des énoncés extraits du support visionné, créant ainsi un jeu d'interaction orchestré par l'enseignante où les acteurs incités par une certaine assurance et une confiance en soi, lançaient des mots, des phrases et des

expressions isolées pour justifier leur point de vue. Un débat qui a donné un nouveau souffle à l'apprentissage du FLE et a bouleversé l'acte d'apprendre par une dynamique de l'ensemble des élèves autrefois passifs. Cette séance a duré une demi-heure et donné de la vivacité à l'activité en cours malgré la pauvreté du vocabulaire utilisé dans l'interaction en classe des pairs.

9.3.1.2.4. Second moment : l'apprentissage par les pairs

Cette seconde partie du cours est consacrée à l'approfondissement des connaissances et au développement des compétences à partir d'un travail collaboratif. A cet effet, le groupe-classe est disposé en îlots de 4 à 5 élèves, répartis dans la salle de cours, afin de :

- permettre de diversifier les approches et donc d'entretenir l'intérêt des élèves pour ne pas tomber dans une certaine monotonie ;
- responsabiliser davantage les élèves notamment lorsque le travail est organisé sous forme d'ateliers mosaïques, collaboratifs ;
- pouvoir également permettre de palier un manque de certains matériels ou équipements (nombre de microscopes, d'ordinateurs...)¹

Après répartition de la classe en semi-groupes, le matériel et le support pédagogique est mis à la disposition des élèves, des consignes explicites sont données avant l'entrée en activité, à savoir la modalité de travail, d'intervention, d'évaluation et du temps imparti à la tâche. Le rôle de l'enseignante se limite à l'accompagnement de chaque groupe, tout en restant en retrait sans donner de réponses précises ou porter des jugements mais son rôle consiste à orienter la réflexion de chaque groupe en apportant une aide ciblée – selon les objectifs préétablis-, des recommandations, des conseils, ... Pendant le débat, le rôle de l'enseignante se limite à la gestion de la discussion, l'écoute, les propositions des uns et des autres, l'approbation ou la désapprobation d'éventuelles réponses.

Le cours s'articule autour d'éléments lexico-syntaxiques pertinents étudiés avec l'ensemble des îlots, tout en conservant l'esprit de communication, de collaboration et d'interaction, à savoir l'organisation des arguments avancés, le vocabulaire de la thématique, les marques de subjectivité et enfin la prosodie utilisée dans le discours de la plaidoirie où l'accent est mis sur la gestuelle de l'oratrice, l'expression faciale, la tonalité et l'accentuation. Cette prosodie est illustrée par des énoncés pris du discours verbal, décomposés en syllabes et placés sur les niveaux intonatifs selon l'accent ascendant, stationnaire ou descendant (Fiche pédagogique 2).

¹ https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail_en_groupes_diversification_et_differenciation.pdf

Dans un apprentissage plus approfondi, l'élément culturel est généralement non enseigné, comme le précise Fabrice Barthélémy (2013 : 10) :

La seule maîtrise des codes linguistiques n'est pas suffisante pour communiquer, on le sait bien. Elle est la surface d'un iceberg cachant des réalités culturelles dont l'appréhension est nécessaire dans toute situation de communication. L'apprentissage d'une langue, c'est aussi une confrontation avec la culture de l'autre.

Comme point de culture abordé dans cette séance de compréhension de l'oral réside dans le courage d'affronter un public d'un statut particulier, l'assurance de l'oratrice face à un public singulier ainsi que la volonté d'agir de la lycéenne ; une volonté nourrie par une culture intrinsèque et extrinsèque appartenant à une société prônant la liberté d'expression. Tous ces éléments subjectifs sont débattus entre ilots et menés vers une réflexion sur le contexte social des élèves, exprimés à l'aide d'un vocabulaire restreint. A ce stade, nous privilégions accompagner les élèves vers une approche réflexive sur les traits culturels de l'autre plus qu'une approche comparative car « La comparaison des deux cultures en présence [...] Risque de renforcer les images stéréotypées et d'attiser la résistance et le rejet » (Méziani, 2009 : 270).

9.3.1.2.5. Troisième moment: Essai de production orale

En fin de séance et toujours disposés en ilots, un sujet commun à visée argumentative, constitué d'une explication et d'une consigne, est proposé à l'ensemble de la classe, accompagné de critères de production à respecter « Dans certains pays, le taux de criminalité a augmenté et l'opinion publique réclame la peine de mort. Partagez-vous cette opinion ? », ce thème fut l'objet d'un débat entre ilots, enrichi par l'intervention des élèves. Un premier jet de production orale est externalisé, qui sera relu en semi groupes, constitués en fonction du profil de maîtrise et selon la conviction de l'enseignante. Ce devoir sera remis dans un délai de deux jours pour être ensuite oralisé en classe par le porte-parole du groupe. Le but de cette tâche est le développement de la compétence de l'expression orale, l'optimisation du travail collaboratif et coopératif, la responsabilisation de l'élève dans l'exécution de tâches et l'amélioration de l'estime de soi.

9.3.1.2.6. Réalisation du discours verbalisé à distance et exposé en classe plénière

La production de cette tâche sera communiquée via le compte numérique qui est toujours fonctionnel et dont l'adresse demeure inchangée. Une fois réceptionnées, les rédactions, résultat d'un travail collaboratif, seront corrigées et évaluées selon les critères de production, préalablement mentionnés, pour être ensuite exposées verbalement par un porte-parole du groupe en classe plénière.

Cette production orale est le fruit d'un travail collaboratif, réalisé en dehors du contexte scolaire, nourrit par la motivation et l'engagement des élèves à produire un exposé oral à l'aide de mots simples structurés d'une manière non complexe. En situation empirique, chaque représentant de groupe prend l'initiative de discourir oralement afin d'exposer la thèse à défendre en l'étayant à l'aide d'argument tout en respectant les critères de production assignés par l'enseignante. Le discours oral est préparé préalablement par la collaboration des membres d'un groupe d'élève et/ou le soutien de proches en milieu extrascolaire, d'ailleurs il s'agit d'un discours oralisé présenté par un orateur. Dans ce contexte Boutamine élucide que « l'expression orale est une compétence qui nécessite un apprentissage progressif pour pouvoir s'exprimer dans des situations de communication les plus diverses, dont l'objectif est de produire des énoncés à l'oral dans des situations de communication au moment d'une interaction entre deux locuteurs ou plus » (2020 :743).

A priori, cet acte d'apprentissage n'est pas de coutume, les élèves ont exprimé une certaine hésitation mais notre encouragement leur a donné plus d'assurance et de confiance en soi en ayant libre consultation à leur texte scriptural en cas de blocage en expression orale. Il faut reconnaître qu'affronter un public, même familial, en langue étrangère pour la première fois, n'est pas un acte facile à maîtriser et que cela nécessite une audace intellectuelle et une témérité personnelle. C'est pourquoi une séance entière fut consacrée à l'exposé oral où chaque représentant du groupe prendra la parole pour étayer sa thèse oralisée face à un public familial. Certes, des blocages en expression orale ont été observés mais le recours au texte écrit les rassure et les rend plus confiants ; il a suffi qu'une élève ose discourir face à ses camarades que les autres n'ont pas hésité à tenter l'expérience sans gêne aucune.

9.3.1.3. L'adhésion de l'élève dans un nouveau paradigme

Afin de vérifier l'adhésion effective des élèves en classe inversée, nous leur avons distribué un questionnaire portant généralement sur leur état d'esprit en tentant de travailler en mode asynchrone (hors classe) et synchrone (en classe) et voir également leur approche dans la construction de stratégie d'apprentissage du FLE. Dans cette perspective, nous avons mis l'accent sur les questions relatives à la motivation représentée par la question 25 : «Te sentais-tu empressé(e) de commencer le cours en classe?»; 21 élèves ont répondu par «Oui» c'est dire 80.76 % pour la simple raison de s'être dotés de connaissances et d'assurance. Pour leur interaction, nous avons choisi la question 30: «Pour plus d'informations, as-tu consulté tes camarades de classe ?» un taux assez moyen estimé à 46.15 % mais c'est encourageant pour un début. Concernant l'autonomie et plus particulièrement la construction de stratégie personnelle

d'apprentissage, la question n° 9 : «As-tu suivi une stratégie pour répondre aux questions ?» ; 17 élèves ont réussi à adopter une stratégie pour réaliser les tâches demandées, c'est-à-dire un taux de 26.92 %. Le taux significatif de ces trois paramètres d'évaluation de l'adhésion des élèves constituent une nouvelle représentation de l'enseignement/apprentissage du FLE et ce grâce à l'apprentissage en amont qui a eu un effet non négligeable sur l'attitude des apprenants.

Synthèse

Il est vrai que l'activité de production de l'oral a souvent été une tâche difficile à réaliser par l'enseignant et ardue à mettre en œuvre en classe pour les élèves mais il a suffi de l'écoute à volonté de discours en langue française, du déchiffrement du message à partir de questions en quizz, de travail collaboratif et coopératif en dehors de la classe comme à l'intérieur, la consultation de ressources d'informations et plus particulièrement les recommandations et la motivation de l'enseignante que les élèves ont pris l'initiative de prendre la parole, selon Roberge «l'attrait réside essentiellement dans l'enthousiasme de l'enseignant» (2012), et forgé une nouvelle représentation pour l'acquisition de l'activité de production de l'oral en FLE.

9.4. Compréhension de l'écrit

Deux concepts (compréhension et écrit), étroitement liés par l'acte de lire : c'est une activité relevant de la cognition et de la métacognition de l'individu ; ainsi l'acte d'écrire a pour objet d'être lu et dans le but d'être compris, comme le précise Turcotte « La lecture est une activité cognitive et langagière apprise, accomplie sous le contrôle d'un individu qui poursuit un but propre, elle est orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens du texte par le lecteur et elle est effectuée avec une aisance et une motivation variables qui en affectent le résultat » (1992:100). Par ailleurs, Lebrun (1987), Charmeux (1985), Foucambert (1994) et Giasson (1990) et dans le but de donner du sens à l'écrit, ils ajoutent la dimension de connaissances antérieures aux connaissances nouvelles : « c'est donc un processus dynamique qui met en relation les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures ». Il est évident que lire est un acte individuel : « la lecture d'un texte est un processus personnel qui permet au lecteur de construire le sens du texte » (Kintsch et Van Dijk, 1978; Tiemey, 1990 cités dans Turcotte, 1992) et qui nécessite la motivation du lecteur. Selon Bergeron et al. (1979) la lecture « entraîne l'individu à agir » (cité dans Legendre, 2005), sur le plan affectif « dans tout apprentissage, il y a ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire. Ce que le lecteur veut faire est relié à ses attitudes et à ses intérêts, en d'autres mots à ses structures affectives. Ces dernières vont jouer un rôle dans la compréhension de textes au même titre que les structures

cognitives» (Giasson, 1990:15). Toutes ces variables influencent l'acte de compréhension de l'écrit et mettent en éveil tous ses sens face au texte scriptural.

Dans cette perspective et afin de réussir cette activité d'apprentissage, l'enseignante est tenue de procéder à une analyse pré-pédagogique des textes, Sophie Moirand (1979) estime que :

Tout texte destiné à être utilisé dans un cours de langue nécessite une analyse préalable par l'enseignant. On l'appellera analyse pré pédagogique, car elle concourt à la préparation de l'acte pédagogique et ne sert, à la différence des analyses théoriques, ni à construire ni à tester une théorie linguistique

Elle ajoute que cette analyse comporte deux objectifs fondamentaux:

- d'une part, elle constitue, pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants) ; d'autre part, elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (techniques de repérages, découvertes d'indices, tactiques de vérification par exemple)

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 d'attaque relative à chaque groupe-classe. Ainsi la réalisation de cette activité sera effectuée en deux parties décloisonnées où les éléments de base seront acquis à distance.

9.4.1. Compréhension de l'écrit à distance (en mode asynchrone)

Dans le même contexte du projet II (Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser sur un problème et lui proposer des solutions), séquence 1, dont l'intitulé «Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse» ; le choix du texte support est à caractère social (Lettre ouverte à Monsieur le Wali) une requête qui répond aux besoins médicaux des élèves, revendiquant une salle de soins au sein de leur établissement scolaire. Il s'agit en réalité d'une lettre ouverte écrite par des lycéens, destinée aux autorités compétentes, comportant un constat de la situation médicale au sein du lycée, appuyée d'arguments soutenant la requête et close par la proposition de possibilité de réalisation du projet (Fiche pédagogique n°3) dont les objectifs sont établis ainsi :

- *Initier les élèves à approcher un texte hors classe d'une manière autonome en mode asynchrone.*
- ⇒ *Lire et comprendre un discours argumentatif inséré dans une lettre ouverte afin de dégager sa structure et son organisation.*
- ⇒ *Familiariser les élèves avec le genre lettre ouverte selon ses caractéristiques;*
- ⇒ *Amener les élèves à dégager la situation de communication dans le genre lettre ouverte afin de stimuler et orienter la production écrite.*
- ⇒ *Exploiter les éléments para-textuels pour émettre des hypothèses de sens.*
- ⇒ *Dégager les composantes de la lettre ouverte.*
- ⇒ *Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.*
- ⇒ *Repérer le thème du texte.*
- ⇒ *Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.*
- ⇒ *Identifier les arguments avancés.*
- ⇒ *Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.*
- ⇒ *Repérer les différents types de discours.*
- ⇒ *Découvrir l'enjeu discursif (visée : sensibiliser les autorités compétentes).*

Comme pour le protocole de la séance de la compréhension de l'orale, l'activité de compréhension de l'écrit, dispensée à distance, son contenu est posté au lien commun des élèves de 1^{ère}AS Lettres qui se sont familiarisés à ce procédé d'apprentissage et y ont construit des stratégies d'apprentissage «tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » Jean-Pierre Robert (2008 : 190). Le support comprend un texte extrait d'un quotidien algérien (Liberté du 11/11/2013) dont l'objet porte sur une lettre ouverte destinée à une autorité de la ville, accompagnée d'une série de questions en quizz relatives à l'étude d'éléments para-textuels, de la structure du texte, de la situation de communication et d'un balayage sémantique à l'aide de QCM (15 items) évaluées systématiquement par l'application Quizz, que Legendre définit comme un « jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis» (2005 : 143). Un délai imparti à cette activité est communiqué aux apprenants et le contact à distance avec l'enseignante est maintenu à mi-temps.

Au fur et à mesure que les réponses parviennent, nous élaborons notre fiche pédagogique en fonction des données présentant des difficultés d'appréhension ou d'erreurs récurrentes pour être remédiées en présentiel. A partir de la sélection systématique des réponses de faible fréquence affichées par l'application Quizz, nous procédons à une analyse des réponses divergentes puis à une interprétation pour y apporter des remédiations. A titre indicatif, les questions n° 2 et n°5, une sélection de fausses réponses donnée par l'application Quizz «Frequently missed questions» : pour la question n° 2, nous avons constaté un taux de réponses correctes en dessous de la moyenne (9 bonnes réponses sur 21 questions), également pour la question n°5 qui présente une fréquence assez faible (6 bonnes réponses sur 21 questions). Cette constatation est signalée systématiquement par le système Quizz et sélectionnée immédiatement par l'enseignante. En revanche, les résultats obtenus sont encourageants, hormis deux élèves n'ayant pas remis leur devoir à l'adresse convenue. Nous avons constaté que 7 élèves seulement ont eu des scores en dessous de la moyenne et le reste (14 élèves) a réalisé un taux de bonnes réponses assez significatif «Total points distribution», à titre d'exemple, la question n° 12 affiche 15 bonnes réponses/21.

9.4.2. Compréhension de l'écrit en présentiel

Une séance entière est consacrée à la compréhension de l'écrit dont les objectifs cognitifs, psychomoteurs et affectifs y sont assignés (Fiche pédagogique N°4), cette seconde phase d'apprentissage s'effectue en classe plénière où l'ensemble des élèves est réparti en semi-groupes de 5 à 6 individus. Elle revêt un aspect autre que celui de l'enseignement traditionnel : le cours est assuré par les élèves eux-mêmes et inscrit dans une dynamique interactive et une approche socioconstructiviste. Il est réalisé en deux moments : un moment de réflexion sur les questions 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 photocopiés et distribuées à chaque îlot. Le cours est assuré dans un contexte socioconstructiviste, 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-mêmes, 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.

9.4.3. Premier jet de rédaction

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 est proposé par l'enseignante 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 d'un accompagnement rapproché par l'enseignante. 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 faciliter la tâche à effectuer, le travail est réalisé d'une manière collaborative entre les ilots sous l'observation de leur 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.

9.4.3.1. Correction et évaluation du premier jet

Une fois les copies corrigées selon le code conventionnel de correction; les résultats obtenus, signalés sous forme d'appréciations, sont assez encourageant où nous avons apprécié leur appréhension du discours sur le plan organisationnel et l'acquisition du contenu de ses composantes. En outre, nous avons également constaté le respect des critères signifiés, ceci prouve la construction d'une stratégie rédactionnelle novatrice et d'un savoir-faire structuré. A vrai dire, il s'agit de l'évaluation du réinvestissement d'un savoir acquis. Pour une seconde évaluation, effectuée cette fois-ci par les pairs, l'enseignante réinjecte les productions des élèves au lien commun pour être revues par l'ensemble des élèves et discutées entre eux.

9.4.3.2. Analyse et interprétation du premier jet de rédaction

L'acquisition du genre de document, du type de discours et de la structure textuelle par l'ensemble des élèves ne peut qu'aboutir à des résultats encourageants. Effectivement, lors de la correction de la production du premier jet des élèves, nous avons pu constater, d'une part la maîtrise de la structure du texte (Lettre ouverte : Revendication d'une salle Internet au lycée) par les élèves, l'organisation des arguments, l'enchaînement des idées et la lisibilité de l'écrit. Ainsi, les critères de production ont été généralement respectés à l'exception de la formulation

des idées, en termes de construction syntaxique, qui présentait quelques incorrections. Par ailleurs, nous pouvons constater, à travers ces écrits, qu'il y a un réinvestissement de savoir et de savoir-faire acquis et un engagement dans l'acte d'écrire, autrefois difficile à aborder.

9.4.3.3. Les résultats de la production de l'écrit

Critères de production à respecter : Taux en pourcentage

Tableau 9: Critères de production

Critères de production	Oui	Plus ou moins	Non
Structure de la lettre ouverte	92%	4%	4%
Situation de communication	84%	12%	4%
Organisation des arguments	70%	18%	12%
Formulation de phrases	64%	32%	4%

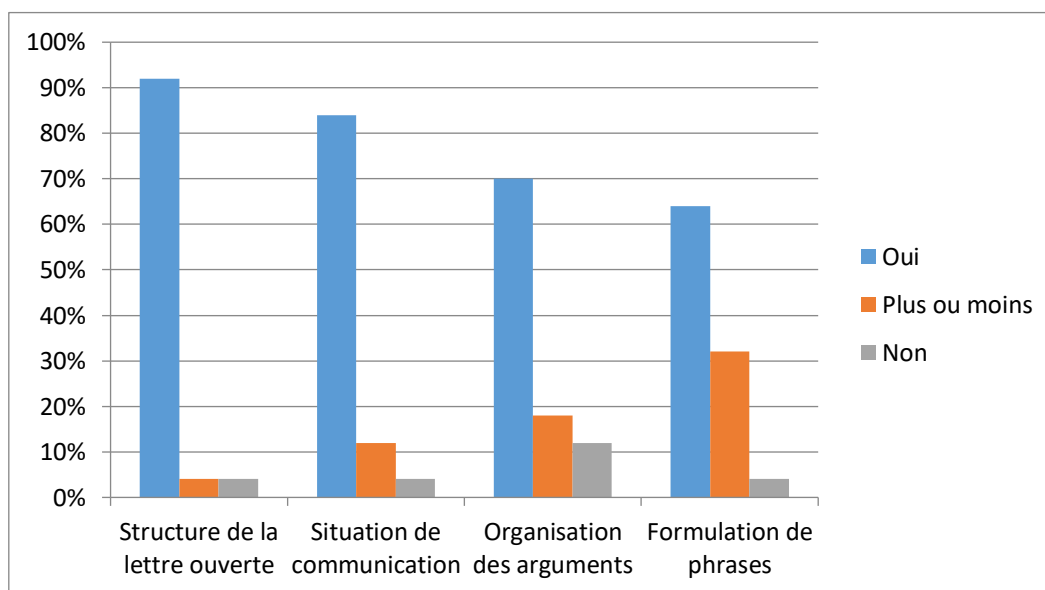


Figure 7: Critères de production

9.4.3.4. Analyse et interprétation des données

Les données recueillies à partir des productions révèlent un taux significatif sur le plan de maîtrise des critères de production. Nous en déduisons l'acquisition d'un savoir-faire en écriture de la part des élèves notamment l'organisation d'une lettre ouverte, le contenu de ses différentes composantes, la situation de communication, la disposition des composantes de la lettre ouverte et l'intention communicative. Pour obtenir le taux d'acquisition de ce premier jet, il suffit d'additionner la somme des quatre variantes (310) puis diviser par 4 d'où la moyenne 77.5 %. Ce taux d'acquisition de connaissances semble encourageant pour un premier essai de

production écrite en classe inversée : signe d'une représentation nouvelle de l'apprentissage du FLE.

Synthèse

Cette première partie de compréhension de l'oral et de l'écrit en mode asynchrone et synchrone a permis aux élèves d'avoir une représentation nouvelle sur l'apprentissage du FLE en construisant une stratégie propre à chaque apprenant. Leur acception de la classe inversée leur a donné un nouvel essor dans le processus de compréhension de supports scripturaux ou sonores et ce en raison de leur exploitation à volonté, de la consultation de ressources d'informations et de leur interaction avec leurs pairs à l'inverse de la compréhension en mode traditionnel qui est conditionnée par un temps et un espace déterminés. Concernant la production de l'écrit, comme 1er jet, les élèves ont montré une certaine discipline en leur rédaction, développant ainsi une stratégie d'écriture orientée par des critères de production.

9.5. Dispenser les points de langue en classe inversée

Dans le contexte philosophique de la classe inversée et pour parvenir à ses objectifs, l'enseignant est censé réfléchir sur les concepts à acquérir par les élèves et qui sont à priori les éléments de construction des formules syntaxiques et lexicales du discours étudié. Il s'agit de voir les compétences à instaurer ou à développer chez l'apprenant sans la présence physique de l'enseignant et ce avant d'arriver en classe. Ainsi, en consultant son cours sous forme de capsule vidéo, autant de fois que possible, l'élève pourra appréhender les points de langue préparés au dit discours; il s'agit de connaissances inculquées d'une manière explicite sous forme de cours enregistré en voix off (définitions, caractéristiques, types, classification,...), (fiche pédagogique N°5) ainsi leurs maîtrises préalable contribuent au développement de compétences implicites (réflexion, adoption de stratégie, analyse, interprétation, etc...). A titre illustratif et en activité d'acquisition des points de langue, le cours porte sur les concepts des marques de subjectivité de l'auteur qui pourraient être appréhendées par l'élève avant son entrée en classe.

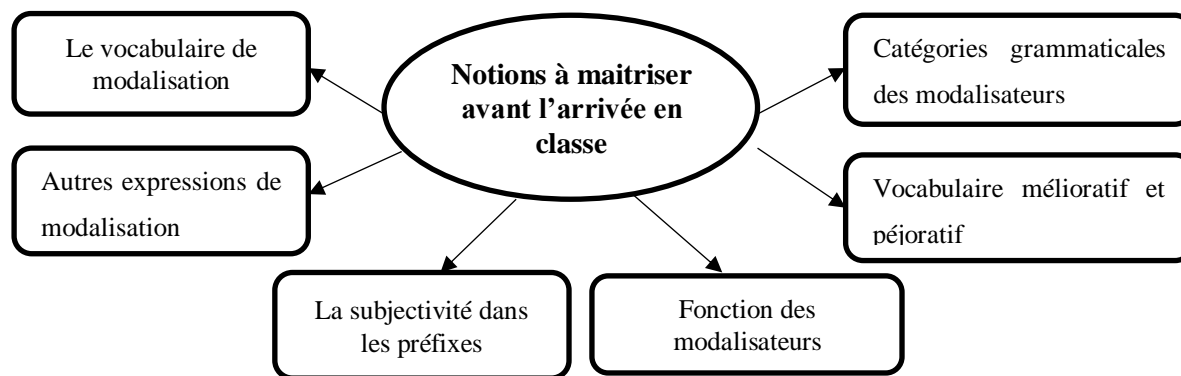


Schéma N° 15:Notions à maîtriser à distance

Ces notions sont enseignées à partir d'une capsule administrées au lien numérique des élèves, expliquées en voix off par l'enseignante et consolidées par une série d'exercices en quizz où l'élève tentera d'y répondre selon son rythme d'acquisition et recourir à des ressources pour des clarifications, le cas échéant. L'intérêt dans ces exercices n'est pas seulement d'apporter de bonnes réponses mais aussi de donner de la vigueur à la dynamique intellectuelle de l'élève, restreinte entre le cours, la consigne et l'exercice ; c'est ce va et vient qui façonne l'autonomie de l'apprenant et la construction de stratégies d'apprentissages relatives à chaque type d'activité.

9.5.1. Descriptif du cours des points de langues

En classe inversée, cette activité linguistique est mise en évidence à partir d'un cours en voix off préparé par l'enseignante comportant d'une part, le cours magistral en capsule vidéo sous forme de leçon présentée en dessin animé avec la voix de l'enseignante sur un tableau blanc et d'autre part, une série d'exercices en quizz relative à l'objet de la séance (La modalisation). Ce support pédagogique est externalisé via le lien commun du groupe-classe que les élèves pourront consulter à volonté, demander l'aide de tierces personnes, consulter des ressources sur Internet et répondre aux questions selon le rythme de chacun d'eux. Le temps alloué pour la réalisation de cette activité à la maison est de l'ordre de (trois jours), signalé aux élèves pour les informer de la remise du devoir.

Au fur et à mesure que les réponses parviennent au compte commun, les exercices présentant des difficultés d'appréhension sont sélectionnés pour être clarifiés ultérieurement et feront objet d'activité linguistique en classe. Selon le lien de la fiche pédagogique sur Google Forms, le score enregistré des réponses en quizz est encourageant : sur 25 élèves, l'enseignante a reçu la réponse de 21 répondants. Nous avons constaté que sur 26 questions réparties en trois

exercices, une moyenne de bonnes réponses estimée à 16.33/25 dont 5 absences d'où la moyenne effective est de 13.71/21.

Les résultats de l'analyse des données relatives à chaque question affichent :

Pour la question 1 :«Pour chaque phrase, indiquez si l'énoncé est objectif ou subjectif», un score de 13/21 de bonnes réponses est affiché (61.90%)

Pour la question 2 :«les mots et expressions soulignés sont des modalisateurs, dites s'ils expriment le doute ou la certitude», un score de bonnes réponses de 19/21 c'est-à-dire un taux de (90.47%)

Pour la question 3 :«Remets en ordre les constituants de la lettre ouverte» une moyenne de bonnes réponses estimée à 11/21 équivaut à (52.4%)

Comme synthèse des résultats, nous constatons que les exercices réalisés à distance après assistance au cours en voix off, affichent une moyenne significative évaluée à 14.33. L'évolution de ce taux de réussite est fonction de l'apprentissage en mode asynchrone, de l'apport de l'environnement de l'élève, de la diversité des ressources, de la collaboration des pairs et de l'orientation de l'enseignante. Ces acquis linguistiques seront mis en évidence en classe de cours afin d'être consolidés et approfondis dans un environnement socioconstructiviste.

9.5.2. Apprentissage des points de langue en présentiel

En classe plénière, nous avons disposé le groupe-classe en semi-groupes de 5 à 6 élèves, d'une part afin d'encourager le travail collaboratif et d'autre part, vérifier les compétences installées en dehors de la classe et ce à travers un texte support englobant toutes les activités de langue à installer et les objectifs à atteindre (Fiche pédagogique n° 6). Le support consiste en l'étude de texte à visée argumentative, portant sur l'étude des éléments syntaxiques et lexicaux relatifs au thème, l'expression se rapportant à la thèse défendue, les introducteurs d'arguments et les marques de modalisation.

Le texte support est distribué aux différents ilots pour être étudié et débattu sur le plan lexical et syntaxique par l'ensemble des élèves. L'accent est mis en l'occurrence sur les marques de modalisation et les signes de subjectivité de l'auteur dans sa prise de position vis-à-vis de la thèse défendue. Il s'agit d'exercice de repérage des points de langue relatifs à l'objet de la séquence (Ecrire une lettre ouverte).

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, les élèves n'ayant pas réussi à répondre au travail demandé en quizz, sont placés en un groupe spécifique à qui l'enseignante leur a apporté

assistance particulière (revoir la capsule sur ordinateur portable). A table isolée, les mêmes exercices leur sont donnés en quizz et sont réalisés en présentiel. Cette opération s'effectue pendant que l'ensemble des îlots réponde aux consignes de l'étude de texte, une dynamique qui appelle l'habileté de l'enseignante à travailler en alternance afin d'assurer la gestion du temps et atteindre les objectifs des cours.

Synthèse

Cette étape de collecte des moyens de langue n'est autre qu'une opération d'enrichissement du vocabulaire de l'élève et l'acquisition d'expression de communication propre au discours relatif à l'objet de la séquence.

Ainsi l'appropriation d'un savoir préliminaire, en termes de langue, acquis en dehors de la classe, apporte une plus-value à la motivation de l'élève dans le processus de son apprentissage pour affronter non seulement le cours en classe mais pour y approfondir ses connaissances.

9.6. La production

Cette phase de production de l'oral comme de l'écrit est de l'ordre de la compétence que (De Ketele 2001 ; Dolz & Ollagnier 2002 ; Jonnaert 2002 ; Rey & al . 2003 ; Roegiers 2004, 2010 ; Scallon 2004 ; Carette 2007) s'accordent pour dire que manifester sa compétence consiste à mobiliser de façon autonome toute une série de ressources (internes et externes) pour effectuer des tâches complexes dans un type de contexte donné ou résoudre des familles de situations problèmes. Il s'agit pour l'élève d'un savoir-faire en situation complexe où il n'est pas question de mobiliser seulement les connaissances acquises mais de savoir analyser la situation en question et de combiner les ressources pertinentes en relation avec celle-ci. En outre, l'évaluation de la production , n'est pas une question de notation car selon De Ketele (2010), évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables), à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision.

Face à cette compétence complexe, relevant de la fonction formative et non certificative en raison de la continuité de l'apprentissage même au cours de la production écrite et/ou orale qui comporte un moment d'entraînement où la circulation des savoirs est sans équivoque entre les acteurs pédagogiques et un moment d'évaluation et d'auto-évaluation. Ces dernières

pratiques sont généralement considérées comme des évaluations certificatives or elles devraient avoir une fonction formative.

A la fin d'un cycle ou d'une année d'études, on s'attend à ce que l'élève soit capable de produire un certain type d'écrit. Il s'agit donc d'une compétence (un savoir-agir, selon la définition de Tardif), car produire un texte libre est une «situation problème» à résoudre pour l'élève.

Cette dernière phase de la séquence 1 du projet II est scindée en deux principaux moments à deux aspects distincts ; la production de l'écrit et celle de l'oral: «une substance, sonore ou visuelle, selon qu'il s'agit de l'expression orale ou écrite, c'est-à-dire comme une masse phonique ou graphique» (Dubois, Jean et al, 1984 : 202). L'objectif de ces activités est d'une part amener l'élève à s'exprimer dans des situations de communication et d'autre part, évaluer les apprentissages antérieurs relatifs au discours (oral et scriptural) argumentatif. Il s'agit en réalité d'un réinvestissement des connaissances acquises dans une situation complexe.

9.6.1. Déroulement des séances de production

La production (écrite ou orale) est synonyme d'un contrôle d'acquisition des connaissances de la typologie du discours et des points de langue qui s'y rapportent, apprises tout au long de la séquence. A cet effet, deux productions seront mises en exercice réalisées soit en solo ou en semi-groupe.

9.6.1.1. Production de l'écrit

Cette dernière phase, considérée, pour l'élève, comme la dernière étape du parcours d'apprentissage ; c'est le moment de disposition et de réinvestissement des connaissances lexicales, syntaxiques et discursives acquises au cours des différents moments de la séquence. La production de l'écrit constitue le vecteur d'évaluation d'un ensemble d'apprentissage. Elle a pour objet l'évaluation de l'acquisition des compétences instaurées notamment la structure de la lettre ouverte, l'organisation des arguments et la formulation de phrases où l'accent est mis sur le réinvestissement à l'écrit des compétences acquises. Ainsi et pour une production significative, nous avons privilégié aborder cette phase par un entraînement à l'écrit préalable où la mise en situation complexe des compétences acquises est de rigueur pour aboutir au jet final de la production de l'écrit.

9.6.1.2. Entraînement à l'écrit

A vrai dire, il s'agit d'une forme d'écriture préparatoire inscrite dans le processus rédactionnel ou l'apprentissage évolutif en expression écrite. C'est un essai d'écriture précédant la production effective de l'écrit, réalisé en groupes plus ou moins homogènes, comme le précise Lehraus et Rouiller (2008 :6)

L'activité et les conditions dans lesquelles l'apprentissage prend place font ainsi partie intégrante de ce qui est appris. Dans cette optique, les interactions entre pairs constituent une ressource essentielle au sein du contexte social de la classe et ont une place importante dans les situations dans lesquelles les apprenants vont avoir à réactualiser leurs connaissances en situation post- et extrascolaire.

C'est un exercice d'entraînement réalisé en classe plénière, portant sur la construction textuelle de textes cohérents et cohésifs et ayant comme objet l'initiation aux spécificités du type de discours en l'occurrence inciter les élèves à réaliser des tâches qui les amènent à «encourager la variation langagière en les mettant en contacts avec la langue étrangère et pour qu'ils apportent plus d'intérêt à ces tâches dans l'intention de les inciter à s'exprimer oralement et par écrit» (Cuq et Gruca, 2005 : 182).

Dans cette perspective, avant de placer l'élève en situation autonome d'écriture, il serait préalable de le doter en compétence scriptural, à le familiariser au plan structurel du discours, à organiser ses idées et à respecter les critères de production. A cet effet, nous avons proposé aux élèves un sujet d'ordre, à la fois, culturel et éducatif portant sur une demande d'une sortie pédagogique au salon de livre organisé à Alger, adressée à leur directeur (fiche pédagogique N°7)

Afin de rendre la séance plus motivante et plus dynamique et dans une approche interactionnelle, nous avons privilégié, l'apprentissage coopératif qui est un «travail en petit groupe, [réalisé] dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. [...] l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe» (Slavin, 2010).

Dans cette optique de coopération, nous avons réparti le groupe-classe en semi-groupes hétérogènes, amené les élèves à discuter la thèse, objet de requête, en proposant différents arguments pour convaincre leur destinataire. Cette opération nous amène à veiller à l'observation des critères de production tout en supervisant l'évolution rédactionnelle des îlots.

C'est un moment de partage et de collecte d'informations, inscrit dans un travail coopératif et interactionnel où chaque individu tente d'apporter une plus-value à la discussion facilitant ainsi l'acte d'écrire à l'ensemble des élèves. Dans un second temps, les différents îlots

tentent de «fonctionnaliser» et d'adopter une stratégie d'écriture relative au thème choisi tout en respectant les critères de production assignés par l'enseignante, à savoir la situation communicationnelle, l'organisation structurelle de la lettre ouverte, la collecte d'arguments et leur formulation et en dernier lieu, une révision relatives aux critères de production.

La gestion de la classe sur le plan coopératif et interactionnel est du rôle de l'enseignante qui dirige la prise de parole et intervient le cas échéant sans pour autant perturber la dynamique des échanges (Hugon, 2008). Sa fonction effective est d'observer la progression des idées au cours des échanges et d'orienter la discussion vers le (les) objectif (s) à escompter tout en gardant une certaine flexibilité dans le débat d'idées.

En termes de toutes ces directives d'écriture et d'organisation du groupe-classe ; les ilots mettent en évidence leurs connaissances acquises dans un rapport de coopération entre les éléments du groupe afin d'échanger mutuellement les informations

C'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'AC [apprentissage coopératif]. L'art et la manière d'interagir ne s'improvisent pas, ne s'organisent pas. Ils s'acquièrent grâce à des mises en situation qui incitent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à essayer de trouver ensemble des stratégies de résolution, à mettre collectivement au clair leurs idées. (Baudrit, 2005).

9.6.1.3. Descriptif d'un cours d'entraînement à l'écrit

Cette séance est scindée en deux principales phases : une partie de préparation de l'élève à la production de l'écrit comportant un moment d'imprégnation à la thématique, une identification de la situation de communication et la collecte d'informations ; ces trois moments sont discutés par l'ensemble de la classe, répartie en semi-groupes. En second lieu, les ilots sont amenés à produire un discours argumentatif inséré dans une lettre ouverte sous la vigilance et l'orientation de leur enseignante tout en respectant la grille d'autoévaluation (Fiche pédagogique N°7).

Dans ce contexte de travail coopératif « on comprend là l'utilité de travailler en équipe pédagogique pour pouvoir assurer des tâches aussi complexes» conclut Hugon (2008), un représentant et un secrétaire sont désignés dans chaque groupe soit par l'enseignante soit par les membres du groupe, par ailleurs la discussion de la requête implique tous ces derniers où tous les élèves collaborent pour aboutir à une réalisation collective. L'échange de points de vue permet alors de réaliser des productions significatives et cohérentes qu'un élève seul ne pourrait réaliser dans le temps imparti à la séance de production de l'écrit. Ce genre d'organisation permet alors de diversifier les informations, de responsabiliser davantage les membres du groupe et de s'y rattraper le cas échéant.

En fin de séance, les copies du travail collectif sont remises pour être corrigées selon un code de correction conventionnel et qui seront par la suite postées à l'adresse commune du groupe fermé pour y être corrigées dans un contexte co-évaluatif et visionnées par les pairs pour y apporter des remédiations dans un contexte interactionnel. Ce genre d'évaluation par l'enseignante d'une part et d'auto-évaluation par les pairs d'autre part, ne font qu'amplifier l'estime de soi et donner de l'essor au potentiel existant de l'individu.

9.6.1.4. Production écrite

Dotés d'un savoir et d'un savoir-faire en termes de production de l'écrit, les élèves sont amenés à produire individuellement un document écrit portant sur une demande de création d'une salle Internet au sein de l'établissement scolaire, adressé au premier responsable du secteur éducatif du chef-lieu de l'agglomération. Il s'agit à vrai dire d'un réinvestissement individuel des apprentissages acquis par les élèves et d'une évaluation de la séquence par l'enseignante.

Comme production de l'écrit, nous avons proposé un sujet d'ordre scolaire où le besoin d'ouvrir une salle Internet au sein du lycée devient une nécessité incontournable (Fiche pédagogique n°8). De ce fait, les élèves sont amenés à produire individuellement une lettre ouverte destinée au responsable concerné dans laquelle ils sont amenés à investir leurs connaissances acquises dans la requête, sujette de rédaction ; d'abord en commençant par un constat des lieux, ensuite en avançant des arguments et enfin en proposant une solution à l'objet de la requête selon des critères de production prédéfinis et où le discours sera intégré dans une lettre ouverte. En termes d'évaluation, la correction des copies, selon les critères proposés en production de l'écrit, est sanctionnée par des appréciations portées sur les copies.

Il est à rappeler que cette dernière phase de la séquence est considérée comme une finalité des apprentissages sur laquelle est jaugé le degré d'atteinte des objectifs préalablement tracés à savoir l'organisation structurelle du discours, le réinvestissement des points de langue et la production (orale et/ou écrite). Pour cette dernière et à travers la constatation des productions écrites, les élèves ont réinvesti leurs connaissances, acquises au cours de la séquence, en réalisant un discours selon les critères prédéfinis.

Tableau 10: Évaluation des productions écrites (25 copies remises)

Critères	Respectés		Non respectés	
	Nombre	Taux en %	Nombre	Taux en %
1. Situation de communication	23	92	02	08
2. Stratégie argumentative	18	72	07	28
3. Structure et cohérence du discours	21	84	04	16
4. Respect de la langue	15	60	10	40

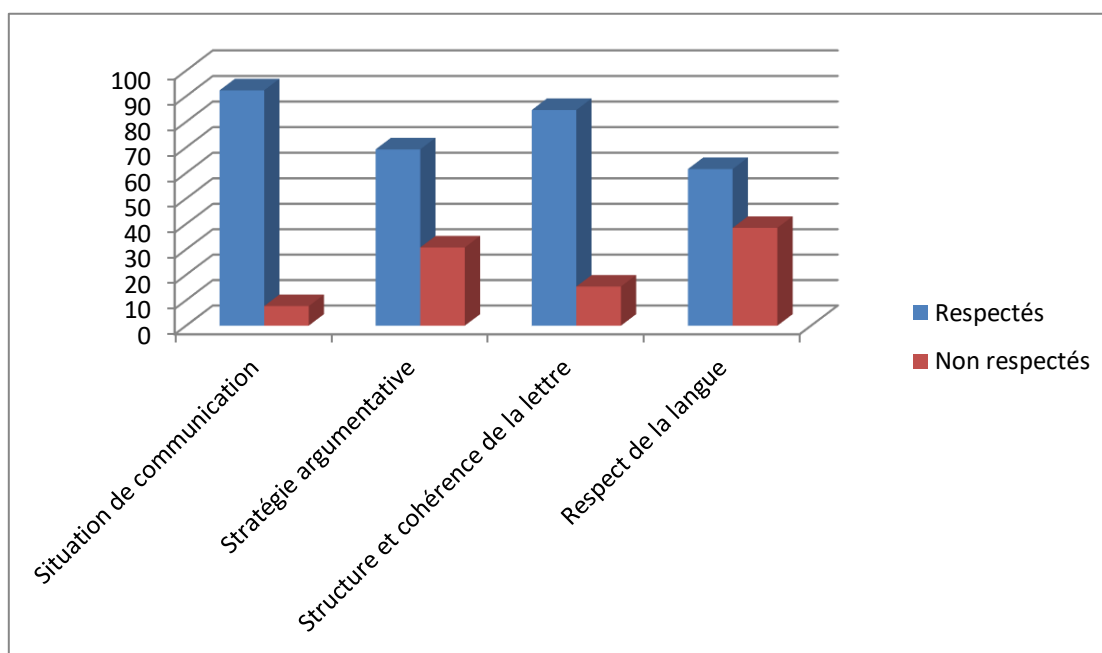


Figure 8: Diagramme des données de la production écrite

Les données montrent clairement le degré significatif de l'observation des critères dans la production de l'écrit des élèves (copies de rédaction d'élèves, capture d'écran 4 et 5) notamment l'appréhension de la situation de communication, la construction de stratégie argumentative, de la structuration et de la cohérence des idées et enfin l'usage assez moyen de la langue en raison des connaissances antérieures relatives à chaque élève, une moyenne d'observation des critères estimée à 77% (La somme des taux de critères respectés /4); confirmation d'un savoir et d'un savoir-faire acquis relativement dans un enseignement /apprentissage en amont.

9.6.2. Production orale

Considérée comme une tâche difficilement réalisable car produire un discours oral, n'est pas seulement s'exprimer verbalement selon des critères lexicaux et syntaxiques bien déterminés mais aussi selon des éléments extralinguistiques, en l'occurrence la prosodie, la gestuelle, l'expression faciale «l'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement phonétique mais aussi par l'activité physique d'accompagnement, mimique et gestuelle, dont elle ne peut être séparée, ni dans son rythme, ni dans son intensité» (Claudine et Sylvie ,2004 :91) et ce pour une meilleure réception de la somme des différentes formes du message.

L'objectif fondamental assigné à l'activité de la production de l'oral est l'évaluation de l'habileté de l'élève sur le plan communicationnel, Kirkgöz (2011) préfère analyser les compétences orales au travers de la fluidité, de la prononciation, du vocabulaire, de la justesse et de la réalisation de la tâche demandée. Dominique Bucheton explique « c'est l'augmentation du volume de l'activité langagière lui-même qui est le moteur du développement langagier et culturel et pas le discours sur le langage ». C'est pourquoi l'oral occupe une place primordiale dans l'acte de communiquer et la communication verbale s'effectue généralement selon une prosodie, une gestuelle et des expressions particulières relatives au type de discours.

A cet effet et comme jet final de la production orale, les élèves ont proposé une série de sujets, à caractère social, objets de revendication à des autorités compétentes, conditionnés par des critères de production à observer. Les thèses sont discutées en classe où l'accent est mis sur les arguments favorables illustrés par des cas concrets. Cette opération vise à échanger les idées, relatives à chaque thèse, tout en développant chez l'élève un esprit réflexif, sélectif et critique sachant que l'argumentation est l'éveil à la pensée critique qui doit se travailler (Pallascio, Daniel et Lafortune ,2004 : 185)

En pratique, la classe fut disposée en îlots, d'un niveau homogène et d'une moyenne de cinq élèves, où chaque groupe propose une requête à revendiquer soutenue par des arguments et illustrée par des situations concrètes, toujours sous la direction de l'enseignante. Les élèves extériorisent leurs pensées avec le savoir et le savoir-faire acquis au cours de la séquence en exprimant un sens, en construisant du sens et en donnant du sens à leur discours. Cet engagement collectif sur le plan coopératif et interactionnel a revêtu une nouvelle représentation de l'apprentissage de la langue française en prenant l'acte d'apprendre en main faisant référence à l'un des principes de la classe inversée qui favorise l'apprentissage socioconstructiviste.

Initiés aux thèses à défendre et nourris par d'amples informations, les élèves sont invités à produire et enregistrer un discours oralisé en dehors de la classe portant sur les thèses préparées en classe. Gremmo (1997 : 72) souligne qu'il serait profitable que l'apprenant s'auto-écoute en s'enregistrant afin d'«évaluer sa performance, de la corriger et de la compléter [ou] de la recommencer». Ainsi les membres du groupe procède, d'une part, à une sélection des unités lexicales en adéquation avec la thématique, et d'autre part, à associer ces unités selon des règles sémantiques et syntaxiques (Fiori, 2006: 130). De ce fait, cette opération de sélection et d'association met en évidence le phénomène d'évaluation et de réévaluation inhérents à l'activité de production langagière (Grossmann et Plane, 2008 : 9).

Il est vrai que les exercices de répétition ou de systématisation n'améliorent pas la prononciation de la langue- étrangère (Llisterri, 2003), c'est pourquoi nous privilégions l'auto-enregistrement afin d'améliorer la prononciation de l'élève en écoutant sa voix tout en articulant correctement des énoncés ; cela va lui donner l'impression, comme première expérimentation verbale, de s'exprimer en langue étrangère et s'imprégner d'une assurance linguistique et d'une confiance en soi. Cette activité de s'auto-enregistrer encouragera l'élève dans ses interventions orales et par conséquent l'aidera à pratiquer la langue en matière de production (Berri, 2005).

Cette tâche d'apprentissage, comme le soulignent Oliver et Herrington (2001) «constitue l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne», assignée aux élèves, s'effectue à distance via le compte facebook, qui consiste à enregistrer, en vidéo, un discours oralisé à caractère argumentatif inséré dans une lettre ouverte adressé au responsable compétent. Un délai de deux jours est octroyé aux élèves et l'orateur (trice) est tenu (e) de respecter les critères à la fois de production orale et d'auto-évaluation communiqués par l'enseignante à travers le réseau social conventionnel insistant sur les éléments prosodiques du discours.

Il est à signaler que la réalisation de cette tâche, aussi complexe soit elle et prise en main par l'élève, a trouvé un enthousiasme inégalé chez les apprenants, en raison du soutien semi-permanent de leur enseignante, de l'absence d'anxiété, de l'apport de tierces personnes, de la disponibilité des ressources et du mode de travail (en asynchrone) et plus particulièrement la confiance en sa propre habileté de performer ou de réussir (Tremblay & Gardner, 1995).

Little (1991 ; 1995) a beaucoup insisté sur la dimension sociale de l'autonomie dans l'apprentissage des langues secondes et, pour lui, en contexte institutionnel, le dialogue qui s'installe entre un enseignant et un apprenant est un facteur clé du développement de l'autonomie d'apprentissage. Comme le souligne Murray (2014), Little a fait évoluer la

conception de l'autonomie, initialement associée à la notion d'indépendance, vers celle d'un construit social reposant sur l'interdépendance entre apprenant et enseignant, selon Legros et al, «la pensée n'est pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connexions et les interactions entre, d'une part, les individus humains et, d'autre part, les objets du monde qui constituent ainsi des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances» (2002 :32) .

La réaction ne s'est pas faite attendre jusqu'à expiration du délai et déjà un premier envoi du discours oralisé fut expédié le jour même via messenger pour être communiqué à l'enseignante par un enregistrement sonore d'une lettre ouverte, les uns ont fait appel à leur enseignante pour une orientation sur la technique d'enregistrement de-là plusieurs applications sont proposées aux élèves telles que : vocaroo qui est un enregistreur vocal en ligne , d'autres demandaient la formulation syntaxique de leurs idées et la prononciation de syllabes. A l'expiration du délai imparti, l'enseignante a réussi à recevoir 22 enregistrements sonores et 02 appels vidéo (discours en audio-visuel) c'est-à-dire un taux d'engagement à cette opération estimé à 80 % sur un total de 25 élèves (voir annexe : l'enregistrement de la production orale d'une élève). Ces prestations orales sont évaluées par l'enseignante selon des critères prosodiques et communiqués aux élèves via la page du groupe fermé du Facebook (capture d'écran N°6) (fiche pédagogique N°9).

La séance en classe fut consacrée aux exposés verbaux où chaque élève, ayant réalisé sa production orale, est tenu de la présenter au public, devant ses camarades avec une certaine hésitation au début de l'exposé mais la diversité des thèmes, objets de revendication, et l'intervention des différents orateurs, ont donné au cours une autre représentation du développement de la compétence orale en termes d'expression et de production. L'intervention orale de l'un et de l'autre a également suscité, chez les élèves, la prise de conscience de la simplicité de s'exprimer en langue étrangère et le désir de prendre la parole et plus particulièrement le soutien moral de l'enseignante, déclare Julié (1988) cité par (Cugno, 2017:14) «les élèves ne prennent de risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise» afin de surmonter toute sorte de blocage psychologique et affectif.

9.6.2.1. Descriptif de l'exposé oral en classe

Pour une première, les élèves sont amenés à discourir en langue étrangère, d'une manière verbale et individuelle, face au groupe-classe ; c'est-à-dire prendre la parole pour revendiquer un besoin scolaire ou social tout en observant les facteurs paralinguistiques et malgré la prise de parole en classe qui représente une prise de risque. Commettre une erreur devant ses camarades peut procurer un effet négatif sur l'estime de soi, comme le précise Cooley (1902) cité par (Lecigne et Tolve, 2010 :2), l'estime de soi se construit à travers «l'intériorisation du jugement des autres».

En premier lieu, une situation d'hésitation s'est fait ressentir mais la désignation de l'enseignante d'une exposante, assez hardie, a redonné confiance aux autres élèves à la fois intrigués et impatients d'entendre leur camarade s'exprimer en langue française. Weber nous explique que «la représentation de la bonne prononciation qui se rapproche de celle du locuteur natif domine les esprits tel un fantasme idéologique, dans les milieux éducatifs et dans l'environnement social» (2013 : 31).

Passée au tableau et face à ses camarades de classe, l'élève résolue et confiante prononce ses premiers propos et s'élanche dans une cadence régulière de son discours, tout en gardant d'une main son papier (discours écrit) et de l'autre une gestuelle consolidant ses propos avec une expression faciale en adéquation avec l'idée véhiculée et une prosodie inégalée dans un contexte de silence inhabituel de la classe et la satisfaction de l'enseignante. Les facteurs qui ont contribué aux changements d'attitude de l'élève face à l'apprentissage de la langue française est d'ordre psychologique en raison du dispositif de la classe inversée mis en œuvre et les scénarios pédagogiques conçus par l'enseignante.

Cette séance, connue pour sa difficulté à réaliser en classe traditionnelle, a modifié la perception des élèves en l'apprentissage de la production de l'oral en raison de la méthode appliquée (La classe inversée) et des moyens technologiques utilisés notamment le travail de groupes en mode asynchrone, la consultation de tutelle, l'interaction avec les pairs et l'assistance semi-permanente de l'enseignante. Tous ces facteurs ont contribué à optimiser le processus d'apprentissage de la langue française et redonné de la rigueur à l'engagement des élèves en termes de verbalisation de discours.

Synthèse

En termes de cette phase de production (écrite et orale), nous avons constaté un engagement inattendu de la part des élèves exprimé par leur enthousiasme dans les tâches à accomplir et ce malgré leur complexité. Ce comportement inhabituel est l'effet du mode

d'apprentissage (la classe inversée), de l'intérêt porté à la discipline (la langue française) et de la sécurité linguistique que revêt l'élève.

A l'écrit : Nous avons constaté, dans l'ensemble, une production écrite répondant à des critères fixés préalablement, rédigée d'une manière systématique en fonction des compétences instaurées en phase de compréhension (orale et écrite), de la manipulation des points de langue référant à la typologie du discours et à l'entraînement à l'expression écrite. Tous ces facteurs d'apprentissage inscrits dans une pédagogie inversée ont contribué à redonner une nouvelle perception de l'apprentissage de la discipline en adoptant une attitude plus dynamique et plus appropriée à l'environnement de l'élève.

A l'oral : Quant à la production de l'oral, l'expérimentation a donné des résultats dépassant notre espérance notamment dans les prestations orales réalisées à distance ou face à l'auditoire-classe. Nous avons constaté une certaine maîtrise de la langue où une majorité d'élèves a su sélectionner les unités lexicales appropriées à la thématique et respecter une prosodie et une gestuelle en adéquation au sens véhiculé par le discours verbal. Lebrun précise :

Je soutiens que les élèves qui participent aux classes inversées ont une meilleure capacité de mémorisation. L'étudiant n'aura peut-être pas acquis plus de connaissances que dans le cadre d'une pédagogie classique, mais elles seront davantage ancrées en lui, dans la durée, car il les aura construites lui-même. Il n'aura pas tout oublié deux semaines après les examens (2015 : 115).

Cette application singulière demeurera gravée dans l'esprit des élèves et assurera une pérennité des informations,

10. L'évaluation dans le paradigme de la classe inversée implanté dans le secondaire

Le changement de paradigme d'enseignement/apprentissage réalisé en deux moments et espaces différents où l'élève est acteur de son propre apprentissage, a donné un nouvel aspect à l'opération d'évaluation des connaissances et des compétences acquises dans le protocole de la classe inversée. Ainsi l'acte d'évaluer est crucial dans le processus d'apprentissage notamment le travail effectué à distance et celui réalisé en présentiel. Ce dernier revêt un aspect classique où l'enseignant apporte appréciations et sanctions, soit par observations verbales ou scripturales soit par des notes affichées, en outre le système éducatif au secondaire prescrit des évaluations sommatives qui articulent les différents moments des séquences en particulier et du projet pédagogique en général, par contre l'évaluation effectuée à distance est réalisée soit par l'apprenant lui-même (l'auto-évaluation), soit par ses camarades (Evaluation par les pairs), soit d'une manière systématique concernant les tâches accomplies en mode quiz. Ces dernières modalités d'évaluations, citées par Lebrun et Lecoq

La nécessité de revoir, du moins partiellement, les modalités d'évaluation dans le cadre de la classe inversée est primordiale. Sans négliger l'évaluation certificative, des évaluations formatives (pour encourager l'apprentissage) prendront place sous les atours d'autoévaluations, de co-évaluations et d'évaluations par les pairs. (2015 :69)

Ces modalités d'évaluations permettent à l'élève de devenir plus responsable de ses apprentissages et d'alléger le fardeau d'évaluation souvent porté par l'enseignant (Gruber-Jost, 2018). Elles renforcent également la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000) et favorisent l'autorégulation des apprentissages (Thobois-Jacob, 2018). Face à ses modes d'auto-évaluation, nous donnons à l'élève de l'essor à son engagement en l'apprentissage du FLE d'une part et d'autre part lui permettre, ainsi qu'à l'enseignant, de s'engager dans une dynamique de co-construction de savoirs et de savoir-faire.

En définitif, l'évaluation en classe inversée revêt l'effet de bascule tantôt du côté de l'enseignant, tantôt du côté de l'apprenant. Ce paradigme qui a bouleversé à la fois le statut de l'enseignant et celui de l'apprenant. En situation empirique de la classe inversée, l'évaluation est omniprésente selon la situation spatio-temporelle de l'apprentissage. Ainsi en :

Phase de compréhension : Une fois les tâches accomplies en dehors de l'environnement scolaire, l'évaluation à distance s'est effectuée d'une manière systématique pour les exercices donnés en quiz sans remédiation aucune, les résultats sont sans équivoque /appel. Par ailleurs, l'élève est contraint de s'autoévaluer selon une grille, préalablement élaborée, afin de procéder à des remédiations. La consultation des pairs dans la réalisation des tâches est indéniablement soldée par une évaluation par les pairs avant la confirmation finale des réponses. L'acte de consulter un ami ou un proche pour une quelconque tâche est un service qui fait appel à la vigilance de cet adjuvant approuvant ou désapprouvant la (les) réponse (s). Ainsi toute collaboration en la réalisation de tâches assignées à l'élève invoque un contrôle de l'un et de l'autre. Concernant l'évaluation en classe, celle-ci revêt un aspect classique à laquelle s'ajoute une co-évaluation et/ou une évaluation par les pairs selon la nature de l'activité et la disposition de la classe.

Phase d'acquisition des points de langue : Les tâches données sous forme d'exercices en quiz sont évaluées systématiquement par l'application, pareil pour le cours, présenté en vidéo, est soumis à un balayage sémantique à partir de questions de compréhension dont les réponses sont évaluées systématiquement par l'application quiz. Par contre le cours en présentiel est donné à l'ensemble des élèves, réparti en petit îlot dont le travail effectué est évalué soit par les collaborateurs au sein du groupe, soit par les pairs appartenant aux autres groupes, sans pour autant négliger le contrôle de l'enseignante et ses orientations à l'ensemble du groupe et non à l'individu.

Phase de production : Le travail à accomplir dans cette phase est conditionné par une consigne soumise à des critères de production de l'oral et/ou de l'écrit. Ces paramètres à respecter feront fonction, par la suite, de critères d'évaluation sans pour autant omettre les appréciations de l'enseignante sur la production des semi-groupes ou de l'individu.

10.1. Questionnaire sur l'effet de la classe inversée

Suite à un apprentissage hybride qui a duré quatre semaines sans interruption selon lequel il a changé la perception de l'apprentissage du FLE. Afin de voir l'effet de la classe inversée produit auprès des élèves de 1^{ère} année secondaire et dans l'intention d'avoir une opinion des personnes concernées sur ce dispositif comme pratique d'enseignement/apprentissage du FLE ; un questionnaire destiné aux groupe-classe échantillon, portant sur la dynamique les variables de motivation, d'interaction, d'autonomie, d'engagement et achevé par leur appréciation est posté l'adresse électronique commune https://docs.google.com/forms/d/1RwPA8hAIQLwdbW4IivIle2EeEXwL2196n4-D6iyW4u8/edit?usp=sharing_eil&ts=5de81285 . Il est à noter que chaque variante comporte plusieurs questions ; à cet effet, nous avons opté pour la moyenne des réponses affirmatives.

10.2. Constat établi suite à l'expérimentation

Dans notre analyse et interprétation des données affichées par le questionnaire, nous avons fait un examen rétrospectif en procédant à une comparaison de l'état final à l'état initial afin de mesurer le degré d'évolution de la dynamique de l'élève sur les différents construits de l'apprentissage du FLE.

Pour la motivation : Un taux significatif estimé à 89.23 % d'élèves ayant exprimé leur motivation pour l'apprentissage du FLE après avoir expérimenté la classe inversée qui a eu un effet positif sur leur attitude et trouvent un plaisir dans l'exécution des tâches lors des activités pédagogiques .Un état de perception totalement opposé par rapport à l'état initial où l'élève se sentait contraint et conditionné sans intérêt aucun.

Pour l'engagement : La majorité absolue, estimée à 86.53 % fut engagée dans le processus d'apprentissage du FLE en adoptant la méthode de la classe inversée qui consistait à munir l'élève en connaissances avant son arrivée en classe ; au lieu d'aller au lycée portant un cartable, l'élève porte en lui un bagage de savoirs pour affronter le cours du jour. Une nouvelle sensation, plus attrayante que celle d'avant, a modifié la vision pessimiste de la fréquentation du lycée par les élèves notamment l'usage de l'outil d'information et de communication

Pour l'auto-apprentissage : 71.15 % d'élèves ayant exprimé leur pouvoir d'apprendre en solo en mode asynchrone en exécutant les tâches qui leur sont été assignées, encouragés par le support pédagogique (Capsule + questions en Quiz) et le rythme d'acquisition. Une appréciation de la méthode appliquée, observée lors de l'interaction à distance avec l'enseignante en raison de la multitude de ressources disponibles dans l'environnement de l'apprenant.

Pour la collaboration : Cette variante polysémique comportant la participation, l'apport d'aide, la coopération et la contribution dans le processus d'apprentissage présente un taux assez significatif (52.30 %) score reflétant une meilleure intégration et une prise de conscience du rôle de chaque individu dans le groupe-classe. Le soutien cognitif des pairs traduit par l'échange d'informations et la co-construction de savoirs a donné de l'essor à la compétence linguistique des élèves en l'occurrence la maîtrise de concepts et leur mise en contexte à travers des exercices de langue, en outre, la collaboration a développé en eux l'estime en soi. Ces spécificités observées en fin de séquence au sein de la classe n'est autre que le produit d'une pratique enseignante mieux adaptée à l'environnement de l'élève.

Une nouvelle perception de l'apprentissage du FLE : A Travers les items relatifs au nouveau état d'esprit des élèves, après l'expérience vécue de la classe inversée, a révélé un taux de 85.5 % de réponses favorables où la majeure partie du groupe échantillon a exprimé une forte approbation et appréciation du protocole implanté au sein de leur classe et ont montré leur impatience à renouveler l'expérience de la prochaine séquence pédagogique.

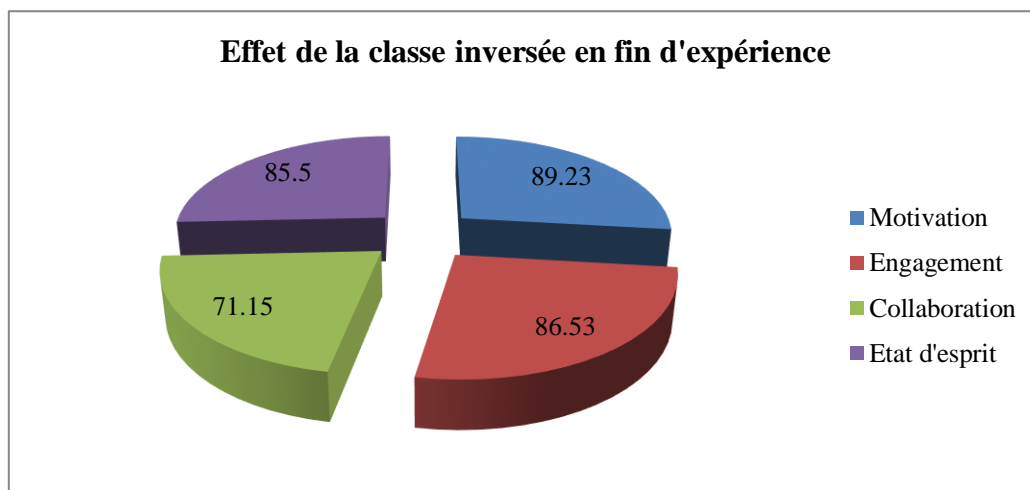


Figure 9: Effet de la classe inversée

10.3. Adhésion des élèves à la classe inversée

Une fois le protocole de la classe inversée, présenté d'une manière théorique et pratique, les élèves ont exprimé un niveau d'adhésion assez important estimé 82% ce chiffre serait attribué au changement de paradigme d'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment la pratique enseignante qui a revêtu un nouvel aspect ; d'une part par l'introduction de moyens technologiques d'information et de communication «c'est un support plus vivant et engageant qu'un manuel» (Dufour, 2014) et d'autre part le temps suffisant accordé pour la réalisation de tâches avec la collaboration des pairs ou de tierces personnes en dehors de la classe. En outre, leur arrivée en classe n'est pas sans intérêt ; ils sont munis d'un savoir et d'un savoir-faire qu'ils estiment les réinvestir en classe plénière et dans un contexte interactionnel.

Phase de compréhension : qui n'est plus un moment de surprise où l'élève est soumis impérativement à acquérir des compétences discursives dans un temps imparti mais plutôt une négociation et une coopération de l'apprentissage où l'élève est responsable et acteur de son apprentissage. Ainsi l'appréciation des élèves suite aux séances de compréhension de l'oral et de l'écrit en mode hybride a montré un taux significatif de l'approbation des élèves pour la méthode de la classe inversée où la préparation des cours avant l'entrée en classe a été soldée par l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage de du FLE ; cette méthode leur octroyé une autonomie inégalée dans l'appropriation des connaissances sur le plan discursif qu'il soit oral ou scriptural et ce grâce à l'exploitation de l'outil informatique et les moyens technologiques disponibles dans leur environnement. C'est pourquoi le taux d'engagement des élèves était important et une nouvelle perception de l'appréhension du FLE se gravait dans leur esprit.

Acquisition des points de langue : Plus d'exercices d'application en classe après un cours de langue. Ce dernier est assuré, en premier lieu, en mode asynchrone accompagné d'exercices de validation de sa compréhension par des applications disponibles sur Internet. En second lieu la mise en contexte des points de langue et leur extension est assurée en mode synchrone au sein de la classe avec la coopération de l'ensemble des élèves. Ce processus d'apprentissage et selon nos observations développé le bagage linguistique de l'élève en l'occurrence l'extériorisation des idées par la construction phrastique et l'usage de vocabulaire adéquat à la typologie du discours.

La production : Phase de réinvestissement des connaissances acquises à l'écrit et/ou à l'oral, difficile à réaliser par l'élève auparavant, un moment de déception et de désolation pour lui. En revanche la préparation de l'élève à l'écrit ou à l'oral, à distance et en présentiel, a suscité chez l'élève une assurance et une confiance en soi pour affronter un public par un discours verbalisé ou remplir une page blanche selon des consignes et des critères de rédactions déterminés. Les résultats de la production de tâches complexes, en solo ou en groupes, ont révélé une nette amélioration du niveau des élèves en termes d'expression verbalisé ou écrite. Nous pouvons déduire que le travail coopératif et interactionnel dans un contexte socioconstructiviste a apporté ses fruits en donnant de nouvelles performances et de l'essor à la dynamique motivationnelle des élèves ce qui nous a incité à encadrer notre élève au concours Palmerès de l'expression écrite « Plaisir d'écrire » 2019-2020 de l'Association des Membres de l'Ordre des Palmes Académiques (AMOPA), qui a eu le deuxième prix de l'expression écrite de la langue française au niveau national lors d'une cérémonie organisée par la CNEFA La Coordination Nationale des Enseignants de Français de l'Algérie (voir annexe 18).

L'implantation de la classe inversée dans une séquence pédagogique a apporté une plus-value au processus de l'apprentissage du FLE sur le plan cognitif, motivationnel et interactionnel en adoptant une pédagogie répondant aux besoins des élèves par l'exploitation des moyens technologiques omniprésents dans l'environnement des élèves. Cette approche a transformé le statut fonctionnel des principaux acteurs pédagogiques en dotant l'élève d'une autonomie d'apprentissage dirigée et d'une confiance en soi qui lui ont permis de résoudre des tâches complexes, en raison de la diversité des ressources disponibles sur les sites Internet, selon un rythme d'acquisition et de résolution relatifs à chaque apprenant.

Conclusion générale

Conclusion générale

Des recherches ont été menées sur les pratiques de classe mettant en valeur l'usage des TIC dans le processus enseignement/apprentissage afin de valider leur apport dans un contexte déterminé. Dans notre cas, nous avons tenté d'apporter une nouvelle perception de l'acte d'enseigner et celui d'apprendre par le déploiement d'une pédagogie inversée en classe de secondaire afin d'assurer la continuité et la pérennité des apprentissages via l'exploitation de l'outil informatique à des fins pédagogique pour répondre aux besoins réels des apprenants.

Notre recherche, à caractère pluridimensionnel, est à l'origine d'un disfonctionnement entre une société imprégnée de TIC et un enseignement conservateur répondant de moins en moins aux besoins de ses apprenants. Ce constat nous a donné l'idée d'établir une relation de coexistence et d'adhésion entre deux modes de fonctionnement établis en deux lieux distincts ; celui de l'apprentissage en contexte scolaire et celui de l'apprentissage en situation parascolaire.

A cet effet, nous avons voulu établir un pont entre l'adolescent qui maîtrise l'outil informatique dans sa sphère privée et l'élève soumis à un enseignement transmissif. Notre action suppose la continuité des savoirs à acquérir assurée par les TICE. Ainsi la translation partielle des savoirs pourra réconcilier entre les besoins des élèves et les intentions de l'enseignant(e). De ce fait, nous sommes partis de l'hypothèse principale que le dispositif hybride, sur lequel s'articule la classe inversée, favorise les pratiques enseignantes en apportant une plus-value aux apprentissages et par conséquent elle suppose le professionnalisme des enseignants par leur réflexivité dans leurs pratiques enseignantes.

Vu la complexité de notre action et à fortiori, nous avons eu des hésitations à donner une nouvelle perception de l'acte d'enseigner et celui d'apprendre car il faut reconnaître que notre action revêt un aspect innovateur où l'enseignant devra prendre du recul face à ses pratiques de classe en cours « La thèse constitue un rite de passage au cours duquel le praticien apprend à prendre ses distance avec les pratiques de son groupe d'origine » (Clerc et Tomamichel, 2004:17) il est contraint d'adopter une nouvelle posture celui de transmetteur de savoirs en un accompagnateur des apprentissages. Dans cette optique, l'auteure de cette thèse est à la fois praticienne et chercheure, ce qui a favorisé l'implémentation du dispositif de la classe inversée. Par ailleurs, je me trouve en double posture : je suis à la fois chercheure et praticienne, c'est pourquoi une distanciation est maintenue entre l'habileté des deux acteurs, celle du concepteur du projet et celle du professionnel à le mettre en évidence.

Notre recherche s'est inscrite dans une approche expérimentale de la didactique du FLE où nous avons tenté de montrer la pertinence et l'efficacité du dispositif de la classe inversée en créant un pont entre le milieu scolaire et l'espace privé de l'apprenant par le biais des moyens

technologiques disponibles dans l'environnement des deux acteurs afin d'assurer la continuité des apprentissages et développer la compétence d'auto-apprentissage de l'élève. Cette approche a fait systématiquement appel à une approche comparatiste, celle de l'enseignement traditionnel réalisé par un questionnaire des enseignants sur leur pratiques en cours et ce afin de valoriser l'action par opposition à des pratiques antérieures.

L'implantation du dispositif hybride de la classe inversée au cycle secondaire a apporté une réponse positivement significative à la question de l'efficacité et la pertinence de l'outil informatique dans le processus de l'enseignement/apprentissage en donnant une nouvelle perception de l'usage des TICE en espace privé de l'élève par le déplacement du cours, du contenu et des activités favorisant ainsi l'optimisation des apprentissages et le développement de compétences transversales dans un contexte de travail collaboratif assuré par les réseaux sociaux, disponibles dans l'environnement des apprenants. La familiarisation à l'outil informatique par les élèves a permis non seulement l'acquisition de notions préliminaires du cours mais également l'extension vers d'autres ressources d'informations transformées par la suite en connaissances scolaires. Ainsi la mise en situation d'auto-apprentissage de l'élève a permis de rendre ce dernier plus actif, plus responsable et plus réflexif, donc plus performant, plus particulièrement les élèves en difficultés qui ont trouvé leur intérêt en apprenant à leur rythme avec le soutien de des pairs et/ou de la tutelle.

En effet, après à l'implantation du dispositif de la classe inversée en classe de 1^{ère} AS Lettres, les résultats ont été encourageants en termes de compétences et de performances selon une analyse quantitative et qualitative. Ce dispositif a permis de développer les compétences cognitives et l'engagement de l'élève dans sa formation selon une approche socioconstructiviste. Dès lors, nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle la classe inversée apporte une plus-value au processus d'apprentissage où les élèves sont plus motivés et plus impliqués dans leur auto-apprentissage, un état de fait constaté dans l'exécution de tâches médiatisées. Cela prouve également que ce dispositif hybride s'accommode aux compétences et aux besoins réels de l'apprenant et que l'outil informatique est d'un apport significatif dans le changement de l'élève en termes de perception de l'école et d'apprentissage. C'est pourquoi, il est judicieux de rappeler les hypothèses envisagées en introduction en les confirmant ou infirmant par une analyse mixte (quantitative et qualitative) de l'évolution des variables du processus d'apprentissage.

1. la classe inversée favorise le comportement de l'élève dans son action, passant d'un élève passif à un élève actif.

Lors de l'expérimentation, la nature hybride du dispositif de la classe inversée a révélé une nouvelle attitude des élèves face aux situations d'apprentissage et perception de l'acte d'apprendre par opposition aux pratiques de la classe traditionnelle. Cela est dû à l'individualisation de l'enseignement en mode asynchrone qui a poussé l'apprenant à prendre son apprentissage en main devenant ainsi responsable des connaissances acquises. Ainsi cette prise de conscience en termes de responsabilité, facteur précurseur, a amené l'élève à devenir plus actif en puisant ses ressources des sites numériques ou faisant appel à ses camarades de classe. Nous avons également constaté la participation active au sein des groupes, preuve que la classe inversée semble être un véritable catalyseur dans le processus d'apprentissage.

2. les élèves en difficultés trouvent leur intérêt dans le dispositif de la classe inversée qui leur donne l'avantage d'apprendre à leur rythme et de consulter diverses ressources

L'un des principes fondamentaux de la classe inversée est d'octroyer la parité aux élèves ayant des difficultés à suivre les cours en classe. En revanche, la classe inversée leur a donné l'occasion de rattraper l'ensemble du groupe-classe en progressant selon leur rythme. Il s'agit d'une pédagogie différenciée assurée par le numérique car « c'est un support plus vivant et engageant qu'un manuel » (Dufour, 2014). Nous avons également constaté une implication de cette catégorie d'élèves dans le processus d'apprentissage par leurs interventions soit à distance soit en présence. Cette hypothèse est validée par le taux d'appréciation du dispositif de la classe inversée.

3. la classe inversée donne l'occasion à l'élève de s'impliquer dans la construction de son propre savoir, de le modéliser et le communiquer à ses pairs

En phase d'apprentissage à distance, les élèves ont montré un certain engouement à répondre aux tâches requises en raison des différentes possibilités dont dispose chaque apprenant. Cette diversité de ressources d'informations transformées en connaissances et exposées en classe contribue à l'auto-formation de l'élève. Ainsi, nous avons constaté, à travers les réponses aux consignes et leur savoir-faire, les élèves ont montré une prestation encourageante notamment à travers les exposés verbaux.

4. l'hybridation du dispositif de la classe inversée favorise l'autonomie d'apprentissage de l'élève et contribue à sa formation informelle

La mise en situation d'apprentissage en mode asynchrone a permis à l'élève, en tant qu'acteur responsable de ses apprentissages, de construire son savoir à travers des stratégies préalablement conçues et d'étendre, à titre informatif, son champ d'investigation vers d'autres

horizons. Ceci dit que l'usage des TICE ne se limite pas seulement au travail scolaire mais il contribue également à la formation informelle. Des élèves se retrouvent ainsi dotés d'informations ayant un rapport proche ou distant des tâches à effectuer. Néanmoins, la validation de l'autonomie des apprentissages demeure incertaine en raison de l'absence d'une échelle d'évaluation Bissonnette et Gauthier (2013). Cependant, l'effet produit par le changement de posture des acteurs pédagogiques a été constaté par les réponses données, portant sur les notions de base, par les élèves ; des réponses obtenues soit par recherches sur le Web, soit par consultation des pairs ou de la tutelle.

5. Travailler en contexte spatio-temporel de la classe inversée optimise l'interaction entre élève/élèves et élève/enseignant et leur engagement dans leur formation.

Les différents modes d'apprentissage que propose la classe inversée optimisent le travail collaboratif, une évidence confirmée par l'appréciation du dispositif en termes d'interaction via les réseaux sociaux ou la plate-forme conventionnelle. Pour l'interaction entre élèves/élèves ne pourrait être confirmée que si l'apprenant communiquait le nombre d'interactions effectuées avec ses pairs. Par contre, un score peu significatif a été recensé par l'enseignante, validé par le nombre de contact effectué entre élèves/enseignante, une communication à des fins d'orientations ou de clarifications d'objet de recherche. Nous pouvons ainsi confirmer que les interactions en ligne favorisent les relations sociales et développent les compétences transversales.

6. Valorisation des variables du processus de l'enseignement/apprentissage

Afin de donner plus de clarification à la thématique de cette thèse doctorale, nous avons été amenés à revoir quelques concepts théoriques pour valider l'analyse des données établies en phase d'expérimentation. Notre recherche est axée sur le rapport au savoir notamment le lien existant entre l'outil informatique et l'engagement de l'élève, son autonomie guidée et son interaction avec les pairs dans le processus d'apprentissage. Les résultats obtenus, après la mise en situation empirique du dispositif de la classe inversée montrent l'effet produit sur la dynamique motivationnelle, sur l'engagement et sur la responsabilité de l'élève. A travers le corpus utilisé dans notre expérimentation basé sur l'interaction (en présentiel et à distance) entre enseignant/élèves et élève/élèves, les données recueillies à partir de questionnaires remis en classe ou administrés dans une plate-forme numérique (avant, pendant et après l'expérimentation), nous ont aidés à réaliser des analyses quantitatives et qualitatives et permis de donner des réponses aux interrogations qui ont balisé notre recherche. De ce fait, nous porterons notre analyse sur les variables du processus d'apprentissage à savoir :

L'engagement

A travers la classe inversée, notamment l'usage des TIC dans son dispositif, a permis aux élèves d'entrer dans un apprentissage singulier différent de la méthode traditionnelle et ce en raison du temps accordé pour l'appréhension des matières, l'exploitation de diverses sources d'informations, de la consultation de pairs et/ou d'une tutelle et plus particulièrement de la manière d'accompagnement de l'enseignant(e) en présentiel comme à distance. L'approbation au contrat d'engagement (Questionnaire N°5) a été vérifié à travers l'observation de leur comportement lors de la réalisation des activités externalisées traduit par leur engouement et le plaisir d'apprendre autrement. En définitive, nous avons constaté que l'appropriation de l'outil informatique n'a jamais été considérée comme obstacle pour les tâches données en amont; cela a été vérifié par l'observation de leur familiarisation à cet outil et la cohérence avec les statistiques recueillies à partir du questionnaire concernant leur engagement dans le dispositif de la classe inversée.

La motivation

Comme cité auparavant, l'ambition du dispositif de la classe inversée est de rendre l'élève autonome et responsable de ses apprentissages, néanmoins cela requiert sa motivation pour l'objet d'apprentissage et du moyen à exploiter. Par ailleurs, l'engagement initial dans le dispositif de la classe inversée (voir questionnaire du contrat d'engagement) traduit leur motivation extrinsèque, prouvée par leurs interactions avec leur enseignante et leurs pairs via le forum convenu. Néanmoins, le contrôle des tâches externalisées est de rigueur, de peur que le travail en amont ne soit réalisé comme le fait constater Strayer (2012) qui légitime l'augmentation du contrôle du travail donné à la maison car sans la présence physique de l'enseignant, la motivation perdrait de sa rigueur. En outre, la motivation de l'élève est fonction de la relation entretenue avec son enseignant, de la nature de la tâche à exécuter et de l'autonomie accordée à l'élève (Muir et Gieger, 2016). En résumé, le dispositif de la classe inversée n'est pas synonyme d'autodétermination mais d'une individualisation de l'apprentissage sous l'aspect d'une autonomie guidée. Par ailleurs, la motivation en présentiel est traduite par l'investissement des élèves en termes d'engagement et de persévérance dans les activités de classe et leurs interactions au sein du groupe-classe ou des semi- groupes entre eux lors des exposés et des débats provoqués.

L'autonomie d'apprentissage

Il s'agit à vrai dire d'une autonomie guidée et contrôlée, cela paraît un peu paradoxal car il ne s'agit pas du *e-learning* mais d'une translation de la classe en milieu privé de l'apprenant allant de la reproduction à la découverte et la production. Cette autonomie tend à former l'élève, à être plus responsable de ses apprentissages et par conséquent arriver à résoudre d'éventuelles situations-problèmes rencontrées. Cette forme d'autonomie d'apprentissage a développé chez l'élève le sens d'appartenance à un groupe d'apprenants, d'assumer la responsabilité d'un rôle au sein du groupe et plus particulièrement elle a favorisé l'acquisition des savoirs et des savoir-faire en mode asynchrone. Étant une compétence subjective, l'évaluation ne peut-être jusqu'à présent évaluée à l'aide d'un outil de mesure néanmoins le degré d'adhésion de l'apprenant dans le processus d'apprentissage est un phénomène observable qui pourrait être estimé par d'autres acteurs.

L'interaction

Pareil pour l'interaction, le dispositif de la classe inversée optimise l'apprentissage interactif. Cela dit qu'une partie de la construction de savoirs ne peut se développer que grâce à la collaboration de l'autre (l'élève et/ou l'enseignant) et que ce phénomène ne s'observe qu'à partir de la dynamique motivationnelle de l'apprenant. L'interactivité est évaluée à partir du système informatique (le Quiz), d'un questionnaire portant sur les communications, l'échange d'informations et l'évaluation par l'observation de la dynamique de l'élève notamment ses interventions. À travers notre expérimentation du dispositif de la classe inversée, nous avons constaté une vive interaction entre les élèves soit en classe soit en apprentissage autonome favorisant ainsi la co-construction de savoirs. Le développement de cette compétence est l'effet produit de l'inversion de postures.

En définitive, l'implantation du dispositif de la classe inversée en classe du secondaire, malgré sa complexité, nous a permis de constater d'une part, la possibilité de passer d'un enseignement transmissif à un enseignement hybride supporté par les TICE, d'autre part le changement de posture des acteurs pédagogiques a donné une nouvelle perception de l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. En outre, l'externalisation des apprentissages a développé la compétence de la dynamique motivationnelle des élèves, de l'autonomie d'apprentissage, de l'interaction et de la production. Enfin, le changement de paradigme a contribué à l'évolution des performances constatées à partir des résultats de l'évaluation sommative.

Dès lors, nous pouvons confirmer les hypothèses selon lesquelles les élèves sont plus engagés dans l'apprentissage médiatisé et plus motivés pour l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire. En outre, le dispositif de la classe inversée peut s'implanter aisément dans les

classes du secondaire, il répond aux besoins des apprenants et leur donne une nouvelle perception de l'enseignant et de l'école. Concernant le dernier questionnaire destiné aux élèves, portant sur leur appréciation du dispositif de la classe inversée, les résultats attestent de l'effet significatif de la classe inversée sur le mode d'apprentissage.

Limites

Il est évident que mener une expérimentation dans le domaine pédagogique n'est pas sans embûches que soit sur le plan humain ou matériel, des difficultés d'ordre technologiques, sociales et pédagogiques sont à déplorer. D'abord, mener une recherche-action dont vous êtes l'auteur pose le problème de positionnement en raison du statut que revêt cet auteur à savoir quand « être un praticien » et quand devenir un chercheur, le recul qu'il fallait prendre à chaque intervention. Ensuite, l'absence d'outil informatique pour certains élèves pose la question de parité et d'égalité de chance notamment la fréquentation de certains élèves de la salle d'informatique au sein de l'établissement scolaire est fonction de sa programmation hebdomadaire, cet état de fait entrave le suivi du processus d'apprentissage à distance. L'élève est également amené à revoir son emploi du temps quotidien en milieu privé afin de consacrer un temps pour la recherche, la consultation, la rédaction et répondre aux consignes préalablement administrées. Par ailleurs, devant cette occasion d'apporter du nouveau aux pratiques enseignantes, les enseignants détracteurs n'éprouvent pas le besoin de changer car ils ne sont pas doués en informatique et résistent à en faire usage et à être formés. Le cas échéant, nous aurait permis d'étendre notre champ d'investigation dans d'autres classes de langue et recueillir un maximum de données relatives aux rapports: élève/savoir et élève/enseignant. En outre, notre impuissance de gérer le temps de l'apprenant en milieu privé (apprentissage en mode asynchrone) et être présent à l'instant de sa requête afin de lui apporter une aide immédiate. Ceci pourrait entraver le processus de recherche de l'apprenant et freiner son rythme d'apprentissage. Pour les données recueillies, lors des sondages, elles ne nous paraissaient pas assez significatives car pour plus de crédibilité, le panel des participants devrait être important. Enfin, l'absence des parents, leur implication dans le processus d'apprentissage de leurs enfants et leur apport au dispositif de la classe inversée.

Perspectives

Dans notre recherche, nous avons voulu, à travers l'implantation du dispositif de la classe inversée, assurer la continuité et la pérennité des savoirs à partir de la fonctionnalité des TICE. Certes plusieurs articles avaient été écrits sur ce dispositif mais sans pour autant le mettre en situation réelle. De notre côté, nous avons tenté l'expérimentation qui a fait appel non seulement au professionnalisme de l'enseignante mais également à l'implication des apprenants. La

motivation et l'engagement de ces deux acteurs primordiaux ont favorisé la réussite de l'implantation d'un tel dispositif.

Dans le cadre de la professionnalisation du métier d'enseignement, les pratiques enseignantes devraient revêtir un aspect hybride afin d'assurer à la fois la continuité des apprentissages par l'usage de l'outil informatique et répondre aux contraintes imposées par la situation sanitaire du Covid-19. Dans ce contexte, la formation des enseignants pour la maîtrise de cet outil s'avère incontournable, raisons pour lesquelles « les réseaux sociaux favorisent le processus réflexif des enseignants, accompagnent la construction collective de l'identité professionnelle et participent ainsi au développement professionnel des enseignants » (Quentin ,2012 cité par Crinon et Ferone ,2022 :47).

A cet effet, la création de sites Web pour le personnel enseignant contribuerait à la formation de ce dernier, une sorte de communauté de formation en ligne dans le but de partager les expériences menées en classe inversée, les outils numériques utilisés et les ressources exploitées. Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010 :36) considèrent que la communauté d'apprentissage en ligne est :

Un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, notamment par l'utilisation des recherches en éducation. La communauté vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (Cité par Crinon et Ferone ,2022 :47)

En conséquence, la formation de formateurs par des experts en informatique donne naissance à un enseignant plus réflexif, innovateur et plus performant répondant aux besoins réels de ses élèves et surmontant toute situation d'enseignement aussi complexe soit elle par la collaboration de ses pairs inverseurs et du soutien du personnel administratif initié à l'usage des TIC. Néanmoins, le but n'est pas seulement la maîtrise de l'usage des moyens informatiques à des fins pédagogiques, il est question d'adaptation des enseignements aux élèves et à leurs besoins spécifiques à l'aide des TICE. Par ailleurs, cela appelle indéniablement le repositionnement d'une part de l'enseignant par rapport au type de savoir à inculquer (contenu de l'activité), à son habilité pédagogique et sa maîtrise technologique.

Le dispositif de la classe inversée peut être exploité dans la formation des apprenants par les apprenants après une bonne maîtrise des connaissances en situation d'auto-apprentissage, selon une approche socioconstructiviste. Dès lors, les élèves les plus doués feront part de leurs connaissances en exposant leur travail sous la direction de l'enseignant qui perdra l'habilité de transmettre des savoirs devenant plus spectateur qu'acteur. D'où l'appellation de la « classe renversée » ou pédagogie en «do it your self » (DIY) dénommée par (Cailliez, 2017 :29), elle

se définit comme étant une pédagogie co-élaborative et se rapproche au deuxième modèle de la classe inversée (niveau2) décrit par Marcel Lebrun, la classe renversée pourrait trouver son champ d'application dans nos universités afin de rendre les étudiants plus actifs et plus responsables dans la construction de leurs savoirs. En d'autres termes, ils seront invités à élaborer un travail pour le présenter au groupe-classe et à l'enseignant.

Bibliographie

Références bibliographiques :

Ouvrages :

- Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. (2001), *Education et Communication Interculturelle*, PUF édition, Paris.
- Antoine Derobertmeasure (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Education. Université de Mons-Hainaut, Français. fftel-00726944f
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2004). *Vers une gestion éducative de la classe* (2eme éd.). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Ardoino, J., Berger, G (1990), *Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*, Matrice Andsha, Paris.
- Barth, B.-M. (1985). *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*. *Communication & Langages*, 66(1), 46-58.
- Beaupré, S. (2012). *L'objectivation de la pratique enseignante*. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (Dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question*. Réflexions critiques et prospectives éducation (p.85-99). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Beauvais ,M. (2003). *Savoirs-enseignés. Question(s) de légitimité(s)*. Paris : L'Harmattan. 264 p.
- 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.
- Béchar, J.-P. & Pelletier, P. (2001). *Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire: Un cas d'apprentissage organisationnel*. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke, Canada: Éditions de CRP.
- Beckers, J. (2004). *Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ?* *Recherche et Formation*, 46, 61-80.
- Bergmann, J. & Sams,A. (2014). *La classe inversée (adaptaté par Piette,W.)*. Canada : Eds. Reynalds Goulet inc. (ouvrage original publié en 2012).
- Bergmann, J.F., Girard M.A., M. & Sams, A. (2015). *Apprentissage Inversé*. *Repentigny*, Québec : Reynald Goulet éditions.

- Bertrand ,Y. *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : éd. Jeanne d'Arc. 1990
- Bonami, M, Garant, M(éds), *Système scolaires et pilotage de l'innovation- Emergence et implantation du changement* , éd. De Boeck Supérieur, 1996
- Bouffard, T.,Vezeau, C., & Simard, G. (2006). *Motivations pour apprendre à l'école primaire: différences entre garçons et filles et selon les matières*. *Enfance*, 4, 395-409.
- Boutin, G., 2004, « *L'approche par compétences en éducation. Un amalgame paradigmatique*», in *Connexions*, vol. LXXXI, n°1, pp. 25-41.
- Breton, Ph. (2006). *L'explosion de la Communication*. Paris, La découverte, p 250
- Bucheton, D. (s. d.). *Interactions dialoguer communiquer, L'art du mélange, le Français aujourd'hui n°113*, paris, Ed, Armand colin
- Cailleiz, J-Ch. (2017). *La classe renversée, l'innovation par le changement de posture*, éd. Ellipses
- Carette, V. (2007). *L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. Mesure et évaluation en éducation*, 30 -2, 49 -71
- Chalvin ,D. (1996). *méthodes et outils pédagogiques encyclopédie des pédagogies pour adultes - tome 2-COLLECTION FORMATION PERMANENTE séminaires mucchielli, sous le titre Encyclopédie des pédagogies de formation, tome 2 Méthodes et outils*,éd .ESF , Paris. p.53-65
- Charmeux, E. (1985), *Savoir lire au collège*, Éd. Cedic. 160 pages.
- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Éd. Milan/Éducation. 156 pages.
- Clément, C. (2013) .*Conditionnement, apprentissage et comportement humain*, Dunod, Paris, ISBN 978-2-10-058796-4
- Cuq, J-P. (sous la direction), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P192.
- De Cock, 2007 ; Perrenoud, 2001,; Schön, 1994 ; Hatton & Smith 1995 cité par Derobertmeasure,2012, p57. *Antoine Derobertmeasure. La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. Français. fftel-00726944f
- De Ketele, J.M. (2001). *Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages*. In G. Figari & M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* , Bruxelles, De Boeck Université, 39 -43
- Dictionnaire de la didactique de français*(2003).Ed. Clé International, Paris.

- Dolz, J. & Ollagnier, E. (éd(s)) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, De Boeck Université
- Doueïhi, M. (2011). *La grande conversion numérique*. Paris, Seuil .
- Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris, Seuil.
- DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse, 1984. 516p
- Dumont, A. (2016). «*La classe inversée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère à des étudiants de première année de Bachelor à la HES-SO* », p. 116 à 133, In : Dumont, Ariane, BERTHIAUME Denis (Dir.), *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Dumont, A., Berthiaume, D. (dir), *La pédagogie inversée – Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, éd. de Boeck Supérieur, 2016
- Durkheim, E. «*Nature et méthode de la pédagogie*» [1911)], Éducation et société, Paris, PUF, «*Quadrige*», 2003 [1922], p. 79
- EID, C., ODDOU, M., & Liria, Ph. *La classe inversée*. Paris : CLE International, 2018.
- Esch, E. M. (1997). "*Learner training for autonomous language learning*". In Benson, P. & Voller, P. (dir.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London : Longman. pp. 164-175
- Foucambert, J. (1994). *La manière d'être lecteur*, Éd. Albin Michel, 174 pages.
- France, A. (1896). *Le Crime de Sylvestre Bonnard*, djvu/209
- Freinet, C. *Les Techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Colin-Bourrelrier, 1964
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, (application à l'enseignement), Montréal, Éditions HRW Ltée.
- Gagnebin A., Guignard N., & Jaquet F. (1997). *Apprentissage et enseignement des mathématiques*. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire, Corome.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Dômyei, A., & Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report#23), Honolulu: University of Hawaii, volume (numéro), 1-19
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, Ph. (2003). Innovation. Dans Groux, D. Perez, S. Rust, V.D et Tasaki, N. (dir), *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.

- Gauthier, C., & Coll (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherche contemporaine sur le savoir des enseignants*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval.
- Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*, 2e éd., Éd. Gaëtan
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de la compétence culturelle vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang
- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14-30.
- GREENE, B. A. et R. B. Miller. «*Influence on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement*», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, 1996, p. 181-192.
- Groux, D., & Barthélémy, F. (2013), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan
- Holec, H. (1981). *À propos de l'autonomie – Quelques éléments de réflexion*. *Études de linguistique appliquée*, 41(41), 7-23.
- Jacquard, A., & PEF. (2008). *L'équation du nénuphar: les plaisirs de la science*. Paris: Calmann-Lévy.
- Kharchi, L. (2017). *Didactique des langues et TIC, apport pédagogique des didacticiens*. Office des Publications Universitaire, Algérie.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF
- Lebrun, M. (2016). La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2016). Un «cours», plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit*. Réseau Canopé.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse : Paris – Montréal.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin-Eska
- Linton, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.

- Llisterri, J. (2003). *La enseñanza de la pronunciación*. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), 91-114. ISSN: 1593-4896.
- Meirieu, P. (2015). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement
- Moirand, S. (1979). «Situations d'écrit». D.I.E, clé international, Didactique des langues étrangère, pp. 23-37.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.
- Morin, Boucherville, 398 pages, 1990, La compréhension en lecture, Éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 255 pages
- Morin, E. (1986). *La Méthode t. 3 La connaissance de la connaissance*. Paris: Le Seuil.
- Myers, D.G. (1998). *Psychologie*. Paris : Flammarion.
- Nizet, I., & Meyer, F. (2016). *Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée*. Dans *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 240 pages p. 39 à 50, In :
- Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital immigrants. *On the Horizon MCB University Press*, 9 (5).
- Prignot, P. (2019). *Classe inversée et élèves de l'enseignement secondaire: d'une perspective technologique à une approche anthropologique*. Education. Université de Strasbourg. Français. NNT : 2019STRAG010ff. fftel-02281741
- Roegers, X. (1993). *Une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck, 2ème édition.
- Rouiller, Y., & Lehraus ,K (dir.). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, 2008, 237 p.
- Slavin, R. (2010). *L'apprentissage coopératif*. In Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. Paris : OCDE, p. 171-189.
- Solar, C ; Bizot, D ; Solar-Pelletier, L ; Théorêt, M., & Hrimech, M. (2004). *J'attends 18 ans trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de montréal, au québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : Une étude de cas*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Solar, C., Bizot, D., Solar-Pelletier, L., Théorêt, M. & Hrimech, M. (2004). *J'attends 18 ans trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de montréal, au québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : Une étude de cas*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Logiques

- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Dir), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schëm?* Belgique: De Boeck Supérieur s.a. 47-71.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz, coll.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur. 224p.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael
- Viau, R. (2010). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du renouveau pédagogique.
- Weber, C.(2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. s.l. Les éditions Didier
- Zghal, R. (1991). *Méthodologie de recherche en sciences sociales*. Tunisie : Edition CLE.

Articles de revues

- Allard C., Asius L., Bridoux S., Chappet-Paries M., Pilorge F., Robert A. (2016). Quand le professeur de mathématiques est sur Youtube... Quelques réflexions sur les moments d'exposition des connaissances et les capsules pour des classes inversées. Cahier du laboratoire de didactique André Revue, n°16, Université Paris Diderot.
- Boudjir, I, (2016) Enseignement du français langue étrangère et interculturel dans la formation LMD, *El-Hakika Review Issue Number: 37,43-65*
- Boutamine, L,(2020) L'apport de l'approche neurolinguistique dans l'acquisition des habiletés en communication. Cas des étudiants de première année LMD. Département de Français. Université Batna 2, *Revue algérien de la sécurité et développement*, (09) 02, 740-755
- Clerc F & Tomamichel S. (2004) Quand les praticiens deviennent chercheurs, *Recherches et Educations*, n°8, 16-23
- Conseil des collèges (1992). L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et Education*, (102), 67-76.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2006). La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval]. *Revue*

- des sciences de l'éducation*, 34(3), 776-777.
<https://doi.org/10.7202/029524ar>
- Hassani, Z. (2016). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat*, 60-61.
<http://journals.openedition.org/insaniyat/14002> ;DOI :
<https://doi.org/10.4000/insaniyat.14002>
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Editions Fabert.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Khelladi, S. A. (2020). Entretien avec le professeur Lakhdar KHARCHI de l'université de M'sila. *Langues & Cultures*. 1 (2), 168-176.
- Lachance, D. (1999). L'éducation et la maîtrise sociale des technologies. Dans M. Leclerc (dir.), *Disparition ou réorganisation du travail ?* Québec : Presses de l'Université du Québec, 127-138.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Daudelin, C. (2001). Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*. 1 (1), 65-78.
- Leduc, D., Kozanitis, A., & Lepage, I. (2018). L'engagement cognitive en contexte postscolaire: traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Mc Gill Journal Of Education*. 42 (3), 454-477.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche & Formation*. 6, *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. 55-66. doi:
<https://doi.org/10.3406/refor.1989.982>
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, (3). 38-44.
- Meirieu, P. (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences humaines*, 268, 40.
- Meziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergie Algérie*, 4, 265-272

- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer. Québec/Paris: De Boeck-Wesmael, *Les Presses de l'Université Laval*.
- Muir, T., & Geiger, V. (2016). The affordances of using a flipped classroom approach in the teaching of mathematics: a case study of a grade 10 mathematics class. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 149-171. doi:10.1007/s13394-015-0165-8
- Peraya, D., & Peltier C. (2012) Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9 (2), 2012, 111-135. DOI : [10.7202/1012906ar](https://doi.org/10.7202/1012906ar)
- Perrenoud, P. (1998) Se servir des technologies nouvelles. Voyage autour des compétences 8. *Éducateur*, 3, 20-27.
- Perrenoud P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique, *Paris : ESF*
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF
- Rahal,A., & Kharchi, L. (2019). Dimension culturelle et TIC dans une classe inversée. *Dirassat in Humanities and Social Sciences*, 2 (6), 209-221.
- Romainville, M. (2002). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. Dans Pallascio, R et Lafortune, R. (Dir). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 71-86.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Şengel, E. (2016). To FLIP or not to FLIP: Comparative case study in higher education in Turkey. *Computers in Human Behavior*, 64, 547-555.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. doi:10.1007/s10984-012-9108-4
- Younes, N ; Ounes, N ; Caira, F., & Ionascu, I. (2016). Éléments pédagogiques d'une classe inversée. Dans Dumont, A (Dir.). *La pédagogie inversée, Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Zibetti, E., & Gaudiello, I. (2012). La robotique éducationnelle : état des lieux et perspectives. *Elsevier Masson SAS*. doi.org/10.1016/j.psfr.2012.09.006
- Zimmerman, B. J., & Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA Educational Psychology Handbook*, 1. Theories, Constructs, and Critical Issues, 399-425. Washington, DC : American Psychological Association.

Thèses et mémoires

- Chachkine, E.(2011) *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?*Thèse de doctorat sous la direction de Claude Springer. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I.
- Cugno, J. (2017). *Améliorer la perception de l'exercice oral chez les apprenants de la filière STMG par l'intégration d'activités ludiques en classe*. Master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Université Toulouse Jean Jaures. dumas-01708961f
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse de doctorat, Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. Français. fftel-00726944
- Fréchette, S. (2008). *Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation dans le cadre de la formation des enseignants* (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Kahlat, M. (2018). *L'apport de la cohérence textuelle dans le développement des compétences rédactionnelles en FLE Cas des étudiants de la 1ère année LMD du département de français* [doctorat, université Batna 2]. <http://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/1606>
- Larose, F et al. (2002). Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. *De Boeck Supérieur*, 23-47. DOI : 10.3917/dbu.guir.2002.01.0023
- Lebrun, Monique, 1987, *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au Collégial* , Thèse, Université Laval, 508 page
- Lietart,A. (2015). *Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ?* Thèse Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Français. ffNNT : 2015BOR30057ff. fftel-01291301f .

- Lison, C. (2003). La pratique réflexive en formation initiale d'enseignants. Quels liens avec l'estime de soi, la self-efficacy et la conception du processus d'enseignement et apprentissage ? [mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, université catholique de Louvain].
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire*. [mémoire de master : Université de Rouen. <https://www.reseau-canope.fr/innovation2014/la-motivationscolaire.htm>]
- Starkey, P, P. (2012). *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire: impacts, interactions, relations*. [Thèse de doctorat : École doctorale Sociétés, cultures, échanges].
- Talbot, R. W. (1990). L'enseignement par projet. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(1), 111–128. <https://doi.org/10.7202/9>
- Thobois-Jacob, L. (2018), *Les classes inversées en premier cycle universitaire: de la motivation initiale à l'autorégulation de l'apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Turcotte, C. (1992). *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur* (conçus en vue de l'évaluation diagnostique du lecteur cégépien). Mémoire de maîtrise - Université de Sherbrooke.

Sitographie:

- Akkari, A., Cleary, C. & Corti, D. (2008). *L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. Formation et pratiques d'enseignement en question*, 7, 29-49. [En ligne] http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/7_files/2008-7-Cleary.pdf
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *Alsic*, 3 (1). DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.1759>
- Barnier, G. (2003). «*Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques*», Notes à l'appui de la conférence de Gérard Barnier sur la philosophie de l'éducation et les grands courants pédagogiques. IUFM, p. 8-9 [https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/philosophie-education.pdf] Consulté le 05.07.2019.
- Bishop, J.L. et Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Dans 120TH ASEE Annual Conference & Exposition. Paper ID 6219. Repéré à <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>.

- Boyer Webmestre, J-F <<compte rendu d'une stratégie de la classe inversée en collègue>>, In Académie de Dijon, 2014: <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article802>. Consulté le 14/12/2019.
- Bru, M. (2002). *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*. In: Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 63-73.: <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Clotilde, G. (2015). *Environnement et autonomie d'apprentissage de langue : le cas d'apprenants de FLE apprentis en France*. [mémoire de master, Université de Lorraine]. Papyrus. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01827276/document>
- Crinon, J & Ferone, G. (2022). Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel. *Recherches en éducation*, 46, 46-59. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10092>
- Day,F.C.(2001). *Développement professionnel et pratique réflexive:finalités, processus et partenariats n° 12* | pages 40 à 54.<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-40.htm>
- Donnay, J, & Charlier, E. (2001), Entretien de Léopold Paquay. In: Recherche & Formation, N°36, 2001. *Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation*. pp. 169-172; doi :<https://doi.org/10.3406/refor.2001.1697>https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_169
- Dufour, H. (2014). *La Classe Inversée*. Dans Technologie n° 193, 09/2014. p.44-47. Consulté le 10 avril 2019 de <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Duplâa, E., Talaat N. (2011). *Connectivisme et formation en ligne Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario*. Lavoisier « Distances et savoirs », Vol. 9, pages 541 à 564. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-541.htm>
- Fellerath, P. (2014). *Tout enseignant est un innovateur pédagogique en puissance. Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique, Réflexion, vol 1, 7-16* URL :<https://www.academia.edu/10675030/>
Tout enseignant est un innovateur p%C3%A9dagogique en puissance.
- Ferhani, F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. Le français aujourd'hui, 154, 11-

18. <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011> «*La réforme du système éducatif*», in *l'éducateur*, n°1, 2004
- Gérard, B. «*Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques*», Notes à l'appui de la conférence de Gérard Barnier sur la philosophie de l'éducation et les grands courants pédagogiques. IUFM, mars-avril 2003, p. 8-9 [https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/philosophie-education.pdf] Consulté le 03/03/2019
- Guellec, F. (2017). *Apprentissage et numérique. Pour une refondation gagnante*. Académie Aix-Marseille. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-09/apprentissage_et_numerique_guellec_frederic_juin_2017.pdf
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?. *Mélanges pédagogiques*. (87), 75-87. Disponible en ligne : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
<http://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/1606>
<https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/> (À mettre dans la sitographie)
- https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-09/apprentissage_et_numerique_guellec_frederic_juin_2017.pdf
- Jeune, J. M. (2016). La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous. *Gerflint. Synergies Turquie*, (9), 161-172.
- Jonnaert, Ph. (2002, 2 e éd. 2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Un cadre théorique. Bruxelles, De Boeck
- Kerlan A. (2001). À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. *Revue française de pédagogie*. 137, 17-26. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2842>
- Laëtitia T. J, Christoffel, E, Marquet, P. (2017). L'adhésion des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage. *Sticef*, 24. <http://www.sticef.org/>
- Larocque, N, (2006). "*Les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français dans une école de langue française.*" Electronic Thèses and Dissertations. 6953. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/6953>
- Lecigne, A ., Tolve,R.(2010) « *Normativité et mesure de l'estime de soi* », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 39/2 | mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2555> ; DOI : 10.4000/osp.2555

- Lison, C. (2013). *La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel*. *Phronesis*, 2(1), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Lombard, F. (2007). CHAPITRE 8. *Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC* (Comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. *Perspectives en éducation et formation*, p.137–154, : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DBU_CHARL_2007_01_0137
- Narcy, J.P., Narcy-Combes, M.f., & Starkey, P.R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil*, (40). DOI : 10.4000/lidil.2965
- Nizet, I., & Meyer, F. (2015). La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ? *Agence des usages des TICE*. <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm>
- Nizet, I., & Meyer, F. (2016). Inverser la classe : effets sur la formation de futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (1). DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1059>
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36, 5-16. doi: <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1686>
- Paquelin, D ; Audran, J ; Chopin, H ; Hryshchuk-Berthet, S et Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4 (3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
- 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
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris : ESF.
- Roberge, A., (2012). *L'apprentissage inversé : avancée ou régression?* Récupéré du site de Thot Cursus : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18434/apprentissage-inverse-avancee-regression/>
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. *Direct* (10).

- Salomon, G. (2000). It's not just the tool, but the educational rationale that counts. <https://web.archive.org/web/20010708130139/aace.org/conf/edmedia/00/salomonkeynote.htm>
- Siemens, G. « *Connectivisme : Les musées en tant qu'écologies d'apprentissage* », Réseau canadien d'information sur le patrimoine, 2006. http://www.pro.rcip-chin.gc.ca/carrefourdu-savoir-knowledge-exchange/transcription_connectivisme-trans
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire* [master, université de Rouen]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document>
- Site : Canopé, Vidéo de Philippe Meirieu, lors de la journée de l'innovation du 27 mars 2014. « Comment développer la motivation scolaire ? » (10/02/2018)
- Taddéi, F. (2010) Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/inventer-une-nouvelle-maieutique/>
- Yang, C, C, R. (2017). An Investigation of the Use of the Flipped Classroom Pedagogy Secondary English Language Classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16, 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.03>
- Zaid, A. (2014). « *Étude de l'interaction enseignant - élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves* », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-3 | novembre 2012, mis en ligne le 30 novembre 2014, consulté le 05 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1627> ; DOI :

ANNEXES

Annexe 1

Evaluation diagnostique

Expression orale : 10 minutes

1-Pour passer des moments de détente et d'évasion préférez-vous rester à la ville ou la campagne ?

Dites pourquoi ?

2-De quoi se distingue la ville de la campagne ?

3-Pensez –vous que l'air rural est plus pur et sain que l'air urbain ? Pourquoi d'après vous ?

Texte :

La ville, cet endroit insupportable A cause de la forte concentration des habitants, la ville est devenue un espace de moins en moins agréable à vivre.

Tout d'abord, la pollution et le bruit y sont particulièrement intenses. Cette situation vient en grande partie de la circulation automobile, de plus en plus dense et des automobiles qui dégagent dans l'atmosphère du gaz carbonique, très nocif. L'environnement sonore, très élevé, provoque le stress et l'agressivité des habitants. Par ailleurs, les citadins, par leur mode de vie sont égoïstes. Les gens se croisent dans la rue mais ne se parlent pas. Il n'y a aucune entraide et une indifférence totale pour les autres.

En plus, les dépenses des citoyens sont très importantes. Soulignons la cherté de la vie, des logements, le problème de la voiture : parkings payants et la location d'un garage coûte cher, il vaut mieux être piéton. Enfin, il y a l'insécurité ; cet autre problème. Les vols, les agressions et le trafic de drogue sont très fréquents. Rien n'est prévu pour les enfants. Ceux – ci sont obligés de jouer dans la rue. Ils peuvent se faire renverser par une voiture ou être kidnappés. En conclusion, on peut dire que la ville est un endroit invivable pour une personne fragile est sensible.

D'après le manuel scolaire « Textes et méthodes » Ed : Nathan

I-COMPREHENSION DE L'ECRIT : (13 pts)

1- Le texte parle de : a- L'environnement de la ville.

b- le bruit sonore ville.

c- Les inconvénients de la ville.

2- Quelle est l'opinion de l'auteur par rapport au sujet du texte ?

3- Pour défendre son point de vue, l'auteur avance plusieurs arguments : Cites –en deux (02)

4- « Les citadins ». Cette expression signifie:

a- Habitants de la ville.

b- Habitants de la campagne.

c- Habitants des îles.

- Choisissez la bonne réponse.

5- Relevez du texte deux (02) mots ou expressions relatifs à la ville.

6- « L'insécurité menace les citadins. »

-Réécrivez cette phrase en commençant par : les citadins

7- « Les enfants sont obligés de jouer dans la rue .Ils peuvent se faire renversés par une voiture ou être kidnappés. »

- Réécrivez cette phrase en introduisant l'articulateur qui convient.

8- Complétez cet énoncé par les mots suivants : mode, les uns, détracteurs Entre les partisans de la vie citadine et ses, beaucoup d'arguments peuvent être avancés par et les autres. Les points les plus débattus sont la pollution, le calme, les moyens d'existence et le de vie.

II- PRODUCTION ECRITE : (07 pts).

Votre professeur de français vous a demandé de développer un sujet de votre choix dans lequel vous donnerez votre opinion. -Rédigez un court paragraphe de 06 à 08 lignes dans lequel tu défendras la vie en ville ou à la campagne en employant deux ou trois arguments illustrés par un exemple au moins. -Respectez le plan du texte argumentatif.

Annexe 2

1. Test d'évaluation de ladynamique des élèves en termes de comportements observables
(questionnaire destiné aux enseignants)

Items	Souvent	parfois	Jamais
Motivation			
1/Les élèves accordent-ils un intérêt à la matière enseignée ?			
2/A première vue, les élèves sont-ils impatients de commencer le cours ?			
3/Sont-ils attentifs (réagissent-ils à la question posée ou à la consigne)			
4/Sélectionnent-ils les activités ?			
5/Sont-ils actifs en classe (gardent-ils un contact visuel permanent ?)			
Autonomie			
6/Travaillent-ils d'une manière autonome ?			
Interaction			
7/Consultent-ils leurs proches camarades de table ?			
Compétence			
8/Réagissent-ils rapidement à l'activité proposée ?			
9/ Progressent-ils dans l'activité ?			
10/ Manifestent-ils un bon niveau d'activité ?			
Performance			
11/ Persévèrent-ils malgré la difficulté de la tâche ?			
12/ Déploient-ils un niveau plus qu'il n'est demandé ?			
13/Intensifient-ils leurs efforts lorsqu'ils sont complimentés ?			

Annexe 3

1. Evaluation de l'engagement de l'apprenant en classe traditionnelle

Items	Souvent	Parfois	Jamais
1/As-tu l'habitude de préparer ton cours avant d'arriver en classe?			
2/Manipules-tu l'outil informatique?			
3/Ouvres-tu ton compte tous les jours ?			
4/Communique-tu par réseaux sociaux avec tes amis ? (Chatter)			
5/Es-tu capable de préparer tes cours par Internet ?			
6/Es-tu intéressé par la matière enseignée (La langue française) ?			
7/Es-tu actif en cours ? (prise de parole)			
8/Es-tu attentif au cours ?			
9/Communique-tu facilement avec ton enseignante en classe?			
10/Es-tu timide pour t'exprimer en classe ?			
11/Consultes-tu tes proches camarades en cas d'incompréhension ?			
12/Oses-tu demander des explications de ton enseignante ?			

Annexe 4

2. Test d'adhésion de l'élève en classe inversée (après la négociation du procédé)

Items	Oui	Plus ou moins	Non
1/Es-tu favorable pour apprendre en ligne (Par Internet)			
2/Est-ce que l'idée de préparer ton cours à la maison à ton rythme te plait?			
3/Acceptes-tu d'être un membre du groupe en ligne (Forum : face book) ?			
4/Aimes-tu communiquer avec ton enseignante par facebook ?			
5/Es-tu capable de comprendre un cours donné en ligne ?			
6/Es-tu capable de répondre aux questions postées au forum ?			
7/Est-ce que tu as l'idée de chercher tout seul des informations ?			
8/En cas d'incompréhension, tu consultes : <ul style="list-style-type: none"> - Ton enseignante - Tes camarades de lycée - Tes proches (parents, cousins, voisins,...) 			
9/As-tu une méthode précise d'apprentissage ?			

Annexe 5

Nom :Prénom :

Classe : 1AS Lettres

Date :/...../2019 Horaire :

4. Test d'évaluation de la motivation de l'élève en classe inversée

N°	Evaluation hors classe	Oui	Plus ou moins	Non
01	Est-ce que c'était facile de consulter le lien électronique du cours ?			
02	As-tu compris les objectifs à atteindre ?			
03	As-tu trouvé que l'activité de la compréhension orale intéressante ?			
04	Est-ce qu'elle te paraissait utile ?			
05	As-tu écouté le discours plusieurs fois ?			
06	Le thème de «La peine de mort» te paraissait intéressant ?			
07	Est-ce que tu avais compris la thèse défendue dès la première écoute ?			
08	Les questions te paraissaient faciles à comprendre ?			
09	As-tu suivi une stratégie pour répondre aux questions ?			
10	Le va et vient entre les questions et les séquences vidéo t'aidaient à mieux comprendre le cours de la compréhension de l'oral ?			
11	As-tu trouvé du plaisir lorsque tu as repéré la réponse dans la séquence vidéo ?			
12	As-tu répondu aux questions juste après le visionnage de la vidéo ?			
13	Lors de difficultés de compréhension, as-tu cherché d'autres ressources ?			
14	As-tu consulté ton enseignante ?			
15	As-tu pris tout ton temps pour comprendre ton cours ?			
16	Te sentais-tu responsable de ton apprentissage ?			
17	Avais-tu l'impression d'avoir atteint les objectifs du cours ?			
18	Etais-tu satisfait(e) de tes réponses ?			

19	As- tu eu des compliments de ton enseignante ou de ton entourage ?			
20	Etais-tu content(e) de ton travail ?			
21	Avais-tu confiance en toi ?			
	Evaluation après l'arrivée en classe			
22	La méthode d'apprendre en dehors de la classe te convenait-elle ?			
23	Etais-tu favorable pour l'application de cette méthode à d'autres activités ?			
24	Etais-tu venu(e) en classe avec des informations relatives au thème ?			
25	Te sentais-tu empressé(e) de commencer le cours en classe?			
26	Etais-tu prêt à aborder le cours en classe ?			
27	Te sentais-tu prêt(e) à participer en classe ?			
28	Au fond, te sentais-tu capable de répondre à toutes les questions posées ?			
29	Avais-tu discuté du thème avec tes camarades juste avant le cours?			
30	Pour plus d'informations, as-tu consulté tes camarades de classe ?			
31	As-tu apporté de l'aide à tes camarades de classe ?			
32	Le travail en groupe te paraissait bénéfique ?			
33	Lors du débat en classe, as-tu pris la parole ?			
34	La communication via Internet te pousse-t-elle à apprendre beaucoup plus ?			
35	Es-tu capable de faire d'autres recherches tout(e) seul(e) ?			
36	Te sens-tu avoir changé d'opinion vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française ?			

Annexe 6

5. Questionnaire : effet de la classe inversée

https://docs.google.com/forms/d/1RwPA8hAIQLwdbW4IivIle2EeEXwL2196n4-D6iyW4u8/edit?usp=sharing_eil&ts=5de81285

Annexe 7

Fiche pédagogique 1

Niveau : 1^{ère}A S
Échéance : 2 jours

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Compréhension de l'oral horsclasse

Objectifs :

- Initier les élèves à comprendre un discours oral hors classe d'une manière autonome en mode asynchrone.
- Amener l'élève à être responsable de ses apprentissages
- Familiariser les élèves à l'écoute, la réécoute et la compréhension d'un discours oralisé;
- Amener les élèves à dégager la situation de communication dans le discours verbal afin de stimuler et orienter la production orale.
- Permettre aux élèves de comprendre le discours verbal ainsi que le non verbal (la gestuelle, l'expression faciale, la prosodie)
- Identifier le genre de discours (un discours argumentatif)
- Amener les élèves à repérer les composantes d'un discours argumentatif(thèse – arguments – conclusion)
- Amener les élèves à en dégager la thèse défendue
- Permettre aux élèves de déterminer et de s'approprier les procédés argumentatifs

Lien de la fiche pédagogique : <https://forms.gle/16eng8JgJMnsFxZ59>

Support : Capsule injectée au forum commun

Document : *Plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort (discours adapté)*

<https://www.youtube.com/watch?v=osYML-tarqI>

Canal de communication : *Discours verbal injecté au forum commun des élèves accompagné d'une batterie de questions.*

Déroulement de la séance

Intitulé du document :

Plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort du Lycée Henri IV de Béziers au Quai d'Orsay le 31 mai 2013

Plaidoyer : *Défendre une cause, une idée.*

Abolition : *verbe : abolir = supprimer, annuler*

La peine de mort : *ôter (enlever) la vie à une personne condamnée par la justice*

Mise en situation : observez, écoutez, réécoutez puis répondez aux questions suivantes

Séquence1 : De 0 s → 09 s

1- Qui est l'oratrice ?

Une avocate **une lycéenne** une enseignante

2- Que fait-elle ?

elle raconte une histoire **elle fait un discours** elle fait du théâtre

3- En quelle occasion ?

Une fête nationale une remise de prix **un concours national**

4- A qui s'adresse-t-elle ?

à des lycéens aux membres de sa famille **des hommes politiques**

5- Quand ? 2011 **2013** 2019

6- Où ? Alger **Paris** M'sila

7- Le thème du discours est :

La liberté d'expression la lutte contre la famine **l'abolition de la peine de mort**

8- Cet évènement se passe :

Au lycée Quai d'Orsay la Mairie

Séquence 2 :**Introduction :**

• **Quel est le nombre de condamnés à mort par an ?** 667 **676** 776

• **De quelle manière sont-ils exécutés ?**

Pendus fusillés décapités guillotins **par injection de la létale**
chaise électrique

• **La thèse que défend l'oratrice est qu' :**

Elle n'accepte pas la peine de mort elle approuve la peine de mort

elle est contre la peine de mort elle est sans point de vue

• **Par quel pronom sont désignés les destinataires ?** Nous **vous**

Séquence 3 : Arguments avancés :

• **Combien d'arguments sont avancés par l'oratrice ?** trois cinq **six**

Réécoute le discours, marque des pauses puis répond par «vrai» ou «faux» :

- Ce n'est pas un acte de justice mais un acte de vengeance
- Ne porte pas atteinte au droit à la vie de tout individu
- un acte de cruauté, elle est indigne des hommes qui l'appliquent
- elle est réversible ; personne n'est à l'abri d'une erreur judiciaire
- elle est d'autant moins acceptable qu'elle n'est pas dissuasive
- enfin, elle est discriminante et stigmatise certaines populations

- Quel est l’articulateur qui introduit la conclusion de la thèse :

Enfin **Finalem**ent en conclusion

Objectifs : Après avoir consulté cette vidéo, vous serez capable de :

- Identifier et comprendre le genre de discours (un discours argumentatif)
- repérer les composantes d’un discours argumentatif (thèse – arguments - conclusion)
- dégager la thèse défendue
- déterminer et de s’approprier les procédés argumentatifs

Pour plus d’informations ou une écoute intégrale du plaidoyer, tu peux consulter le site Internet suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=osYML-tarqI>

- Finalement, c’est un aveu d’échec d’une société qui n’a pas su se donner les moyens de prévenir, qui n’a pas su accompagner, qui n’a pas peut-être su guérir.
- Pour toutes ces raisons, on ne peut accepter que les tribunaux continuent à appliquer la peine de mort, on ne peut l’accepter, vous ne pouvez l’accepter car la peine de mort est indigne... écrivons-le, crions-le «la peine de mort est une sentence indigne»

Que ces mots fassent le tour du monde pour que le 21 siècle soit celui de l’abolition de la peine de mort.

Thèse défendue
Arguments	Argument 1 : deà Argument 2 : deà Argument 3 : deà Argument 4 : deà Argument 5 : deà Argument 6 : deà Argument 7 : deà
Conclusion	De à
Appel	De à

Annexe 8

Fiche pédagogique2

Niveau : 1ère A S
Durée : 1 heure

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Compréhension de l'oral en classe

Objectifs :

- Amener l'élève à l'extension et l'approfondissement de leurs connaissances
- Développer les compétences discursives (à l'oral)
- Favoriser le débat entre pairs sur des points de la thématique
- Optimiser le travail collaboratif au sein de l'îlot et interactif entre îlots
- Dégager les aspects culturels du contexte du discours

Support pédagogique : Projection murale de la vidéo du discours injecté au forum

Outil informatique : Data show, micro-ordinateur, tableau blanc

Document : *Plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort (discours adapté)*

<https://www.youtube.com/watch?v=osYML-tarqI>.

Déroulement de la séance

Intitulé du document :

Plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort du Lycée Henri IV de Béziers au Quai d'Orsay le 31 mai 2013

Plaidoyer : Défendre une cause, une idée.

Abolition : verbe : abolir = supprimer, annuler

La peine de mort : ôter (enlever) la vie à une personne condamnée par la justice

Mise en situation : (05 mn)

Rappel de la thématique et de la thèse défendue par l'oratrice

Q : Quel est le thème traité dans l'intervention de l'oratrice ? R : L'abolition de la peine de mort

Q : Quelle est la thèse défendue par l'oratrice ? R : L'oratrice est contre la peine de mort

Q : Identifier la phrase qui la justifie R : La peine de mort est inacceptable

Organisation des arguments :

L'oratrice a présentée plusieurs arguments sans articulateurs logiques.

Q : Quelle expression a-t-elle utilisé pour articuler ses arguments ? R : La peine de mort est inacceptable

Q : Par quels articulateurs logiques peut-on remplacer cette expression ?

R : D'abord, puis, ensuite, par ailleurs, en outre,...

Q : Quel est l'articulateur qui introduit le dernier argument ? R : Enfin

Champ lexical :

Q : Relevez du discours des mots ou des expressions ayant rapport avec l'expression «**la peine de mort**»

R : Condamnés à mort, Pendu, fusillés, décapités, injection de la létale, chaise électrique,...

Marques de subjectivité :

Q ; Relevez du début du discours toute marque de subjectivité (implication de l'oratrice)

R : ... de sang-froid - ... aucune personne ne peut la supporter - ... aucune personne censée ne peut accepter – **nous** ne pouvons pas l'accepter – inacceptable

L'oratrice a utilisé une forme de comparaison ;

Q : A quoi a-t-elle comparé le nombre de condamné à mort ?

R : Elle a comparé le nombre de condamnés à mort au nombre des élèves de classes de seconde et une bonne partie de première.

Q : Quel registre de langue a utilisé l'oratrice ?familier-courant-**soigné**

Q : Dans son discours, l'oratrice, a-t-elle la tonalité de ses propos ?R :Oui

Mettez les énoncés suivants sur les niveaux intonatif (Le niveau 2 est la tonalité moyenne)

a- **aucune** personne ne peut l'accepter.

- b- **Vous** ne pouvez pas l'accepter.
- c- La peine de mort est inacceptable.
- d- Ne voyez-vous pas le paradoxe ?
- e- Quel juge peut être crédible ?
- f- Qui peut croire. ?

4 _____
 3 Aucune sonne peut l'ac
 2 Per ne cep
 1 ter.

 Vous pou l'ac
 Ne vez pas cep
 ter

 ac
 Peine mort in cep
 La de est ta
 Ble.

 ieздоxe ?
 Voi vous ra
 Ne pas le pa

 Quel
 Ju être
 ge peut cré di
 Ble ?

 Qui
 peut
 croi
 re ?

Q : A l'exception de l'intonation, l'oratrice utilise autres signes de communication, lesquels ?

R : Les gestes l'expression du visage

Q : La lycéenne s'adresse à un public adulte et au quai d'Orsay c'est dire à des hommes politiques au Sénat ;

Ce phénomène de communication, existe-t-il en Algérie ? R : **Non ; donc, il s'agit d'une culture propre aux français.**

Q : La lycéenne est-elle : **courageuse, confiante**, hésitante, anxieuse, peureuse, **audacieuse, décontractée**,

Q : Dans la première séquence de 00s à 09s ;

- quel est le signe qui montre qu'on est en France ? R : Le drapeau français

- Que signifie la colombe blanche dans le cercle bleu ? R : La liberté

Q : La peine de mort est-elle appliquée en France ? R : Non

Alors, selon vous, à qui est destiné son discours ? R : ... aux pays non démocratiques / qui nerespectent pas les droits de l'homme.

Production de l'écrit : (30 mn)

Sujet : Dans certains pays, le taux de criminalité a augmenté et l'opinion publique réclame la peine de mort. Partagez-vous son opinion.

(Etayer votre thèse en six (6) lignes à l'aide d'arguments en respectant une stratégie argumentative, en utilisant des articulateurs d'arguments et en illustrant par des exemples le cas échéant)

Critères de production : Vous devriez respecter :

- La structure d'un texte argumentative : Introduction —> Thèse défendue
Développement —> Arguments + exemples
Conclusion —> Confirmation de la thèse
- Employez des articulateurs d'arguments et des modalisateurs (Vocabulaire de subjectivité : verbes, adjectifs, adverbes, expressions de modalisation)

Annexe 9

Fiche pédagogique N°3

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Compréhension de l'écrit hors classe

Objectifs :

• Initier les élèves à approcher un texte hors classed'une manière autonome en mode asynchrone.

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/docuement_section_fichier/fichier_9a75674c7d85_planif_lettre-debat_2.pdf

- ⇒ Lire et comprendre un discours argumentatif inséré dans une lettre ouverte afin de dégager sa structure et son organisation.
- ⇒ - Familiariser les élèves avec le genre lettre ouverte selon ses caractéristiques;
- ⇒ - Amener les élèves à dégager la situation de communication dans le genre lettre ouverte afin de stimuler et orienter la production écrite
 - ⇒ Exploiter les éléments para-textuels pour émettre des hypothèses de sens
 - ⇒ Dégager les composantes de la lettre ouverte
 - ⇒ Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication
 - ⇒ Repérerle thème du texte.
 - ⇒ Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
 - ⇒ Identifier les arguments avancés.
 - ⇒ Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
 - ⇒ Repérer les différents types de discours.
 - ⇒ Découvrir l'enjeu discursif (visée : sensibiliser les autorités compétentes).

Lien de la fiche pédagogique : https://docs.google.com/forms/d/17-418bucCeFwmO1D8cMDq6x3-nFRULyG-BS5sFR-L2o/edit?usp=sharing_eil&ts=5dbca9bd

Support : Lettre ouverte injectée au forum commun

Contenu du document : *Lettre ouverte à Monsieur le Wali de M'sila*

Canal de communication : *Texte injecté au forum commun des élèves accompagné d'une batterie de questions.*

Déroulement de la séance

Analyse sémantique des différents moments

lier moment : **La mise en situation :**

Votre lycée dispose de salles de cours, de laboratoires, de terrains de sports,... selon vous, il n'y a pas quelque chose qui y manque?si oui, laquelle ?

R : Réponses libres :

Q : Au lycée, en cas de malaise urgent, de maux de tête, d'anxiété, de peur, ... A qui doit-on s'adresser ?

R : Infirmier Professeur Directeur psychologue

Q : Dans ce sens, votre lycée a besoin de :

R : salle de repos salle de sport salle de soins

(Mets une croix sur la(s) bonne(s) réponse(s))

2^{ème} moment : Exploitation des éléments para textuels

• **Observez l'image du document:**

Q : Ce document est :

R : -une lettre ouverte

- Une lettre personnelle

- Une lettre administrative

(Mets une croix sur la bonne réponse)

Analyse de la composition d'une lettre

Q : les éléments qui composent la lettre sont ?

R : Date chapeau les expéditeurs destinataires schéma objet de la lettre titre le corps de la lettre (le texte) les signataires

- **Une source :**

Les auteurs signataires : Les élèves du lycée Abdel-Kader Ben Raàd. -Bou-saàda-.

Le canal de diffusion : Média : Journal : Liberté. du 11.11.2013.

- Le Quotidien Liberté = *un journal algérien d'actualité du jour*

Analyse du corps de la lettre (Le texte)

- Combien de paragraphes comporte le texte ?

- Deux paragraphes trois paragraphes quatre paragraphes

Lisez le début de chaque paragraphe (première phrase) et relevez l'idée qu'il renferme (contient)

Début des paragraphes	Contenu
Paragraphe 1	Solution proposée
Paragraphe 2	Formule de politesse
Paragraphe 3	Arguments avancés
Paragraphe 4	objet de la requête

Ponctuation particulière :

Le texte comporte des signes de ponction particuliers, lesquels :

Point d'exclamation point d'interrogation guillemets deux points parenthèses

• **Hypothèses de sens :**

Selon les informations citées, quel serait, selon toi, le thème abordé dans ce texte ? choisis la bonne réponse.

- 1- Une demande de changement de classe
- 2- Une réclamation d'une salle de soins.
- 3- Un désir d'une salle de sport.
- 4- Une revendication d'une salle médicale.

3ème moment : Mise en commun (élaborer des significations)

• **Moment d'énonciation :Analyse de la situation de communication**

1. Relis par des flèches:

<i>Qui écrit ?l'énonciateur</i>	Revendiquent l'aménagement d'une salle de soins au lycée
<i>Quoi ?Intention</i>	A monsieur le Wali de M'sila
<i>A qui ?Destinataire</i>	Liberté. du 11.11.2013. lycée Abdel-Kader Ben Raàd. -Bou-saàda-.
Présence de l'auteur : marques énonciatives	<ul style="list-style-type: none"> - Lettre personnalisée (A monsieur le Wali) - Présence du pronom «vous» - Présence du déterminant «votre» - Interpellation du destinataire (monsieur le ministre) - Formule de politesse : Veuillez agréer
Présence du destinataire :marques énonciatives	<ul style="list-style-type: none"> - Signature à la fin de la lettre. - Présence du pronom et des adjectifs «nous»,»notre», «nos»
Contexte de production (date, lieu, support)	<i>Des élèves signataires de IAS</i>

• **Phase procédurale** :(Choisis la bonne réponse)

1- Les auteurs de cette lettre sont :

- De jeunes du quartier
- Des lycéens
- des infirmiers

2- Dites à quelle expression renvoie le terme souligné ?(Lisez le 1^{er} §)

Pourquoi cela ?une cantine une bibliothèque une salle de soins

3-la thèse défendue est : Les élèves réclament :

une salle de sport une salle internet Une salle de soins

4-Combien d'arguments avancés dans le corps de la lettre ?un deux trois

5- Les articulateurs cités dans l'argumentation sont :

D'abord ensuite par ailleurs en outre alors en fin

6- A quel terme renvoie le mot «un» dans la phrase : vous pourriez nous en assigner un...

une salle un local un terrain

Grille d'auto-évaluation

Critères d'autoévaluation

Oui Non

J'ai identifié le type de document à partir de ses composantes : Une lettre ouverte

J'ai identifié les destinataires et le destinataire

J'ai compris que le discours argumentatif est inséré dans le corps de la lettre

J'ai appréhendé la structure de la lettre ouverte

J'ai compris la thèse défendue par les signataires

J'ai réussi à identifier les arguments avancés à partir des articulateurs

J'ai repéré la solution proposée par les signataires

J'ai compris que la lettre ouverte se termine par une formule de politesse

Annexe 10

Fiche pédagogique N°4**Niveau : 1^{ère}A S**
Durée: 1 heure

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Compréhension de l'écrit en classe+
Production de l'écrit

Objectifs :

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_9a75674c7d85_planif_lettre-debat_2.pdf

- ⇒ Lire et comprendre un discours argumentatif inséré dans une lettre ouverte afin de dégager sa structure et son organisation.
- ⇒ Dégager la structure du corps de la lettre (Le discours argumentatif)
- ⇒ - Familiariser les élèves avec le genre lettre ouverte selon ses caractéristiques;
 - ⇒ - Amener les élèves à dégager la structure de lettre ouverte : Dégager les composantes de la lettre ouverte afin de stimuler et orienter la production écrite
 - ⇒ Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
 - ⇒ Identifier les arguments avancés.
 - ⇒ Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
 - ⇒ Repérer les différents types de discours.(types de passage)
 - ⇒ Dégager l'aspect culturel à travers le contenu de lettre
 - ⇒ Favoriser le travail collaboratif au sein du groupe et interactif entre ilots

Texte : *Lettre ouverte à Monsieur le Wali de M'sila*

Déroulement de la séance

lier moment : La mise en situation : (3mn)

Rappel de la thématique et discussion interactive sur des réponses, qui présentaient une certaine ambiguïté, proposées par les élèves via le forum et rattrapage pour les élèves qui n'ont pas participé.

Répartition du groupe-classe en îlot de 5 élèves et distribution du document photocopié accompagné d'activités d'approfondissement sémantique et culturel

A)- Caractéristiques de la lettre ouverte

1- La lettre ouverte s'adresse en réalité à : une seule personne un large public

2- la lettre ouverte sert à :

Raconter un fait défendre une thèse décrire une situation

3- Le but de la lettre ouverte est de :

Donner des nouvelles interpeler une personne expliquer un fait

B- Structure de la lettre ouverte : Complétez le tableau suivant

Composantes de la lettre	Contenu
Date	10 novembre 2000
Destinataire	Monsieur le Wali
Le corps de la lettre	Texte argumentatif
Formule de politesse	Veuillez agréer...
Signataires	Elèves de 1AS

C- Structure du corps de la lettre ouverte

Complétez le tableau suivant :

Structure du corps de la lettre	Contenu	
Constat	Nous vous écrivons..... Cela ?	
Thèse défendue	Le besoin d'une infirmerie et d'un psychologue	
Arguments avancés	Articulateurs	Arguments
	D'abord	La salle de soins ... urgences
	En outre	ça leur permet ... guérir
	Enfin	Les apprenants ... permanente
Solution proposée	Il existe ... longtemps	
Formule de politesse	Dans l'attente ... distinguées	

D- Donnez la nature des subordonnées suivantes :

(Subordonnée relative, complétive, de but, de cause,) choisissez la bonne réponse

... pour attirer votre attention sur la situation de notre lycée →
.....

...que les élèves ont besoin d'une infirmerie, voire d'un psychologue →
.....

2^{ème} moment : Le débat d'idées

Objectif : Initier les élèves à l'analyse approfondie de l'énoncé pour dégager la culture sanitaire

- a-** L'expression « Un contrôle médical continu de leur santé » veut dire :
- Consulter un médecin en cas de maladie
 - Consulter un médecin sans être malade
 - Vérifier la santé sans d'une manière permanente
- b-** Selon vous, un psychologue est une personne qui soigne :
- Les maladies
 - Les plaies
 - Le Comportement, les émotions et la santé mentale
- c-** Relevez du texte le passage qui montre la revendication d'un psychologue dans le lycée
« **la présence d'un psychologue est devenue une nécessité** »
- d-** Etant adolescents, est-ce que vous jugez qu'il est nécessaire d'avoir un psychologue au sein de votre lycée ?
Donnez des arguments avec des exemples.
- e-** La présence d'un psychologue dans le lycée ; est-ce une :
- Culture sanitaire
 - Culture psychologique
 - Educative

Production de l'écrit

Objectifs:

- ⇒ Rédiger une lettre ouverte en respectant sa structure
- ⇒ Mettre en évidence les composantes d'une lettre ouverte
- ⇒ - Amener les élèves à élaborer une grille qui leur servira de guide pour la production de leur texte;
- ⇒ - Permettre aux élèves de mieux planifier et réviser leur texte.
- ⇒ - Stimuler l'expression pour orienter la production de l'écrit
- ⇒ Favoriser le travail collaboratif au sein des ilots

Déroulement de la séance

lier moment : La mise en situation : (20 mn)

1- Rappel des caractéristiques de la lettre ouverte

- Au fond, la lettre ouverte est destinée à un seul destinataire mais en forme à un large public
- L'intention du destinataire est de revendiquer, réclamer, réfuter,... quelque chose en s'appuyant sur des arguments.

- La lettre ouverte présente des marques énonciatives qui impliquent l'énonciateur et interpellent le destinataire
- présente une situation de communication et un référent (les acteurs, la thèse, la situation);
- s'organise autour d'une stratégie argumentative basée sur la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration argumentative
- Elle est structurée (titre, organisateurs textuels, progression des arguments, conclusion)
- Elle a une forme (appel au destinataire, corps, signature, date,...)
- Elle est publiée dans un média (journal, site Internet, revue, ...).

2- Négociation du sujet de production de l'écrit

L'objectif est d'amener les élèves à réfléchir sur une thèse portant sur un contexte scolaire ; à savoir la revendication d'un terrain de sport collectif, un espace pour les jeux individuels, une cantine, une salle Internet, des heures de cours supplémentaires, ...

Elaboration de la consigne :

L'objectif est d'amener les élèves à écrire une consigne basée sur une situation de simulation après le choix de la thèse à défendre.

Elaboration de la consigne par l'enseignant et les élèves

Consigne de la mise en situation: «Votre école manque d'une salle Internet pour les élèves alors vous devez écrire une lettre ouverte d'environ deux pages pour être publiée dans un journal scolaire et qui s'adressera au directeur du lycée».

Critères de rédaction :

- Respecter la structure d'une lettre ouverte (Date, destinataire, corps, formule politesse)
- Mentionner les éléments de la situation de communication (qui ? à qui ?, où ?, dans quel but ?...)
- Organiser les arguments selon une stratégie argumentative (emploi d'articulateurs)
- Respecter la longueur de la lettre et le type de phrases à employer.

Planification de l'écriture de la lettre ouverte

L'objectif est d'amener les élèves à planifier l'écriture d'une lettre ouverte et à l'organiser autour d'une stratégie argumentative

L'enseignant veille à mettre en place toutes les caractéristiques de la lettre ouverte, travaillées préalablement et s'assure de l'appréhension de la thèse défendue et des caractéristiques de la situation de communication.

Les élèves préparent individuellement leurs arguments en fonction d'une stratégie argumentative (la revendication d'une salle Internet) sous l'égide de l'enseignant.

Rédaction :(30 mn)

Pour une évaluation significative de l'enseignant, les élèves sont tenus de travailler d'une manière individuelle. Une fois les copies corrigées, elles seront injectées au forum pour être réévaluées par les pairs (l'évaluation par les pairs) et/ou par des tiers personnes.

Plan du genre lettre ouverte

Date :/...../.....
Destinataire :
Objet :
Constat :
Corps de la lettre
.....
.....
.....
.....
.....
Proposition :
Formule de politesse :
Signataire (s) :

Annexe 11

Fiche pédagogique 5

Niveau : 1^{ère}A S
Durée : 1 heure

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Points de langue : la modalisation

Objectifs :

Faire comprendre aux élèves comment des phénomènes grammaticaux peuvent contribuer à l'argumentation dans la lettre ouverte à partir d'un extrait du corpus.

- Repérer les modalisateurs et leurs types
- Amener les élèves à connaître les verbes d'opinion
- Amener les élèves à distinguer l'énoncé subjectif de l'énoncé objectif
- Amener les élèves à identifier le vocabulaire mélioratif et péjoratif

Lien de la fiche pédagogique :

https://docs.google.com/forms/d/1FI5xqXZ12HUNcqTLPTyKzqk9R2V6cTk6_MI4wnleq_o/edit?ts=5dc499ff

Déroulement de la séance

lier moment : La mise en situation : (3mn)

Dans un discours argumentatif, il s'agit généralement d'une prise de position de l'auteur par rapport à ce qu'il dit, soit pour défendre ou réfuter une thèse, soit exprimer un point de vue (opinions ou sentiments)

Dans son énoncé, l'auteur utilise des marques de subjectivité (c'est-à-dire des éléments qui trahissent sa présence ou son implication dans le discours) appelées vocabulaire de modalisation ou modalisation du discours. Le modalisateur permet ainsi de marquer le **jugement**, le **doute**, l'**admiration** ou la **révolte**, etc.

Exemple : Cet enfant est malade.

→ Enoncé objectif

Cet enfant est malade ! → Enoncé subjectif

Cet enfant est **vraiment** malade → Enoncé subjectif

Il est évident que cet enfant est malade → Enoncé subjectif

Je crois que cet enfant est malade → Enoncé subjectif

Il existe plusieurs types de modalisateurs appartenant à différentes catégories grammaticales :

A) Exprimer le doute ou la certitude :

	Incertitude, doute	Certitude
Verbes d'opinion	Je crois, je pense, je doute...	je sais, j'affirme, je certifie, je suis persuadé
Verbes impersonnels	Il paraît que, il semble que ...	Il est certain que, il est sûr, il est évident, ...
Noms	Une espèce de..., une sorte de ...	
Adjectifs	douteux, incertain, probable, possible, ...	évident, sûr, inévitable, ...
Adverbes Locutions adverbiales	certainement, peut-être, probablement, apparemment, éventuellement, ...	incontestablement, réellement, vraiment, assurément, ...
Expressions	selon lui, à mon avis, ...	sans aucun doute, à coup sûr, c'est sûr, c'est évident, ...

- Pour exprimer **le doute, l'incertitude, la probabilité, l'hypothèse**, on emploie également :

• **le mode conditionnel** :

«Il **pourrait** y avoir des choses plus importantes encore.»

• **les auxiliaires modaux** : pouvoir, devoir.

«Son frère **devrait** arriver dans cinq minutes.»

B) Expression de la nécessité.

Nécessité d'un fait	Inutilité d'un fait
- il faut que ...	- il ne faut pas que ...
- il est utile de ..., il convient de ...	- Il est inutile de
- il est nécessaire de ...	- il n'est pas nécessaire de ...
- il est indispensable de ...	

C) Exprimer un jugement ou un sentiment.

	Jugement	Sentiment
Favorable (mélioratif)	<p>- adverbes : adroitement, parfaitement, ..., bien</p> <p>- formules impersonnelles : il est juste, il est normal, il est naturel de ...</p> <p>il est bon de</p>	<p>- adjectifs : beau, merveilleux, réjouissant, remarquable, calme, bienveillant, ...</p> <p>- adverbes : parfaitement, merveilleusement, ...</p> <p>- formules impersonnelles : il est agréable de, il est doux de ...</p> <p>- verbes : j'apprécie, j'adore, j'admire ...</p>
Défavorable (péjoratif)	<p>- adverbes : malheureusement,</p> <p>- adjectifs : incapable, malhonnête, ...</p> <p>- formules impersonnelles : il est intolérable de , ...</p>	<p>- adjectifs : décevant, pitoyable, triste, exaspérant, ...</p> <p>- verbes : je regrette, je déteste, ...</p> <p>- formules impersonnelles : il est pénible de ...</p>

2^{ème} moment : **Exercices d'application**

Exercice 1 : **Les mots et expressions soulignés sont des modalisateurs, dites s'ils expriment la «certitude» ou le «doute»**

- De toute évidence, il n'est jamais à l'heure !
- Il paraît qu'il va pleuvoir aujourd'hui.
- Plusieurs accidents de voitures ont peut-être bloqué la circulation.
- A présent les journalistes en sont surs : il s'agit d'un grave accident de poids lourd sur l'autoroute.
- On dirait que les secours parviennent difficilement à se frayer un accès vers les accidentés.
- Il est probable qu'il reste coincé dans sa voiture une bonne partie de la journée.
- Cela m'étonnerait que les blessés survivent.
- Les routiers rentreront sans doute en retard.
- Les témoins affirment que cet accident est dû au verglas.
- Il paraîtrait que les automobilistes faisaient plus de vitesse.

Exercice 2 : **Pour chaque phrase, indiquez si l'énoncé est objectif ou subjectif.**

- a) Ce matin, tous les journaux parlent du vote présidentiel.
- b) Quel beau temps! Une journée magnifique !
- c) Les citadins se préparent pour des sorties en forêt.
- d) Tout le monde semblait content.
- e) Les enfants paraissaient heureux ; on aurait dit qu'ils vivaient un moment fort.

Exercice 3 : Exercice 2 Indiquez la nuance qu'apporte à l'énoncé le modalisateur en gras : **certitude, doute, jugement, probabilité** ou **sentiment**.

1. Les habitants de l'île **redoutent** l'arrivée du cyclone.
2. Il **aurait mieux fait** de ne pas se mêler de cette histoire.
3. Elle est **peut-être** passée hier au bureau.
4. Je **ne suis pas du tout sûr** qu'il soit coupable.
5. **Il est évident que** c'est la meilleure solution.

6. La police **aurait arrêté** le coupable.
7. À cause de ce mouvement de grève, les transports sont **malheureusement** très perturbés.
8. La boulangerie **doit** encore être ouverte.
9. Les abondantes chutes de neige de ces derniers jours ont **surement** endommagé le réseau électrique. 10. Il s'est **bêtement** blessé en bricolant.

Annexe 12

Fiche pédagogique N°6 : Point de langue en présentiel

Lis le texte suivant et réponds aux questions

Avec l'avènement des médias : radio, télévision, télématique et même informatique, le livre a perdu de son importance, relégué au second plan. Toutefois, **il est encore trop tôt** pour se prononcer sur sa disparition car **partisans** et **détracteurs** sont là pour en témoigner et chacun s'active de son côté pour avancer les arguments les plus convaincants.

Ceux qui détestent la lecture, prétendent que l'acte de lire est une perte de temps que l'on pourrait combler par un bon film, une sieste réparatrice, une discussion enrichissante ou une balade bienfaitrice. D'autre part, pour les ennemis du livre, celui-ci devient trop onéreux et donc une dépense supplémentaire que leur portemonnaie ne pourrait supporter ; ils affirment même qu'un bon steak vaut mieux qu'un « tas de papier ». Enfin, les personnes hostiles à la lecture poussent leur appréciation jusqu'à dire que seuls les désœuvrés se rabattent sur le livre dans la mesure où ils ne trouvent rien d'autre à faire. **Tout comme les égoïstes qui cherchent l'isolement en se calfeutrants dans un lit ou un fauteuil « bouquin » à la main.**

Néanmoins, et fort heureusement, **les adeptes** de cet « objet précieux » restent encore nombreux pour contrecarrer les propos avancés par les premiers.

Les amateurs de lecture considèrent que le livre est avant tout un ami, un compagnon qui meuble notre solitude. De plus ils insistent sur le fait que la culture s'acquiert grâce à cette activité enrichissante à plus d'un titre. **C'est par le livre que l'individu stimule, aiguise et forge son esprit.** Enfin, disent-ils, quel serait notre niveau de langue sans lecture ?

De ces avis contradictoires, une conclusion s'impose. Le livre **n'est pas prêt** de s'envoler de nos étals. Ses bienfaits sont **incommensurables** et nul ne **pourrait** le contester. Il **reste** le grand témoin de l'humanité et des diverses civilisations qui se sont succédées.

François Nourissier « Figaro »

Questions

Q1 : Quel le sujet dont parle le texte ? (Le **livre**)

Q2 : Quelles sont les thèses défendues ? (Pour **et contre la lecture**)

Q3 : par quels termes ou expressions ont été désignés ceux qui sont « **pour** » et ceux qui sont « **contre** » ? (**Rouge**)

Contre		Pour	
Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux	Substituts lexicaux	Substituts grammaticaux

Q4 : Le second paragraphe s'articule autour d'arguments et d'exemples ; Souligne les articulateurs d'arguments délimite les arguments des exemples (bleu / **marron**), et propose un articulateurs pour le premier argument (d'une **part**).

Q5 : Le passage de la première thèse à la deuxième est introduit par un mot de transition, lequel ? (**néanmoins**)

Q6 : Le quatrième paragraphe comporte trois arguments, lesquels ?

Q7 : Par quels articulateurs sont-ils introduits (....., **de plus, enfin**) ? Propose un articulateur au premier argument (D'abord)

Q8 : Par quelle expression est introduite la conclusion (**une conclusion s'impose**)

Annexe 13

Fiche pédagogique N°7

Niveau : 1ère A S
Durée : 1 heure

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Production de l'écrit 1^{er} jet
Entraînement à l'écrit en présentiel

Objectifs :

- Entraîner les élèves à produire une lettre ouverte comportant un discours argumentatif.
- - Amener les élèves à réfléchir sur un enjeu social.
- - «Fictionalisation» de la lettre ouverte
- - Amener les élèves à bien se représenter la situation de communication en lien avec la lettre ouverte.
- Amener les élèves à sélectionner et organiser leurs arguments
- Amener les élèves à planifier l'écriture d'une lettre ouverte et à l'organiser autour d'une stratégie argumentative.

Déroulement de la séance

Lier moment : La mise en situation :

Imprégnation : Sans doute, vous avez entendu parler à la radio ou vu à la télévision le salon du livre à Alger marqué par la forte présence des jeunes y compris des lycéens accompagnés par leurs enseignants. A votre tour, n'êtes-vous tenté de vous rendre à ce salon.

L'enseignante leur annonce le thème de la production de la lettre ouverte : «**A l'occasion du 24^{ème} salon du livre à Alger, les élèves de IAS lettres, décident d'écrire une lettre ouverte à leur directeur pour réclamer une sortie pédagogique afin de s'approvisionner en livres de littérature et rencontrer des auteurs algériens et étrangers.**».

L'enseignant anime une discussion sur ce sujet. Les élèves sont amenés à parler de leurs représentations afin d'orienter leur réflexion. Ils discutent et donnent leur avis sur les différentes problématiques.

À la suite de ces discussions, l'enseignante centre son travail sur la «fictionnalisation» de la situation de communication de la lettre ouverte à produire. À partir de cette «fictionnalisation», les élèves remplissent le tableau avec lequel ils élaboreront la lettre ouverte.

Tableau synthèse de la situation de communication

Analyse de la situation de communication	
	Mise en situation: Sortie pédagogique
Énonciateur (Qui écrit?)	Elèves de 1AS lettres
Intention de l'énonciateur	Convaincre le directeur de l'intérêt de cette sortie pédagogique
Destinataire (À qui est destiné le texte?)	Le Directeur du lycée
Présence de l'auteur : marques énonciative	Signature à la fin de la lettre Présence des pronoms (nous), des déterminants possessifs (nos, notre)
Présence du destinataire : marques énonciatives	Le pronom (vous) Interpellation (Monsieur le Directeur)
Contexte de réception et de production	
Contexte de production (Lieu, support, date)	Le journal électronique du lycée
Proposition	Moyens financiers disponibles (location de car)

Obs : L'enseignant veille à ce que tous les élèves aient saisi la situation de communication.

2^{ème} moment : **Préparation du corps de la lettre ouverte**

Répartition en petits groupes hétérogènes (élève bon+ élèves moyens / élève moyen + élèves faibles) élève bon et moyen sont tuteurs de leur groupe.

Les élèves sont amenés à verbaliser, à discuter, à confronter et à valider les informations en vue de faire le tri et de diriger leur planification pour l'écriture de la lettre ouverte.

L'enseignante est tenue de rappeler la structure organisationnelle d'une lettre ouverte

<p>Objet : Destinataire :</p> <p>Corps de la lettre : Texte argumentatif</p> <p>Introduction : thèse défendue</p> <p>Développement : Articulateur1 + Argument 1 + Exemple</p> <p>Articulateur2 + Argument 2 + Exemple</p> <p>Articulateur2 + Argument 2 + Exemple</p> <p>Conclusion</p> <p>Formule de politesse</p>	<p>Lieu et date</p> <p>Signataire</p>
--	---------------------------------------

3^{ème} moment : **Collecte et formulation des arguments et des exemples**

Les élèves sont invités à donner des arguments en faveur d'une sortie pédagogique sur Alger

L'enseignante accepte toutes formulations de l'idée de l'élève (Un mot isolé, une expression, un groupe de mots, une phrase mal formulée, ... mentionnés au tableau blanc), ensuite elle procédera à la formulation correcte de la phrase porteuse d'un argument, pareil pour les illustrations en exemples.

Exemples de questions pour susciter la réflexion à la conception d'arguments pertinents :

L'enseignante ouvre un débat entre îlots

- Pourquoi les jeunes sont plus attirés par le salon du livre que par d'autres centres de loisirs ?
- Pourquoi voulez-vous visiter le salon du livre d'Alger ?
- Que représente le livre pour vous ?
- Quels avantages apporte le livre au lecteur ? (vous savez que le corps s'alimente de nourriture tels les protéines, les amidons, glucides, ... alors votre esprit, de quoi s'alimente-t-il ? mots-phrases – paragraphe – texte – idée – sens – thème = esprit qui réfléchit, se cultive, qui enrichit son vocabulaire, qui s'évade, ...)
- Illustrez vos arguments par des exemples : situations concrètes ou de la vie réelle (devenir écrivain, connaître la culture de l'autre, s'ouvrir au monde, ...)

Une fois les arguments et exemples collectés, l'enseignante dirigera l'organisation du discours argumentatif en introduisant des articulateurs tout en respectant la stratégie argumentative. (L'enseignante est tenue d'observer la réaction de chaque îlot et de vérifier l'interaction au sein des îlots tout en les accompagnant dans leur production)

Le texte argumentatif achevé, les élèves l'intégreront systématiquement dans la structure de la lettre ouverte.

PS : Il est à noter que le déroulement de cette phase s'effectue en fonction des données des élèves.

4^{ème} moment : **Rédaction d'un 1^{er} jet**

Les groupes sont invités à produire une lettre ouverte en avançant des arguments convaincants(3 arguments + un exemple) dans un délai de 30 mn.

L'enseignante est tenue d'observer la réaction de chaque îlot et de vérifier l'interaction au sein des îlots tout en les accompagnant dans leur production.

Grille d'évaluation de la lettre ouverte

But de la lettre ouverte : Convaincre son destinataire de la thèse défendue.		Oui	Plus ou moins	Non
1. Situation de communication	J'ai formulée la thèse			
	J'ai présentée le contexte, la situation de communication (les acteurs, la revendication, la situation, le but, l'intention)			
	J'ai marqué la présence d'un destinataire précis			
	J'ai montré les marques énonciatives qui interpellent le destinataire et qui montrent l'implication de l'énonciateur			
2. Stratégie argumentative	J'ai écrit la thèse défendue			
	J'ai utilisé une stratégie argumentative basée sur un procédé argumentatif			
	J'ai avancé des arguments variés			
	J'ai illustré mes arguments par des exemples			
	J'ai fait une contradiction			
	J'ai marqué les organisateurs textuels			
	J'ai progressé dans l'argumentation			

3. Structure et cohérence de la lettre	J'ai rédigé une formule de politesse			
	J'ai respecté la forme d'une lettre			
	J'ai mentionné l'objet de la lettre			
4. Respect de la langue	J'ai écrit avec un français correct			

5^{ème} moment : Remise des copies

Annexe 14

Fiche pédagogique N°8

Niveau : 1ère A S
Durée : 1 heure

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).

Séquence : Organiser son argumentation

Activité :

Production de l'écrit 2^e jet

Objectifs :

- Entraîner les élèves à produire une lettre ouverte comportant un discours argumentatif.
- - Amener les élèves à produire des arguments et des exemples
- - Amener les élèves à bien représenter la situation de communication en lien avec la lettre ouverte.
- Amener les élèves à sélectionner et organiser leurs arguments
- Amener les élèves à planifier l'écriture d'une lettre ouverte et à l'organiser autour d'une stratégie argumentative.

Déroulement de la séance

Lier moment : La mise en situation :

Imprégnation : Vous avez peut être remarqué que la plupart des lycées sont aménagés d'une salle Internet or le vôtre lui manque cet espace très utile pour les élèves ainsi que pour les enseignants.

De ce fait, vous allez écrire une lettre ouverte au directeur l'Académie de M'sila demandant l'aménagement de votre lycée d'une salle Internet avec équipement.

L'enseignante leur annonce le sujet de la production de la lettre ouverte : «*Votre lycée manque d'une salle Internet. Vous décidez d'écrire une lettre ouverte dans un quotidien algérien, à monsieur le directeur de l'Académie de M'sila dans laquelle vous essayerez de le convaincre de l'utilité de cet espace numérique*».

L'enseignant anime une discussion sur ce sujet. Les élèves sont amenés à parler de leurs représentations afin d'orienter leur réflexion. Ils discutent et donnent leur avis sur les différentes problématiques.

À la suite de ces discussions, l'enseignante fait un rappel de la structure de la lettre ouverte et son corps comportant un discours argumentatif.

Les élèves devront saisir la situation de communication en répondant aux questions du tableau suivant :

Tableau synthèse de la situation de communication

Analyse de la situation de communication	
	Mise en situation:
Énonciateur (Qui écrit?)	
Intention de l'énonciateur	
Destinataire (À qui est destiné le texte?)	
Présence de l'auteur : marques énonciatives	
Présence du destinataire : marques énonciatives	
Contexte de réception et de production	
Contexte de production (Lieu, support, date)	
Proposition	

Obs : L'enseignant veille à ce que tous les élèves aient saisi la situation de communication.

L'enseignante est tenue de rappeler la structure organisationnelle d'une lettre ouverte

	Lieu et date
Objet : Destinataire :	
Corps de la lettre : Texte argumentatif	
Introduction : thèse défendue	
Développement : Articulateur1 + Argument 1 + Exemple	
Articulateur2 + Argument 2 + Exemple	
Articulateur2 + Argument 2 + Exemple	
Conclusion	
Formule de politesse	
	Signataire

2^{ème} moment : **Préparation orale**

Les élèves sont invités à avancer des arguments en faveur de la création d'une salle internet.

3^{ème} moment : **Rédaction individuelle(45 mn)**

4^{ème} moment : **Remise des copies**

Grille d'évaluation de la lettre ouverte

But de la lettre ouverte : Convaincre son destinataire de la thèse défendue.		Oui	Plus ou moins	Non
1. Situation de communication	J'ai formulée la thèse			
	J'ai présenté le contexte, la situation de communication (les acteurs, la revendication, la situation, le but, l'intention)			
	J'ai marqué la présence d'un destinataire précis			
	J'ai montré les marques énonciatives qui interpellent le destinataire et qui montrent l'implication de l'énonciateur			
2. Stratégie argumentative	J'ai écrit la thèse défendue			
	J'ai utilisé une stratégie argumentative basée sur un procédé argumentatif			
	J'ai avancé des arguments variés			
	J'ai illustré mes arguments par des exemples			
	J'ai fait une contradiction			
3. Structure et cohérence de la lettre	J'ai marqué les organisateurs textuels			
	J'ai progressé dans l'argumentation			
	J'ai rédigé une formule de politesse			
	J'ai respecté la forme d'une lettre			
	J'ai mentionné l'objet de la lettre			
4. Respect de la langue	J'ai écrit avec un français correct			

Annexe 15

Fiche pédagogique de la production orale N°9

Sujets proposés :

1 : Demande d'une sortie touristique afin de visiter le patrimoine architectural et culturelle de la wilaya de msila

2 : Demande de réalisation d'un stade de football au quartier

3: Demande d'aménagement d'un espace vert dans la cité

4: Demande d'ouverture d'une salle de cinéma dans votre commune

5 : Demande d' un psychologue au lycée

Consigne: fais un enregistrement oral de ta production puis poste-le au forum.

Tu dois respecter les critères de la production orale expliqués dans la capsule vidéo

Critères de production orale :

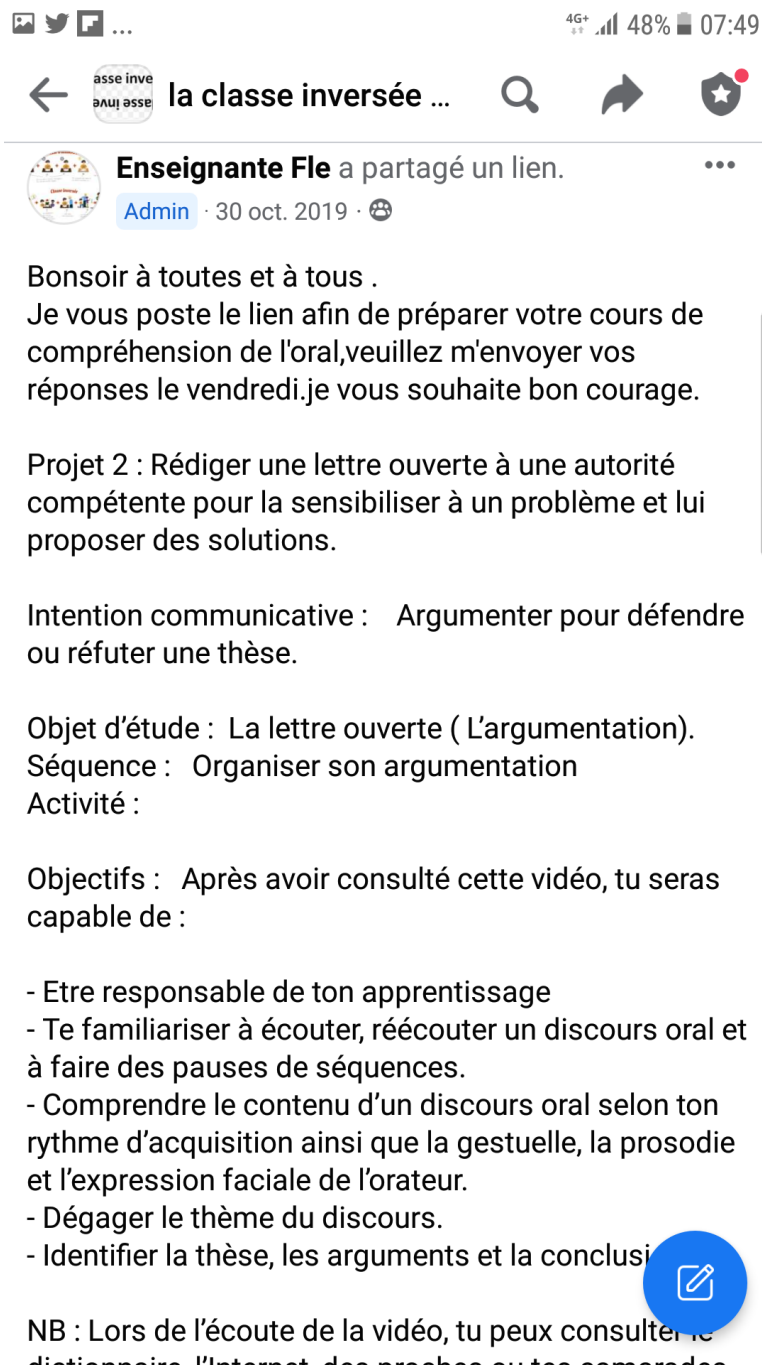
Tu dois respecter :

1. La structure d'un discours argumentatif
2. La prosodie (intonation, pauses, l'accent, la tonalité)
3. Mettre de pause pour distinguer les différentes parties de l'argumentation (Introduction – développement – conclusion)
4. La situation de communication (qui ? à qui ? objet ? Pourquoi ? proposition ?)
5. L'articulation des syllabes

A distance : poster le lien de la capsule video conçue par l'enseignante sur les paramètres d'évaluation de la compétence de la communication orale

https://youtu.be/p_NSkRXShZk

Annexe 16: Captures d'écran



4G+ 48% 07:49

← asse inve la classe inversée ... 🔍 ➡ 🌟

Enseignante Fle a partagé un lien. ...

Admin · 30 oct. 2019 · 🌐

Bonsoir à toutes et à tous .
Je vous poste le lien afin de préparer votre cours de compréhension de l'oral,veuillez m'envoyer vos réponses le vendredi.je vous souhaite bon courage.

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter une thèse.

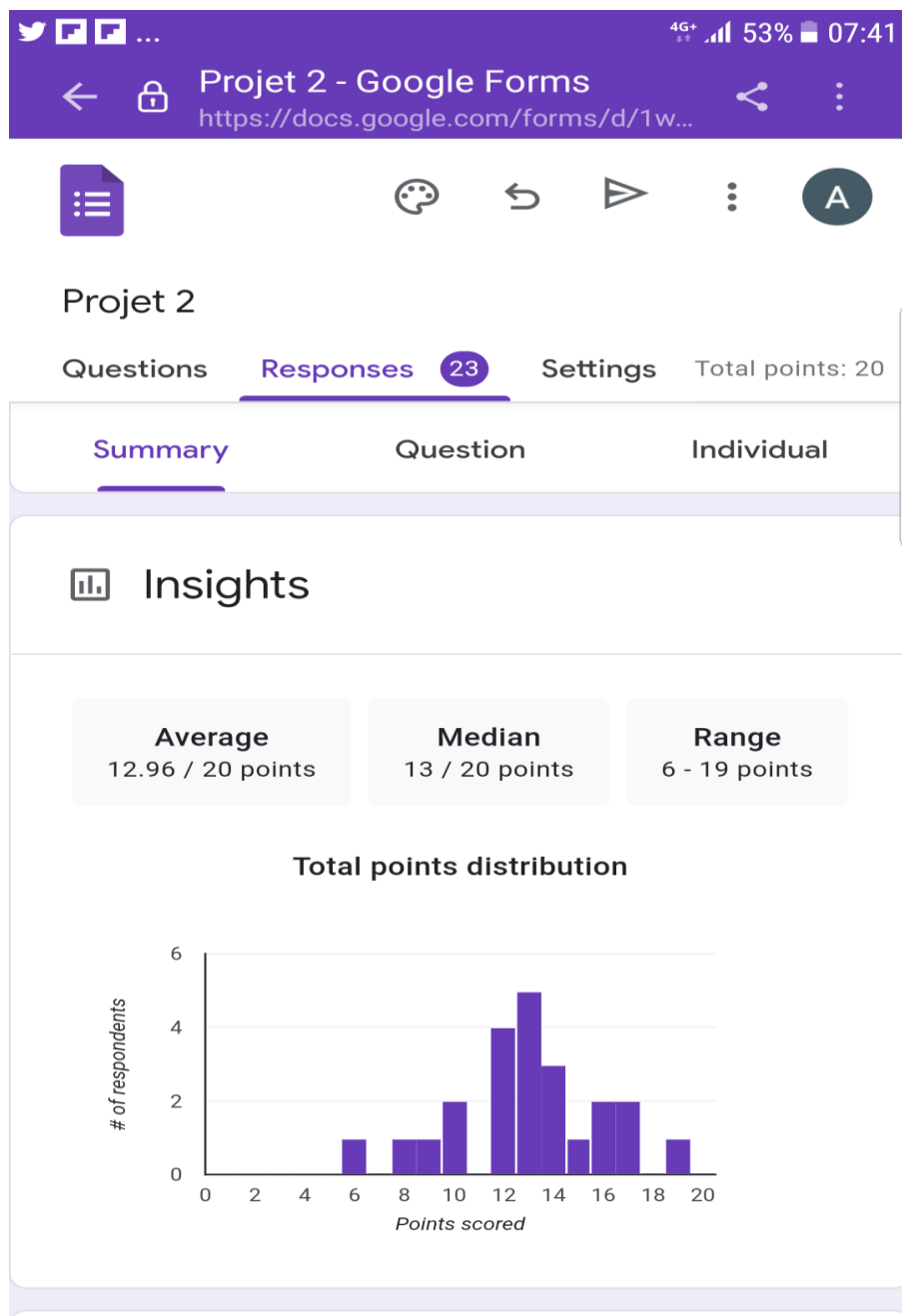
Objet d'étude : La lettre ouverte (L'argumentation).
Séquence : Organiser son argumentation
Activité :

Objectifs : Après avoir consulté cette vidéo, tu seras capable de :

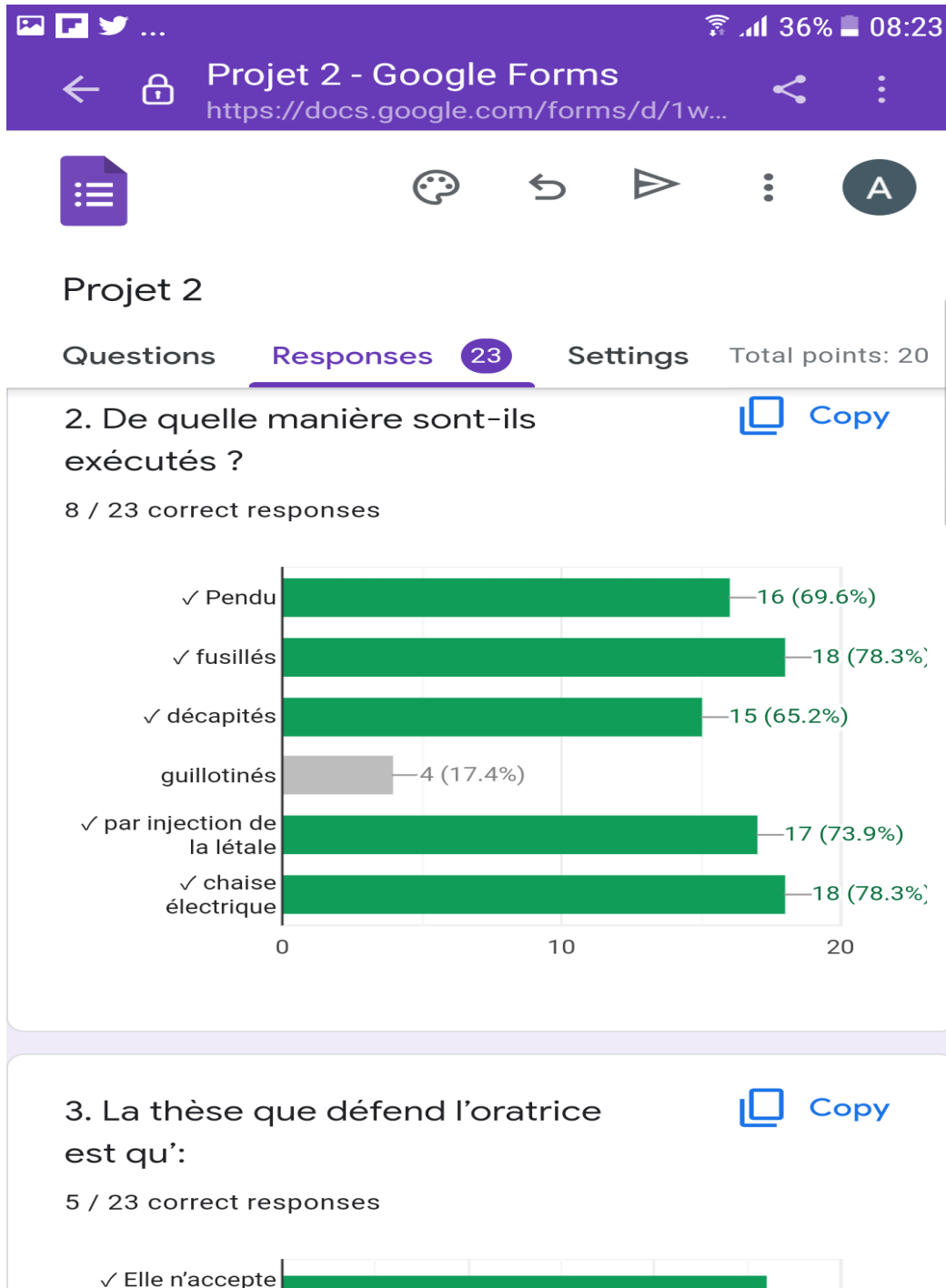
- Etre responsable de ton apprentissage
- Te familiariser à écouter, réécouter un discours oral et à faire des pauses de séquences.
- Comprendre le contenu d'un discours oral selon ton rythme d'acquisition ainsi que la gestuelle, la prosodie et l'expression faciale de l'orateur.
- Dégager le thème du discours.
- Identifier la thèse, les arguments et la conclusion.

NB : Lors de l'écoute de la vidéo, tu peux consulter le dictionnaire "Internet des arabes" via tes commandes

Capture d'écran N°1 : le lien de la fiche pédagogique de la compréhension de l'oral destinée à l'élève posté à la page de facebook de la classe



Capture d'écran N°2 : les résultats de réponses des élèves affichés sous forme de diagramme par le lien de google forms



Capture d'écran N°3 : Le taux de bonnes réponses de 23 élèves

Mila le 12 Septembre 2019.

Ambassade de direction de l'academie
de l'Algerie.
Objet: Prolonger une salle d'internet.

Nous vous écrivons cela lettre pour
annoncer une salle d'internet dans notre
établissement.

D'abord, nous pensons que l'internet
nous aide a donner des études prodigieuses
et de recherche.

Conséquemment, pour de documentation et
préparer des projets et aussi dans nos
niveaux.

En fin, nous sommes très enthousiaste
de l'opportunité d'implémentation dans tous
les domaines de la vie.

En conclusion, l'internet est un outil
de communication et de travail pour
ce qui est nouvelle forme de lien
social.

Dans la lettre que nous avons fournie
nous espérons voir les idées et projets
de direction, solutions et plus
distinctives.

Les vôtres au lycée de
Othmane Benachane.



Le directeur algérien.

M'sila. Le 13 Novembre 2019
 Messieurs le directeur de
 l'académie de M'sila.
 Objet: Demander d'obtenir une
 salle d'internet

Monsieur le directeur, nous
 les élèves du lycée Sultan Moulay
 Afflam. Nous souhaitons d'ouverture
 une salle d'internet en sein de notre
 lycée.

Surtout, nous d'éducation en
 ligne accroit l'attention des élèves
 et les incite à en apprendre
 davantage, en particulier dans
 les cours.

Ensuite, nous [?] besoins pour
 connaître le niveau de nos
 blanches [?] enseignants.

En effet, l'internet, ayant l'habitude,
 est plus important pour nous et
 pour tous les informaticiens.

De nos jours, l'internet
 facilite de progresser l'obtention
 des [?] et des scores des
 étudiants sur le site web de
 l'école.

?
 Merci
 Les élèves du lycée
 Sultan Moulay
 Afflam.

Tu as bien respecté la
 structure de la lettre ouverte

Tu as bien enchaîné les idées
 par l'emploi des articulateurs

Surtout, tu devrais commencer l'ajout
 de l'exemple de phrases
 - quelques phrases de reformulation

Capture d'écran N°5 : production écrite

📷 📷 📷 ... 67% 18:04

← asse inve la classe inversée ... 🔍 ➡️ 🛡️

 **Enseignante Fle** Admin • 18 nov. 2019 • 🗨️

Bonsoir . J'attends toujours les enregistrements de vos productions orales

👍 Youssra Birem et 2 autres personnes Vue par  +10

👍 J'aime 💬 Commenter 📧 Envoyer

 **Enseignante Fle** a partagé un lien. Admin • 17 nov. 2019 • 🗨️

Bonsoir mon cher élève . Je te poste une préparation de la production orale.
 Consigne: fais un enregistrement oral de ta production puis poste-le au forum.
 Tu dois respecter les critères de la production orale expliqués dans la capsule vidéo

Sujets proposés :

1 :Demande d'une sortie touristique afin de visiter le patrimoine architectural et cult... Voir plus



YOUTUBE.COM

Paramètres d'évaluation de la compétence de communicatio...

Capture d'écran N°6 : Préparation de la production orale à distance

Annexe 17



REC20191119193115.mp3

Enregistrement de la production orale d'une élève


Annexe 18

Déplome du concours Défense et Illustration de la Langue Française




Annexe 19

Certificat N°1 de stage à l'université BELC


 RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Certificat de stage



Je soussigné, Pierre-François Mourier, directeur du Centre international d'études pédagogiques certifie que


Madame Amira RAHAL

a suivi le(s) module(s) :

<i>Concevoir une unité didactique à partir d'un document authentique</i>	15 sur 15 heures
<i>Mener des activités collaboratives et intégrer des outils visuels en classe de FLE</i>	13,33 sur 15 heures

dans le cadre de l'université d'hiver - BELC 2019, les métiers du français dans le monde, du 25 février au 1er mars 2019.

Fait à Sèvres, le 01/03/2019


P. F. Mourier

Aucun duplicata ne sera délivré.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES - 1, avenue Léon-Journault - 92318 Sèvres cedex
 Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 00 - Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 01 - Site internet : www.ciep.fr

Annexe 20

Certificat de stage N°2 à l'université BELC

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

**FRANCE
ÉDUCATION
INTERNATIONAL**

Certificat de participation


Je soussigné, Pierre-François Mourier, directeur général de France Éducation international certifie que

Madame Amira RAHAL

a suivi le(s) module(s) et/ou parcours suivant(s) dans le cadre du BELC numérique hiver 2021, du 15 au 26 février 2021 :

Intégrer le numérique dans les pratiques de classes (15h)
 Inverser la classe de FLE avec le numérique (15h)

Fait à Sévres, le 26/02/2021


L. L. L.

Aucun duplicata ne sera délivré.

France Éducation international - 1, avenue Léon-Journault, 92318 Sévres cedex - Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 00 - Site internet : www.france-education-international.fr

Annexe 21

Certificat de stage N°3 à l'université BELC

Certificat de participation

Je soussigné, Pierre-François Mourier, directeur général de France Éducation international certifie que

Madame Amira RAHAL

a suivi le(s) module(s) et/ou parcours suivant(s) dans le cadre du BELC numérique été 2021, du 5 au 30 juillet 2021 :

Animer des activités orales en classe de FLE pour un cours en ligne (15h)
Intégrer le numérique dans les pratiques de classes (15h)

Fait à Sèvres, le 30/07/2021



Aucun duplicata ne sera délivré.

Résumé

Notre recherche relève de la didactique des langues et des technologies de l'information et de la communication. Elle s'inscrit dans l'évolution des réflexions pédagogiques, bouleversée par le numérique, en termes de pratiques enseignantes, mettant en question le paradigme de l'enseignement/apprentissage du FLE tout en ouvrant des voies à l'innovation pédagogique. Dès lors, la pédagogie inversée, un apprentissage en amont, située au confluent des courants pédagogiques, assure la continuité et la pérennité des savoirs acquis manifestée par la classe inversée, un dispositif hybride portant sur la translation spatio-temporel des apprentissages par le biais de la fonctionnalité numérique, il combine entre des activités réalisées à distance (savoirs préliminaires médiatisés) par l'exploitation de ressources numériques et en présentiel (savoirs approfondis) par la valorisation de la pédagogie interactive. Par ailleurs, elle redéfinit le statut des acteurs pédagogiques. Cette recherche vise l'adhésion des élèves dans ce dispositif et s'interroge sur leur dynamique en termes d'engagement, d'interaction et d'autonomie.

Partant du constat du désengagement des apprenants et l'impuissance de l'enseignant à se libérer du dogme de l'enseignement transmissif, nous avons voulu impliquer les élèves de première année secondaire dans le dispositif de la classe inversée en mettant en œuvre toute une séquence pédagogique avec toutes les matières qui s'y rapportent. A partir de cette expérimentation, nous avons tenté de démontrer l'apport de cette approche dans le processus d'apprentissage du FLE et utilisé le questionnaire afin de jauger l'effet de cette nouvelle pratique enseignante. Les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse quantitative et qualitative dans le but de vérifier le changement de perception des élèves vis à vis de l'apprentissage de la langue française.

Mots clés : réflexivité, classe inversée, TICE, dispositif hybride, pratique enseignante, auto-apprentissage.

Abstract

This study's foci are the didactics of languages and information as well as communication technologies (ICT). The flipped learning is part of the up-to-date advancements of pedagogical thinking. Flipped by means of digitalization, FFL teaching/learning paradigm is being a subject of query opening up new avenues for pedagogical research and innovation. Consequently, inverted pedagogy, being a pre-classroom attendance pedagogy located at the confluence of pedagogical currents, ensures the sustainability of the acquired knowledge by the inverted classroom. The latter is a hybrid device dealing with the spatio - temporal translation of learning through the digital functionality. It combines distant activities (mediated preliminary knowledge) and face-to-face teaching (in-depth knowledge) through the promotion of interactive teaching methods. It also redefines the status of educational actors. This research aims to test the impact of the use this system with FFL students in terms of its dynamics of commitment, interaction and autonomy.

Starting from the observation of learners' disengagement and the teacher's inability to free himself/ herself from the transmissive teaching, the researcher involved first-year secondary students in the reversed classroom system by implementing a full pedagogical sequence with its related subjects. This experiment is an attempt to demonstrate the contribution of this approach in the FFL learning process. It makes use of the questionnaire to gauge the effect of this new teaching practice. The obtained data were subjected to quantitative and qualitative analysis in order to verify the change in students' perception of French language learning.

Key words: reflexivity, flipped classroom, ICT, hybrid device, teaching practice, Autonomy.

يندرج بحثنا ضمن تعليمية اللغات وتقنيات الإعلام والتواصل وتسجل في إطار تطور الفكر البيداغوجي، منقلب من قبل الرقمية، من حيث ممارسات التدريس، الذي هو محل تساؤل لتدريس وتعلم الفرنسية كلغة أجنبية مع فتح سبيل للابتكار التعليمي. لذلك فإن البيداغوجيا المقلوبة التي هي بيداغوجيا يعمل بها قبل الحضور الى قسم التدريس وتعتبر محل تقاطع الاتجاهات البيداغوجية تضمن استمرارية واستدامة المعرفة المكتسبة والتي تتجلى من خلال القسم المقلوب الذي هو عبارة عن جهاز هجين يركز على الترجمة المكانية والزمانية للتعلم من خلال الوظائف الرقمية. فهو يجمع بين الأنشطة التي تتم عن بعد (المعرفة الأولية عن طريق وسائل التواصل) من خلال استخدام الموارد الرقمية، وبالحضور (المعارف المعمقة) من خلال تعزيز طرق التدريس التفاعلية. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يعيد تحديد مكانة الفاعلين التربويين. يهدف هذا البحث إلى ادماج التلاميذ لهذا النظام وتتساءل عن ديناميكياتها من حيث المشاركة والتفاعل والاستقلالية

انطلاقاً من ملاحظة عدم ارتباط المتعلم وعدم قدرة الأستاذ للتحرر من عقيدة التعليم المنقول، أردنا إدخال تلاميذ السنة الأولى ثانوي في نظام القسم المقلوب وذلك من خلال تنفيذ فقرة تعليمية كاملة مع جميع المواد المتعلقة بها. من خلال هذه التجربة حاولنا إثبات مساهمة هذا النهج في عملية تعلم الفرنسية كلغة أجنبية واستخدمنا الاستبيان لقياس تأثير هذه الممارسة التعليمية الجديدة. كانت النتائج المتحصل عليها موضوع تحليل كمي ونوعين أجل التحقق من التغيير في تصور الطلاب تجاه تعلم اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: التفكيرية، القسم المقلوب، تقنيات المعلومات والتواصل، ممارسات التدريس، التعلم الذاتي

Table des matières

Remerciements.....	1
Dédicace	2
Sommaire	3
Introduction générale.....	6
<i>Chapitre I : Le système éducatif algérien et l'enseignement du français au secondaire</i>	
Introduction.....	17
1. La réforme du système éducatif en Algérie : Pourquoi changer ?	18
1.1. La réforme et ses dimensions	19
1.2. Les enjeux de la réforme du système éducatif	21
2. La langue française et la réforme	22
2.1. Progression méthodologique en classe de FLE	23
2.1.1. Méthode expositive:.....	24
2.1.2. Méthode démonstrative:.....	25
2.1.3. Méthode interrogative ou maïeutique	25
2.1.4. Méthode active ou de découverte	25
2.1.5. Méthode expérientielle.....	25
3. Des approches en corrélation	27
3.1. L'approche communicative (AC).....	27
3.2. La pédagogie par objectifs (PPO).....	28
3.3. L'approche par compétences (APC).....	29
4. Vers une approche éclectique.....	32
4.1. Modèle Lebrun	34
4.2. Quelle approche adopter pour l'enseignement de la langue française au secondaire?	36
4.3. L'APC en programme.....	36
4.4. La pédagogie du projet.....	37
4.4.1. Le contrat pédagogique	38
4.4.2. La séquence pédagogique.....	38
Conclusion	40
<i>Chapitre II: Vers une pédagogie en amont à l'ère du numérique</i>	
Introduction.....	42
1. Perception philosophique du concept de «pédagogie»	43
1.1. La Pédagogie inversée, une réflexion philosophique	46
1.2. Vision philosophique du concept enseignement/apprentissage	47
1.2.1. Qu'est-ce que «apprendre» ?.....	47
1.2.2. Qu'est-ce que «enseigner»?.....	48
1.2.3. Le paradigme enseignement/apprentissage en question	49
2. La pédagogie en amont, un changement de paradigme	50
2.1. La logique philosophique de la pédagogie inversée	50
2.2. Vers un enseignement réflexif.....	51
2.2.1. Un enseignant maïeutique et innovateur	51
2.2.2. Qu'est-ce que la pratique réflexive ?	52
2.2.3. La pratique enseignante sous analyse	53
2.3. L'enseignant réflexif.....	53
2.3.1. La dimension instrumentale	54
2.3.2. La dimension morale.....	54
2.3.3. La dimension politique.....	54
2.3.4. La dimension affective.....	55
3. L'innovation pédagogique	55
3.1. La pédagogie en amont	56
3.2. Externalisation des savoirs	57
3.3. La réflexivité de l'enseignant; un aspect de professionnalisme.....	59

3.3.1. La réflexion culturelle	60
3.3.2. Une pédagogie inversée en idoine aux droits de l'apprenant	61
3.3.3. Une pédagogie inversée à la croisée des courants pédagogiques	63
3.3.3.1. Un Béhaviorisme externalisé	64
3.3.3.2. Un constructivisme balisé	65
3.3.3.3. Le socioconstructivisme	65
4. Une accommodation inéluctable (Le connectivisme)	66
5. Un contrat didactique à l'ère du numérique	68
5.1. La pédagogie inversée synonyme d'une approche éclectique	69
6. La pédagogie à l'ère du numérique	70
6.1. Les TIC en enseignement	71
6.2. Le rapport MOOC et classes inversées	73
7. Vers un enseignement professionnel	74
7.1. Le dynamisme de la réflexivité chez l'enseignant	76
8. Entre savoir professionnel et expérientiel	81
9. Les formes d'évaluation dans un dispositif hybride	81
9.1. Evaluation des savoirs construits	82
9.2. Evaluation des savoirs transmis	82
Conclusion	84

Chapitre III: La classe inversée

Introduction	86
1. Genèse de la classe inversée	86
2. Evolution praxéologique de la classe inversée	87
2.1. Principe et appellations de la classe inversée	88
2.2. Diachronie empirique de la classe inversée	90
3. La classe inversée, un dispositif hybride	91
3.1. L'articulation entre les moments en présentiel et à distance	92
3.2. La notion d'accompagnement	93
3.2.1. L'accompagnement cognitif	93
3.2.2. L'accompagnement affectif	93
3.2.3. L'accompagnement métacognitif	93
3.3. L'environnement techno-pédagogique	93
3.4. Le degré d'ouverture du dispositif	95
3.5. Un apprentissage inversé	97
3.5.1. Le travail collaboratif	97
3.5.2. La centration sur l'apprenant	97
3.6. La taxonomie de Bloom renversée	98
3.6.1. Changement de rôles	98
4. De la pédagogie interactive	100
5. Une topicité à plusieurs niveaux	103
6. Rapport au savoir	106
7. Principe de cohérence pour un alignement pédagogique	107
8. Pourquoi le dispositif de la classe inversée de Marcel Lebrun ?	108
9. L'évaluation en classes inversées	109
9.1. Feedback formatif	110
9.2. Just-in-timeteaching	110
9.3. L'évaluation par les pairs	110
9.4. La réalisation d'un portfolio	111
9.5. L'évaluation en situation authentique	111
Conclusion	112

Chapitre V: Cadre méthodologique de la recherche

Introduction.....	114
1. Contexte de la recherche.....	116
1.1. Etat des lieux et enjeux de l'expérimentation.....	116
1.2. Questionnaire pour enseignants n°1 : Analyse et interprétation des données.....	117
1.2.1. La motivation.....	119
1.2.2. La compétence.....	121
1.2.3. L'autonomie.....	121
1.2.4. L'autonomie guidée.....	123
1.2.5. L'interaction.....	124
1.2.5. La performance.....	125
1.3. Synthèse des données.....	125
1.4. Evaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle.....	127
1.5. L'environnement, facteur d'enseignement/apprentissage.....	129
1.6. La classe inversée, une pratique réalisable.....	130
1.6.1. Objectifs de l'expérimentation.....	132
1.6.2. Problématique et hypothèse.....	132
1.6.3.Échantillonnage : public cible.....	134
2. Protocole de l'expérimentation.....	136
2.1. Préparation logistique de la classe inversée.....	136
2.1.1. Profil de l'enseignante et facteurs d'engagement.....	136
2.1.2. Disponibilité des moyens de communication.....	138
2.1.3. Sélection de supports pédagogiques.....	138
3. Scénario de la classe inversée dans une séquence pédagogique.....	138
4. Evaluations.....	139
5. Protocole de la classe inversée.....	140
5.1. Première phase : Les activités de compréhension.....	141
5.1.1. Compréhension de l'oral (à distance).....	141
5.1.2. Compréhension de l'oral (en présence).....	141
5.2. Une seconde phase : Points de langue.....	142
5.2.1. Scénarisation d'une séance d'acquisition de points de langue.....	143
5.3. Troisième phase : Production.....	143
5.3.1. Scénarisation d'une séance de production orale et/ou écrite.....	145
6. Répartition spatio-temporelle des activités de la séquence pédagogique en classe inversée.....	145
7. Outillage de recueil de données.....	150
8. Objectifs des questionnaires.....	152
9. Déroulement d'une séquence pédagogique en classe inversée.....	153
9.1. Négociation du projet et de la séquence.....	153
9.1.1 Analyse et interprétation d'un comportement observable.....	154
9.1.2. La dynamique des élèves en compréhension de l'écrit.....	155
9.1.3. La dynamique des élèves en expression orale : (la participation en classe).....	156
9.1.4. La dynamique des élèves en production de l'écrit.....	156
9.1.5 Synthèse de l'état initiale.....	157
9.2. Négociation de la classe inversée.....	159
9.2.1. Contrat d'adhésion.....	160
9.2.2. Analyse et interprétation des données de l'adhésion.....	160
9.2.3. Création d'un lien numérique sécurisé.....	163
9.3. La classe inversée en situation empirique.....	164
9.3.1. Scénarisation d'une séquence pédagogique 1 ère AS (Projet II, Séquence 1).....	164
9.3.1.1. Compréhension de l'oral en mode asynchrone.....	164

9.3.1.1.1. Support pédagogique: Conception d'une capsule vidéo suivie d'une batterie de questions en quizz	165
9.3.1.1.2. Injection du cours au compte facebook.....	166
9.3.1.1.3. Réception du cours numérique et adhésion de l'élève	166
9.3.1.1.4. Réalisation des tâches.....	167
9.3.1.1.5. Remise des devoirs.....	167
9.3.1.1.6. Description et représentation graphique des résultats.....	167
9.3.1.2. Compréhension de l'oral en présentiel.....	170
9.3.1.2.1. Moments et objectifs de la compréhension de l'oral en présentiel.....	170
9.3.1.2.2. Descriptif du cours en présentiel	170
9.3.1.2.3. Premier moment: constat global et interprétation des items	171
9.3.1.2.4. Second moment : l'apprentissage par les pairs.....	172
9.3.1.2.5. Troisième moment: Essai de production orale	173
9.3.1.2.6. Réalisation du discours verbalisé à distance et exposé en classe plénière	173
9.4. Compréhension de l'écrit	175
9.4.1. Compréhension de l'écrit à distance (en mode asynchrone).....	176
9.4.2. Compréhension de l'écrit en présentiel.....	178
9.4.3. Premier jet de rédaction	179
9.4.3.1. Correction et évaluation du premier jet.....	179
9.4.3.2. Analyse et interprétation du premier jet de rédaction	179
9.4.3.3. Les résultats de la production de l'écrit	180
9.4.3.4. Analyse et interprétation des données.....	180
9.5. Dispenser les points de langue en classe inversée.....	181
9.5.1. Descriptif du cours des points de langues	182
9.5.2. Apprentissage des points de langue en présentiel	183
Synthèse.....	184
9.6. La production	184
9.6.1. Déroulement des séances de production	185
9.6.1.1. Production de l'écrit.....	185
9.6.1.2. Entraînement à l'écrit.....	186
9.6.1.3. Descriptif d'un cours d'entraînement à l'écrit.....	187
9.6.1.4. Production écrite.....	188
9.6.2. Production orale.....	190
9.6.2.1. Descriptif de l'exposé oral en classe.....	193
10. L'évaluation dans le paradigme de la classe inversée implanté dans le secondaire.....	194
10.1. Questionnaire sur l'effet de la classe inversée	196
10.2. Constat établi suite à l'expérimentation.....	196
10.3. Adhésion des élèves à la classe inversée	198
Conclusion générale	201
Références bibliographiques :.....	211

Annexes

Annexe 1: Evaluation diagnostique.....	226
Annexe 2: Test d'évaluation de la dynamique des élèves en termes de comportements observables (questionnaire destiné aux enseignants)	228
Annexe 3: Evaluation de l'engagement de l'apprenant en classe traditionnelle	229
Annexe 4: Test d'adhésion de l'élève en classe inversée (après la négociation du procédé).....	230
Annexe 5: Test d'évaluation de la motivation de l'élève en classe inversée.....	231
Annexe 6: Questionnaire : effet de la classe inversée	233
Annexe 7: Fiche pédagogique de la compréhension de l'oral hors classe	233
Annexe 8: Fiche pédagogique de la compréhension de l'oral en classe	237

Annexe 9: Fiche pédagogique de la compréhension de l'écrit hors classe.....	241
Annexe 10: Fiche pédagogique de la compréhension de l'écrit en classe+ production de l'écrit.....	276
Annexe 11: Fiche pédagogique de points de langue : la modalisation.....	251
Annexe 12: Fiche pédagogique de points de langue en présentiel.....	255
Annexe 13: Fiche pédagogique de la production de l'écrit 1 ^{er} jet entraînement à l'écrit en présentiel.....	257
Annexe 14: Fiche pédagogique de la production de l'écrit 2 ^e jet	262
Annexe 15: Fiche pédagogique de la production orale	265
Annexe 16: Captures d'écran.....	266
Annexe17: Enregistrement de la production orale d'une élève	272
Annexe 18: Diplôme du concours Défense et Illustration de la Langue Française	272
Annexe 19: Certificat de stage N°1 à l'université BELC.....	273
Annexe 20: Certificat de stage N°2 à l'université BELC.....	256
Annexe 21: Certificat de stage N°3 à l'université BELC	274
Table des matières	279
Liste des figures	284
Liste des tableaux	285
Liste des schémas	286

Liste des figures

Figure 1: La pyramide de BLOOM inversée, adaptée de B.WILLIAMS, «HOW I FLIPPED MY CLASSROOM», NNNC CONFERENCE, NORFLK, 2013 ...	100
Figure 2: Principe de cohérence pour un alignement pédagogique	108
Figure 3: Représentation graphique de la dynamique des élèves en classe traditionnelle	118
Figure 4: Graphique d'évaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle	127
Figure 5: Représentation graphique de la moyenne initiale des élèves	158
Figure 6: Graphique du taux d'adhésion au dispositif de la classe inversée	162
Figure 7: Critères de production	180
Figure 8: Diagramme des données de la production écrite	189
Figure 9: Effet de la classe inversée	197

Liste des tableaux

Tableau 1: L'approche communicative.....	28
Tableau 2: la pédagogie par compétences par opposition à la pédagogie par objectifs	30
Tableau 3: de synthèse des différentes approches récentes en pédagogie.....	31
Tableau 4: Dénominations attribuées à la classe inversée	90
Tableau 5: Présentation des contenus d'apprentissage en classe inversée.....	91
Tableau 6: Test d'évaluation de la dynamique des élèves selon 30 questionnaires remis par les enseignants	118
Tableau 7: Evaluation de la dynamique des élèves en classe traditionnelle	127
Tableau 8: d'adhésion au dispositif de la classe inversée.....	162
Tableau 9: Critères de production.....	180
Tableau 10: Évaluation des productions écrites (25 copies remises).....	189

Liste des schémas

Schéma N° 1: les effets progressifs de la réforme.....	20
Schéma N° 2: le triangle de Houssay à l'ère du numérique	67
Schéma N° 3: Représentatif de la double relation des acteurs pédagogiques	69
Schéma N° 4: Schématisation du modèle de la réflexivité de Jorro	78
Schéma N° 5: Schématisation de la pratique réflexive selon Schön (1994)	79
Schéma N° 6: Schématisation de la pratique réflexive selon Lafortune (2008) .	79
Schéma N° 7: Schématisation de la pratique réflexive selon Perrenoud (2001)	80
Schéma N° 8: Ecosystème du processus de la réflexivité	81
Schéma N° 9: Schématisation des activités pédagogiques en classe inversée .	140
Schéma N° 10: Protocole de la compréhension orale	142
Schéma N° 11: Scénarisation d'une séance d'acquisition de points de langue	143
Schéma N° 12: Disposition des semi-groupes	144
Schéma N° 13: Scénarisation d'une séance de production orale et/ou écrite...	145
Schéma N° 14 : récapitulatif de l'apprentissage de la compréhension de l'oral en mode asynchrone.....	169
Schéma N° 15: Notions à maîtriser à distance	182