

Des technologies numériques pour enseigner et apprendre en classe inversée à l'université : quel changement paradigmatique au niveau de la relation enseignant-apprenant

Digital technologies for teaching and learning in reverse classrooms at university: what a paradigmatic change in the teacher-learner relationship

NID Mohammed Taha¹, DAKHIA Mounir²

¹ Université Biskra- Algérie, mohammedtaha.nid@univ-biskra.dz

² Université Biskra- Algérie, mounir.dakhia@univ-biskra.dz

Date de réception: .07/10/2021 Date d'acceptation: 07/102021 Date de publication:20/12/2021

Résumé:

Cet article se veut une étude de l'une des innovations pédagogiques qui commencent à avoir le vent en poupe depuis l'apparition des technologies numériques: la classe inversée. En effet, nous y traiterons, dans un premier temps, la relation enseignant-apprenant à travers les méthodologies d'enseignement des langues. Dans un deuxième temps, nous y présenterons un cadrage théorique et conceptuel de la pratique de classe inversée. Dans un troisième temps, nous focaliserons notre attention sur, ce qui constitue l'essence de cette étude, l'influence qu'exerce la pédagogie de la classe inversée sur le rapport enseignant-apprenant ainsi que sur les rôles assignés à ces différents acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage.

À travers l'expérimentation effectuée, nous tenterons de faire la lumière sur l'évolution des rôles des différents acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous allons établir une étude comparative entre une classe "traditionnelle" et une classe "inversée" afin de dénicher les spécificités de ce nouveau rapport enseignant-apprenant charrié par cette innovation technopédagogique.

Mots-clés: Didactique des langues ; Technologies numériques ; Classe inversée ; Classe traditionnelle ; Relation enseignant-apprenant

Abstract:

This article is ment to be a study of one of the educational innovations that have started to gain momentum since the emergence of digital technologies: the flipped classroom. In fact, we will first talk about the

teacher-learner relationship through language teaching methodologies. Secondly, we will present a theoretical and conceptual framework of the practice of flipped class. Thirdly, we will focus on the influence exerted by flipped classroom pedagogy on the teacher-learner relationship as well as on the roles assigned to these different factors of the teaching-learning situation, which constitutes the essence of this study.

Through the experiment carried out, we will try to shed light on the changing roles of the different factors in the teaching-learning situation. Thus, we are going to establish a comparative study between a "traditional" class and a "reverse" class in order to find out the specificities of this new teacher-learner relationship carried by digital technology.

Keywords: Language teaching; Digital technologies; Reverse class; Traditional class; Teacher-learner relationship

NID Mohammed Taha

mohammedtaha.nid@univ-biskra.dz

1.Introduction

La situation d'enseignement-apprentissage a toujours été sujette à différents changements en raison des rôles attribués à ses acteurs. Ainsi, en parcourant l'évolution de la relation enseignant-apprenant à travers les méthodologies d'enseignement des langues, il s'avère qu'elle a connu différentes mutations, lesquelles sont dictées par les principes intrinsèques à la méthodologie alors en vigueur ainsi que le courant pédagogique en arrière-plan.

Néanmoins, l'apparition des technologies numériques ainsi que leur exploitation au service de l'enseignement-apprentissage n'était pas sans porter des changements encore plus profonds. En effet, un dispositif révolutionnaire porteur d'une innovation pédagogique fait son entrée en classe de langue : la classe inversée ou, comme Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2012) se plaisent à la nommer, la classe retournée. Encore insuffisamment théorisée, la classe inversée pose la question du véritable poids qu'elle exerce aussi bien sur le rôle de l'enseignant que sur celui de l'apprenant en classe de langue.

Dans le cadre du présent article, nous formulons la problématique suivante : Quel est l'effet de la classe inversée sur la relation enseignant-apprenant et quel est son apport aux rôles attribués à ces derniers ?

Cadrage théorique et conceptuel

1-La relation enseignant-apprenant à travers les méthodologies d'enseignement des langues.

Tout au long de l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, plusieurs méthodologies se sont succédé et chacune d'elles a justifié sa présence dans une telle ou telle période par une conception de la relation enseignant-apprenant qui lui est propre et par des statuts différents qu'elle réservait aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005, p. 253). Dans ce qui suit, nous allons présenter les caractéristiques de chacune de ces méthodologies vis-à-vis de leurs conceptions de la relation enseignant-apprenant.

La première méthodologie qui a marqué l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est la méthodologie traditionnelle. L'enseignant, appelé alors "le maître", était considéré comme le détenteur

du savoir à acquérir par les apprenants et de l'autorité institutionnelle. C'est à lui que revient la conception et l'organisation des activités et c'est lui qui a l'initiative des interactions verbales qui sont du type question-réponse entre l'enseignant et l'apprenant, jamais entre les apprenants. Bref, la classe de langue était dominée par l'enseignant. L'apprenant, quant à lui, ne faisait qu'exécuter les tâches proposées par l'enseignant et répondre aux questions lorsque son intervention est prévue sans jamais oser agir de sa propre initiative. Son apprentissage consistait à mémoriser des listes de mots et des fragments de texte.

En 1902, et après des siècles de règne, la méthodologie traditionnelle se voit frapper de caducité et une méthode dite directe fait son apparition dans le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La méthode directe a rompu avec les pratiques de celle qu'elle est censée remplacer en instaurant un nouveau type de relation enseignant-apprenant. La classe de langue se voit, donc, vitaliser par des interactions entre l'enseignant et les apprenants et qui ont lieu uniquement en langue cible. L'enseignant n'est plus le seul initiateur de ces dernières ni celui qui domine.

Quelques années plus tard, une autre méthode dite active voit le jour. Ayant reproché à la méthode directe le fait qu'elle ne met jamais l'apprenant en présence de difficultés à résoudre, la méthode active cherche à impliquer l'apprenant en tant qu'acteur de son propre de son apprentissage. L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir à acquérir par les apprenants mais il est un facilitateur et médiateur entre l'apprenant et le savoir.

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, la méthode audio-orale fait son apparition. La relation enseignant-apprenant se trouve, donc, revue et l'interaction entre eux est encore de mise mais suivant les directives de l'enseignant et est du type question-réponse. Ce n'est que lors de la phase d'exploitation que l'interaction se déroule vraiment entre les apprenants bien qu'elle reste sous le contrôle de l'enseignant.

Pendant le règne de la méthode SGAV, l'enseignant sert de modèle linguistique et conçoit des exercices structuraux en situation. L'apprenant, quant à lui, joue un rôle réactif et n'a qu'à répéter et à dramatiser. Les

interactions sont orientées de l'enseignant vers l'apprenant et sont visées aussi les interactions apprenant-apprenant.

Depuis l'avènement de l'approche communicative, la relation enseignant-apprenant se montre la plus originale. En effet, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants est à éviter puisque l'enseignant est un co-communicateur qui a pour tâche de fournir un environnement linguistique et de suggérer des situations de communication stimulantes. Ainsi, l'interaction devient plus fréquente entre les apprenants sous la forme de petits groupes.

En dernier lieu, il convient de souligner que chaque méthode prétend, par sa naissance, répondre aux insuffisances de celle qui la précède en charriant derrière elle, chacune à son tour, d'autres insuffisances qui vont justifier la naissance d'une autre et ainsi de suite. Aussi, les méthodologues se trouvaient-ils dans un cercle interminable de renouveau méthodologique, ce qui a fait naître une réflexion conciliatrice ayant pour vocation de mettre fin à ces fluctuations incessantes. Cette réflexion consiste à relativiser les méthodes précédentes en choisissant ce qui est pertinent dans chacune d'elles pour élaborer une méthode mixte susceptible de donner plus d'efficacité à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2-présentation de la classe inversée

2-1-Définition

D'après Héloïse Dufour (2014 : 43), la classe inversée se présente comme l'inversion du modèle traditionnel de l'enseignement, lequel stipule que, pendant les heures de classe, l'enseignant transmet les notions visées par la leçon vers les apprenants qui, de leur côté, devront effectuer des exercices d'application à la maison. En effet, la leçon est, désormais, présentée par le biais d'une capsule vidéo ou autre technique numérique en amont de l'heure de classe afin que cette dernière soit consacrée à la mise en application des notions étudiées.

La classe inversée, c'est 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. (Dufour, 2014 : 44)

À l'origine, il faut souligner que ce qui pousse les praticiens de l'enseignement à s'interroger sur leur façon de faire la classe, voire à penser à l'inverser complètement ne serait qu'un constat de son inefficacité ou, du moins, un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis de sa rentabilité.

2-2-Les différents temps de la classe inversée

Marcel Lebrun (2016) a affirmé la nécessité de théoriser autour du concept Classe Inversée en soulignant qu'il ne se réduit pas à la seule ritournelle « *Lectures at home and homework in classes* ». D'après la même source, le dispositif de la classe inversée se déroule à trois temps différents. Le visionnage de la capsule vidéo ou de tout autre support numérique en amont de l'heure de classe n'en constitue alors que le premier temps. La classe inversée consiste, de ce fait, à passer de la centration sur l'enseignant à une centration sur l'apprenant compte tenu de ses objectifs et de son propre rythme d'apprentissage.

Temps 1 « avant la classe »

Lors de cette phase, l'apprenant recherche les informations relatives à la notion visée en lisant un article, un blog ou en visionnant une capsule vidéo.

Temps 2 « pendant la classe »

Il s'agit de présenter la thématique ciblée, de débattre sur les articles lus ou les vidéos regardées et de procéder à une analyse argumentée des travaux des autres individus ou des autres groupes (évaluation par les pairs). Lors de cette phase, il pourra être procédé à la création d'une carte conceptuelle commune.

En examinant l'évolution des deux phases précédentes, force nous est de louer la personnalisation et la contextualisation de l'apprentissage. Les apprenants sont plus actifs et plus interactifs en commençant par la recherche de ressources et d'informations de manière guidée ou autonome et en aboutissant, dans l'enceinte de la classe, à la mise en place de stratégies de déconstruction des informations collectées par conflits sociocognitifs (les apports des autres apprenants ou des autres groupes d'apprenants). Ceci constitue alors un préalable nécessaire pour reconstruire les connaissances individuelles et pour développer tant d'autres

compétences non moins importantes telles que l'autonomie et l'esprit critique.

Temps 3

Les deux phases précédentes sont jugées comme relativement insatisfaisantes pour réaliser l'apprentissage souhaité. Cette phase consiste alors à combiner les deux phases précédentes dans une troisième phase hybride et plus féconde. Cette conception de l'apprentissage s'assimile alors au modèle proposé par David Kolb.

2-3-Les avantages de la classe inversée

D'après Marcel Lebrun et Julie Lecoq (2015 : 87), la classe inversée est porteuse de plusieurs avantages indéniables. Effectivement, elle permet de :

- Gagner du temps libéré en classe pour approfondir les notions apprises en amont et pour développer d'autres compétences aussi bien cognitives que métacognitives ;
- Aller vers un apprentissage plus efficace ;
- Rendre l'apprenant plus actif et plus créatif ;
- Assurer un enseignement plus personnalisé et tenant compte de l'individualité de chaque apprenant ;
- Accroître la motivation de l'apprenant et développer son autonomie ;
- Favoriser l'esprit du travail en équipe.

2-4-La classe inversée : une pratique controversée

Plusieurs recherches et expérimentations ont souligné les effets positifs de la classe inversée sur l'apprentissage. Toutefois, ceci n'a pas empêché d'autres chercheurs de remettre en cause l'innovation pédagogique qu'elle apporte. Vincent Faillet (2014 : 251) suggère que la classe inversée ne diffère pas de la classe traditionnelle. Selon la même source, tant que les connaissances sont transmises avant les exercices d'application, le modèle transmissif continue à régner et c'est simplement la temporalité qui se voit changer. Bref, c'est la répartition des tâches réalisées en classe et celles à domicile qui a été modifiée.

Cadrage pratique

Corpus

Afin de nous renseigner sur l'influence qu'exerce la pratique de classe inversée dont le corollaire est l'usage des technologies numériques sur la relation enseignant-apprenant ainsi que sur les rôles attribués à ces derniers, nous avons opté pour une expérimentation auprès des étudiants de première année de licence de français. En effet, nous avons établi une étude comparative entre un groupe témoin et un groupe expérimental lors d'une séance de grammaire, et ce, en introduisant la classe inversée comme variable indépendante. La leçon visée par l'expérimentation a porté sur l'expression de la conséquence.

À travers l'expérimentation effectuée, nous focalisons notre observation sur deux critères principaux : d'une part, le temps de parole de la partie guidante et de la partie guidée (*teachertalking time* et *studenttalking time*) et, d'autre part, le nombre des fois que les étudiants discutent entre eux une notion donnée, autrement dit l'interaction apprenant-apprenant. Il s'agit alors de mesurer le degré d'implication des apprenants dans l'apprentissage. Pour mener à bien cette étude, nous avons demandé à l'enseignante de dispenser la leçon d'une façon traditionnelle avec le premier groupe. Quant aux étudiants du deuxième groupe, nous leur avons envoyé via leurs boîtes mail, deux jours au préalable, une capsule vidéo expliquant les notions visées. Il leur a donc été demandé de noter les points incompris ainsi que les questions qui leur viennent à l'esprit pour les débattre en classe.

Analyse

Pour ce qui est du groupe témoin, la séance a duré 01 h 23'. Ainsi, il nous a été donné d'établir que la partie guidante a monopolisé la parole pendant 01 h 09', soit 83% de la durée totale de la leçon. La partie guidée, quant à elle, n'avait parlé que pendant 14 minutes, soit 17% de la durée totale de la leçon. Quant à l'interaction apprenant-apprenant, elle était quasi-inexistante. De ce fait, il s'avère que l'enseignant continue à jouer un rôle actif et l'apprenant un rôle passif bien que cette conception, théoriquement parlant, n'ait plus cours depuis plusieurs dizaines d'années. Bref, il s'agit d'une centration plutôt sur l'enseignant que sur l'apprenant.

Quant au groupe expérimental, la séance a duré 01 h 19'. Effectivement, la partie guidante n'a parlé que pendant 28 minutes, soit 35,5% de la durée totale de la séance. La partie guidée, de son côté, avait occupé 51 minutes

de la séance, soit 64,5% de la durée totale de la séance. De là, il est clair que le public apprenant se trouve le constructeur de son propre apprentissage. Par ailleurs, il y a lieu de souligner que les étudiants se posaient réciproquement les questions soulevées lors du visionnage de la vidéo et qu'un débat fécond a eu lieu entre eux. L'enseignante, quant à elle, n'intervenait qu'en dernier ressort. Toutefois, force est de souligner que l'inconvénient majeur rencontré est que certains étudiants étaient réticents à cette nouvelle façon d'apprendre et n'avaient pas pris la peine de visionner la capsule vidéo en amont de l'heure de classe. Ceci n'était pas sans créer un déséquilibre au sein du public apprenant en mettant les étudiants en question à l'écart du débat. En revanche, l'enseignante n'a pas dépensé son énergie, contrairement à la classe traditionnelle, dans la première étape de ce dispositif vu que les étudiants ont pu la franchir par eux-mêmes.

Résultats

À partir de ce qui précède, nous pouvons établir que la mise en place du dispositif de la classe inversée n'était pas sans charrier une évolution flagrante du côté des rôles assurés par les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, l'enseignant n'est plus le transmetteur du savoir à acquérir par les apprenants mais il adopte, pour reprendre l'expression de Marcel Lebrun, la posture d'un chef d'orchestre qui scénarise les différentes activités. Il importe d'ailleurs de rappeler que le passage d'une logique de transmission de contenus à une logique de construction du savoir par l'apprenant lui-même n'est pas nouveau mais il ne se manifeste, dans les faits et sans la moindre ambiguïté, qu'à partir de la numérisation de l'enseignement-apprentissage des langues.

3. Conclusion

À l'issue de cette contribution, il est judicieux de souligner que la classe inversée doit être perçue comme une pédagogie et non pas un simple dispositif. Ainsi, elle est une pédagogie dans le sens où elle redéfinit la relation enseignant-apprenant en attribuant des rôles différents à ces derniers. En outre, son apport ne se limite à la redéfinition des rôles de ces deux composantes principales du triangle didactique mais elle dynamise l'interaction apprenant-apprenant en vue de stimuler le processus d'enseignement-apprentissage. Eric Mazur (1997) met en valeur cette

caractéristique de la pédagogie de la classe inversée en suggérant que : « Rien ne clarifie davantage les idées que le fait d'avoir à les expliquer aux autres ».

En vertu de ce qui vient d'être évoqué et sur la base de l'investigation effectuée, un questionnement s'impose : Puisque l'accès à l'information est devenu facile à l'ère du numérique, pourquoi continuer alors à assigner cette mission à l'enseignant ?

4. Bibliographie

- 1- Bennet, Brian et al. (2012), *The Flipped Class Manifest*, <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php> (Consulté le 28/10/2019).
- 2- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- 3- Dufour, Héloïse (2014), *La classe inversée*, *Technologies* 193, Septembre-octobre.
- 4- Faillet, Vincent (2014), *La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée*, Rubrique de la revue STICEF, Volume 21.
- 5- Lebrun, Marcel et Lecoq, Julie (2015), *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, Réseau Canopé.
- 6- Lebrun, Marcel (2016), *Classes inversées, étendons et « systémisons » le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées* : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740> (Consulté le 29/10/2019).
- 7- Mazur, Eric (1997), *Peer Instruction, A User's Manual*, Pearson New International Edition.

Documents consultés

- 1- Blanchet, Philippe (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters.
- 2- Coïaniz, Alain et Prieur, Jean-Marc (1997), *Éléments de didactique du français langue étrangère*, Série de travaux de didactique, Université Paul Valéry, Montpellier.

- 3- Cuq, Jean-Pierre, (éd.) (2004), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, ASDIFLE, Clé International.
- 4- Raynal, Françoise et Rieunier, Alain (1997), *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.

