

Classe inversée, une stratégie pour la Gestion des pratiques langagières à l'université



Flipped Classroom, a Strategy for the Management of Language Practices at University

Mihoub Kheira¹, Guendouz Benammar Naima²

¹ Université Mohamed ben Ahmed, Oran 2(Algérie), kiramihoub@yahoo.fr

² ENS d'Oran(Algerie), naimaguendouz@gmail.com

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Elle s'intéresse aux pédagogies nouvelles et aux pratiques langagières en milieu universitaire. À travers une recherche-action, nous essayons d'apporter une réponse à la question d'efficacité de la production orale par le biais de la classe inversée. En introduisant les TICE comme support pédagogique essentiel à la préparation et réalisation d'une séance de production orale, nous explorons les possibilités qu'offre ce modèle pédagogique idoine et conséquent pour instaurer un changement dans les attitudes et les pratiques de production orale. Cette initiative a pour objectif de proposer un cadre référentiel qui contribuera à l'optimisation des apprentissages en offrant plus d'autonomie à l'étudiant.

Mots clés: Didactique du FLE; pédagogie inversée; production orale; enseignement hybride; pédagogie universitaire.

Summary:

This research is in the field of French as Foreign Language (FFL) didactics. It is interested in new pedagogies and language practices at universities. Through Action-Research, we try to provide an answer to the question of efficiency of oral production via the flipped classroom. By introducing our participation in research in the field of the teaching/learning of FFL and the

Auteurs correspondants: Mihoub Kheira **email :** kiramihoub@yahoo.fr

use of ICTs as an essential teaching support for the preparation and realization of an oral production session, we explore the possibilities offered by reverse pedagogy. Appropriate and consistent model for bringing about change in oral production attitudes and practices, the main objective of this initiative is to propose a reference framework, which will contribute to the choice of learning by offering more autonomy to the student.

Keywords: FFL Didactics; Reverse Pedagogy; Oral Production; blended learning; university pedagogy.

INTRODUCTION

Source de nombreux problèmes, souvent récurrents, l'enseignement supérieur algérien reste depuis toujours au cœur de tous les débats et questions relatifs à l'éducation...

Néanmoins, il mérite de plus en plus sa désignation de levier principal de progrès et de développement, surtout dans une politique d'économie du savoir qui de nos jours plonge ses racines dans la recherche et l'innovation qui adopte les mécanismes de garantie de la qualité en misant sur la pertinence de l'utilisation adaptée des TICE.

De facto, un système universitaire performant et compétitif ne relève plus uniquement de sa richesse économique mais repose surtout sur l'efficacité et l'efficience de sa portée pédagogique.

La redéfinition de nouveaux paradigmes d'un enseignement qui met en avant le rôle de l'étudiant devient donc capital, l'université algérienne a compris l'urgence de ce changement qui le doterait de nouveaux moyens pédagogiques, organisationnels et technologiques qui lui permettraient de faire face à deux enjeux majeurs:

1. Concilier la démocratisation d'accès à l'enseignement supérieur et une demande toujours de plus en plus croissante du nombre d'étudiants qui est passé à 1.696.000 étudiants en 2021.
2. Etre en mesure de s'intégrer au système éducatif international des pays les plus compétitifs et performants, posséder les connaissances et maîtriser les technologies.

Pour faire face à tous ces défis, l'université a compris l'urgence de se doter de moyens qui faciliterait l'évolution inéluctable vers le « tout numérique ».

L'objectif essentiel d'un tel projet est la mise en place de nouveaux processus d'apprentissage en mesure de susciter des situations actives et collaboratives qui s'appuieraient sur l'implication dynamique de l'étudiant même en dehors des salles de cours. « Apprendre devient phénomène émotionnel et intellectuel. » (Guilbert, 1998)

D'autre part et toujours dans la même optique de progrès et de changement, tous les programmes issus de la dernière réforme (2004) une place importante et attribuée à l'oral qui est enseigné comme une discipline à part entière.

En plus d'être un simple moyen d'enseignement et d'expression, il gagne en fonction didactique. Ainsi, tous les changements enregistrés ces dernières années sous l'effet de la mondialisation, des nouveaux apports de la didactique et des progrès incessants dans le domaine des TICE nous interrogent sur la continuité d'un apprentissage de l'oral en FLE sans l'utilisation des TICE.

1.1. Problématique :

L'histoire décrit le langage comme le premier et unique vecteur de communication entre les hommes. L'avènement de l'écriture qui reste parmi les progrès techniques de son temps le plus révolutionnaire et le plus décisif dans l'évolution des peuples va le déclasser, en le privant de son importance notamment dans le cadre de l'enseignement des langues. Or, nous assistons depuis une trentaine d'années à un regain d'intérêt pour l'oral (Halté, 2002).

Cependant la mise en pratique des connaissances issues des recherches conjuguées de la didactique et des sciences linguistiques mettent beaucoup l'accent sur ses spécificités au détriment de son apprentissage qui bute toujours contre le peu de connaissances qu'il accumule en matière d'activités communicationnelles.

« Nous n'avons qu'une connaissance parcellaire des pratique langagières » (Plane, Garcia-Debanc, 2004) Toutefois, de nos jours, il s'impose non seulement comme discipline mais occupe une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères.

En effet à l'heure de la mondialisation et le libre échange, l'acquisition d'une telle compétence est devenue primordiale pour la maîtrise de la communication en langue étrangère.

A ce titre, le système éducatif algérien a choisi de l'enseigner à tous les niveaux: primaire, moyen, secondaire et le supérieur (L.M.D) en langues étrangères.

Grace à son nouveau statut et la place de choix qui lui a été octroyée dans la réforme (2004), l'enseignement de l'oral a gagné en importance et en volume horaire que par le passé. En plus d'être un simple moyen pédagogique, il est doté de fonctions didactiques.

« Il s'enseigne non seulement comme objet d'enseignement dans les séances d'activités langagières en compréhension et en production orale qui facilitent l'expression de l'apprenant qui apprend à communiquer et à maîtriser les genres oraux. » (Halté, 2002) mais il devient aussi objet d'enseignement parce qu'il est « possible de faire d'un travail de verbalisation et d'interactions un objet d'enseignement » (Ibid.).

L'objectif majeur d'un tel enseignement de l'oral est celui de former un étudiant capable d'interagir pour communiquer avec le monde qui l'entoure.

Alors comment faire pour développer une telle compétence quand les difficultés à s'exprimer deviennent de plus en plus apparentes que jadis ? Et quand la gêne et le manque de confiance en soi bloquent l'apprentissage en classe ?

Certes la gratuité scolaire, son obligation jusqu'à l'âge de 18 ans et le développement des médias ont réduit certains écarts mais les différences continuent à se creuser fortement et un grand nombre d'enseignants fidèles aux images mentales d'un enseignement traditionnels enferme l'enseigné dans un rôle passif et dépendant.

Or, « l'autre ne peut prendre sa liberté que si un espace lui est aménagé, et cet espace n'est possible que si les différents pouvoir qui s'exercent sur lui ne l'enferme pas mais par leur décalage lui laisse la possibilité d'exercer ailleurs et autrement. » (Montesquieu, 1748)

Comment amener l'étudiant à s'inquiéter beaucoup plus de sa satisfaction à atteindre une compétence ?

Dans les textes officiels réformateurs de la dernière réforme en date, tout semble aller dans ce sens. En effet dans les programmes nationaux, l'approche par les compétences issues de l'école anglo-saxonne est assignée comme référent officiel de l'enseignement/apprentissage et l'innovation est introduite par le biais des TICE comme support pédagogique d'excellence. En fait, dès qu'un environnement pédagogique est appelé à changer, ses fonctions essentielles sont redéfinies. A présent, il s'agit de faciliter l'acquisition d'une compétence.

Cependant, et comme nous venons de décrire plus haut, si les textes réformateurs de 2004 orientent vers un enseignement/apprentissage plus innovant et remet en question tous les anciens modèles « qui sous-estiment le pôle de l'élève et ses processus cognitifs ». (Altet, 1997) dans nos salles de cours l'acte d'enseigner reste toujours le même.

Or, il devient clair que de nos jours, pour engendrer un tel mécanisme de Savoir-Etre comme aboutissement final d'intériorisation et de maîtrise il faudra mettre l'accent sur « les représentations mentales de l'étudiant, ses motivations et son autonomie. » sans occulter, au passage son intérêt croissant pour les TICE.

L'étudiant moderne perçoit et traite l'information de manière diamétralement opposée à ses prédécesseurs.

Dans ce sillage, et convaincue nous –même « qu'une pédagogie change avec le numérique » (Serres, 2012), nous avons résolu d'appliquer la classe inversée comme solution optimale au problème.

Alors en quoi ce format novateur de pédagogie pourrait-il apporter des améliorations qui inverseraient la dynamique des difficultés et des inégalités scolaires qui sévissent dans les salles de cours ?

A juste titre, ce présent titre explore les possibilités qu'offre la pédagogie inversée et qui font d'elle le modèle idoine et conséquent pour instaurer un changement dans les attitudes et les pratiques de production orale dans les classes de FLE.

L'objectif majeur de cette initiative est de proposer un cadre référentiel qui contribuera de manière efficace à l'optimisation des apprentissages en offrant plus d'autonomie à l'étudiant.

2. Conceptualisation

A l'instar de Marcel Lebrun, nous admettons que la pédagogie inversée répond à ces deux critères :

➤ « Evolutionniste », elle l'est parce qu'elle ne se contente pas seulement d'inverser les pratiques et les rôles de chacun. Elle intègre les innovations par le biais des TICE qu'elle adopte comme un support pédagogique incontournable pour sa mise en œuvre.

➤ « Révolutionniste », elle l'est aussi parce que rien que le numérique est une révolution en soi, quant à la variété pédagogique qu'il met en ligne offre à sa mise en œuvre des procédures et des démarches complètement novatrices qui recomposent, transforment et modernisent les anciens schèmes de l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Ainsi donc, si la classe inversée n'est sûrement pas tout à fait une nouvelle méthode comme le soutient Marcel Lebrun. Elle connaît un nouvel essor et jouit d'un intérêt plus grand depuis les années 2000 grâce au TICE.

Après une apparition très brève dans les années 20 et 70, elle revient dans la sphère pédagogique de manière plus marquée en ce début du 21^{ème} siècle grâce aux TICE qu'elle met à sa disposition.

Dans les années 90, un model nouveau d'instruction par les pairs où les apprenants entre eux choisissent plusieurs questions et organisent des débats sur différents sujets. Ces premières expérimentations sont mises en œuvre par Eric Mazure à Harvard dans les années 80/90. Précurseur de ce nouveau courant pédagogique, pour l'expliquer, il avance l'idée que les enseignants perdent beaucoup de temps et d'énergie dans la réalisation de la première étape de l'enseignement fondée sur le « SAVOIR » alors que les apprenants peuvent le faire facilement par eux-mêmes.

Des années plus tard, dans les années 2000 c'est en Allemagne que Falco Pechel s'intéresse à la classe inversée et met en évidence des activités nouvelles qui font gagner plus de temps à l'apprentissage et plus d'autonomie à l'apprenant.

A la même époque, grâce à ses vidéos et sa « khan académie » par la suite, Selman Khan va connaître un immense succès. Une plate-forme d'échanges, qui s'ouvre sur un grand public, est alors mise en place à travers Internet. A ce stade on parle d'une véritable démocratisation de la classe inversée.

Et c'est aussi, vers ces années 2007 que deux professeurs de chimie de l'université de Sherbrooke: Jonathan Bergman et Aaron Sams vont pouvoir grâce aux observations qu'ils relèvent au cours de leur pratique journalière dans leurs classes, cerner et identifier les véritables besoins de leurs étudiants dans leurs apprentissages.

Ils s'aperçoivent que si de nos jours ces derniers ont la possibilité de faire appel à d'autres ressources pour l'écoute, la compréhension ou la lecture d'un texte, ils restent toujours aussi démunis face aux difficultés qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages et la nécessité d'aide ou de soutien plus personnalisé de la part d'un

professeur. Ces avancées pédagogiques finissent par parvenir en France dans les années 2013.

En 2011, Marcel Lebrun dresse une typologie de la classe dans laquelle il distingue trois types de classes :

1. La classe inversée de type 1: consacrée par Eric Mazure, elle représente la version « classique »: leçon à la maison, devoirs en classe. Mais à ce stade c'est toujours le professeur qui propose son cours: il « remet son ouvrage de référence et ses notes de cours en amont pour consacrer ses enseignements aux difficultés exprimées par les étudiants, à des approfondissements et à différents exercices » (Lebrun, Le coq et Kerpelt.2017)

2. La classe inversée de type 2: c'est toujours les mêmes principes de base sauf que dans celle-ci ce sont des apprenants autonomes qui vont à la recherche des connaissances et du savoir en amont pour venir les présenter et les partager en classe.

3. La classe inversée de type 3: toujours dans le même inversement, elle propose à des proportions variées d'associer ces différents types de classes.

C'est seulement, au début des années 2013 que ces modalités commencent à trouver écho dans l'enseignement universitaire algérien. Pour un apprentissage porteur de sens qui ne peut se réaliser qu'à travers une pédagogie d'autonomie, d'interactions et un étudiant responsable de sa propre formation, la classe inversée représente le dispositif d'une pédagogie stratégique par excellence qui :

➤ Restructure l'espace/temps de « l'apprendre et de l'enseigner » (Lebrun), et au-delà de cet inversement, elle nécessite la révision et la revalorisation de l'ensemble des activités d'apprentissage ainsi que les postures et les rôles de l'enseigné et de l'enseignant.

Aussi, dans le modèle de la classe inversée sur lequel nous avons choisi de fonder notre travail. Il s'agit « d'une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiants en utilisant en alternance apprentissage à distance et en classe pour prendre avantage des forces de chacune... Dans ce modèle les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéos- et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec le chargé de cours et entre paires, à des exercices pratiques et à d'autres activités de collaboration. » (Dubé, Bélanger, Fontan, 2013.pp :17-85).

3. La mise en place de l'approche

Disposant des notions de base indispensables pour nous attaquer au problème concret de notre recherche, nous avons opté pour l'application des principes de base que nous offre la classe inversée.

C'est ainsi que nous avons essayé d'apporter une réponse à nos deux questions :

➤ Comment mettre en place des activités adéquates pour renforcer la préparation et la réalisation d'un débat argumenté

A travers cet apprentissage inversé du FLE, les contenus sont agencés de telle manière que l'autogestion de l'auto-apprentissage des savoirs à l'extérieur de l'université sont renforcés où consolidés en salles de cours.

Les objectifs de cet auto-apprentissage visent le sens même qu'il faut lui donner pour un meilleur rendement de l'étudiant.

Dans cette approche, qu'en faite inverse l'alternance traditionnelle des cours, les trois types de savoirs qu'un enseignant observe en contexte universitaire sont toujours respectés.

Dans un premier temps, l'étape qui se focalise sur l'acquisition des outils conceptuels ou aspect théorique du cours. Elle s'intéresse donc tout particulièrement aux contenus des programmes d'enseignement.

Puis, l'étape qui concerne la maîtrise des outils et des savoir-faire. Elle se rapporte surtout sur la façon d'agir et d'interagir des étudiants face à une situation d'apprentissage.

Et en dernier lieu, l'étape pour l'acquisition et l'appropriation des savoir-être car, selon S. Mersch Van-Turenhoudt (1989): « on ne peut posséder un savoir-faire et un savoir sans avoir encore la capacité d'appliquer avec maîtrise, recul et opportunité ». C'est l'objectif final de toute pédagogie.

Dès lors, après avoir pris connaissance des objectifs et des enjeux de son auto-apprentissage, l'étudiant affranchi de toute tutelle va le gérer à l'extérieur de l'université puisqu'en retour l'opportunité lui est offerte de faire ressortir et mettre en valeur tous les nouveaux acquis sous l'œil cette fois-ci facilitant, superviseur et vigilant d'un enseignant médiateur.

3.1. Identification des besoins

Lorsqu'un enseignant décide d'apporter des changements dans son processus pédagogique c'est qu'il désire en optimiser les résultats.

Dans ce but et pour accroître nos chances de réussite, nous avons considéré qu'il était primordial pour nous, dans un premier temps d'identifier les besoins réels et potentiels de nos étudiants.

Pour cela, d'emblée nous nous sommes inscrite dans l'adage « autant vaut la préparation, autant vaut l'enseignement », en essayant de « répondre le mieux possible à la question suivante: qui fait quoi ? » comme le suggère Morissette, D. et Gingras, M. (1989), et aussi comment le faire ?

Dès lors, l'évaluation fut l'axe central de toute notre procédure. Au départ diagnostique, elle nous a permis de clarifier le contexte réel sur lequel nous nous apprêtons d'agir. Puis, formative comme indicateur d'une rétroaction, une régulation pour l'atteinte des objectifs.

Ainsi, en nous basant sur les tableaux prescripteurs du CECR, nous avons réalisé une évaluation diagnostique des prés acquis communicationnels des étudiants à travers une présentation orale.

En amont, cette mise au point nous a permis de/d' :

- Identifier les pré-requis langagiers de chacun d'une indispensable à la poursuite de leurs apprentissage.
- Dresser le répertoire de leur besoin en matière langagière.
- Faire émerger les représentations à travers un questionnaire.
- Etablir le niveau communicationnel de chacun d'eux et de considérer aussi que le stress provoqué par la peur d'exposer leurs difficultés et insuffisances langagières aux autres en fermant leur progrès était dû en grande partie au peu de temps imparti à leurs prises de parole.

En effet, contrairement à l'écrit, l'oral se caractérise par plusieurs normes et nécessite plus de temps. L'oral est la pratique de plusieurs phénomènes: l'écrit de l'autre, la compréhension, la mémorisation et la production de parole. L'oral est donc ce langage qui facilite le développement de la communication et qui « s'individualise par la parole » selon F. De Saussure. De la sorte, le langage est un « acte social » qui expose celui qui le pratique directement au jugement de l'autre en l'occurrence son locuteur.

En outre, quelque soit le registre adopté: courant, familier ou soutenu, chacun à sa manière propre de s'exprimer. Toutefois, toujours dans le respect des règles communes de syntaxe, lexicale, morphologie et de structuration.

L'oral véhicule plusieurs compétences qui se complètent et chacune d'elles doit faire l'objet d'un apprentissage correct et adapté au cours d'une situation de communication.

En effet, c'est en diversifiant les situations de communication et en variant les genres que l'étudiant peut prendre conscience que tout acte langagier présuppose une situation spécifique d'interaction langagière et quelque soit leur contenu celle-ci nous livre deux types d'informations :

- Une sur le fond qui se rapporte au contenu lui-même et lui seul.
- L'autre sur la forme et qui révèle la façon et la manière de s'exprimer.

En conséquence de quoi et en référence au contenu national des programmes d'enseignement des 2^{ème}s années LMD en français langue étrangère qui consacre un semestre à l'apprentissage de la compétence argumentative à travers un débat argumenté. Nous avons inclus dans notre processus pédagogique une démarche qui structure complètement l'espace-temps des étudiants à l'aide du numérique.

Pratiquée déjà aux états unis et aux Canada, la pédagogie inversée se propage de plus en plus à travers le monde grâce à des professeurs qui ont su l'appliquer à leur enseignement. D'autre part, ce modèle peut s'adapter parfaitement à la chronophage des pratiques langagières et à la disponibilité d'un soutien disponible que sollicite cette pratique.

En effet, dans nos salles de cours le temps consacré à une activité orale est strictement limité par un horaire et le respect de normes et de consignes fixés à l'avance dans les programmes.

Dans ces conditions, nous envisageons la redéfinition spatio-temporelle qu'apporte la classe inversée à la séance de production orale comme le point fort de cette démarche.

Dès lors, l'objectif à double portée de notre expérimentation va nous permettre :

1. D'amener les étudiants à prendre conscience des liens qui relient leur implication effective dans la construction de leur apprentissage aux résultats de leur prise de parole au cours d'un débat argumenté.

2. Pour cela, nous émettons l'hypothèse qu' : une démarche qui implique les étudiants dans la construction de leur propre apprentissage peut générer l'acquisition et l'intériorisation des interactions langagières qui s'y développent.

Pour valider notre hypothèse nous avons réalisé une analyse comparative axée sur l'expérimentation d'un échantillon composé de deux groupes d'étudiants sélectionnés à partir de la répartition annuelle de la promotion de la 2ème année Licence français, en groupes-classes plus restreints pour les séances de TD.

La matière CEO est une unité fondamentale de l'enseignement/apprentissage du FLE d'un volume horaire de 3h (1h30 consacrée à la compréhension de l'oral et 1h30 pour la production orale) accréditée de 04 points et d'un coefficient 2.

L'observation des débats se situe au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2016/2017 et qui se consacre comme nous l'avons déjà souligné à l'apprentissage de l'argumentation et au débat argumenté dans le but d'amener l'étudiant à développer une compétence argumentative.

Pour la différenciation et la personnalisation des deux groupes, nous avons désigné un groupe-classe témoin (GCT), composé de 39 étudiants et avec lequel nous avons continué à enseigner selon le mode traditionnel, et le groupe-classe expérimentale (GCE) composé de 23 étudiants et avec lequel nous avons appliqué la classe inversée.

L'oral englobe deux compétences indissociables et interdépendantes, l'une de l'autre: la compréhension orale et la production orale.

1. La compréhension orale: elle se construit à partir de l'emmagasinement du vocabulaire ou des mots que l'étudiant connaît pour les avoir déjà écouté et découvert la signification.

Autrement dit, ce qui est écouté et vu ne peut-être compris qu'à la base d'un pré-requis de vocabulaire « passif »...Or, « comprendre n'est pas une simple activité de réception plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré. » (Cuq. Gruca, 2003). En effet, la mise en place de cette compétence requiert la mise en place de moult opérations mentales telles que: se situer par rapport à l'information, être en mesure d'apprécier la qualité du son, la portée des mots, des phrases en repérant les nouveaux acquis et en sachant sélectionner l'essentiel pour une éventuelle utilisation...

Tout cela pour dire que les difficultés de son apprentissage ne résident pas seulement dans les circonstances de sa pratique en salle de cours mais aussi, et

surtout dans le fait que la faculté et la rapidité de l'écoute, de compréhension et de mémorisation ne sont pas les mêmes chez tous les étudiants.

Ainsi, la classe inversée offre à l'étudiant un espace-temps mieux adapté pour une exposition plus longue et adéquate à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2. La production orale :Indicateur de la qualité de l'écoute, de compréhension et de mémorisation, la production orale est l'objectif final de l'enseignement d'une langue étrangère. Cette pratique concerne des activités d'expression orales libres... c'est une compétence qui se manifeste par la prise de parole dans des situations diverses de communication, elle véhicule et mobilise un vocabulaire actif dans le discours en instaurant un rapport d'échange interactionnel entre un émetteur et un récepteur. De ce fait, faire apprendre l'oral c'est remettre en question tout le modèle traditionnel du déroulement d'un cours. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs paramètres viennent troubler le scénario pédagogique actuel en limitant les interactions langagières des étudiants à un simple dialogue entre ces derniers et l'enseignant.

S'intéresser au système d'une langue au cours d'une prise de parole est une exigence primordiale pour la compréhension du message. Ainsi, pour la réalisation de notre travail, nous avons procédé à l'enregistrement des deux séances à l'aide d'une caméra vidéo numérique qui nous a doté d'un support visuel fixant non seulement les paroles émises au cours des deux débats mais aussi les moindres petits gestes et tout ce qui s'est déroulé au cours des échanges verbaux, para verbaux et toutes interactions langagières. D'autre part, cela nous a permis d'apprécier à quel point le fait de s'entendre parler, de se voir et de s'observer en pleine action peut ajouter un plus considérable à l'apprentissage d'une langue et peut constituer une véritable mémoire qu'on peut voir et revoir à tout moment. Enfin, cela nous a facilité la collecte des données de notre corpus que nous avons réalisé selon les modalités de transcription des conventions VALIBEL.

3.2. L'enseignement dans les deux classes:

De part ses attributions pédagogiques, une séance de production orale ne peut se concevoir que comme un espace particulièrement propice à une pratique langagière où l'étudiant doit être en mesure de développer une prise de parole libérée.

Notre objectif en mettant en place la séquence portant sur l'argumentation et le débat argumenté et que nous avons développé tout le long du deuxième semestre a été d'amener les étudiants à prendre la parole devant un groupe-classe, ce qui n'est pas un exercice facile, qu'un grand nombre d'entre eux redoute et qu'il est nécessaire de préparer de manière rigoureuse. Par conséquent, nous avons prévu un même nombre de séances (15 séances) au cours desquelles nous avons travaillé avec les mêmes objectifs mais de manière différente.

En effet, dans le mode traditionnel, l'enseignant transmetteur d'informations, livre son savoir à des étudiants dans une salle de cours renfermée sur elle-même. Par contre, dans la perspective inversée l'enseignant inverseur, facilitateur négocie

son enseignement avec les étudiants qui deviennent acteurs de leur propre apprentissage dans une classe ouverte sur l'extérieur dans un style configuratif spatio-temporel complètement différent.

3.2.1. Dans le groupe-classe TEMOIN (G-CT) :

Dans ce groupe le scénario pédagogique se déroule in situ au cours de la séance même de production orale. Il décrit trois étapes :

1. Le lancement de la séance qui permet aux étudiants de prendre connaissance des objectifs et de la consigne au cours d'une articulation pédagogique qui établit les liens préalables avec la séance de compréhension orale et se présente sous forme de rappel de tous les points langagiers particuliers à introduire dans l'activité orale qui se profile pour permettre leur apprentissage.

2. L'activité consignée porte sur la préparation et la réalisation en salle de cours d'un débat argumenté autour d'une question thématique. Chaque étudiant doit préparer, pour sa participation au débat, une argumentation préalablement rédigée qu'il devra présenter et défendre.

3. La mise en commun de l'activité orale ;

3.2.2. L'enseignement dans le groupe-classe expérimentale (G-C E) :

Selon M. Lebrun (2016): « la classe inversée est la congruence avec le numérique, les objectifs, les méthodes et l'évaluation ». Ce qui pour nous est en adéquation totale avec ce que provoque le programme national en FLE et nous permet de le considérer comme le point de départ de l'inversion de notre processus pédagogique. En effet :

- Il se décline en objectif de compétence.
- Il propose des méthodes socioconstructivistes.
- Il met en place un modèle d'évaluation qui s'appuie sur 50% d'évaluation sommative et 50% d'évaluation continue ou formative qui indique à l'étudiant où il en est dans son apprentissage et comment il peut progresser et à l'enseignant une rétroaction qui lui permet d'orienter la régulation. « l'acquisition d'une méthode suppose une évaluation presque permanente et aussi personnalisée que possible. » (Lefèbre, 1987)

- Il intègre les TICE qui ouvre la voie du numérique.

Ainsi, et dans le respect du principe fondamental de la classe inversée qui consiste à mettre à la disposition des étudiants des ressources en amont de toute séance pédagogique, nous passons à l'élaboration de son scénario qui détaille l'organisation spatio-temporelle de deux phases clés de sa mise en scène:

1. La phase en distanciel qui se déroule en dehors de la salle de cours est rendue possible grâce à la mise en ligne de ressources et d'un dispositif pédagogique qui facilitent aux étudiants l'autogestion de leur propre apprentissage. Pour ce faire, nous avons commencé par installer à l'intention des étudiants notre propre moodle sur la plate forme créée par l'université Ibn khaldoun, Tiaret. Mais face aux difficultés d'accès, nous avons opté pour l'utilisation des réseaux sociaux « Facebook » plus facile d'accès et mieux adaptés aux exigences de la classe

inversée. Aussi, pour rendre possible l'implication autonome des étudiants à leur propre apprentissage, nous avons créé un groupe désigné « Groupe de recherche » auquel ils ont accès dès leur adhésion.

Dès lors, notre dispositif pédagogique est mis en ligne au début de l'année universitaire 2016/2017. Il se compose de deux capsules vidéos que nous avons puisé des ressources mises en ligne sur « You Tube », d'un questionnaire et d'un guide d'utilisation qui se présente sous forme d'une fiche technique qui oriente l'étudiant dans ses activités extra-universitaires qui explicite la démarche, fixe les délais et l'horaire du rendez-vous sur Facebook pour la Co-construction des savoirs et le choix de questions authentiques.

De la sorte, le contenu de la première capsule vidéo permet aux étudiants d'assurer leur propre articulation pédagogique qui établit les liens avec la séance préalable de compréhension orale. Ainsi, l'activité orale dont on préconise l'étude dans cette recherche se rapporte à l'argumentation comme un élément fondamental dans le développement discursif d'un débat argumenté: Qu'est-ce qu'un débat argumenté ? Comment faire pour construire son argumentation ? Avec quel moyen ? Quels verbes ? Quels connecteurs ?

La seconde capsule vidéo est un support pédagogique qui permet aux étudiants d'audiovisualiser la séance d'un débat télévisée qui illustre de manière plus réelle ses exigences en termes de prise de paroles, d'éloquence, de prononciation, de choix des mots, de verbes, d'articulateurs,... Elle permet aux étudiants de prendre conscience de leurs lacunes, leur manque langagier et de développer ainsi des stratégies d'écoute active et d'implication.

A ce stade de leur parcours, les étudiants sont amenés à se concerter via « Facebook » sur le choix de la question pour laquelle ils s'engagent à répondre pour la préparation et la réalisation du débat argumenté qui va sous-tendre leur mise en situation et la mise en commun de l'activité orale en salle de cours durant la séance de production orale.

Enfin, la portée multidimensionnelle des questionnaires en fait une pièce essentielle de notre scénario pédagogique. En effet, si au début de la procédure, il contribue à la motivation des étudiants, une fois rempli et mis en ligne à la date fixée sur la boîte « Messenger » de la page par ces derniers, il constitue un matériel tangible qu'aucun étudiant ne peut ignorer et une pièce maîtresse pour leur évaluation.

D'autre part, la mise en ligne du questionnaire dans les délais fixés va permettre, aussi bien à l'étudiant d'auto-évaluer ses acquis qui à l'enseignant de faire une mise au point de sa pédagogie et de laquelle va en découler la mise en scène de la phase en présentiel

Cette récupération des informations sur les activités effectuées par les étudiants à distance et la validation des questionnaires sont d'une importance capitale, en effet, le contenu des activités orales en salle de cours en découlent et en dépendent.

En présentiel, la séance de production orale ne se déroule plus de la même manière et c'est ce qui donne plus de sens à la classe inversée. Les étudiants arrivent en salle de cours en ayant une connaissance du point de langue à étudier et des objectifs à atteindre. Ayant acquis « une certaine intelligence des intentions pédagogiques du professeur...Ce faisant ils partagent son dessin didactique » (Mercier, 1988). « Le contrat didactique » et des relations pédagogiques qui s'opèrent deviennent plus cohérents. De la sorte, les changements radicaux qu'apporte la classe inversée au déroulement des activités orales donnent plus de cohérence à la dynamique de groupe qui prend forme.

Attaché à cette phase de restitution et de formalisation des acquis des étudiants qu'accompagne un enseignant facilitateur l'espace-classe devient, dans un premier temps, un espace de Co-construction, de collaboration, de coopération, une régulation rétroactive qui permet aux étudiants de faire une mise au point sur leurs acquis, en validant, en remplaçant ou en corrigeant leurs connaissances.

4. Conclusion:

Le but essentiel de cette étude se rapporte à l'acquisition d'un savoir être, agir et devenir liés à l'apprentissage d'une compétence orale. Son contenu s'inverse dans le programme conçu pour l'enseignement/apprentissage de l'oral de la 2ème année licence, français.

Pour sa réalisation, nous avons effectué notre expérimentation sur la base de tous les éléments constitutifs de sa conceptualisation. A savoir: le dispositif lui-même et la conception formative de son évaluation continue comme le stipule les programmes.

L'opportunité d'amener les étudiants à développer leur capacité langagière/argumentative en devenant acteurs de leur propre apprentissage qu'ils insèrent dans leur vie de tous les jours et autogèrent à distance pour une Co-construction plus cohérente et optimale des savoirs en présentiel.

Dans ses aspects essentiels, l'activité mise en étude est en tout point pareil à toute intervention pédagogique sauf que dans le (G - C E) un élément rénovateur spatio-temporel lui est assigné: la classe inversée par rapport à la qualité implicite et participative des étudiants pour une prise en charge plus responsable de leur propre apprentissage.

Pour cela et avant toute chose, nous avons commencé à planifier de manière claire et mesurable ce que représente pour nous cet inversement de classe en terme d'orientation, de conception et d'organisation pédagogiques à faire adoptées aux étudiants pour l'amélioration de leur compétence orale.

Dès lors, pour optimiser la validité de nos résultats et évaluer la qualité progressive de la prise de parole argumentative dans les deux groupes-classes, nous avons procédé en amont et en aval de notre travail à une triangulation méthodologique par le biais d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Nous avons alors :

- Réalisé une évaluation diagnostique pour établir des tests de niveaux de la compétence orale des étudiants en inspirant des tableaux descripteur du CECR.
- Soumis aux étudiants du G-CE des questionnaires fermés pour faire émerger leurs représentations avant et après l'inversement.
- Pour passer enfin au recueil des données, à leur interprétation et l'analyse comparative de tous nos résultats.

Ainsi, le dépouillement des questionnaires nous a permis de relever un retour positif exprimé par la quasi-totalité des étudiants vis-à-vis de la classe inversée. Ils ont mentionné que non seulement ils ont pu apprendre mais qu'ils se sentaient plus à l'aise avec la nouvelle manière de procéder. Ils ont précisé, entre autre que le travail effectué à distance leur a permis de s'épargner un gain de temps non négligeable et qui fait tellement défaut aux activités orales particulièrement « chronophages » comme celle qui s'est déroulée avec le G-C Témoin. Certains ont signalé leur satisfaction des temps de discussion qu'ils ont pu avoir avec nous et d'autres personnes ressources et celles qu'ils ont eu avec leurs camarades pour une Co-construction plus efficace de leur savoir et connaissances. Ils ont souligné ainsi, les nombreuses opportunités qu'offrent les ressources numériques, surtout pour ceux qui ne trouvent pas d'aide et de soutien dans leur proche entourage notamment familial.

Par ailleurs, dans le domaine socio-affectif le recueil de toutes les données démontrent de manières probantes que la classe inversée parvient à faire disparaître les différentes causes de démotivation qu'éprouvent un grand nombre d'étudiants pour le français et la pratique de l'oral en particulier. En réponse à la question qui avait trait à leur intérêt à la séance de production orale les étudiants ont exprimé leur enthousiasme à travailler en classe inversée. Par exemple :

E1: « quand on vient en cours ...on sait de quoi on va parler de ce qui....que j'ai appris à la maison... j'ai pris part au débat. »

Ainsi, nous nous apercevons que la compétence discursive, qui facilite la participation à la prise de parole en faisant disparaître la gêne, est totalement acquise. Nous en avons déduit que les étudiants peuvent aboutir ainsi sur des savoirs être et agir que sous-tend la classe inversée parce qu'ils ont pu au préalable intégrer à distance, partiellement ou totalement les savoirs et savoirs faire de base des différentes composantes de la compétence orale étudiée.

De plus, les résultats obtenus des tests de niveaux de la compétence orale d'évolution argumentative des étudiants nous ont permis de mettre en évidence un développement significatif de cette compétence chez les étudiants du groupe-classe expérimental même si cette amélioration reste marquée chez quelques uns par de petites lacunes grammaticales et phonétiques. Toutefois, ceci dénote une fois encore que l'importance accordée par tous les systèmes éducatifs aux objectifs des savoirs et des connaissances n'est en rien diminuée par une telle procédure.

Dès lors, notre analyse comparative nous a permis d'affiner toutes nos perceptions de départ à propos du développement quantitatif et qualitatif de la

compétence orale d'évolution argumentative des étudiants dans les deux groupes-classes.

En effet, tel qu'il s'est produit dans le « groupe-classe Témoin », le débat à lui seul ne peut-être considéré comme la situation idoine pour stimuler la prise de parole des étudiants. D'autant plus que le sujet de la thématique n'a abordée ou étudiée préalablement par les étudiants dans la langue cible. Dans ce groupe, le déroulement du scénario pédagogique n'offre pas les conditions adéquates et indispensables pour une implication responsable et effective des étudiants dans l'apprentissage et l'acquisition d'une compétence orale.

En dehors de la réalisation machinale et systématique de la tâche, aucune autre application n'a été requise pour son intériorisation par l'ensemble des étudiants.

Or, les étapes qui ont caractérisé la mise en œuvre du dispositif pédagogique « classe inversée » a offert au G-C Expérimental non seulement un nombre incalculable d'ouvertures propices au développement discursif de la prise de parole d'évolution argumentative des étudiants mais aussi plus de temps pour sa compréhension, son apprentissage et sa mémorisation.

Par contre, dans le G-C Témoin, transformée en source de conflits, la séance de débat n'a pu générer qu'une prise de parole monopolisée par un groupe restreint d'étudiants ce qui a accentué la gêne et le manque de confiance chez les plupart des étudiants. Ceci nous a permis de faire la remarque suivante: la fluidité des échanges manifestés au cours du développement discursif des étudiants dans le G-C Expérimental est due en grande partie aux activités et interactions langagières produites durant la phase à distance. En effet, cette phase en autonomie qui a incité les étudiants à être plus créatifs leur a permis d'affirmer leur prise de parole d'évolution argumentative et d'anticiper leur mise en situation en salle de cours. Cette innovation dans l'aménagement spatio-temporel des activités orales devenues plus cohérentes dans le G-C Expérimental a en effet considérablement influencé leur déroulement, réduit les conflits et offert une marge de temps plus grande propice à l'épanouissement d'une prise de parole plus spontanée et efficace. Ceci nous amène à souligner ces propos par une évidence exprimée à juste titre par Boileau: « ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement et les mots pour les dire viennent aisément. » (1669-1674, p. 52)

Cette nouvelle approche modifie certes complètement les habitudes d'apprentissage. Les étudiants sont poussés à s'approprier de nouvelles attitudes plus implicatives et responsables pour l'acquisition d'un savoir, savoir-faire, être, agir et devenir. De sa part, l'enseignant obligé d'adopter lui-même de nouvelles attitudes doit être en mesure de vérifier en collaboration avec les étudiants cette fois-ci leur capacité à apprendre, conceptualiser et comparer les différents composantes mises en exergue dans l'accomplissement de la tâche. De la sorte, l'évaluation continue inscrite dans les programmes devient formative dans cette procédure.

D'autre part, le gain de temps et l'efficacité que génère la perspective pédagogique en classe inversée apporte plus de disponibilité à l'enseignant qui peut consacrer plus de temps au soutien des étudiants en difficultés. Ainsi, si elle se présente comme le point de départ d'une évaluation continue, elle ouvre la voie à moult possibilités formatives.

Sa mise en œuvre nous a permis entre autre :

- D'introduire l'innovation dans un système universitaires rigide et sclérosasse peu ouvert au changement.
- De nous préoccuper d'avantage de l'espace immédiat des étudiants en nous intéressant aux nombreuses opportunités pédagogiques que peut offrir le monde extérieur à l'université à leur apprentissage de l'oral.
- D'intégrer les TICE de manière effective dans l'apprentissage de l'oral par le biais de l'internet et ses réseaux sociaux (Facebook, Messenger, You tube, Google,...)
- De respecter l'hétérogénéité des étudiants.

Arrivées à ce stade de notre raisonnement analytique, nous sommes en mesure de constater que grâce aux qualités qu'elle emprunte aux pédagogies active et différenciée, la classe inversée confère en effet, aux pratiques orales plus de cohérence et d'efficacité que la classe traditionnelle. Cependant, malgré notre satisfaction des résultats, nous avons conscience que si les étudiants ont parfaitement réalisé le travail que nous attendions d'eux, certains par exemple, ceux dont le niveau de compétence est faible, n'ont pas pu définitivement améliorer leur difficulté à parler en public et corrigé leur défaut de prononciation. Or, une caractéristique fondamentale de toute compétence c'est la maîtrise de son acquisition et sa stabilité. Cet aspect exige de nous une exposition plus grande des étudiants à des situations d'apprentissage de qualité similaire si nous voulons renforcer et consolider la compétence ciblée. En effet, si nous voulons agir progressivement sur ses réactions d'ordre émotionnel ou proprement linguistique, il nous faudra retravailler la compétence dans des situations différentes: interview, théâtre,....

5. Bibliographie :

1. Livres:

Altet, M. (2013), *Les pédagogies de l'apprentissage*. Collection: Quadrige; Presses Universitaires de France.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Cuq J-P; (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris: CLE International.

Lebrun, M.(2016), *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. De Boeck Supérieur.

MERCIER A. (1988), *Sur le contrat didactique, Eléments pérennes, ruptures globales*. Note interne, IREM d'Aix-Marseille.

Merch Van Turenhoudt, S. (1994), *Gérer une pédagogie différenciée*. Ped. En développement, De Boeck-universités

2. Article du Revue:

Allal, L. (1984), *Vers une implication de l'élève dans le processus d'évaluation formative*, *Éducateur*, n° 3, pp. 22-26.

Allal, L. (1988 a), *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux ET Niestlé, pp. 86-126.

Allal, L. (1988 b), *Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative*, in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 39-56.

Allal, L. (1988 c), *Peut-on instrumenter l'auto-évaluation ?*, Université de Genève, communication au congrès de l'ADMEE.

Dubé, F. Bélanger, J., Fontan, J.-M (2013), *Une communauté éducative pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves du secondaire*. Cahier du CRISES no. ET1206, 17-85

Morin, E. (1984). *Dialogue sur le sujet qui écrit*. Cahiers Pierre-Baptiste, N° 13, 47-62.

Article de séminaire :

SERRES, M. (2011). Petite Poucette (conférence prononcée lors de la séance du 1^{er} mars 2011 sur *les nouveaux défis de l'éducation*). Paris: Académie française, en ligne: [<http://www.canalcademie.com/ida7167-les-nouveaux-defis-de-l-education-discours-de-Michel-Serres-de-l-Academie-française.html>] (consulté le 23/02/2020)

Vindevoghel M. et Blondeau J.M. (1998). Autoformation éducative et enseignement universitaire sur mesure. Dans Huitièmes Journées Informatique et Pédagogie des Sciences Physiques, IUFM de Montpellier. Repéré à <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Jips8/Pdf/AutoForm.pdf> (consulté le 06/08/2019)

Sites web:

Lebrun M., (2015). *Classe inversée? Oui, mais... quoi et comment ?* Repéré à http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Service_segec/etude/traces_2015/Transcription_%20Lebrun.PDF.(consulté 25/05/2021).

Mazur, E (1997). Peer Instruction: A User's Manual. *Physics Today*. Repéré à <https://doi.org/10.1063/1.881735>. (Consulté le 12/06/2018)

Nizet, I. et Meyer, F. (2015). *La classe inversée: que peut-elle apporter aux enseignants*. Repéré à

<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm> (consulté le 23/08/2020)

Université de Sherbrooke (2011). Le SSF veille. *Faire la classe mais à l'envers: la flipped classroom*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Service de soutien à la formation. Repéré à

<https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom>. (Consulté le 10/10/2020)

Vétois, J. (2016). *Les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Besoins, utilisations et rentabilités*. Terminal. Technologie de l'information, culture & société, (118). Repéré à

<https://journals.openedition.org/terminal/1401>. (consulté le 17/09/2020)