

Apport de la classe inversée à l'autonomisation des étudiants du FLE : le point sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Contribution of the flipped classroom to the empowerment of FFL students : an emphasis on grammar teaching-learning

Mohammed Taha Nid*,
Université Mohamed Khider-Biskra,
Laboratoire Sémiotique et pratiques
discursives SEPRADIS (Algérie),
mohammedtaha.nid@univ-biskra.dz
Dr. Mounir Dakhia,
Université Mohamed Khider-Biskra,
Laboratoire Sémiotique et pratiques
discursives SEPRADIS (Algérie),
mounir.dakhia@univ-biskra.dz

Date de soumission : 04.06.2021

Date d'acceptation : 23.08.2021

Date de publication : 06.11.2021

Ex
PROFESSO

Volume 06 / Numéro Spécial / Année 2021

* - Auteur correspondant.

Résumé

Le présent article tente de mettre en exergue l'apport de la classe inversée à l'autonomisation des étudiants du FLE dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Il y sera présenté, dans un premier temps, la pratique de classe inversée ainsi que le rapport qu'elle entretient avec l'usage des technologies numériques. Dans un second temps, nous y aborderons les enjeux et les modalités d'autonomisation des apprenants. En dernier lieu, il y sera question de la place réservée à la compétence grammaticale pour acquérir une compétence communicative. Dans la partie opérationnelle de cette étude, nous avons opté pour une expérimentation ainsi qu'une enquête par questionnaire auprès des étudiants de première année de licence en lettres et langue françaises de l'université Mohamed Khider-Biskra. Les résultats obtenus montrent que la classe inversée concourt à l'autonomisation des étudiants du FLE dans la mesure où l'enseignant s'attache à assurer un suivi rigoureux à ses apprenants et à valoriser leurs efforts.

Mots-clés: Classe inversée ; Technologie numérique ; Autonomisation ; Enseignement-apprentissage de la grammaire ; Étudiants du FLE.

Abstract

The present article attempts to highlight the contribution of the flipped classroom to the empowerment of FFL students regarding grammar teaching and learning. We will first present the practice of flipped classroom as well as the relationship it has with the use of digital technologies. Secondly, we will discuss the issues and methods of empowering learners. Finally, there will be a question of the place reserved for grammatical skill in order to acquire communicative skill.

In the operational part of this study, we opted for an experiment as well as a questionnaire for first-year students of the French literature and language degree at Mohamed Khider-Biskra University. The results obtained show that the flipped classroom contributes to the empowerment of FFL students insofar as the teacher strives to ensure rigorous monitoring of his learners and to value their efforts.

Keywords : Flipped classroom ; Digital technology ; Empowerment ; Grammar teaching-learning ; FFL students.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Presentati onRevue/484>

INTRODUCTION

De nos jours, il n'est plus un secret que les étudiants du FLE sont de moins en moins autonomes. En effet, ceux-ci restent toujours dépendants de leurs enseignants et ne font que rarement montrer d'implication dans leur processus d'apprentissage malgré la diffusion des technologies numériques. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire française, une matière réputée difficile au sein des apprenants, une préenquête réalisée auprès des étudiants de 1^{ère} année de licence en lettres et langue françaises de l'université Mohamed Khider-Biskra révèle que ceux-ci se contentent des notions dispensées en classe et ne font guère des initiatives personnelles afin d'améliorer leur compétence grammaticale.

À travers ce travail de recherche, nous tenterons de dynamiser les étudiants en expérimentant une pratique évolutionnaire et révolutionnaire dite la classe inversée. Il s'agit d'une pratique pédagogique innovante ayant connu un engouement dans l'enseignement des sciences mais dont l'efficacité en didactique des langues reste à prouver. À ce propos, Jean-Charles Cailliez affirme que :

« Ce concept connaît un succès grandissant et illustre parfaitement l'innovation pédagogique : de plus en plus de professeurs à travers le monde modifient leur façon de "faire la classe" pour passer à un modèle plus pratique et plus humain. ». (2015)

Dans la sphère universitaire, Brigitte Albero (2011 : 12) souligne que le modèle du cours magistral continue à régner en maître malgré l'apparition des innovations technologiques. À cet effet, Claude Bertrand (2014 : 16) remet en cause : « [...] la place du cours magistral qui devrait céder à des approches de type pédagogie inversée, notamment dans le premier cycle. ».

D'après Ariane Domont (2016 : 115) : « Il est fréquent d'entendre parler de classes inversées dans les branches scientifiques, il est toutefois plus rare d'entendre parler de classe inversée pour l'enseignement des langues étrangères. ». En effet, la pratique de classe inversée est née aux États-Unis pour l'enseignement des sciences et nous tenterons, à travers ce travail de recherche, de la transposer au champ de la didactique des langues, plus précisément à la didactique de la grammaire. Il importe de souligner que cette recherche s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Ainsi, dans le cadre de la présente étude, nous formulons la question de recherche suivante : la mise en place d'un dispositif de classe inversée en classe de langue universitaire contribue-t-il au développement de la compétence grammaticale ? Autrement dit, nous nous interrogeons sur l'effet de cette innovation techno-pédagogique sur l'autonomisation des étudiants en matière d'acquisition de la compétence communicative.

Pour tenter de répondre à la question formulée supra, nous émettons l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif de classe inversée en classe de FLE au supérieur permettrait aux étudiants de prendre en main leur processus d'apprentissage et d'acquérir une autonomie graduelle. Ainsi, cette étude se fixe comme objectif d'expérimenter un dispositif de classe inversée auprès des étudiants du FLE afin de sonder son efficacité en matière d'autonomisation du public étudiant. Les résultats recueillis seront enrichis par les réponses obtenues à travers

une enquête par questionnaire effectuée auprès des étudiants ayant fait l'objet de cette expérimentation.

I. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Afin de présenter un aperçu théorique et conceptuel de notre objet d'étude, il sera ci-dessous question de la définition de la classe inversée ainsi que de ses modalités de mise en œuvre. Ensuite, nous traiterons la relation qu'entretient cette innovation pédagogique avec les technologies numériques, notamment la capsule vidéo. Dans un troisième temps, il sera question des enjeux et des modalités d'autonomisation des apprenants. En dernier lieu, nous mettrons l'accent sur le concept de grammaire ainsi que la place réservée à la compétence grammaticale pour acquérir une compétence communicative.

II.1. Définition de la classe inversée.

D'après Marcel Lebrun (2016 : 75) : « *les classes inversées repositionnent et redéploient les espaces-temps traditionnels de l'enseigner-apprendre.* ». Alain Taurisson et Claire Herviou (2015 : 08), de leur côté, affirment que la classe inversée consiste à inverser le modèle traditionnel de l'enseignement. En effet, ils soulignent que les apprenants ont en l'occurrence à prendre connaissance de la partie théorique du cours en amont de l'heure de classe afin de libérer celle-ci aux exercices d'application, à la résolution de problèmes ou à effectuer des projets en relation avec le cours.

Par ailleurs, Cynthia Eid et al. (2019 : 36) avancent ce qui suit : « *Il convient de rappeler qu'il n'y a pas un seul modèle de classe inversée, mais autant de classes inversées qu'il y a d'enseignants inverseurs.* ». Dans la même optique, Olivier Quinet (cité par Fabien Soyez, 2017) estime qu' : « *il n'existe pas une, mais des classes inversées, chaque prof ayant sa façon de faire* ». Les affirmations susmentionnées convergent sur le fait qu'il n'y a pas une seule pratique de la classe inversée. Les approches et les visions peuvent, donc, être différentes et diversifiées à condition qu'elles se conforment au principe de cette innovation pédagogique, à savoir l'inversion du modèle traditionnel de l'enseignement. À ce stade, il convient de s'interroger sur les modalités de mise en œuvre de cette innovation pédagogique.

II.2. Comment mettre en œuvre la classe inversée ?

D'après Cynthia Eid et al. (2019 : 80) : « *Afin de mettre en œuvre la classe inversée via le numérique et des capsules vidéo, il est nécessaire, dans un premier temps, de connaître les outils dont on dispose dans sa classe et son établissement.* ». Selon les mêmes auteurs, il est judicieux de ne pas présupposer que tous les apprenants sont munis des outils technologiques nécessaires afin de garantir la réussite de cette nouvelle approche. À cet effet, un « *petit sondage* » auprès des apprenants s'avère incontournable (Cynthia Eid et al., 2019 : 80).

Par ailleurs, Florent Berthet (2020) estime que la mise en place de la classe inversée ne se fait pas d'un seul coup. Dans cette optique, il avance ce qui suit : « *Sachez que vous pouvez démarrer progressivement, par exemple en testant ce modèle avec une classe seulement, ou sur une seule leçon. Si l'expérience est concluante, essayez avec d'autres classes, et sur d'autres leçons.* »

Pour mener à bien un projet de classe inversée, Florent Berthet (2020) propose une démarche en six étapes que nous présentons dans les points ci-dessous :

1- Sélectionner le dispositif de classe inversée que l'on souhaite mettre en place et qui convienne à sa classe en tenant compte de plusieurs critères : niveau des apprenants, moyens disponibles, etc. ;

2- Préparer le matériel pédagogique à donner aux apprenants. Ce matériel peut être élaboré par l'enseignant lui-même ou pris d'internet ;

3- Mettre le matériel pédagogique en ligne. D'après la même source, peu importe la plateforme, le site ou le réseau social utilisé à cet effet. La seule exigence est que : « *Vos élèves doivent pouvoir accéder à vos cours facilement et à tout moment* ». Pour les apprenants qui n'ont pas accès à internet, il enchaîne que : « *vous pouvez leur transmettre vos cours via une clé USB ou un DVD.* » ;

4- Expliciter préalablement la démarche aux apprenants. Effectivement, les apprenants doivent être conscients des enjeux et de l'intérêt de cette expérience, doivent connaître ce qui attendu d'eux et doivent être avisés de ce qu'ils auront à effectuer. À titre d'exemple, l'enseignant pourra leur demander, entre autres, de prendre des notes et de consigner les éventuelles questions qui leur viennent à l'esprit en vue de les débattre en classe. Selon la même source, « *La prise de note les forcera à suivre activement plutôt que de regarder sans y prêter attention, et ils gagneront du temps quand ils devront revenir sur un point.* ». Autrement dit, cette étape fait allusion au concept de contrat didactique ;

5- Se lancer dans l'expérience ;

6- « *Peaufinez votre méthode* ». À ce sujet, il souligne que l'enseignant peut ainsi faire appel à des activités supplémentaires : jeux de rôles, travaux de groupes, ateliers, etc. Bref, l'enseignant pourra inclure tout ce qu'il juge pertinent pour un meilleur déroulement de la leçon.

Cela dit, il n'en demeure pas moins qu'il n'y a pas une recette bien faite de la classe inversée. Les mises en pratique de cette innovation pédagogique sont variées et plusieurs scénarios didactiques peuvent, donc, être adoptés en vue de planifier un cours en classe inversée.

Au sujet du scénario à adopter, Cynthia Eid et al. (2019 : 45) affirment ce qui suit : « *Il existe plusieurs scénarios didactiques en classe inversée.* ». À cet effet, ils enchaînent que le scénario est à concevoir « *en fonction du contexte et du cadre* ». Dans ce sens, ces auteurs proposent un scénario exemplatif de la classe inversée à l'université. Ce scénario s'articule sur trois étapes que nous résumons ci-dessous.

1- L'enseignant élabore le matériel pédagogique indispensable au bon déroulement du cours. Effectivement, cette étape commence par le choix du support pédagogique du cours (capsule vidéo, lectures, etc.) et s'achève par son postage sur une plateforme électronique. La préparation englobe aussi la confection des exercices que les apprenants auront à effectuer en classe. À ce propos, Cynthia Eid et al. (2019 : 46) précisent qu' : « *Il faudrait en amont tester les exemples, s'assurer d'avoir bien ciblé le contenu et que le niveau est bien adéquat à une initiation à la matière.* » ;

2- L'apprenant effectue la partie théorique du cours à domicile. Selon les mêmes auteurs (2019 : 47) : « *Le cours commence par une préparation des apprenants à domicile des parties jugées "simples" et que les apprenants peuvent faire seuls.* ». Lors de cette étape, les apprenants doivent être préalablement avisés de la démarche à suivre pour ce faire ;

3- L'enseignant et les apprenants se rencontrent en classe. À ce stade : « *La partie informative ayant été préparée par les apprenants à domicile, il s'agit de vérifier en classe la compréhension de l'information, d'abord entre pairs et ensuite avec l'enseignant-facilitateur.* » (Cynthia Eid et al., 2019 : 47). Ce faisant, ils suggèrent qu'il pourra, alors, être procédé comme suit :

- a- « *Quiz ou vérification individuelle de l'information (5 min)* » ;
- b- « *Une période d'échange et d'éclaircissement (5-15 min)* » ;
- c- « *Activités implicatives, travail collaboratif ou coopératif (30-45 min)* ».

Les modalités de mise en œuvre de la classe inversée étant présentées, il y a tout lieu maintenant de se poser la question suivante : quelle relation la classe inversée entretient-elle avec les technologies numériques ?

II.3. Des technologies numériques au service de la mise en œuvre de la classe inversée : le cas de la capsule vidéo.

Pour ce qui est du rapport qu'entretient la classe inversée avec les technologies numériques, Héloïse Dufour (2014 : 46) proclame que : « *La mise en œuvre d'une classe inversée ne nécessite en soi aucune technologie particulière. Le travail de préparation de la séance en classe peut naturellement être effectué sur la base de manuels ou de photocopies.* ». Alain Taurisson et Claire Herviou (2015 : 08), de leur côté, tempèrent ces propos en affirmant que : « *Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) facilite le développement des classes inversées, en offrant de nouvelles possibilités de présentation du cours.* ». Ainsi, il en ressort la possibilité de pratiquer la classe inversée sans faire appel aux technologies numériques sans pour autant nier les avantages de celles-ci.

Quant à l'utilisation des capsules vidéo en classe inversée, Bergmann et Sams (2014 : 107) affirment ce qui suit :

« *Croyez-le ou non, toutes les classes inversées n'utilisent pas nécessairement des vidéos comme outil pédagogique. Une classe inversée ne se centre pas autour des vidéos mais la plupart des enseignants qui mettent en pratique la pédagogie inversée en utilisent pour diffuser des contenus de manière directe.* »

À partir de ce qui précède, il s'avère que, parmi la palette de choix qu'offrent les technologies numériques, la capsule vidéo se trouve la plus utilisée par les enseignants qui inversent leurs classes. En effet, ces capsules vidéo sont soit conçues par l'enseignant lui-même soit prises d'internet. Dans ce sens, force nous est de souligner qu'il serait plus judicieux pour l'enseignant de se charger par lui-même de la conception des capsules vidéo pour la simple raison que cela lui permet, d'une part, de maîtriser les étapes du cours ainsi que les difficultés qu'il pourrait impliquer et, d'autre part, de s'assurer du fait que la capsule est adaptée au niveau de son public ainsi qu'au contexte d'enseignement.

II.4. L'autonomisation des apprenants : enjeux et modalités.

À ce propos, Françoise Demaizière (2005, cité par Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis, 2009) souligne ce qui suit : « *Se dire que si l'autonomie est la finalité, l'autonomisation par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques, peut être un premier objectif réaliste et souhaitable.* ».

D'après Louis Porcher (2004 : 14) :

« L'autonomie complète n'est jamais atteinte, on est toujours en voie d'autonomisation : il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation pour le faire. C'est seulement ainsi qu'il apprendra et aura une attitude active à l'égard de la langue. »

À partir de ce qui précède, il est clair que l'autonomisation est le chemin qui mène à l'acquisition de l'autonomie. Celle-là mise sur l'activité de l'apprenant en tant qu'acteur de son propre apprentissage et ne peut avoir lieu qu'à travers la conjugaison des procédures de guidage avec les outils pédagogiques idoines.

Insistant que la pertinence de la guidance et le rôle des pratiques pédagogiques pour autonomiser les apprenants, Alain Taurisson et Claire Herviou (2015 : 13), de leur côté, affirment que :

« L'autonomie de l'élève est la résultante de l'action pédagogique. On ne peut viser directement l'autonomie, ou supposer qu'elle existe, a priori. Elle ne peut être que le résultat d'un apprentissage. C'est parce qu'on est bien guidé que l'on devient autonome. Mais il est des guidances qui ne conduisent jamais à l'autonomie et qui se révèlent sources de blocages. »

Dans cette optique, Lakhdar Kharchi (2017 : 146) souligne que : *« l'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants des méthodes de travail, des stratégies et des démarches d'apprentissage leur permettant d'apprendre à apprendre. »* À cette fin, le rôle de l'enseignant ainsi que la pertinence de son action pédagogique se veulent d'une importance capitale si l'on veut autonomiser le public apprenant.

Après avoir survolé la question de l'autonomisation des apprenants, il sera ci-dessous question de la grammaire ainsi que de la place réservée à la compétence grammaticale pour acquérir une compétence communicative.

II.5. De la grammaire pour acquérir une compétence communicative.

Selon Jean-Pierre Robert (2008 : 100), la grammaire renvoie, par définition, à : *« l'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques. »* Dans ce sens, les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) tiennent à distinguer la grammaire de la compétence grammaticale. À cet égard, ils affirment que :

« Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. » (2001 : 89)

Autrement dit, le CECRL nuance que la compétence grammaticale fait référence à *« la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. »* (2001 : 89). À partir de là, il est temps de nous interroger sur la place réservée à la compétence grammaticale dans le processus d'acquisition d'une compétence communicative.

À ce sujet, le CECRL (2001 : 115) stipule que :

« La compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des

langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit. »

À cet égard, Claude Germain et Hubert Séguin (1998 : 33) affirment que l'apprentissage de la grammaire a pour finalité de concourir à l'acquisition d'une compétence communicative. En effet, ils précisent qu' : « *On n'apprend pas la grammaire pour apprendre la grammaire. Si on le fait, c'est pour acquérir une certaine compétence grammaticale, intérioriser une connaissance grammaticale en vue d'en arriver à utiliser adéquatement une langue.* ». Jean-Louis Chiss (2002 : 13), de son côté, corrobore ces propos en rajoutant que l'association des structures grammaticales et les tâches communicatives aboutit à l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce sens, il suggère que : « *la vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives.* ».

À présent, laissons de côté le cadre théorique et conceptuel pour nous pencher sur la partie opérationnelle de la présente étude.

II. DESCRIPTION DU CORPUS ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les deux enquêtes effectuées ont ciblé les étudiants de première année de licence en lettres et langue françaises de l'université Mohamed Khider-Biskra au cours de l'année universitaire 2020/2021. En effet, cette promotion se compose de 143 étudiants divisés en sept groupes : trois groupes de 21 étudiants ainsi que quatre groupes de 20 étudiants. Le choix de ce public étudiant comme population d'étude se justifie par la faible implication dont il fait montre en matière d'apprentissage de la grammaire ainsi que le rendement plus ou moins faible en matière d'acquisition de la compétence grammaticale. Dans ce sens, il faut signaler que ces deux enquêtes ont ciblé les sept groupes d'étudiants de première année de licence mais uniquement 78 étudiants se sont adonnés plus ou moins assidûment à l'expérimentation réalisée. Les autres étudiants n'assistaient quasiment jamais aux cours en se cachant derrière l'article n°03 de l'arrêté ministériel n°055 du 21 janvier 2021, lequel stipule que la présence des étudiants aux différentes activités d'enseignement en présentiel n'est pas obligatoire dans cette conjoncture marquée par la propagation de la pandémie du coronavirus.

Dans cette optique, l'expérimentation effectuée s'est focalisée sur la comparaison des performances réalisées lors du premier semestre d'étude (en classe traditionnelle) avec celles du deuxième semestre (en classe inversée). Ce type d'expérimentation est pertinent dans la mesure où il permet à chaque apprenant de vivre les deux modèles d'enseignement et de se présenter comme témoin de ce que la pratique de classe inversée a provoqué dans sa posture d'apprenant. L'expérimentation a, ainsi, été effectuée en parfaite coordination avec les trois enseignants du module et elle consistait à poster les cours de grammaire programmés lors du 2^{ème} semestre sous forme de capsules vidéo que nous avons produites nous-mêmes par souci d'adaptation et qui étaient postées sur trois groupes Facebook créés à cet effet et dans lesquels se réunissaient les étudiants. Quant aux cours de grammaire lors du 1^{er} semestre, ils se déroulaient suivant une méthode magistrale en usage depuis plusieurs années au sein du département en question.

À cet effet, une séance de prise de contact a ainsi été programmée avec chacun des sept groupes d'étudiants avant le début effectif des cours du 2^{ème} semestre. Cette séance avait pour objectif d'installer les rituels du déroulement des cours en classe inversée, lesquels s'étalent sur deux temps principaux :

1- À distance

- Visionner la capsule vidéo du cours à domicile, laquelle se trouve postée au niveau du groupe Facebook 72 heures en amont de la séance en présentiel ;
- Effectuer une prise de notes du cours ;
- Répondre au quiz.

2- En présentiel

- Lancement du sujet du cours suivi d'une synthèse globale en classe ;
- Débat sur les notions incomprises sous la supervision de l'enseignant ;
- Application des connaissances acquises à travers la résolution d'exercices d'application en groupes d'apprenants.

Chaque cours de grammaire a, donc, été dispensé sous forme de capsule vidéo accompagnée d'un quiz en ligne. Après avoir visionné la vidéo du cours, les étudiants avaient à répondre au quiz dont le lien était posté dans le premier commentaire de la vidéo publiée sur Facebook. Ces quiz sont conçus grâce à l'application QRuiz.net, laquelle permet à l'enseignant-concepteur de consulter les réponses des étudiants. Ainsi, elle affiche une liste détaillée contenant le nom et le prénom de chaque répondant, la note qu'il a obtenue ainsi que les détails de réponse à l'instar questions manquées.

Le quiz de chaque cours se compose de six questions à choix multiples et est noté sur six, à savoir un point pour chaque question. Les réponses des étudiants aux quiz permettent, d'une part, de s'assurer du fait que les étudiants ont visionné activement la capsule vidéo et, d'autre part, de se renseigner au préalable sur leur degré d'assimilation du cours présenté dans la capsule vidéo avant de se rencontrer lors de la séance en présentiel. Vu que la seule option présentée par les applications de quiz en ligne est celle des questions de nature fermée en raison de la possibilité de leur traitement automatique, nous avons consacré la séance en présentiel à la résolution des exercices de plus haut niveau cognitif sous la supervision de l'enseignant. Dans ce qui suit, nous présenterons à titre illustratif le quiz de la leçon n°01 et qui porte sur le verbe (définition, espèces, groupes ainsi que sous-classes déterminées par la syntaxe).

Bonjour !

Vous avez 6 questions. Bonne chance !

1 point par bonne réponse

0 point par mauvaise réponse ou sans réponse

Question 1/6

•Le verbe "être" est un verbe copule.

Vrai

Faux

Question 2/6

• Dans la phrase "Je parlais souvent", le verbe "parler" exprime :

une action réalisée par le sujet

l'état du sujet

Question 3/6

• "Avoir besoin" est :

un verbe

une locution verbale

Question 4/6

• Les verbes du 1er groupe sont :

les verbes qui se terminent par "er" à l'infinitif

les verbes qui se terminent par "ir" à l'infinitif

Question 5/6

• Les verbes transitifs sont ceux qui ont un complément d'objet.

Vrai

Faux

Question 6/6

• Les verbes intransitifs sont ceux qui n'ont pas de complément d'objet.

Vrai

Faux

© Tous droits réservés - Quiz 2020

Créez vous aussi vos propres quiz sur: <https://quiz.net>

Quiz de la leçon n°01 : le verbe (définition, espèces, groupes ainsi que sous-classes déterminées par la syntaxe).

À l'issue de l'expérimentation, un questionnaire composé de 17 questions a été administré à ces étudiants. Dans ce qui suit, nous en retiendrons les deux questions afférentes à la problématique formulée dans le cadre de cet article, à savoir l'apport de la classe inversée à l'autonomisation des étudiants du FLE en matière d'apprentissage de la grammaire. Ainsi, il faut d'emblée noter que cet article émane d'une étude scientifique ayant pour objectif d'étudier la pratique de classe inversée dans différentes dimensions mais il se propose de se focaliser sur la dimension évoquée supra. Les réponses obtenues feront l'objet d'une analyse quantitative.

III. RÉSULTATS

Dans le tableau ci-dessous, il sera question des résultats des étudiants au quiz de chacun des dix cours.

	Nombre total des étudiants ayant répondu au quiz	Nombre des étudiants ayant obtenu 6/6	Nombre des étudiants ayant obtenu 5/6	Nombre des étudiants ayant obtenu 4/6	Nombre des étudiants ayant obtenu 3/6	Nombre des étudiants ayant obtenu 2/6	Nombre des étudiants ayant obtenu 1/6	Nombre des étudiants ayant obtenu 0/6	La moyenne générale des étudiants
Cours n°01	77	42	22	10	01	01	01	00	5,30/6
Cours n°02	78	41	24	11	00	02	00	00	5,31/6
Cours n°03	74	54	15	02	01	02	00	00	5,59/6
Cours n°04	76	55	17	01	02	01	00	00	5,62/6
Cours n°05	72	41	14	13	04	00	00	00	5,28/6
Cours n°06	76	56	15	04	00	01	00	00	5,64/6
Cours n°07	73	31	16	14	05	07	00	00	4,81/6
Cours n°08	76	48	12	06	05	02	02	01	5,17/6
Cours n°09	75	49	19	05	01	01	00	00	5,52/6
Cours n°10	73	47	15	06	05	00	00	00	5,42/6

Tableau n°01 : Résultats des étudiants aux quiz

S'agissant de l'enquête par questionnaire, 69 étudiants seulement y ont répondu sur un total qui variait de 72 à 78 étudiants ayant participé aux différentes séances de l'expérimentation. Leurs réponses étaient, donc, comme suit :

Question n°01 : Parvenez-vous à assimiler le cours de grammaire dispensé dans la capsule vidéo sans l'aide de l'enseignant ?

	Les étudiants ayant répondu par :				
	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Nombre des étudiants	17	22	21	06	03
Taux des étudiants	24,6%	31,9%	30,4%	8,7%	4,34%

Tableau n°02 : La capacité d'assimilation des cours sans l'aide de l'enseignant.

Question n°02 : En visionnant la capsule vidéo, parvenez-vous à prendre des notes et à faire la synthèse du cours ?

	Les étudiants ayant répondu par :	
	Oui	Non
Nombre des étudiants	54	15
Taux des étudiants	78,3%	21,7%

Tableau n°03 : La capacité de prendre des notes et de faire la synthèse du cours.

IV. ANALYSE, DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

À analyser de plus près les données recueillies à travers l'expérimentation, il paraît que les étudiants se sont engagés dans les tâches à effectuer à domicile d'une manière assez satisfaisante. Dans le même sillage, les résultats obtenus à travers les quiz montrent que la majorité des étudiants parvenaient à assimiler les cours de grammaire dispensés dans les capsules vidéo et à répondre aux exercices qui s'y rapportent.

Cependant, nous remarquons que cet engagement massif n'émane pas, du moins pour une bonne partie des étudiants, d'une motivation intrinsèque témoignée à l'égard du travail à domicile. Les trois enseignantes ayant pris en charge la mise en œuvre de l'expérimentation ont ainsi valorisé le travail à domicile de ces étudiants à travers l'attribution d'une note comptabilisée dans le cadre de l'évaluation continue. Sans une procédure pareille, une bonne partie des étudiants n'auraient probablement pas été aussi studieux et assidus d'autant plus que la tâche demandée se veut plus ou moins chronophage et énergivore pour des étudiants ayant le niveau débutant en langue française. À partir de là, la pratique de classe inversée nous paraît susceptible de dissiper la passivité du public apprenant et de l'autonomiser dans la mesure où l'enseignant s'attache à suivre de près ses apprenants et à valoriser leurs efforts.

S'agissant des données recueillies à travers l'enquête par questionnaire, les réponses des étudiants à la 1^{ère} question évoquée supra montrent que la majorité des étudiants parviennent à assimiler les cours de grammaires dispensés dans des capsules vidéo sans l'aide de l'enseignant. Cependant, un nombre restreint d'étudiants déclarent qu'ils n'y parviennent que rarement ou jamais. Quant à la 2^{ème} question, les réponses obtenues soulignent que la majorité des étudiants parviennent à prendre des notes et à faire la synthèse du cours visionné à travers la capsule vidéo. Une bonne partie des étudiants déclarent, toutefois, qu'ils n'y parviennent pas.

À ce propos, il faut souligner que le nombre des étudiants qui n'arrivent pas à prendre des notes et à faire la synthèse du cours est le double de ceux qui n'assimilent pas les cours dispensés dans des capsules vidéo. Certains étudiants arrivent, donc, à assimiler globalement les notions présentées mais n'arrivent pas à les synthétiser vu que cette tâche fait appel à une activité cognitive plus poussée. Cela s'explique par le fait que le public étudiant de 1^{ère} année de licence de français est nouvellement entré à l'université et ne s'est pas suffisamment entraîné à la réalisation des travaux faisant appel à ses productions personnelles. Dans ce sens, il faut souligner que ces étudiants avaient étudié la technique de prise de notes dans le cadre du module

"Technique du travail universitaire" et que nous avons veillé à la réexpliquer lors de la séance d'installation des rituels du déroulement des cours en classe inversée.

CONCLUSION

En vertu de ce qui vient d'être évoqué et à la base des investigations effectuées, il ressort que la classe inversée concourt à l'autonomie des apprenants dans la mesure où l'enseignant s'attache à assurer un suivi rigoureux à ses apprenants. Les résultats obtenus à travers les deux enquêtes présentées supra confirment l'hypothèse que la classe inversée, loin de la passivité constatée lors du cours magistral, pousse les étudiants du FLE à prendre en main leur processus d'apprentissage de la grammaire et à acquérir une certaine autonomie.

Dans la même optique, il faut noter qu'il s'agit d'une étude cas et que nous ne prétendons nullement aborder la problématique de l'inversion des classes dans son ensemble. En effet, il n'y a pas une seule pratique de la classe inversée mais il y a un éventail de pratiques et de déclinaisons qui tournent autour d'un même principe, à savoir l'inversion du modèle traditionnel de l'enseignement. Les interprétations que donnent les praticiens, et parfois les théoriciens, de la classe inversée sont personnelles. Les conclusions tirées ne peuvent, quant à elles, être généralisables et sont toujours liées au contexte spatio-temporel où elle a été expérimentée.

Dans cette perspective, nous estimons que les résultats recueillis vis-à-vis de la classe inversée sont nettement insuffisantes pour en recommander l'usage auprès des enseignants. Pour le moment, nous ne pouvons pas nous contenter des enquêtes effectuées comme preuve d'efficacité. Force est, donc, d'établir qu'il appartient aux chercheurs et aux praticiens de l'expérimenter à plus large échelle avec un appareil méthodologique sophistiqué et des protocoles rigoureux. Bref, il faut se méfier de l'adhésion prématurée aux pratiques pédagogiques novatrices tant qu'elles n'ont pas été soumises moult fois à l'épreuve de la réalité. Dans le domaine médical, nous n'imaginons pas un seul instant qu'un organisme de santé approuve la mise en marché d'un médicament suite à son étude sur un seul cas seulement mais il faut l'avoir soumis à une série de tests.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALAIN Taurisson & CLAIRE Herviou, (2015), *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée*, Théorie et pratique du « travail d'apprendre », ESF éditeur, France.

ANNICK RIVENS Mompean & MARTINE Eisenbeis, (2009), « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>.

ARIANE Dumont, (2016), *La classe inversée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère à des étudiants de première année de Bachelor*. Dans ARIANE Dumont et DENIS Berthiaume, (sous dir.) *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée.*, Éditions De Boeck, Belgique.

BRIGITTE Albero, (2011), « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, p.11-21.

(2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris.

CLAUDE Bertrand, (2014), « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.

CLAUDE Germain & HÉBERT Séguin, (1998), *Le point sur la grammaire*, Éditions Clé international, Paris.

CYNTHIA Eid et al., (2019), *La classe inversée*, Éditions Clé international, Paris.

FABIEN Soyez, [En ligne], *Classe inversée : « si l'on perd les bons élèves, c'est que l'enseignement est mauvais »*, <https://www.vousnousils.fr/2017/05/11/classe-inversee-si-lon-perd-les-bons-eleves-cest-que-lenseignement-est-mauvais-603269>, (consulté le 10 avril 2020).

FLORENT Berthet, [En ligne], *Classe inversée*, <https://www.classeinversee.com/etapes-pour-bien-demarrer/>, (consulté le 19 juillet 2020).

HÉLOÏSE Dufour, (2014), « La classe inversée », *Revue technologie*, n°193, p.44-47.

JEAN-CHARLES Cailliez, [En ligne], *La classe inversée au service de l'innovation pédagogique*, Interview réalisé par Jean-Pierre Leac Dans Les cahiers de l'innovation, <https://www.lescahiersdelinnovation.com/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique/>, (consulté le 28 avril 2020).

JEAN-LOUIS Chiss, (2002), « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Les Cahiers de l'ILSL*, Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère, n°13.

JEAN-PIERRE Cuq, (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Éditions Didier, Paris.

JEAN-PIERRE Robert, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Nouvelle édition revue et augmentée), Éditions Ophrys, Paris.

JONATHAN Bergmann & AARON Sams, (2014), *La classe inversée*, Éditions Reynald Goulet Inc., Canada.

LAKHDAR Kharchi, (2017), *Didactique des langues étrangères et TIC : Apport pédagogique des didacticiens*, Éditions Office des Publications Universitaires, Algérie.

LOUIS Porcher, (2004), *L'enseignement des langues étrangères* (1ère édition), Éditions Hachette, Paris.

MARCEL Lebrun, (2016), Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. Dans ARIANE Dumont et DENIS Berthiaume (sous dirs.) *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée.*, Éditions De Boeck, Belgique.

POUR CITER L'AUTEUR :

NID Mohamed Taha -DAKHIA Mounir, (2021), « Apport de la classe inversée à l'autonomisation des étudiants du FLE : le point sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire », Ex Professo, V06, Numéro Spécial, pages 00.00, Url: <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>