

**LA CLASSE INVERSÉE DANS
LES PRATIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Yüksek Lisans Tezi

Neşenur ŞENEL

Mayıs 2017

**LA CLASSE INVERSÉE DANS LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU
FLE**

Neşenur ŞENEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Danışman : Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI
(APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT)

Neşenur ŞENEL'in "La Classe Inversée dans Les Pratiques de l'Enseignement du FLE" başlıklı tezi 26.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Üye : Prof.Dr. Gülsün KURUBACAK

Üye : Prof.Dr. Ece KORKUT

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

RÉSUMÉ

LA CLASSE INVERSÉE DANS LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Neşenur ŞENEL

Département de l'Education des Langues Etrangères

Institut des Sciences de l'Education de l'Université Anadolu, Mai 2017

Directrice : Madame le Professeur Gülnihal GÜLMEZ

La prise en compte des besoins langagiers et pédagogiques des apprenants ainsi que leur apprentissage en autonomie révèlent les priorités de la perspective actionnelle. Par contre, la modélisation des cours de langue en respectant rigoureusement les trois unités classiques pédagogiques (qui consistent à apprendre la même chose, dans la même classe et en même temps que les autres) ne permettrait pas toujours de progresser à son rythme et en mettant en œuvre ses propres stratégies. Il importe alors de concevoir des contextes d'apprentissage de façon à favoriser la personnalisation de ce processus et de réconcilier les meilleures parties de la formation en présentiel et celles de la formation à distance. La classe inversée, impliquant la consultation du contenu de la formation en amont du cours et l'optimisation du présentiel avec des activités d'approfondissement et de production, est un des modèles hybrides développés dans cette optique.

La présente étude s'est effectuée dans le but de constater les effets de ce modèle sur les connaissances grammaticales et lexicales des apprenants en français langue étrangère et aussi de révéler leurs évaluations sur la mise en place du modèle. Dans cette étude où nous avons fait appel à la fois à la méthode quantitative et la méthode qualitative, 20 apprenants en FLE inscrits dans les classes préparatoires dans l'année universitaire 2015-2016 ont reçu, pendant 8 semaines, des contenus à traiter à la maison et à leur rythme. En suivant le « modèle prétest-post-test à groupe unique », nous avons administré un test à notre échantillon en amont et en aval de chaque intervention. Quant au recueil des données qualitatives, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés auprès de 10 apprenants suite à notre phase d'expérimentation. Après la comparaison des résultats obtenus aux prétests et aux post-tests, nous avons constaté une amélioration statistiquement significative dans les connaissances des apprenants incluses dans

l'analyse quantitative. Pour ce qui est de l'analyse des données qualitatives, nous avons consulté deux spécialistes et dégagé les thèmes suivants : Opinions des apprenants sur la classe inversée, Effets de la classe inversée sur les manières d'apprendre des apprenants, Manières dont les apprenants s'approprient la classe inversée, Opinions des apprenants concernant les capsules vidéo, Opinions des apprenants sur la continuation du modèle, Suggestions des apprenants pour les futures pratiques du modèle.

Mots-clés : Formation hybride, Classe inversée, Français langue étrangère, Autonomie, Stratégies d'apprentissage.

ÖZET

ÇEVİRİLMİŞ SINIF MODELİNİN YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRENİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Neşenur ŞENEL

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Yabancı dil öğrencilerinin dilsel ve eğitsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak ve dili otonom bir şekilde öğrenmelerini sağlamak, eylemsel yaklaşımın öncelikleri arasındadır. Buna karşın, yabancı dil derslerini, klasik öğrenme şemasına uyarak (herkesin aynı konuyu, aynı anda ve aynı ortamda öğreneceği şekilde) tasarlamak, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine ve kendilerine özgü öğrenme stratejilerini gerçekleştirmelerine her zaman olanak vermemektedir. Bu durumda, öğrenme sürecini bireysel olacak şekilde düzenlemek ve yüz yüze öğrenme ile uzaktan öğrenmenin en etkili olduğu durumları bir araya getirmek önem taşımaktadır. Ders içeriğinin, dersten önce çalışılması ve ders zamanının da pekiştirme ve üretim gibi etkinliklerle daha verimli hale getirilmesini içeren Çevrilmiş Sınıf, bu amaçla geliştirilmiş modellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, söz konusu modelin, Fransızca öğrencilerinin dilbilgisi ve sözcük bilgisi üzerindeki etkilerini görmek ve öğrencilerin modelin uygulanması hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hem nitel hem de nicel yöntemin uygulandığı çalışmada, 2015-2016 öğrenim yılında Fransızca hazırlık sınıfına kayıtlı 20 öğrenci için, 8 hafta süreyle, okul dışında ve kendi hızlarına göre çalışacağı ders içerikleri paylaşılmıştır. Öğrenciler aynı zamanda, her uygulama öncesi ve sonrası, ön test ve son testlere cevap vermişlerdir. Uygulamalar sonrasında, seçilen 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Wilcoxon testi sonuçlarına göre, analize dahil edilen öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük bilgisi düzeylerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmede elde edilen veriler kodlara ayrılmış ve bu kodlardan şu temalara ulaşılmıştır: Öğrencilerin çevrilmiş sınıf hakkındaki

görüşleri, Modelin öğrencilerin öğrenme biçimleri üzerindeki etkisi, Öğrencilerin modele uyum sağlama yöntemleri, Öğrencilerin paylaşılan videolar hakkındaki görüşleri, Öğrencilerin modelin devamlılığı ile ilgili görüşleri, Öğrencilerin gelecek uygulamalarla ilgili önerileri.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, Çevrilmiş sınıf modeli, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi, Otonom öğrenme, Öğrenme stratejileri.

ABSTRACT
THE FLIPPED CLASSROOM AS A PRACTICE IN THE FRENCH LANGUAGE
TEACHING

Neşenur Şenel

Department of Foreign Language Education

Anadolu University, Graduate School of Education Sciences, May 2017

Supervisor: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Taking account of learners' language and pedagogical needs as well as their autonomous learning are the priorities of the action oriented language teaching. However, modeling language courses by rigorously respecting the three classical pedagogical units (which consists in learning the same thing, in the same class and at the same time as the others) does not always allow language learners to progress at their own pace or to use their own strategies. It is therefore important to design learning contexts in such a way as to assure the personalization of the learning process and to reconcile the best parts of the face-to-face learning and the distance learning. The flipped classroom, which involves consulting the course content in advance and making more efficient activities such consolidation and production during the course time, is one of the hybrid models developed in this perspective.

The present study was carried out in order to observe the effects of this model on the grammatical and lexical knowledge of the learners of French as a foreign language and to reveal their evaluations on the implementation of the model. In this study where we used both quantitative and qualitative methods, 20 learners enrolled in the preparatory classes in the academic year 2015-2016 received, during 8 weeks, contents to be treated at the home and at their own pace. By following the "single-group pre-test-post-test model", we administered a test to our sample before and after each intervention. As for the collection of qualitative data, we conducted semi-directed interviews with 10 learners following our experimentation phase. After comparing the pre-test and post-test results, we found a statistically significant improvement in the learners' knowledge included in the quantitative analysis. In the analysis of qualitative data, we consulted two specialists and identified the following themes: Learner's opinions on the flipped classroom, effects

of the flipped classroom on learners' ways of learning, ways in which learners appropriate the flipped classroom, learners' opinions on videos, learners' opinions on continuation of the model, suggestions of learners for future practices of the model.

Keywords: Blended learning, Flipped classroom, French as a foreign language, Autonomy, Learning strategies.

REMERCIEMENT

Je désire exprimer, de tout mon cœur, ma gratitude à Madame Gülnihal GÜLMEZ pour sa disponibilité, ses conseils précieux et ses encouragements, surtout pendant des moments difficiles.

Je tiens également à remercier Madame Gülsün KURUBACAK et Monsieur Murat AKYILDIZ qui ont bien voulu me donner des conseils pour le traitement des données.

Mes sincères remerciements à mes apprenants pour leur intérêt ainsi que leur investissement.

Je voudrais aussi remercier mes collègues pour leur collaboration, surtout Madame Meltem ERCANLAR pour ses conseils.

Pour finir, je voudrais exprimer ma reconnaissance à ma famille, surtout à Ayşenur ŞENEL, ma sœur, ma meilleure amie, pour son existence dans ma vie.

08/05/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Neşenur ŞENEL

TABLE DE CONTENU

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
REMERCIEMENT.....	ix
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	x
TABLE DE CONTENU.....	xi
LISTE DES TABLEAUX	xv
LISTE DES FIGURES.....	xvi
LISTE DES IMAGES.....	xvii
 INTRODUCTION.....	 1
1. LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	5
1.1. TIC dans l'enseignement général.....	5
1.1.1. Changements au niveau des façons d'apprentissage.....	6
1.1.2. Profil d'apprenants d'aujourd'hui : Natifs numériques.....	8
1.1.3. Nouveaux rôles attribués à l'enseignant à l'ère du numérique....	10
1.1.4. Comment intégrer les TIC ?.....	14
1.2. TIC dans l'apprentissage des langues étrangères.....	18
1.2.1. En quoi consiste la perspective actionnelle ?	18
1.2.2. Quelle place occupent les TIC dans l'apprentissage des langues étrangères?.....	19
1.2.3. Quels sont les défis des TIC pour l'apprentissage des langues ?...22	
1.2.3.1. Multimodalité.....	22
1.2.3.2. Authenticité des matériaux et des échanges linguistiques.....	23
1.2.3.3. Développement de la compétence interculturelle.....	24
1.2.3.4. Dispositifs techniques enrichis.....	24
1.2.3.5. Développement de l'autonomie.....	25

1.2.3.6. Augmentation de la motivation.....	28
1.3. La Classe inversée.....	29
1.3.1. La Formation hybride.....	30
1.3.2. Qu'est-ce que la classe inversée ?.....	32
1.3.3. La Taxonomie de Bloom.....	33
1.3.4. Les Théories sous-jacentes à la classe inversée.....	34
1.3.4.1. Le Cognitivisme.....	34
1.3.4.2. Le Constructivisme.....	36
1.3.5. Les TIC au service de la classe inversée.....	37
1.3.6. Les Apports de la classe inversée.....	40
1.3.7. Les Faiblesses de la classe inversée.....	44
1.4. Les Recherches effectuées.....	46
1.5. L'Objectif de l'étude.....	48
1.6. L'Importance de l'étude.....	49
1.7. Les Limites de l'étude.....	50
1.8. Les Définitions.....	50
2. LE CADRE METHODOLOGIQUE.....	52
2.1. Les Modèles méthodologiques de l'étude.....	52
2.2. L'Echantillon de l'étude.....	53
2.3. La Mise en application de la classe inversée.....	56
2.3.1. Démarches préliminaires.....	56
2.3.2. Démarches suivies pendant les interventions.....	63
2.3.3. Entretiens semi-dirigés.....	64
2.4. Les Outils de recueil de données.....	64
2.5. Les Moyens d'analyse des données.....	65
3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	67
3.1. L'Analyse des données quantitatives.....	67
3.1.1. Analyse des résultats obtenus dans la classe C.....	67
3.1.2. Analyse des résultats obtenus dans la classe D.....	70
3.2. L'Analyse des données qualitatives.....	71
3.2.1. Opinions des apprenants sur la classe inversée.....	71
3.2.1.1. Possibilité de se préparer aux cours et responsabilisation de l'apprenant.....	72

3.2.1.2. Possibilité de mettre en œuvre ses propres styles d'apprentissage.....	73
3.2.1.3. Apprentissage centré sur l'apprenant.....	74
3.2.1.4. Création d'un contexte d'apprentissage rassurant.....	75
3.2.1.5. Moyen d'apprentissage différent et efficace.....	76
3.2.1.6. Inquiétude liée à la présence réduite de l'enseignant.....	77
3.2.2. Effets de la classe inversée sur les manières d'apprendre des apprenants.....	78
3.2.2.1. Apprentissage actif et responsable.....	78
3.2.2.2. Apprentissage aisé et motivé.....	80
3.2.2.3. Possibilité de réviser et de consolider ses apprentissages..	81
3.2.2.4. Aucun changement significatif.....	81
3.2.3. Manières dont les apprenants s'approprient la classe inversée...	82
3.2.3.1. Manières de consulter les vidéos.....	82
3.2.3.2. Natures d'autres ressources consultées.....	86
3.2.3.3. Lieux du visionnage des vidéos	88
3.2.4. Opinions des apprenants concernant les capsules vidéo.....	89
3.2.4.1. Evaluations des apprenants sur les contenus des vidéos...	89
3.2.4.2. Evaluations des apprenants sur la présentation du contenu.....	91
3.2.5. Opinions des apprenants sur la continuation du modèle.....	93
3.2.5.1. Opinions favorables concernant la continuation du modèle.....	94
3.2.5.2. Opinions hésitantes concernant la continuation du modèle.....	95
3.2.5.3. Opinions négatives concernant la continuation du modèle.....	96
3.2.6. Suggestions des apprenants pour les mises en place futures du modèle.....	96
3.2.6.1. Intégration du modèle dans l'école et collaboration avec d'autres enseignants et des spécialistes d'informatique...	96
3.2.6.2. Enrichissement et développement du modèle.....	97
4. CONCLUSION ET SUGGESTIONS.....	100

4.1. CONCLUSION.....	100
4.2. SUGGESTIONS POUR D'EVENTUELLES RECHERCHES.....	109
BIBLIOGRAPHIE.....	111
ANNEXES	
ÖZGEÇMİŞ	

LISTE DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1.1. Transitions pédagogiques réalisées avec les TIC.....	7
Tableau 1.2. Typologie des TIC selon leur fonction	22
Tableau 2.1. Echantillon de l'étude	53
Tableau 2.2. Liste des participants de l'entretien semi-dirigé.....	56
Tableau 2.3. Sujets d'intervention de la classe D.....	57
Tableau 2.4. Sujets d'intervention de la classe C.....	58
Tableau 3.1. Résultats de la première semaine.....	67
Tableau 3.2. Résultats de la deuxième semaine.....	68
Tableau 3.3. Résultats de la troisième semaine.....	68
Tableau 3.4. Résultats de la quatrième semaine.....	68
Tableau 3.5. Résultats de la cinquième semaine.....	69
Tableau 3.6. Résultats de la sixième semaine.....	69
Tableau 3.7. Résultats de la septième semaine.....	69
Tableau 3.8. Résultats de la huitième semaine.....	70
Tableau 3.9. Distribution des thèmes.....	71

LISTE DES FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 1.1. Modèle TPCK.....	16
Figure 1.2. Taxonomie de formation hybride.....	31
Figure 1.3. Pyramide de Bloom selon la classe inversée.....	34
Figure 2.1. Organisation du temps de travail par semaine.....	63
Figure 2.2. Triangle de l'analyse qualitative	65
Figure 2.3. Plan d'analyse des données quantitatives.....	66

LISTE DES IMAGES

	<u>Page</u>
Image 1.1. Nouveau Rond-Point 2 - Cahier d'activités.....	20
Image 1.2. Nouveau Rond-Point 2 - Cahier d'activités.....	21
Image 1.3. Texto 1 – Livre de l'élève.....	21
Image 1.4. Alter Ego + 2 – Méthode de français.....	24

INTRODUCTION

La montée en puissance des technologies apporte des changements divers et considérables dans la vie sociale ainsi que dans celle des individus. Particulièrement, les innovations se situant au niveau d'informatique et de communication et rendant l'information accessible et disponible à tout moment créent de nouveaux rapports entre l'individu et le savoir, et présentent ainsi un large éventail de moyens d'information. Cette diversité et facilité à l'accès au savoir engendrent par conséquence une nouvelle entité : société de l'information qui « est vite devenue société de la connaissance, la société de la connaissance est vite assimilée à un apprentissage facile, généralisé [...] » (Lebrun, 2005, p. 120). Avec les progrès technologiques témoignés vers la fin des années 1990 et l'entrée d'Internet au quotidien, la numérisation des données et l'interactivité sont devenus possibles d'autant plus que, pour pointer ces deux dimensions du réseau Internet, l'expression « nouvelles technologies » a été remplacée par « Technologies de l'information et de la communication » (désormais TIC) (Mangenot et Louveau, 2006, p. 11-12).

Les nouveautés dans les TIC ont entraîné également de nouvelles pratiques communicatives et des changements sur la culture de communication, en effet « [d]es pratiques culturelles nouvelles surgissent, avec de nouveaux métiers, de nouvelles compétences et de nouvelles spécialités » (Barthélemy, 2007, p. 170), ce qui est particulièrement remarquable avec l'évolution des potentialités des Web. A savoir que le Web 1.0 qui consistait des portails d'informations, autrement dit des pages consultables mais non modifiables, permettait une communication unidirectionnelle contrairement au Web 2.0 où la communication sera dynamisée par des voies multidirectionnelles (Cristol, 2014, p. 30). En d'autres termes, avec l'introduction du Web 2.0 qui rend chaque internaute potentiellement producteur et non seulement lecteur de textes, il en est désormais question de créer et de diffuser des contenus, d'interagir avec des internautes (vus comme des pairs placés sur un même niveau), et pour finir d'évaluer leurs actions de façon directe ou indirecte (Develotte, 2011 ; Ollivier et Puren, 2011 ; Mangenot, 2013 ; Peraya, 2010). Une autre caractéristique qui nous permet de distinguer le Web 2.0 est que ce dernier contribue à la démocratisation du savoir, vu l'accès équitable offert à tous (Khan, 2013, p. 23), tout aussi bien que « la multiplicité des ressources d'information, leur portabilité et leur interconnectabilité complètent le traditionnel "savoir-stock" par

des “savoir-flux” » (Courau, 2015, p. 23).

Du fait que les moyens pour accéder au savoir, le produire et le partager sont marqués par l’entrée des innovations technologiques et que les individus sont passés du statut récepteur au statut producteur, le domaine d’enseignement/d’apprentissage est inévitablement un des premiers à être concernés par ces développements. En d’autres termes, « [L]a question de l’apport du numérique aux apprentissages est d’autant plus importante aujourd’hui que les usages des technologies se sont grandement développés dans notre société » (Amadiou et Tricot, 2014, p. 5).

Il est certain que cette diversité dans les moyens de communication a fait naître de nouvelles pratiques langagières en enrichissant également les voies d’interaction existantes. Parallèlement à ces innovations, l’apprentissage des langues étrangères, ayant pour objectif de développer des compétences communicatives dans la langue visée, s’évolue afin de répondre aux exigences communicatives de l’époque, et les pratiques langagières en classe se multiplient conformément aux pratiques communicatives quotidiennes. A titre d’exemple, dans les manuels d’aujourd’hui, les activités de production classiques (qui datent de relativement longtemps) telles que rédiger une lettre, une carte postale, un article de presse ou alors une recette... sont accompagnées de (ou parfois remplacées par) celles où l’apprenant est amené à exploiter un des moyens de communication actuels, en respectant ses contraintes particulières: écrire un texto, envoyer un e-mail, agir dans un blog, twitter, etc.

Les technologies étant un des paramètres décisifs dans les communications langagières, elles affectent également la manière dont les langues étrangères sont apprises/enseignées. A partir de *la Méthode Audio-orale* qui se caractérise par l’étude des dialogues pédagogisés et enregistrés avec des magnétophones, les nouvelles technologies entre en jeu : les méthodes suivantes (*Méthode SGAV*, *Approche communicative et Perspective actionnelle*), elles aussi, auront recours aux pratiques technologiques de leurs époques (laboratoires de langue, vidéodisques, vidéocassettes, projecteurs, CD, outils multimédia, etc.) en vue de réaliser leurs objectifs pédagogiques particuliers (Tagliante, 2006).

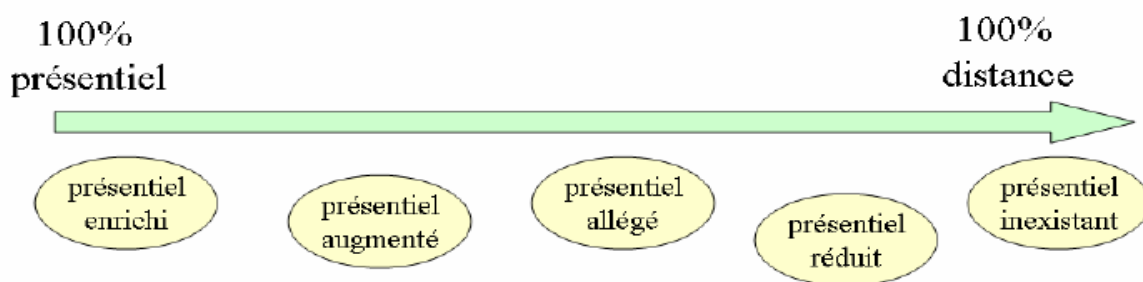
La *Perspective actionnelle*, approche actuelle dans l’apprentissage des langues vivantes, s’inscrit dans un modèle cognitif qui préconise la création d’un environnement d’apprentissage en fonction des besoins communicatifs des apprenants, lesquels sont

désormais considérés comme acteur social (Ollivier, 2010 ; Cuq et Gruca, 2011). Le *Cadre commun européen de référence* (désormais CECR), élaboré dans le cadre de la perspective actionnelle pour la programmation d'apprentissage des langues ainsi que la certification en langues, fait référence à l'usage des TIC comme suit :

« [...] le Comité des Ministres a mis l'accent sur « l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » et a attiré l'attention sur la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication » (2005, p. 11).

Que faire et comment faire alors pour exploiter pleinement ces potentiels des nouvelles technologies en vue de créer un environnement d'apprentissage qui soit conforme à la fois aux besoins des apprenants et aux exigences de l'époque ? Quelles mises en place pédagogiques sont à effectuer et pour quel(s) objectif(s) ?

Pour répondre brièvement à ces questions, observons la *Typologie Compétice*, résultante d'une étude menée sous la direction de F. Haeuw avec l'initiative du ministère de la Recherche pour relever les compétences requises afin de bien intégrer les technologies dans l'éducation générale et de mieux situer les modalités d'intervention des TIC selon les activités pédagogiques effectuées (Eduscol ; Mangenot et Louveau, 2006, p. 59-60).



Comme on peut le constater dans le schéma ci-dessus, cette typologie distingue cinq types de dispositifs / de scénarios qui se caractérisent en fonction de la mise à disposition des TIC et du degré d'autoformation des apprenants. Ces dispositifs /scénarios se présentent comme suit (Petit, 2004 ; Mangenot et Louveau, 2006, Compétice, 2011) :

- Le *présentiel enrichi* signifie le cas où l'enseignant, ayant aussi le rôle éditorial, recourt aux outils multimédias (ressources graphiques, audio, vidéos extraites

de CD ou de DVD, sites Internet etc.) pour enrichir son cours.

- Le *présentiel augmenté (ou amélioré)* réfère à la mise à disposition des ressources en amont ou en aval du cours en présentiel (documents à consulter, exercices de renforcement, prolongation d'une discussion commencée en classe, etc.).
- Le *présentiel allégé* implique l'idée de réaliser l'essentiel du cours en présence et de tutorer les travaux dirigés par des activités d'autoformation.
- Le *présentiel réduit* correspond à la même logique le présentiel allégé. Comme ce dernier, les temps d'apprentissage présentiel alternent avec des périodes d'apprentissage à distance, mais à la différence de celui-là, il s'agit ici de réaliser l'essentiel de la formation à distance en conservant quelques regroupements réguliers.
- Le *présentiel inexistant* désigne la formation à distance où la totalité de la formation se fait sur une plateforme et en ligne.

Un des modèles qui s'inscrivent dans la catégorie du présentiel augmenté est celui de la « classe inversée », laquelle sera l'objet de notre présent travail. Impliquant la consultation du contenu de la formation en amont du cours, la classe inversée est définie par les chercheurs comme un des modèles des dispositifs TIC qui favorisent l'autonomie de l'apprenant et en même temps que l'optimisation du présentiel avec des activités d'approfondissement et de production (Bergmann et Sams, 2014 ; Lockwood, 2014 ; Courau, 2015 ; Witten, 2013). Puisque l'apprentissage des langues étrangères d'aujourd'hui privilégie l'autonomie de l'apprenant ainsi que l'exécution des tâches langagières dans divers contextes sociales (Cuq et Gruca, 2011), ce modèle serait-il susceptible de répondre aux attentes pédagogiques ? Si oui, quelles sont les conditions de réussite de la mise en place du modèle ? Quels sont ses apports à l'enseignant et aux apprenants ? Et ces derniers, comment évaluent-ils ce modèle et se montrent-ils engagés et motivés pour cet inversement des moments d'apprentissage ?

Dans le souci de répondre aux questions évoquées ci-dessus, nous tenterons, dans cette présente étude, de préciser le cadre théorique de l'intervention des TIC, notamment celui de la mise en place de la classe inversée, et d'entreprendre une mise à l'essai du modèle dans l'apprentissage du français langue étrangère, ce qui constituera évidemment le cadre pratique du travail. Plus précisément, la première partie de cette étude s'appuiera

sur quelques repères concernant la place des TIC dans l'enseignement général ainsi que dans l'enseignement des langues vivantes, leurs apports éventuels à l'apprentissage, les nouveaux rôles attribués aux agents de l'apprentissage par les TIC et pour finir, les théories sous-jacentes et les caractéristiques de la classe inversée. Dans la deuxième partie, nous présenterons le cadre méthodologique de la recherche qui se composera des caractéristiques de notre échantillon, du déroulement de l'expérimentation, des outils référés pour collecter des données sur la performance et les appréciations des apprenants concernant la classe inversée. Dans la partie qui suit, nous chercherons à interpréter les résultats obtenus en ayant recours à un des modes d'analyse quantitative (Wilcoxon) et, ceux qui ont émergé des entretiens semi-dirigés seront interprétés suite à l'analyse qualitative. Pour conclure, la dernière partie sera consacrée à la récapitulation des résultats de la recherche, accompagnée d'une liste de suggestions pour des recherches ultérieures éventuelles.

1. LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Cette première partie portera sur les bases théoriques de l'usage des TIC dans l'enseignement général ainsi que l'enseignement des langues étrangères pour aboutir à une description détaillée de la classe inversée.

1.1. TIC dans l'enseignement général

Comme l'indiquent Bishop et Verleger (2013), deux événements majeurs sur le plan des technologies ont marqué le monde de l'éducation : l'invention de l'imprimerie (à partir de laquelle l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir) et l'apparition des outils électroniques tels que la radio, la télévision, l'ordinateur, etc. qui permettent la diffusion à grande échelle de l'information. A travers la digitalisation des contenus d'enseignement qui permet de présenter, sauvegarder, intégrer et de transporter les mots, les sons et les images fixes ou animées, on assiste aux nouvelles formes de documentation et d'apprentissage : en effet, le multimédia est, désormais, en mesure de fournir aux apprenants une perspective plus riche et une flexibilité plus importante que celles qui peuvent être offertes par un seul moyen (Kirkwood et Price, 2005, p. 258-269). De plus, plus particulièrement avec l'arrivée d'Internet et son usage répandu dans la population, il est question d'apprendre et de produire individuellement ou en collaboration, n'importe où et comment, ce qui nous conduit à redéfinir le contexte d'enseignement et à nous familiariser aux nouveaux types d'apprentissage. Puisque l'immobilité de la salle de classe n'est plus requise de nos jours (Develotte, 2011) et que les TIC font questionner

les trois unités classiques de temps (emploi du temps), de lieu (salle de cours) et de thème (tous les apprenants étudient la même chose au même moment) (Barnot et Combes, 2006), il est primordial d'identifier ces évolutions afin de mieux se situer par rapport aux méthodologies actuelles et d'actualiser, si besoin, leurs conceptions pédagogiques.

1.1.1. Changements au niveau des façons d'apprentissage

Etant donné que les moyens d'accéder aux savoirs modifient et s'enrichissent parallèlement aux progrès technologiques, il n'est pas étonnant de voir s'engendrer de nouvelles habitudes d'apprentissage. En proclamant que la révolution digitale, la mobilité et la connexion ont considérablement changé les façons d'apprendre, Courau (2015, p. 24-39) répertorie les tendances pédagogiques comme suit :

1. Apprendre en mode hypertexte (Désormais, on apprend d'une manière associative, non linéaire et en créant son propre réseau de signification.)
2. L'évolution de la capacité d'attention (Notamment Internet a transformé notre capacité de concentration, ce qui demande l'intégration des modalités variées d'apprentissage pour créer un sentiment d'engagement.)
3. Le pouvoir de l'image (La révolution numérique a créé ses propres symboles comme un raccourci au langage.)
4. L'apprentissage « juste à temps » : où je veux, quand je veux (décider du rythme et du contexte de son apprentissage)
5. Changer les rôles : communautés d'apprentissage et apprendre en formant (Les nouvelles façons d'apprendre mettent en question la posture de l'enseignant car les nouveaux outils collaboratifs font naître de nouvelles communautés telles que communautés d'apprentissage, de recherche, d'Internet, d'élaboration de la connaissance... qui élargissent, par conséquent, le rôle de l'enseignant.)
6. Recevoir un feed-back immédiat (qui peut prendre de formes visuelles, sonores ou graphiques.)
7. Ensemble ET seul : co-crédation et exploration.

Il ne serait alors pas étonnant de voir que ces tendances pédagogiques entraînent une reconfiguration des pratiques d'apprentissage qui se manifestent tant au niveau individuel qu'au niveau plus global. A cet égard, C. Bagley et B. Hunter (cité par Lebrun, 2015, p. 97-98), postulant que l'introduction des nouvelles technologies implique une

restructuration des méthodes didactiques, dégage la liste suivante pour illustrer les transitions effectuées :

Tableau 1.1. *Transitions pédagogiques réalisées avec les TIC*

<i>Transition de/ d'...</i>	<i>vers ...</i>
un enseignement en grand groupe	un travail en groupe plus restreint
la leçon ou du cours	des formes d'enseignement axées davantage sur les ressources et l'accompagnement ;
un travail qui ne concerne que les meilleurs étudiants	un travail partagé qui concerne l'ensemble des étudiants (chacun avec ses compétences particulières)
une classe "assoupie" d'étudiants inertes	des étudiants plus engagés dans la tâche
une évaluation basée sur le contrôle de la rétention des connaissances	une évaluation plus soucieuse des progrès, des processus et des produits réalisés ;
une structure sociale compétitive	une structure plus coopérative
un système dans lequel tous les étudiants apprennent la même chose	un système différencié où chaque étudiant apprend éventuellement des choses différentes
modes d'expression et de communication centrées exclusivement sur l'expression verbale	des modes qui intègrent différentes techniques d'expression (visuelle, graphique...)

En fonction de ces changements introduits par les TIC au niveau des conceptions éducatives, il est inévitable de voir se développer d'autres types de compétences, et à plus forte raison, de nouveaux styles d'apprentissage chez les apprenants « comme celle de vérifier la pertinence des informations, les corrélérer, les relier, les synthétiser, les problématiser, c'est-à-dire transformer la connaissance en savoir et le savoir en conscience » (Courau, 2015, p. 23). Il en résulte qu'au fur et à mesure qu'on a affaire à la multiplicité des moyens de se former, la façon dont l'apprenant acquiert le savoir se fait face aux questionnements et, si besoin, aux adaptations. Afin de bien analyser ce processus, il est primordial de dégager les changements qu'entraînent les TIC sur le profil d'apprenants d'aujourd'hui.

1.1.2. Profil d'apprenants d'aujourd'hui : Natifs numériques

Comme il a été accentué dans les chapitres précédents, les technologies se développent à une vitesse tellement impressionnante que le fait de s'approprier les usages numériques devient une des préoccupations au quotidien. A tel point que, « [...] dans notre vie de tous les jours, lorsque nous sommes confrontés à quelque chose de neuf - un nouvel ordinateur, par exemple, - nous examinons d'abord si nos fichiers sont récupérables et si nos usages antérieurs sont toujours bien possibles » (Lebrun, 2015, p. 46). Il va donc sans dire que chaque nouvelle génération naît dans un environnement numérique qui est plus développé que celui des générations précédentes et qui pourrait éventuellement rester moins développé par rapport aux innovations futures. A titre d'exemple, « [l]es individus qui ont grandi avec le numérique [...] communiquent aussi bien via les technologies que directement ; ils considèrent comme allant de soi l'utilisation des ordinateurs, d'Internet, des téléphones mobiles, des jeux vidéo, des baladeurs MP3 [...] » (Amadiou et Tricot, 2014, p. 78). Vu cet écart entre la nouvelle génération et celles qui précèdent dans l'utilisation des TIC, Marc Prensky appelle les jeunes d'aujourd'hui « *digital natives* » (en français : natifs numériques) (idem., 78) dont les caractéristiques peuvent être identifiées de manière suivante :

- Ils représentent la génération d'enfants (née après 1992) qui ne connaîtront pas la vie sans les technologies numériques et apprendront les codes et les processus du monde virtuel comme une « langue maternelle » (Guichon, 2015, p. 151 ; Mangenot et Penilla, 2009, p. 84)
- Au lieu de consommer de manière passive, ils aspirent directement à assouvir son envie de simplifier la vie. (Tapscott et Williams, 2007 cité par Laakkonen et Taalas, 2013, p. 144)
- Ils demandent « avoir des choix et personnaliser l'offre et par extension souhaitent s'emparer de la conception, de la production et de la distribution des produits qui l[es] entourent » (idem, p. 144).
- Ayant des préférences d'apprentissage différentes, ils sont en mesure de faire plusieurs choses à la fois comme écouter de la musique en même temps qu'utiliser l'ordinateur (Brown, 2000 cité par Amadiou et Tricot, 2014, 78.). De ce fait, ils sont considérés comme des opérateurs multitâches qui ont grandi avec Internet dans un monde en partie virtuel (Mangenot et Penilla, 2009, p. 82).

- Ils sont habitués à communiquer à travers les écrans, à jouer et à apprendre par ce biais (Develotte, 2011, p. 247).
- Ils se différencient des générations précédentes par rapport à leur relation à l'autorité et au temps, à leur ambition et la façon de travailler en groupe, etc. (Amadiou et Tricot, 2014, p. 90).

Vu les caractéristiques énumérées ci-dessus, la prise en compte des besoins des apprenants (qui s'évaluent perpétuellement) et l'adaptation des méthodologies pertinentes à ces besoins ne peuvent être possibles qu'avec des conceptions pédagogiques qui puissent assurer de la diversité et de la richesse dans les mises en place méthodologiques. C'est justement là où se met en jeu la numérisation. En d'autres termes, si les nouvelles technologies créent de nouveaux besoins et constituent aujourd'hui une des problématiques de l'enseignement, c'est dans le bon usage de celles-ci que l'on chercherait.

Il se pose alors d'étudier comment et à quel point les TIC peuvent être avantageux au niveau des apprenants et répondre aux attentes de l'époque. Dans le but de répondre à cette question, citons cette liste de Defays et Mattioli-Thoard (2012, p. 2) où les atouts de l'introduction des nouvelles technologies ont été étudiés aux niveaux suivants :

- *Psychologique* : Le transfert d'intérêt d'un outil TIC vers un objet de l'apprentissage est susceptible d'assurer une bonne motivation chez les apprenants, même chez les plus timides, car ils auront l'occasion de travailler en dehors des regards des autres.
- *Social* : Vu l'occasion de relier les communautés cybernétiques, il est alors possible de réaliser des collaborations tout en diversifiant les échanges.
- *Cognitif* : Les outils informatiques favorisent la lecture hypertextuelle qui correspond en fait à des processus cognitifs spontanés, ce qui permet d'effectuer une lecture ou l'écoute d'une façon plus contraignante.
- *Pédagogique* : Un apprentissage alimenté par les outils TIC peut offrir aux apprenants l'occasion de prendre des initiatives, d'acquérir davantage de responsabilité et d'interagir plus à la fois avec le professeur et entre eux.
- *Documentaire* : Internet propose une abondance d'informations.
- *Pratique* : Grâce à la Toile, les apprenants bénéficient d'accès au savoir en tout lieu et à tout moment.

En guise de conclusion, il nous est possible d'affirmer que, parallèlement à la mise en place des technologies dans la vie quotidienne, le nouveau profil d'apprenants et les nouvelles attentes pédagogiques voient le jour. Puisque l'apprenant est censé être considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, le processus d'enseignement doit alors être conçu en fonction de ses besoins et en prenant en compte ses particularités (Cuq et Gruca, 2011, p. 247- 249). Autrement dit, avec l'introduction de la notion de 'centration sur l'apprenant' dans l'enseignement, surtout dans celui des langues étrangères, « [l]a méthodologie mise en œuvre est d'autant meilleure qu'elle tient plus précisément compte de ce que l'élève a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre » (Gülmez, 1993, p. 72). Ainsi, il incombe à l'enseignant d'actualiser ses pédagogies de façon à faire (plus) de la place aux nouveaux styles d'apprentissages de ces natifs numériques. Alors, quel(s) rôle(s) les enseignants sont-ils censés assumer dans cette composition pédagogique ?

1.1.3. Nouveaux rôles attribués à l'enseignant à l'ère du numérique

Le fait que les TIC qui apportent des changements considérables dans les moyens de se former et sur les profils des apprenants fassent redéfinir les rôles de l'enseignant est loin d'être étonnant. Comme indiqué en haut, avec l'invention de l'imprimerie, l'enseignant n'est plus considéré comme la seule source de savoir, ni forcément la plus importante (Ollivier et Puren, 2011, p. 44), mais plutôt un interprète des savoirs contenus dans les livres (Kern, 2006 cité par Guichon, p. 38).

Parallèlement à la médiatisation de l'enseignement et à l'engendrement de différents environnements d'apprentissage (tels que les environnements numériques de travail, les campus numériques, les plates-formes, etc.), le métier d'enseignant consiste à l'heure actuelle à jouer plusieurs rôles en fonction de la pratique exercée dans ce processus de numérisation : concepteur d'environnement, enseignant-tuteur, ingénieur pédagogue, animateur, personne-ressource, intégrateur, concepteur, etc. (Dessus, 2006 ; Demaizière, 2007 ; Hamon, 2012). En outre, en ce qui concerne le recrutement des enseignants, « les choses ont évolué : en FLE par exemple, des postes d'enseignants spécialisés dans les TIC ou dans l'enseignement en ligne sont proposés, des appels d'offres sont publiés [...] » (Develotte, 2011, p. 247). Dans un tel cas où les TIC reconstruisent les contextes pédagogiques et y prennent davantage de place, il incomberait à l'enseignant de réactualiser ses compétences pédagogiques en suivant les

exigences de l'époque et d'opérer les choix pédagogiques adaptés dans l'intégration des TIC.

Les rôles attribués pour l'enseignant ont été étudiés par bien de chercheurs : à partir de postulats en la matière, il nous est possible de répertorier des compétences technopédagogiques de manière suivante :

- *Guider les apprenants* : Comme « avec le multimédia, on passe de plus en plus de problème de stockage de l'information à celui de sa localisation et de son organisation » (Cuq et Gruca, 2011, p. 465), les apprenants peuvent se trouver face à la difficulté de repérer les informations pertinentes. Aider ses apprenants à trouver du sens dans la masse de données disponibles et les encadrer et guider dans leur apprentissage s'avère donc un des rôles principaux de l'enseignant (Ollivier et Puren, 2011, p. 44). Par ailleurs, comme l'enseignant n'a plus le rôle de transmetteur, « il amène l'apprenant à acquérir des compétences en lui donnant les outils pour le faire » (Baussan, 2012, p. 14) en se servant des dispositifs numériques qui soient conformes à ses caractéristiques cognitives, ce qui demande tout d'abord de connaître son public visé.
- *Connaître son public* : Même si la nouvelle génération est connue par leur familiarité avec les TIC, leur degré d'aisance peut varier l'un de l'autre. Car « [...] on est encore aujourd'hui face à une grande hétérogénéité dans l'appropriation des outils informatiques » (Deschryver, 2010, p. 189-190) et « [...] un écart considérable peut se faire jour entre les pratiques quotidiennes de communication en ligne et [...] les nouvelles littéraires » (O'Dowd, 2007 cité par Guichon, 2012, p. 152). Par ailleurs, il se peut que certains fassent preuve moins d'intérêt et de motivation aux usages des TIC dans le cours. Il s'ensuit qu'il est primordial de tenir en compte le contexte dans lequel les apprenants s'engagent aux TIC ainsi que leurs profils, expériences, motivations, aspirations, particularités cognitives afin de développer les dispositifs les plus adaptées (Henri, 2010 ; Taurisson et Herviou, 2015 ; Kirkwood et Price, 2005 ; Levy et Stockwell, 2008). De plus, Courau (2015, p. 47), qui traite le même sujet au niveau des styles d'apprentissage du public visé, rappelle l'importance de l'expertise

pédagogique qui consiste à connaître les façons et les conditions d'apprentissage que « la révolution digitale renforce et multiplie, et en déduire la façon de séquencer les modalités d'apprentissage et de choisir et d'orchestrer les solutions ».

- *Concevoir un bon environnement d'apprentissage* : L'enseignant, après avoir clairement défini l'objectif de l'apprentissage, les rôles de l'apprenant, de l'ordinateur et les siens, est censé concevoir le « diagramme de circulation » (détaillant graphiquement l'environnement où l'élève pourra se déplacer) et la table des conditions et des réactions de l'ordinateur (in)validant les actions de l'apprenant et lui procurant un *feed-back*. (Dessus, 2010, p. 104).
- *Inciter les apprenants à s'auto-diriger* : En vue de favoriser la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats de la part des apprenants, les enseignants, ayant le rôle de médiateur des apprentissages, sont censés transférer progressivement le contrôle et la régulation du processus aux apprenants mêmes. (Peris, 2010, p. 113)
- *Encourager les apprenants à utiliser les TIC* : Comme rappelé plus haut, il est possible que chaque apprenant ne se trouve pas dans le même niveau sur le plan technologique et que l'exploitation des outils TIC dans leur apprentissage s'avère une pratique inhabituelle. En effet, « [...] comme toujours, les progrès technologiques devancent largement, sauf pour quelques pionniers, les capacités d'adaptation méthodologiques, pédagogiques et financières du plus grand nombre » (Cuq et Gruca, 2011, p. 464). Il incombe, dans ce cas-là, à l'enseignant d'« encourager l'apprenant et de l'aider à utiliser des applications (du web 2.0) qui lui permettront d'administrer les données recueillies sur le web et de participer à des interactions avec des pairs ou des experts » (Ollivier et Puren, 2011, p. 49) et évidemment, de respecter les éthiques en tant que citoyen du numérique (ISTE, 2008).

- *Maîtriser les TIC* : Afin de concevoir une pédagogie en incluant les TIC, l'utilisation de certains outils de base s'impose. Selon UNESCO, qui offre un référentiel de compétences pour les enseignants, la maîtrise des outils de base implique réaliser « les actions de base liées au fonctionnement de matériels et de logiciels, ainsi que les logiciels de productivité, navigateurs Internet, logiciels de communication, logiciels de présentation et applications de gestion » (UNESCO, 2011, p. 24).

- *Autoévaluer ses compétences pédagogiques* : Guichon (2012, p. 214), en partant des discours des enseignants en prise avec l'intégration des TIC, relève que les technologies peuvent avoir une fonction de catalyseur de la réflexion pédagogique : en effet, on met « en cause des habitudes de travail en luttant contre le sentiment de monotonie des activités professionnelles, engendré par son fonctionnement au quotidien » (Charlier et Donnay, 2007 cité par Guichon, 2012, p. 214). En d'autres termes, les compétences sur le plan cognitif tels que l'autoévaluation, l'autocorrection et l'objectivation sont d'importance pour s'engager aux TIC (Hamon, 2012). Cela dit, parallèlement à la pénétration des nouvelles technologies dans l'enseignement, on voit se dessiner de nouvelles pratiques pédagogiques qui nécessitent l'actualisation des pratiques et l'ouverture aux nouveautés pédagogiques de l'époque (ISTE, 2008).

- *Assurer une bonne intégration des TIC* : Même si la centration sur l'apprenant est la visée principale dans les méthodologies actuelles, les apprenants ont en tout cas besoin du guidage de l'enseignant pour le bon déroulement du cours. Tel peut être le cas dans la classe où l'autonomie de l'apprenant est privilégiée. Etant donné que l'intégration des TIC n'est pas un fait allant de soi, et que les technologies ne sont pas les seuls agents du changement, la didactisation des outils TIC et la mise en place par l'enseignant des pratiques mesurées, systématiques et créatives est toujours requise (Kirkwood et Price, 2013).
 Pourtant, comme elle implique nombre de paramètres en soi, l'intégration adéquate des technologies n'est pas un sujet simple à étudier dans cette liste,

mais sera traitée plus en détail dans la partie suivante.

Tout compte fait, parallèlement aux innovations technologiques qui modifient les moyens de construire le savoir, les méthodes d'apprentissage s'évoluent en changeant la position et le rôle de ses composants. Et l'enseignant, en tant qu'un de ces composants, a de diverses tâches à effectuer dans l'orchestration du processus d'intégration des nouvelles technologies pour en tirer le meilleur parti. Pourtant, il va sans dire qu'une bonne intégration n'implique pas seulement l'utilisation des outils TIC, mais demande de concevoir un bon cadre pédagogique.

Quelles sont alors ces exigences pédagogiques pour la bonne exécution de la mise en place des TIC ?

1.1.4. Comment intégrer les TIC ?

Il est vrai que les technologies, avec toutes les potentialités dont elles disposent, séduisent parfois leurs utilisateurs et créent, en un sens, une sorte d'illusion en paraissant, pour certains, comme la bonne solution pour leurs préoccupations pédagogiques. En revanche, de même qu'aucun matériel ne peut assurer un bon apprentissage tout seul, de même les technologies ne sont pas capables toutes seules à répondre à toutes les questions et « l'espérer aveuglement serait une grave erreur » (Defays et Mattioli-Thoard, 2012, p. 3).

Bien que les technologies permettent, de nos jours, de nouvelles mises en pratique en apprentissage et en enseignement, la vraie problématique n'est pas liée à utiliser tel ou tel outil TIC, mais à réaliser les objectifs visés (Kirkwood et Price, 2005, p. 260). Ce constat est également partagé par Marcel Lebrun (2005, p. 7) qui insiste sur le fait que les technologies seules quoiqu'elles aient tout le potentiel nécessaire pour être une source d'innovation, ne possèdent pas ce pouvoir et qu'une forte alliance avec la pédagogie est toujours requise. Et Guichon, quant à lui, soulève la contrainte de didactisation des outils TIC en nous rappelant « avec force qu'il n'y a pas de bons outils et de mauvais outils [...], mais des utilisations d'outils qui sont - ou non - pertinents, opportunes et visent des objectifs pédagogiques préalablement définis » (2012, p. 212). De la même manière, Galisson (2004, p.138) accentue la disciplinarisation de l'usage des TIC afin d'éviter toute sorte de profusion et de confusion en termes de fin et des moyens, qui entraînent des amalgames et des abus tout à fait regrettables.

Il se déduit de ces constatations que l'intégration des TIC ne se réduit pas à une simple pratique d'utiliser des outils numériques, mais implique principalement l'accomplissement des visées éducatives en tirant les meilleurs partis des potentialités des technologies. Aussi Guichon (2012), en admettant que ce processus se compose de divers paramètres tel que personnels, affectifs, identitaires, cognitifs, pédagogiques et institutionnels et s'inscrit sur le long terme (p. 37), relève-t-il ces trois échelles de temps dans le processus d'intégration :

1. le temps haletant de l'innovation technologique,
2. le temps de l'intégration pédagogique (pendant lequel l'utilisation d'un outil ou d'une application passe par des phases plus ou moins longues jusqu'à atteindre son plein potentiel),
3. le temps de normalisation (c'est quand une innovation pédagogique est littéralement assimilée dans les pratiques et les normes de l'organisation et que la technologie devient invisible) (p. 210).

Du fait que l'intégration des nouvelles technologies dans l'éducation consiste à maîtriser de divers paramètres dans le processus, bien de modèles ont été développés pour la conception du cadrage pédagogique. Verkout (2013) nous propose une liste des enjeux communs de ces modèles d'intégration dont quelques-uns seront cités dans les lignes suivantes. Selon lui, ces modèles permettent de :

- servir de canevas au processus d'intégration en décrivant les différentes étapes à suivre ;
- servir d'indicateur à l'état d'avancement du processus d'intégration dans une institution scolaire ;
- décrire les différentes pratiques pédagogiques à employer dans un milieu scolaire pour se servir des TIC comme moyen d'enseignement ;
- situer la place des technologies dans l'activité pédagogique en définissant les différents domaines pour lesquelles son utilisation est optimale.

Sur le plan historique, deux types d'approche d'intégration sont repérés : la première étant plutôt centrée sur les pratiques technologiques telles que l'installation massive d'ordinateurs et des réseaux alors que la deuxième se repose sur les pratiques d'enseignement existantes de ces nouveaux outils et contenus dont l'objectif est de susciter l'attention et l'intérêt des apprenants (Belisle, 2010, p. 38). Yurdakul et Odabaşı (2013, p. 41-42), en comparant ces deux approches, relèvent que dans les modèles centrés

sur les technologies, on vise à faire acquérir aux enseignants de l'habilité de manipuler divers outils numériques tandis que les modèles centrés sur la pédagogie ont pour objectif d'assurer l'usage efficace des technologies.

Un des exemples de cette dernière catégorie - qui est également un des plus connus - est celui du modèle « TPACK » (Technological Pedagogical and Content Knowledge : en fr. *Connaissances technopédagogiques du contenu*) qui, à l'origine, a été postulé par Schulman et développé plus tard par Koehler et Mishra (Koehler et Mishra, 2008, p. 12). Ce modèle, formé par « trois composantes fondamentales qui sont la technologie, la pédagogie et le contenu [...], met en évidence les relations qui existent entre ces trois composantes » (Verkout, 2013) :

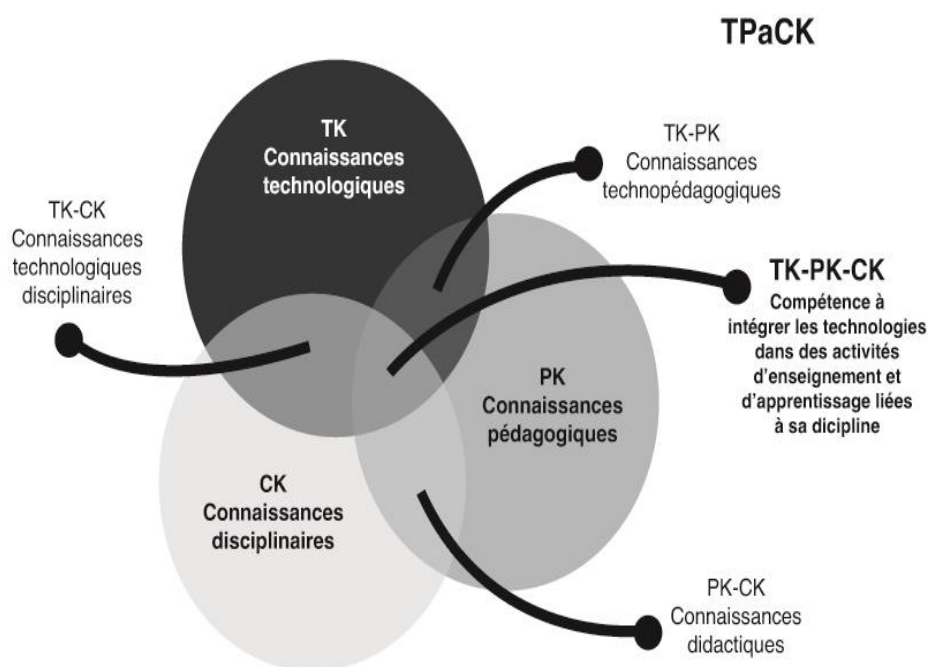


Figure 1.1. Modèle TPACK
(Empruntée à Gaucher, Martel et Arsenault, 2016)

Les composants de ce schéma sont définis par bien des chercheurs (Koehler et Mishra, 2008 ; Kurt, 2013 ; Yurdakul et Odabaşı, 2013 ; Verkout, 2013 ; Lefebvre, 2014 ; Gaucher, Martel et Arsenault, 2016) dont les citations peuvent être récapitulés de manière suivante :

- a. *Les connaissances disciplinaires ou connaissances du contenu* désignent l'objet d'étude visé à atteindre tels que les langues, les mathématiques, la littérature, etc.
- b. *Les connaissances pédagogiques* font référence aux mécanismes

d'enseignement, au développement et pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, autrement dit à tout ce qui concerne la connaissance sur la planification de l'enseignant, la gestion du processus éducatif et l'évaluation.

c. *Les connaissances technologiques*, quant à elles, impliquent l'utilisation d'une gamme variée des supports technologiques (allant des technologies simples à celles plus développées).

d. *Les connaissances technologiques disciplinaires* sont nécessaires pour connaître et saisir comment telle ou telle technologie est susceptible d'influencer sur le contenu d'enseignement et opérer les meilleurs choix technologiques pour le contenu.

e. *Les connaissances pédagogiques axées sur le contenu ou connaissances didactiques*, qui diffèrent en fonction de la discipline étudiée, correspondent à des stratégies d'enseignement appropriées pour favoriser l'apprentissage de l'objet d'étude et l'établissement des liens entre les nouvelles notions et les connaissances antérieures chez l'apprenant.

f. *Les connaissances technopédagogiques* consistent à savoir quels types d'effets se produisent sur l'apprentissage lorsqu'on introduit telle ou telle technologie. La pédagogisation des outils TIC est d'une importance primordiale étant donné que la majorité des supports numériques (comme logiciels, applications web, etc.) ne sont pas conçus à des fins pédagogiques. En effet, l'intégration des technologies n'est pas une finalité en soi mais un moyen d'assurer une pédagogie pertinente et conforme aux exigences du 21^{ème} siècle.

Pour conclure, selon ce modèle, en vue de favoriser un enseignement efficace avec les TIC, il est essentiel d'accorder l'importance équitable à tous ces trois composants, ce qui nous amènera à l'intersection souhaitée : les connaissances technopédagogiques du contenu. En d'autres termes, assurer de la qualité et de l'efficacité tout au long de l'enseignement (de la planification à l'évaluation) avec l'introduction de nouvelles technologies ne peut être possible qu'avec la coexistence de ces trois paramètres principaux (Yurdakul et Odabaşı, 2013, p. 48).

Afin de mieux cadrer le travail ci-présent, nous aborderons, dans le chapitre suivant, la question d'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues étrangères qui

occupent une place particulière dans le domaine didactique et analyserons ses apports éventuels.

1.2. TIC dans l'apprentissage des langues étrangères

L'apprentissage des langues étrangères diffèrent de celui d'autres disciplines par le fait qu'« il ne s'agit pas des contenus déclaratifs (comme cela peut être le cas en histoire, par exemple) mais bien de devenir capable d'utiliser la langue pour communiquer » (Mangenot et Louveau, 2006, p. 37), d'autant plus que « même en grammaire, l'objectif n'est pas d'enseigner un savoir, le savoir grammatical, mais de fournir aux apprenants les éléments grammaticaux qui vont leur permettre de mieux assurer l'autocontrôle sur leurs productions » (Portine, Bracke, Bazile et Mathon, 2009, p. 155). Korkut compare le processus d'apprentissage des langues comme « un combat avec ce qui est étranger, pour le rendre familier, domestique, autrement dit, pour l'apprivoiser » (Korkut, 2004, p. 29). Quant à Courty, elle définit l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'appropriation d'un « comment faire pour » comprendre, parler ou écrire, et non pas simplement de nouvelles connaissances, car « pour s'approprier des connaissances, il faut être attentif, écouter, lire, comprendre, noter et mémoriser, toutes opérations qui sont courantes dans la vie quotidienne. Tandis que savoir 'comment faire' suppose qu'on a acquis une pratique, qu'on *maîtrise une technique* [...] » (2003, p. 107).

A la lumière de ces définitions, il nous est possible de déduire que l'apprentissage d'une langue étrangère a ses propres caractéristiques qui exigent la mise en place des stratégies particulières pour l'introduction des nouvelles technologies et que ces dernières sont susceptibles de contribuer autrement à l'enseignement des langues. Avant de traiter les contributions (éventuelles) des TIC à l'apprentissage des langues, il serait donc important de rappeler les principes sur lesquels se fonde la méthode d'aujourd'hui, qu'est la *Perspective actionnelle*.

1.2.1. En quoi consiste la perspective actionnelle ?

S'inscrivant dans la continuité de l'*approche communicative*, la perspective actionnelle est axée comme cette dernière sur ces cinq paramètres majeurs :

- la *centration sur l'apprenant* (qui implique le passage de l'enseignement à l'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant et la pédagogie par objectif.)
- la *spontanéité de la prise de parole* (se sentir à l'aise dans la communication quand il s'agit de prendre une part active aux interactions dans la classe.)

- *la comparaison entre culture source et culture cible* (La langue étant indissociable de la culture qu'elle véhicule, l'acquisition des compétences interculturelles est aussi importante que celles des compétences linguistiques.)
- *l'analyse des besoins* (dont les résultats conditionnent le progrès d'apprentissage à suivre)
- *l'évaluation* (qui s'effectue sous des formes formelles, mutuelle et en autoformation et qui s'articule autour des trois critères : la validité, la faisabilité la fiabilité) (Barthélemy, 2007 ; Cuq et Gruca, 2011 ; Bourguignon, 2010).

La perspective actionnelle diffère, cependant, de celle-ci par le fait qu'elle attribue un nouveau statut à l'apprenant qui est, désormais, considéré comme un « acteur social » ayant à accomplir des tâches langagières (Tagliante, 2006, p. 64). Cette notion de tâche étant inscrite dans le CECR se définit comme suit :

« Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) » (CECR, 2005, p. 121).

Il s'en déduit que les tâches s'effectuent dans une plus large piste de travail langagier où l'on croise diverses compétences langagières d'une manière pertinente et en respectant les contraintes sociales. Il est certain qu'un individu, étant toujours en interaction avec d'autres de sa communauté langagière, se trouve dans diverses situations de communication. Tout cela fait que les pédagogies dans l'apprentissage des langues soient conçues de manière à faire accomplir le plus possible de tâches langagières conformes au niveau de l'apprenant. En effet, « l'objectif est constant : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir autant que faire se peut un acteur social à part entière » (Rosen, 2009, p. 6).

La question est alors de savoir si les TIC sont en mesure de répondre aux attentes de la perspective actionnelle et si oui, de quelle manière.

1.2.2. Quelle place occupent les TIC dans l'apprentissage des langues étrangères ?

Vu le rôle considérable des technologies de l'information et de la communication dans la communication quotidienne, tout phénomène technologique aura forcément un impact sur les quand, comment et pourquoi de l'usage que nous faisons de la langue et de

son enseignement (Laakkonen et Taalas, 2013, p. 145 ; Kenning 2007). Autrement dit, plus les technologies de l'information et de la communication évoluent, plus on a le choix dans les productions langagières, ce qui est effectivement un paramètre décisif dans l'apprentissage des langues.

Sur le plan historique, l'exploitation des outils technologiques dans l'apprentissage des langues étrangères date de la Seconde Guerre mondiale avec l'introduction des médias pour servir les finalités de la méthode audio-orale (Barthélemy, 2007, p. 52). L'interactivité a partiellement été assurée avec l'exploitation des magnétophones, permettant à son utilisateur le retour en arrière et l'arrêt sur les images, qui ont cédé le pas aux vidéodisques, et ces dernières aux cédéroms (Cuq et Gruca, 2011, p. 465). Cela dit, la vraie interactivité n'a été possible qu'avec l'arrivée du Web 2.0 dont les spécificités ont été étudiées dans le premier chapitre.

Comme indiqué ci-dessus, au fur et à mesure qu'on a des possibilités de se communiquer avec de différents outils numériques, on a affaire à une différente production langagière qui a parfois ses propres contraintes. Etant donné que la communication au quotidien se fait en respectant ces contraintes, cette même pratique a sa place dans les livres de méthode des langues étrangères. A titre d'exemple, observons ces extraits du Nouveau Rond-Point 2 - Cahier d'activités (2012) où les apprenants sont invités à écrire un poste sur Twitter en respectant la contrainte du réseau social (qui est de ne pas dépasser 140 caractères) et pourquoi pas en précisant le contenu du poste avec des hashtags :

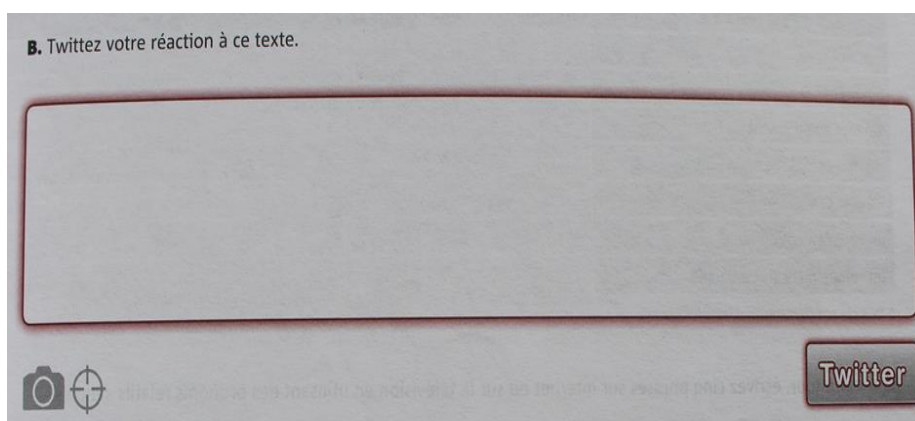


Image 1.1. *Nouveau Rond-Point 2 - Cahier d'activités (Flumian et al., 2012, p. 37)*

Ou alors, ces activités où les apprenants travaillent le langage SMS qui se caractérise « par de multiples détournements de l'usage conventionnel des caractères alphabétiques, utilisés non seulement pour encoder des formes linguistiques, mais

également du méta-discours (citations), des émotions (colère, humour), des attitudes (emphase, dérision) etc. » (Kobus, Yvon et Damnati, 2008) :

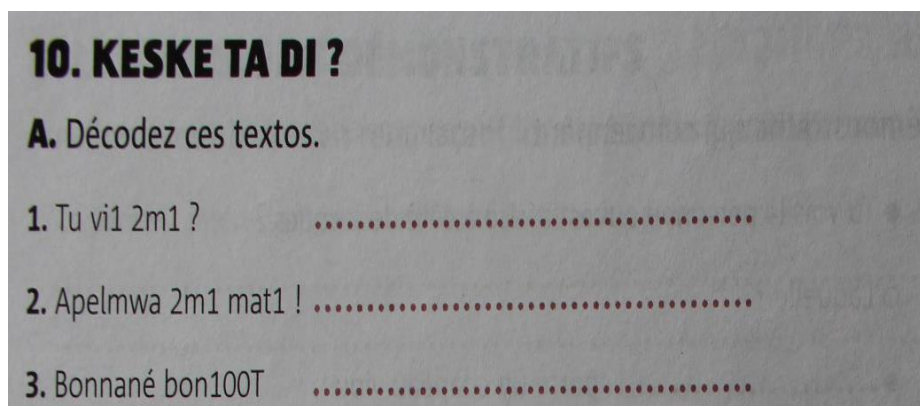


Image 1.2. *Nouveau Rond-Point 2 - Cahier d'activités (Flumian et al., 2012, p. 92)*

Dans l'activité proposée dans le manuel *Texto*, les apprenants sont amenés à réaliser un travail collectif en ayant recours aux outils numériques :



Image 1.3. *Texto 1 – Livre de l'élève (Le Bougnec et al., 2016, p. 38)*

Outre la mise en place des activités pédagogiques dans les manuels, les maisons d'édition de FLE ont, de nos jours, élargi leur éventail d'offres numériques « tout d'abord en proposant des sites compagnons, puis en ajoutant des fonctionnalités d'édition et de présentation dans les manuels numériques et enfin, dernièrement, en ajoutant des activités adaptées au TBI/TNI » (Soubrié et Dejean-Thircuir, 2014).

Au fur et à mesure de l'avancement des technologies de la communication, on verrait engendrer d'autres médiateurs et de nouvelles façons de communiquer dans la vie quotidienne, ce qui demandait une révision dans l'enseignement des langues étrangères ou donnerait lieu à d'autres pratiques langagières.

Pour illustrer les fonctions des nouvelles technologies dans l'apprentissage des

langues et les utilisations qu'elles occasionnent, Guichon dégage une typologie comme suit :

Tableau 1.2. *Typologie des TIC selon leur fonction (Guichon, 2012, p. 44)*

Fonction de la technologie	Exemples	Contrôle exercé par
1. Gérer la classe et préparer les cours	Logiciel de suivi des élèves, sites Internet	L'enseignant
2. Diffuser	TBI / le vidéoprojecteur	L'enseignant, parfois l'apprenant
3. Créer et éditer des ressources	Logiciel d'édition	L'enseignant, parfois l'apprenant
4. Communiquer en ligne	Messagerie électronique	L'apprenant
5. Collaborer et interagir en ligne	Visioconférence	L'apprenant, parfois l'enseignant

A partir des recherches effectuées concernant l'usage des TIC dans l'apprentissage des langues, nous étudierons dans les lignes qui suivent les spécificités des outils TIC, notamment celles de la Toile et les discussions autour de leurs atouts éventuels dans le domaine.

1.2.3. Quels sont les défis des TIC pour l'apprentissage des langues ?

1.2.3.1. Multimodalité

Un des facteurs qui méritent d'être prise en compte concernant les TIC est leur caractéristique de multimodalité : comme il a été évoqué plus haut, les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues sont censées être développées avec la prise en compte des divers besoins langagiers des apprenants, ce qui demande de planifier le programme d'enseignement de façon à répondre au plus de besoins possibles. Et « [l']usage du Web et des TIC multiple l'offre des ressources, permet la multimodalité des méthodes de travail, encourage la diversité de plans et de stratégies » (Villanueva, 2009, p. 76), étant donné que « [l]es TICE sont implicites pour les apprenants, car elles leur offrent la possibilité de fixer à la fois les objectifs de leur apprentissage et d'en déterminer le rythme et la progression » (Baussan, 2012, p. 7).

En outre, grâce à la caractéristique multimédia des TIC, qui est susceptible de faire réunir des supports visuels, auditif et graphiques sur un même corpus de travail et donc offre

« un moyen de plus en plus globalisant de développer des compétences langagières [...] on est passé de technologies qui permettaient de travailler prioritairement une seule compétence, orale ou écrite à des technologies qui rapprochent le plus de la multicanalité de la communication réelle. » (Cuq et Gruca, 2011, p.464).

Il s'ensuit qu'à part l'enrichissement de la palette des médias à disposition (le livre, la presse, la télévision, etc.) (Guichon, 2012, p. 153), l'introduction des nouvelles technologies permet également la mise en place des tâches langagières plus complexes. Surtout avec les outils de Communication Médiatisée par Ordinateur, les apprenants sont amenés à collaborer, à utiliser la L2 à des fins pragmatiques et à développer des compétences de haut niveau (idem, 214).

D'après Baussan (2012, p. 10), la réalisation d'une tâche avec les TIC peut mobiliser trois types de stratégies : stratégies métacognitives (car les apprenants sont invités à réfléchir sur la modification du processus d'apprentissage), cognitives (on introduit une autre façon de traiter l'information) et, pour finir, socioaffectives (on interagit avec plusieurs locuteurs et avec de différents outils de communication.).

1.2.3.2. *Authenticité des matériaux et des échanges linguistiques*

Pour ce qui est de l'authenticité, les outils TIC, particulièrement le Web, se présentent comme un grand atout. Le multimédia dont la pénétration dans les milieux scolaires a été fait par le biais des cédéroms (qui proposaient à cette époque des activités fermées et autocorrectives) a permis une découverte multisensorielle des documents authentiques (Guichon, 2012, p. 28-29). Pourtant, la vraie authenticité dans l'apprentissage se fait avec l'apparition d'Internet grâce auquel on peut être en contact direct avec le monde extrascolaire ou simuler la vraie vie en classe : l'apprenant internaute a l'accès à des documents variés et authentiques (tels que les journaux) et à des situations réelles en L2 (réservation d'un voyage sur le site des compagnies ferroviaires) (ibid., 29 ; Mangenot et Penilla, 2009, p. 84). Particulièrement l'usage des réseaux sociaux (tels que Twitter, Facebook, Youtube, etc.) pour les pratiques langagières peut amener l'apprenant à agir comme un « acteur social » car

« en participant aux réseaux (en jouant à un jeu en ligne, en modifiant un texte sur un wiki, en créant et partageant un diaporama, en initiant et en entretenant des relations sociales, par exemple), l'apprenant participe à la vie des réseaux sociaux comme le fait n'importe lequel de leurs membres. » (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013, p. 35).

L'interaction sur la Toile permet à l'apprenant d'effectuer des productions authentiques qui ne s'adressent pas seulement à ses camarades et son professeur mais à

des natifs qui consultent le site, comme dans cette activité proposée dans Alter Ego + 2 où les apprenants sont invités à interagir comme un natif et dans une plateforme qui n'est pas conçue à des fins pédagogiques :



Image 1.4. *Alter Ego + 2 – Méthode de français (Berthet et al. 2012, p. 77)*

En conséquence, la Toile, notamment les réseaux sociaux, permettent à l'apprenant de réaliser des productions pour de vrais besoins communicatifs authentiques où « l'interaction est à la fois la finalité (acquérir une compétence de communication réelle) et le vecteur pour y parvenir » (Baussan, 2012, p. 8).

1.2.3.3. Développement de la compétence interculturelle

Il est évident que le fait de pouvoir échanger ses idées ou ses impressions avec les locuteurs natifs ou agir dans les vraies situations de communication à travers le Web peut favoriser le développement de la compétence interculturelle de l'apprenant de langue, ce qui s'avère un autre apport des TIC dans l'apprentissage des langues. Car « [e]n permettant une accélération fulgurante des possibilités d'échanges, en permettant la connaissance des cultures à leur source et non pas par médias interposés, les TICE apparaissent comme un instrument au service du dialogue des cultures » (Jeanne, 2006). Ce faisant, au niveau de la sensibilisation de l'apprenant à la culture cible, celui-ci sera face à un large éventail de points de repères culturels dont la représentation n'est pas toujours possible avec les supports non-numériques. Les TIC « enrichissent ainsi l'univers de référence des apprenants et favorisent ainsi le dialogue interculturel » (Baussan, 2012, p. 8).

1.2.3.4. Dispositifs techniques enrichis

Le contexte d'apprentissage s'enrichit grâce aux nombreuses contributions qu'offre Internet, comme par exemple:

« des outils d'échange (mails, forums de discussion, listes de diffusion, blogs, etc.) ; des outils d'information (bibliothèques et encyclopédies en ligne, "Foire Aux Questions", etc.) ; des outils de création de savoir (espace de travail commun ou Environnement Numérique de Travail (ENT), Bureau Virtuel, Tableau Interactif, etc) » (idem., 2012, p. 7)

1.2.3.5. Développement de l'autonomie

Cette diversification des voies / des outils d'apprentissage et la diminution de la présence de l'enseignant contribueraient à la responsabilisation de l'apprenant, ce qui amène ce dernier à faire preuve d'un certain degré d'autonomie, à développer sa capacité de gérer son apprentissage pendant lequel il mettrait en œuvre ses propres techniques. La question d'autonomie, traitée par bien des chercheurs, est définie de différentes manières : selon Henri Holec (1979, p. 9), qui propose une définition simple, la capacité de cette prise en charge « consiste à décrire les modalités pratiques des prises de décision que cette capacité rend possible ». De cette définition, il nous est possible de déduire que l'autonomie est avant tout une sorte d'habilité qui peut se manifester à des degrés différents chez les individus et que ce processus de prises de décision peut être mené par divers moyens en fonction de ses caractéristiques. Quant à Peris (2010), il propose une définition d'autonomie comme suit :

« (...) l'autonomie demande l'exécution d'un ensemble systématique de différentes activités et de différents processus : de planification, de réflexion, d'inspection et d'évaluation. Il ne s'agit donc pas d'une autonomie spontanée et inconsciente ; au contraire elle est intentionnelle et consciente, explicite et analytique. » (p. 105).

De même que les apprenants peuvent faire preuve d'un certain degré de différence en fonction de leur style et de leurs stratégies d'apprentissage ainsi que de leur niveau et de type de motivation, il peut en avoir de même pour leur degré d'ouverture à l'autonomie. Dans ce cas-là, afin de répondre aux besoins de chacun, il est essentiel de leur proposer des pistes de travail individuel où ils auraient l'occasion de développer leur « capacité [...] de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire [...] (Germain et Netten, 2004). Taurisson et Herviou (2015, p. 134) considèrent ce travail de l'apprenant comme la découverte de ses propres lois ou une sorte de prise de conscience de ses façons personnelles de faire, de chercher et de retenir, et postulent que ce processus

se forme de 3 composants suivants :

- Savoir agir (qui consiste à trouver la meilleure démarche personnelle)
- Vouloir agir (qui correspond à savoir que ce choix est important pour réussir)
- Pouvoir agir (qui signifie l'occasion d'expérimenter ces choix).

A la lumière des constats évoqués jusque-là, on peut déduire que l'autonomie est une affaire réflexive qui ne se fait pas spontanément mais à travers un processus où on réalise certaines opérations.

Selon Holec, l'autonomie est une sorte d'apprentissage et l'apprenant est censé savoir apprendre (cité par Cuq et Gruca, 2011, p. 123). Puisque cet apprentissage n'est pas un fait qui se développe tout seul, on a besoin du « soutien d'une personne apte à développer les compétences de l'apprenant par une interaction régulatrice de l'apprentissage » (Berdal-Masuy, Briet et Pairon, 2004, p. 176). En effet, en vue de retenir l'apprenant dans le cadre des objectifs pédagogiques, de garder leur motivation et d'éviter la perte de temps et d'effort, il est important de les accompagner dans ce travail, car « il ne suffit pas de dire à des élèves 'travaillez en autonomie', ce que les élèves traduisent par 'on peut faire ce qu'on veut' ou 'on est tout seul' » (Taurisson et Herviou, 2015, p. 135).

A quoi alors les TIC peuvent – elles servir dans ce travail de guidage ?

Comme il est évoqué plus haut, les nouvelles technologies, notamment la Toile, peuvent contribuer à ce que l'apprentissage se fasse dans des contextes flexibles, par des moyens personnalisés, avec des ressources relativement riches et à un rythme accéléré. D'après Guély, la flexibilité de temps et de lieu offerte par la Toile est susceptible d'assurer le développement de l'autonomie car « [i]l paraît en effet plus facile de donner le choix des lieux, des rythmes et des moments de travail avec des interfaces en ligne » (Guely, 2008, p. 116). En d'autres termes, le fait de pouvoir choisir le temps, le lieu et la manière d'apprendre conduit l'apprenant à prendre des initiatives dans son apprentissage et à les expérimenter.

Quant à Walckiers et De Praetere (2004), ils proclament que la flexibilité de temps permet également d'effectuer autrement la même activité, car les apprenants bénéficieraient d'un choix élargi d'activités plus adaptées à leurs besoins ainsi qu'à leurs intérêts :

« Grâce à la connexion en ligne, la flexibilité de temps donne à l'apprenant en ligne une autonomie lui permettant de s'interroger, de revenir au début de l'exposé d'un concept, de retourner aux notions étudiées antérieurement, de reconstruire ses connaissances, de les expérimenter dans ses activités, de les confronter à celles acquises et exprimées par ses pairs, de comparer ses progrès ou difficultés à ceux de ses pairs, de trouver par lui-même des informations ou explications complémentaires sur le web, de reformuler ses représentations des notions acquises en fonction de toutes celles auxquelles il les aura confrontées, etc. » (cité par Lebrun, 2005, p. 167-168)

Pourtant, comme il en est question pour l'exploitation de chaque matériel, l'usage des technologies au service de l'autonomie exige, lui aussi, la prise en compte des objectifs pédagogiques. En effet, « [p]our que les TIC arrivent à soutenir une pédagogie de relation et de collaboration apte à promouvoir le développement de l'autonomie, il faut que leur utilisation soit conforme à cette pédagogie. » (Trebbi, 2006, p. 157), ce qui nous renvoie au modèle TPACK (mentionné dans le chapitre précédent) où on accentue l'exigence d'aborder le contenu d'enseignement avec de bons outils numériques et dans le cadre pédagogique.

En revanche, contrairement à ces postulats favorables, il existe, également, des opinions opposées concernant le besoin des technologies pour l'autonomisation de l'apprenant. Au contraire de l'idée de pouvoir assurer l'autonomie en mettant l'apprenant au centre de son apprentissage et en ayant recours aux technologies, Amadiou et Tricot (2014) postulent que l'autonomie n'est pas la résultante d'un apprentissage avec le numérique. Ils développent leur jugement comme suit :

« Selon nous, l'autonomie [est] une compétence nécessaire à la conduite d'apprentissage autorégulés. En d'autres termes, les contextes d'apprentissage en ligne exigent plus qu'elles n'en apportent des compétences d'autorégulation chez les apprenants. » (p. 32).

Il nous semble que c'est justement là où l'enseignant doit intervenir pour guider son apprenant dans ce processus de conscientisation. L'idée n'est pas en fait de créer un travail de plus pour lui mais, bien au contraire, de l'aider à prendre conscience de « ce qu'est une langue et l'apprentissage d'une langue tout en fournissant une perspective métacognitive sur les représentations de l'apprenant nées des expériences d'apprentissage antérieures » (Trebbi, 2006, p.154-155), en effet « la réussite des TIC visant l'autonomie dans l'apprentissage du FLE dépend largement d'une perspective métacognitive sur les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, aussi bien de la part de l'apprenant que de

l'enseignant » (ibid.)

1.2.3.6. *Augmentation de la motivation :*

Un dernier élément à discuter autour des atouts des TIC dans l'apprentissage des langues est celui de la motivation qui, selon les chercheurs, est liée au degré d'autonomie chez l'apprenant. Korkut, qui traite dans son ouvrage la notion d'autonomie, conclut que « [p]our assurer la motivation des apprenants désintéressés et pour augmenter la motivation de ceux qui en ont déjà, le renoncement à un enseignement imposé et autoritaire paraît indispensable, car la motivation dépend de l'autonomie des individus [...] ». » (2004, p. 27). Quant à Berdal-Masuy, Briet et Pairon qui abordent la même notion dans l'usage des nouvelles technologies, elles s'accordent sur l'importance de l'autonomie en tant qu'un facteur motivant étant donné que l'apprenant a la liberté de réguler par lui-même son propre comportement et de gérer la mise en place et la direction d'une action (2004, p. 183). Bien évidemment, l'autonomie n'est pas la seule exigence, car il y en a bien d'autres qui paramètrent le degré de la motivation chez l'apprenant. A partir des travaux de divers chercheurs (Sipek, 1998; Pairs et Turner, 1994; McCombs et Pope, 1994; Brophy, 1998), Viau (2000) propose ces 10 conditions à respecter pour assurer la motivation dans l'apprentissage :

- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
- Être authentique
- Être signifiant aux yeux de l'élève
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix
- Se dérouler sur une période de temps suffisant
- Représenter un défi pour l'élève
- Exiger un engagement cognitif de l'élève
- Avoir un caractère interdisciplinaire
- Être diversifié et s'intégrer aux autres activités
- Comporter des consignes claires

La question qui se pose ici est alors de savoir dans quelle mesure les TIC peuvent répondre à ces conditions dans l'apprentissage des langues.

Comme indiqué dans les chapitres précédents, un des atouts que propose la Toile, est qu'on dispose d'une gamme de moyens d'interaction avec lesquels il est possible de réaliser des productions collectives. Les tâches en groupe telles que construire une page de Wiki sur un thème particulier, créer un livre numérique ou publier une recette de son

pays sur un site culinaire demanderaient un engagement collectif et seraient ainsi un déclencheur de motivation pour les apprenants. En ce qui concerne l'authenticité, la Toile permet à ses utilisateurs d'agir comme des natifs de la langue cible et les tâches consistant à produire par exemple à travers les réseaux sociaux (participer à un fil de conversation en mettant des hashtags sur Twitter ou commenter sur une vidéo YouTube) sont alors susceptibles de motiver les apprenants. Mangenot et Penilla (2009) qui, dans leur étude sur les tâches dans le monde virtuel, abordent la problématique d'authenticité autour de la plausibilité affirment que cette dernière est primordiale pour l'engagement des apprenants dans le travail. A partir des expérimentations dans la même étude, les auteurs constatent également que les tâches virtuelles où il y a un vrai besoin de communication - autrement dit, une valeur communicative - sont plus incitantes pour les apprenants.

En ce qui concerne la responsabilisation de ces derniers, les activités destinées à être réalisées à distance (les travaux préparatoires pour une tâche, consulter les contenus dans son environnement d'apprentissage numérique, animer un personnage dans un monde virtuel, etc.) pourraient répondre à cette condition (car c'est aux apprenants de se décider à agir comment, où et quand) et fourniraient également des pistes de réflexion aux apprenants sur leur apprentissage. Ceci nous conduit à la notion de cognitivisme qui sera traité plus en détail dans les chapitres qui suivent.

Pour finir, les TIC, notamment la Toile, ayant une caractéristique multimodale, favorisent la mobilisation de plusieurs compétences et la réalisation de la même tâche sur de différentes pistes de travail. A titre d'exemple, la tâche de créer un compte peut être exécutée sous forme d'une bande dessinée, d'un roman-photo, d'une frise chronologique, d'un diaporama ou tout simplement d'une vidéo. Selon le constat de Viau (2000), plus l'apprenant a le choix dans son travail, plus il aura le sentiment de contrôle et par conséquent de la motivation pour son apprentissage.

Après avoir étudié ce en quoi l'intégration des TIC peut contribuer au processus d'apprentissage des langues étrangères, nous traiterons dans le chapitre suivant un des modèles de la mise en place des technologies alternant la formation à distance et le présentiel, qu'est la classe inversée.

1.3. La Classe inversée

Avant d'étudier ce en quoi consiste la classe inversée, rappelons brièvement la formation hybride dont elle fait partie et ses enjeux dans l'apprentissage.

1.3.1. La Formation hybride

Etant donné que l'accès au savoir se fait par divers moyens à l'aide des nouvelles technologies, l'apprentissage ne se limite plus aux contextes formels et dépasse les contraintes scolaires. En outre, vu les atouts de l'introduction des technologies énumérées ci-dessus, il est devenu plus tentant pour les enseignants d'y avoir recours pour la conception de leur cours. Ainsi, on voit se constituer de nouvelles modalités de formation dont la *formation hybride* (ou la formation mixte) (en ang. *Blended learning*) fait partie.

Etant la résultante de la combinaison des formes de l'enseignement en présentiel et de celles de l'enseignement à distance dans l'environnement technopédagogique, la formation hybride désigne une modalité souple qui permet d'effectuer des situations d'apprentissages complémentaires (Lebrun, 2005 ; Duterque, 2012 ; Chafiq, Benabid, Talbi, Bergadi et Lima, 2012). Comme « son fonctionnement diffère aussi bien des formations tout à distance que des formations présentielles » (Nissen, 2011, p. 147), elle permet à l'enseignant de concevoir son enseignement « de manière à mieux articuler [...] à soutenir l'apprentissage intentionnel chez l'apprenant en l'aidant à définir ses propres buts d'apprentissage et en l'accompagnant pour mettre en place les démarches d'apprentissage » (Deschryver, 2010, p. 185). Autrement dit, le fait que « l'apprenant opère les tris, les sélections et les regroupements qui vont former ses savoirs et ses savoir-faire » (Portine, 2013, p. 160) contribuerait à la centration sur l'apprenant, qui est souhaitable dans tout apprentissage, car ce dernier aurait la possibilité de définir son propre rythme et d'encadrer ses travaux d'apprentissage.

Le fait de tirer les meilleurs partis de la formation présentielle et celle à distance peut également favoriser une conception plus enrichie au niveau des pédagogies proposées. A savoir que chacune de ces formations qui a ses propres contraintes peut venir se compléter et permettre de concevoir un scénario pédagogique exhaustive. Defays et Mattioli-Thonard (2012) expliquent cette question de complémentarité comme suit :

« [...] soit ces activités en ligne sont enchâssées parmi les diverses autres activités de la classe qui reste dans le cadre général de l'enseignement-apprentissage, soit, au contraire, ce sont les TICe qui assurent la cohérence et le déroulement du programme de l'enseignement-apprentissage ou s'inscrivent à différents moments les différentes activités propres à la classe (ex : tutorat, tables de conversation, projets de groupe...) (p. 4).

Pour ce qui est de la classe de langue, cet enchaînement est susceptible de se faire

sur plusieurs pistes de travail en fonction de l'activité proposée. A titre d'exemple, l'enseignant peut proposer des documents à consulter avant le cours, organiser un forum de discussion pour prolonger une discussion commencée en classe, proposer des exercices de renforcement par rapport à une notion étudiée, etc. (Mangenot et Louveau, 2006, p. 60)

Afin de récapituler les avantages offerts par la formation hybride, citons cette liste de l'Association « *its learning* » (2012) :

- Un temps de classe mieux utilisé
- Une différenciation simplifiée
- Des élèves plus actifs
- Une plus grande créativité de la part des élèves
- Des élèves mieux préparés
- L'apprentissage de compétences modernes
- Moins de documents papier
- Toutes vos ressources éducatives dans un seul et même endroit
- Des coûts réduits
- Des parents mieux informés

En fonction de l'intégration du multimédia dans les dispositifs de formation et de la manière d'organiser le temps et le lieu des activités pédagogiques, la formation hybride se réalise sous des modèles différents. Le schéma ci-dessous, développé par Staker et Horn (2012) illustre comment s'organisent les modèles de la formation hybride, parmi lesquelles la classe inversée qui sera l'objet de l'étude ci-présente.

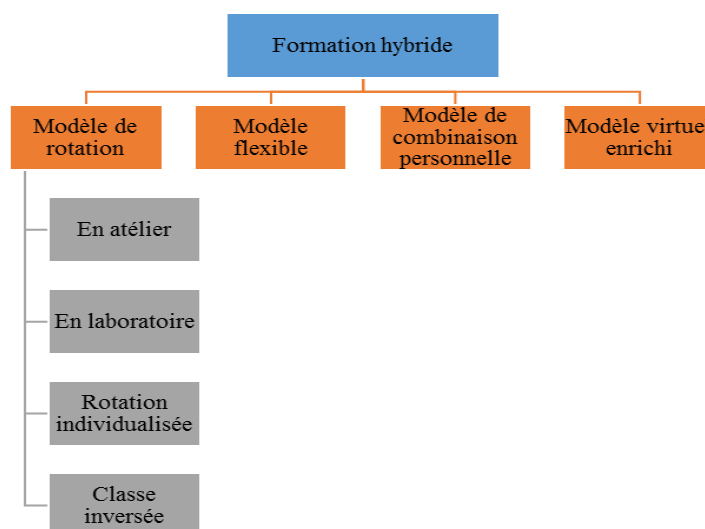


Figure 1.2. Taxonomie de formation hybride (Staker et Horn, 2012)

1.3.2. Qu'est-ce que la classe inversée ?

Etant un des modèles développés au sein de la formation hybride, la classe inversée (ou apprentissage inversé) se définit communément comme une approche qui implique l'inversion du paradigme classique de l'enseignement. Plus concrètement, « ce qui est traditionnellement fait en classe est effectué à la maison et ce qui est traditionnellement réalisé à domicile sous forme de devoirs est effectuée en classe » (Bergmann et Sams, 2014, p.15). Comme les autres modèles au sein de la formation hybride, celui-ci aussi consiste « à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des formes de chacune » (Bissonnette et Gauthier, 2012, p. 24). L'enjeu de cette alternance réside dans le fait qu'ayant ses propres traits cognitifs, chacun a besoin de mettre en œuvre ses propres techniques et de décider son propre rythme pour aborder telle ou telle matière d'apprentissage : « l'un aura besoin de voir ou de se faire un schéma, l'autre a besoin des notes gribouillées ou de quelques flèches, tel autre doit copier, et encore recopier, se redire dans sa tête, se faire un résumé » (Taurisson et Herviou, 2015, p. 19).

De la même manière, dans la classe de langue, où cohabitent plusieurs variantes, il se peut que tout apprenant n'ait pas l'occasion d'effectuer ses propres stratégies d'apprentissage. A titre d'exemple, certains peuvent être en mesure d'accéder au sens des documents oraux rien qu'à la première écoute, tandis que les autres peuvent s'y sentir mal à l'aise (pour des raisons de nervosité, manque de quelques mots, faiblesse ou manque des stratégies d'écoute, etc.) et auront besoin de reprendre le même document plusieurs fois et même en faisant des pauses. C'est justement à partir de ces styles qu'est née l'idée de s'appropriier le contenu à la maison pour l'individualisation de l'apprentissage.

Par ailleurs, lorsque Courtillon affirme qu'il est important d'offrir à des apprenants des activités à pratiquer chez eux (telles que la lecture de textes ou l'écoute de documents accompagnés de questions ou encore la récolte d'informations sur Internet) en prenant en compte la diversité des motivations, des styles cognitifs et des capacités de travail des apprenants (2003, p. 106), elle désigne en fait cette idée de « classe inversée » sans en prononcer le nom.

Pour ce qui est du temps de classe du présentiel, il peut être consacré, selon ce modèle, à l'approfondissement dans la matière, c'est-à-dire aux moments d'apprentissage

plus précieux « qui ne peuvent se vivre que physiquement avec les autres : des visites [...], des expériences émotionnelles, des moments de partage et d'entraide authentiques, des ateliers de co-crédation [...], les solutions à trouver, les changements à opérer » (Courau, 2015, p. 39). Toujours selon le modèle de classe inversée, ces moments d'apprentissage où on réalise des productions du niveau élevé exigent une attention particulière et seraient plus efficaces ou mieux exécutées sous le guide de l'enseignant. En effet « [...] les difficultés apparaissent surtout au moment de résoudre des problèmes, de rédiger, de faire des synthèses, c'est-à-dire quand les élèves font leur travail à la maison. C'est alors que le professeur doit intervenir, quand ce travail devient difficile » (Taurisson et Herviou 2015, p. 10).

Quelques chercheurs dont Cockrum fait partie (2014) postulent que ce besoin d'alternance repose sur la manière d'alignement des compétences dans la taxonomie de Bloom et expliquent que la classe inversée ne consiste pas seulement à ce que le cours magistral et les devoirs se remplacent mais, en fait, à ce qu'on fait des décalages sur les moments de réaliser les compétences situées dans cette taxonomie (p. 11).

1.3.3. La Taxonomie de Bloom

Développée par Bloom et ses collègues dans les années 50, cette taxonomie a pour objectif de désigner et d'énumérer les niveaux d'apprentissages en allant des plus simples aux plus complexes (Saitta, Morrison, Waldrop et Bowdon, 2016, p. 2). Selon cet ordre hiérarchique, chaque niveau, ayant ses propres sous-compétences /catégories en soi, demande l'accomplissement du niveau inférieur pour pouvoir pratiquer les activités en question (ibid.). Composée à l'origine par les niveaux *connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation*, cette taxonomie a vécu une phase de révision et est formée à l'heure actuelle de manière suivante : *mémorisation, compréhension, application, analyse, évaluation* et pour finir *création* (David R. Krathwohl, 2002, p. 218).

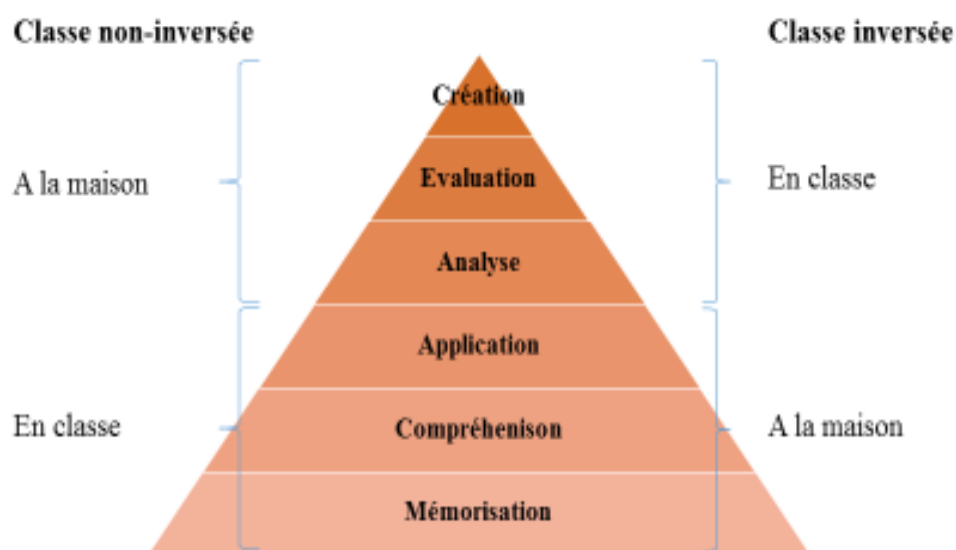


Figure 1.3. *Pyramide de Bloom selon la classe inversée*

Comme on peut le constater à partir de la figure ci-dessous, dans le modèle traditionnel d'apprentissage, les niveaux de mémorisation, de compréhension et d'application (qui impliquent des activités relativement moins exigeantes) se réalisent à l'école, tandis que les niveaux supérieurs (tels qu'analyse, évaluation et création), qui exigent plus d'investissement, sont prévus être acquis à la maison, sous forme des devoirs. Et la classe inversée développe l'idée que la partie transmissive est censée se faire à la maison et met l'accent sur l'importance de travailler ces quatre niveaux supérieurs en présentiel, sous le guide de l'enseignant et, pourquoi pas, en collaboration avec des camarades. C'est ainsi que ce modèle permettrait, en faisant une meilleure exploitation de temps de la classe, davantage d'approfondissement dans la matière à acquérir.

Quant au cadre théorique de la classe inversée, ce modèle, visant à permettre d'assurer un apprentissage à travers des processus personnalisés, s'inscrit dans le cognitivisme et le constructivisme que nous allons brièvement étudier dans les lignes suivantes.

1.3.4. Les Théories sous-jacentes à la classe inversée

1.3.4.1. Le Cognitivisme

Le cognitivisme est communément défini comme une théorie d'apprentissage qui considère l'apprentissage comme un processus actif et le résultat d'une démarche personnelle (Cuq et Gruca, 2011, p. 267 ; Taurisson et Herviou 2015 p. 135). Il s'ensuit que, selon cette théorie, l'apprenant qui a ses styles d'apprentissages propres à lui est

censé être placé au cœur de son processus d'apprentissage, car concevoir des scénarios pédagogiques en respectant ces styles d'apprentissages particuliers amélioreront les acquis pédagogiques (Bishop et Verleger, 2013, p. 7). Cuq et Gruca définissent les styles d'apprentissage comme suit :

« Pour un large courant de la didactique moderne, quand certaines stratégies, certaines façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu, on peut alors parler de style d'apprentissage. Les styles d'apprentissage sont régulièrement liés aux styles cognitifs [...] » (2011, p. 118-119).

Il se déduit de cette citation que l'apprentissage s'avère un processus qui consiste à s'approprier une nouvelle connaissance par ses propres moyens et ceci en testant, développant ou modifiant ses stratégies tout au long de ce processus. Selon Kolb, ces stratégies se divisent en quatre catégories telles que *le style convergent*, *le style divergent*, *le style assimilateur* et *le style accommodateur*, tandis que Honey et Mumford identifient, quant à eux, quatre styles d'apprentissage correspondant à chacune des étapes du processus d'apprentissage expérientiel : *actif*, *réfléchi*, *théoricien* et *pragmatique*. (cité par Chevrier, Fortin, Leblanc et Thériège, 2000, p. 33-35). Quoiqu'il existe une diversité dans la distinction des styles d'apprentissage, il est question, quand même, d'un certain accord sur la nécessité de prise en compte des différences cognitives chez les individus et sur le besoin d'individualisation du processus d'apprentissage, ce qui est une des proclamations de la classe inversée.

Comme évoqué en haut, « ce qu'un enseignant dit et montre trouve des échos divers dans la tête des élèves » (Taurisson et Herviou, 2015, p. 19), de ce fait, chacun mettrait en œuvre sa propre stratégie pour accéder à la connaissance ou réaliser la compétence visée. D'après Cuq et Gruca, cette mise en œuvre ne se fait pas d'une manière aléatoire mais avec l'application des ressources du raisonnement de l'apprenant (2010, p. 117). Wenden (1991 cité par Peris, 2010, p. 109) identifie ces quatre regroupements des stratégies pour l'apprentissage des langues étrangères :

- stratégies cognitives qui servent à centrer l'attention sur des aspects bien précis de l'information qu'on obtient ;
- stratégies de communication à utiliser en cas de difficultés dans son répertoire linguistique ;
- stratégies de pratique globale qui se caractérisent par le centrage sur l'utilisation des ressources de l'entourage pour un apprentissage plus efficace de la langue

étrangère ;

- stratégies métacognitives qui impliquent le contrôle et la régulation du processus d'apprentissage.

A partir des explications citées ci-dessus, il nous est possible de déduire que le développement de toutes ces stratégies demande, en quelque sorte, la prise de conscience et de responsabilité de la part de l'apprenant concernant son apprentissage. De ce fait, au lieu de se concentrer seulement sur le contenu de l'enseignement, il est important d'assurer également le développement des compétences de gestion de l'apprentissage et de construction du savoir (Laakkonen, 2011, p. 12), ce qui nous amène, de nouveau, à une des exigences de la perspective actionnelle qui est « apprendre à apprendre ». Il incomberait alors à l'apprenant, en tant que pilote de son apprentissage, de s'autoévaluer perpétuellement car c'est lui qui « [...] en construisant ses connaissances se construit lui-même et qui, en se construisant, acquiert des connaissances » (Lebrun, 2005, p. 21). Et cette prise de conscience se trouve parmi les postulats de la classe inversée.

1.3.4.2. *Le Constructivisme*

Fondée et développée par Piaget et Vygotsky, le constructivisme s'inscrit dans le prolongement du cognitivisme et met l'accent, comme ce dernier, sur les traitements personnels dans l'apprentissage. Selon cette théorie, la connaissance est considérée comme le résultat d'une construction mentale active de la part de l'apprenant qui s'avère ainsi le protagoniste actif du processus de connaissance (Germain et Netten, 2004). Il en résulte qu'il existe autant de moyens d'apprentissage que de constructions mentales dans une classe de langue.

Piaget conçoit ce processus de construction comme « le résultat dynamique de recherche d'équilibre entre la personne et son environnement, entre la personne et les savoirs » (Courau, 2015, p. 91) et postule que l'apprentissage se déroule en ces deux moments suivants :

- l'assimilation où l'on perçoit une nouvelle information à l'aide des connaissances antérieures qui lui semblent liées ;
- l'accommodation où l'on change ou enrichit ses structures cognitives en adoptant une nouvelle technique parce qu'elles ne collent pas avec celles antérieures (Lebrun, 2005, p. 122 ; Courau, 2015, p. 91 ; Berdal-Masuy, Briet et Pairon, 2004, p. 175 ; Guichon, 2006, p. 17).

La notion ZPD (Zone proximale de développement) développée par Vygotsky dans le cadre constructiviste est susceptible d'expliquer l'idée de « classe inversée » : cette zone qui désigne le niveau potentiel de l'apprenant « où l'aide est efficace et les progrès possibles » (Taurisson et Herviou 2015, p. 116) se trouve à degrés différents chez tout le monde. Car, tout d'abord, les individus se distinguent des autres par leurs acquis antérieurs et leurs vécus qui sont leurs points de départ pour les futures connaissances. Par ailleurs, « [P]our apprendre, il faut [...] que le sujet en ait attention, c'est-à-dire qu'il ait un projet suffisamment mobilisateur pour accepter que ses conceptions soient perturbées » (Guichon, 2006, p. 17), pourtant il se peut qu'on n'ait pas le même niveau de conscience et de motivation concernant la construction de nouvelles connaissances. Par ailleurs, la manière de percevoir une nouvelle information et de la lier ou l'associer avec les connaissances antérieures en construisant de nouveaux schèmes mentaux est susceptible de différer, car on possède ses propres techniques développées à travers son propre processus d'apprentissage. Autrement dit, « [T]ous les élèves n'ont pas la même ZPD. Son étendu peut être plus ou moins large. Elle peut se situer à des niveaux différents. Les connaissances acquises ne sont pas directement liées à la position et la largeur de la ZPD » (idem, 119). D'où l'intérêt du travail à son propre rythme proposé / préconisé par la classe inversée.

En mettant l'accent sur la signification sociale des connaissances, Vygotsky développe la théorie du socioconstructivisme qui se repose sur le fait que la construction du savoir est largement favorisée par les interactions et les partages avec les pairs et, dans cette perspective, l'apprentissage implique la participation à ce processus collectif de co-construction du savoir (Cristol 2014, p. 44 ; Ollivier et Puren, 2011, p. 48 ; Lebrun, Smidts et Bricoult, 2011, p. 141). Il en déduit que favoriser de nombreuses possibilités de collaboration entre les apprenants pour la mobilisation des connaissances antérieures et la construction des nouvelles connaissances devrait être une des préoccupations dans les pratiques de l'enseignement actuels. Pratiquement parlant, le temps présentiel de la classe inversée, consacré aux activités d'échanges, de co-crédation ou de coopération, pourrait répondre à ce besoin pédagogique.

1.3.5. Les TIC au service de la classe inversée

Il va sans dire que le principe de la classe inversée qui consiste à étudier le contenu à la maison et à venir à l'école prêt à réaliser des activités de haut niveau (comme

échanger, exercer ou produire) n'est pas un phénomène récent, mais au contraire, une pratique réalisée presque dans tous les domaines et depuis des années. D'autant plus que la classe inversée n'est pas considérée comme une réforme pédagogique, même un modèle pour certains, mais plutôt un moyen de reformuler son cours (Herreid et Schiller, 2013, p. 65 ; Kate Baker, 2013, p. 23 ; Cockrum, 2014, p. 21).

De nos jours, ce qui suscite l'engouement pour la classe inversée, c'est en effet les potentiels offerts par les nouvelles technologies qui permettent de transmettre le contenu sous des formes nouvelles dont les moyens traditionnels ne disposaient pas. Courau (2015) explique ce fait comme suit :

« En formation continue, la pédagogie active existe depuis près d'une cinquantaine d'années, mais elle se complète aujourd'hui des dispositifs de e-learning de plus en plus simples et faciles d'accès et de modalités présentielles de plus en plus adaptées aux nouvelles façons d'apprendre » (p. 44).

En effet, les pratiques cognitivistes et constructivistes que l'on voudrait effectuer à travers ce modèle seraient favorisées grâce à l'exploitation des outils TIC. En s'appuyant sur les constats de Felix (2005), Ollivier et Puren affirment que :

« [...] les nombreuses possibilités de construire son savoir à partir des savoirs présents sur la Toile, mais aussi d'interagir et de collaborer avec des personnes différentes, favorisent la mise en œuvre d'une pédagogie intégrant les approches cognitivo-constructiviste et socioconstructiviste. » (47).

Qui plus est, les espaces personnalisés sur le Web, comme les blogs, permettent grâce à leur structure chronologique, une sorte de réflexion de la part de l'apprenant sur ses processus cognitifs et d'optimisation de ses apprentissages futurs (idem.). Selon les résultats d'une recherche menée (sur un échantillon de 338 participants pendant l'année 2007-2008, au Canada), expérimentant l'implantation du système e-portfolio (nommé *ePEARL*), le groupe expérimental a fait des progrès significatifs au niveau de l'expression oral et des compétences d'autorégulation en apprentissage par rapport au groupe de contrôle (Meyer, Abrami, Wade, Aslan, Deault, 2010).

Pratiquée alors depuis longtemps, la classe inversée a été mise en valeur particulièrement avec les initiatives de Bergmann et de Sams, professeurs de lycée dans une région défavorisée aux Etats-Unis, qui ont eu l'idée de produire des capsules vidéo pour leurs apprenants qui s'absentaient en raison de leurs activités parascolaires

(Bergmann et Sams, 2014). A partir de leurs témoignages, cette idée d'inverser sa classe a trouvé sa place parmi les tendances pédagogiques et été popularisée avec Khan Academy qui propose, à l'heure actuelle, des contenus traités sous forme des vidéos accessibles à tout le monde et à tout moment (Khan, 2013, p. 142). La conception des scénarios pédagogiques avec des capsules vidéo constitue alors l'étape déclencheuse de la classe inversée dans les pratiques actuelles.

Quel est donc l'intérêt de travailler avec ces capsules vidéo ?

En premier lieu, une des supériorités qu'ont les images par rapport aux autres supports pédagogiques est qu'on a affaire à une conceptualisation qui a « une force de simplification et d'inspiration qui dépasse celle des mots » (Courau, 2015, p. 30). Ce faisant, il est possible de communiquer une information, d'évoquer une notion ou de susciter tel ou tel sentiment d'une manière plus efficace avec les vidéos qu'avec d'autres supports écrits, sans parler de leur apport pour la mémorisation. D'après Gaonac'h, « [...] la compréhension nécessite une bonne articulation entre un ensemble de mécanismes qui doivent être mise en œuvre de manière conjointe » (2003, p. 141) et les informations reçues par les animations « facilitent la compréhension du système dynamique étudié car elles compensent certaines limites de notre système cognitif qui doit simuler des mouvements ou des processus dynamiques à partir d'informations statistiques » (Amadiou et Tricot, 2014, p. 47). Cela veut dire que l'exploitation des vidéos peut fournir à l'enseignant la possibilité de concevoir des supports visuels plus dense et permet à l'apprenant de structurer le savoir d'une manière plus facile et organisée.

Comme il a été indiqué ci-dessus, la classe inversée est conçue, la plupart du temps, à l'aide des capsules vidéo de quelques minutes où est travaillé l'essentiel ou une partie de contenu du cours. Le visionnage de ces vidéos et la réalisation des travaux de compréhension qui accompagnent ces derniers correspondent aux trois premiers niveaux de la taxonomie de Bloom. Cette partie à distance de la classe inversée, assurée par des moyens numériques, permet aux apprenants de manipuler le contenu à leur propre rythme et de leur propre manière : ils ont la possibilité de visionner les capsules en séquences ou entièrement et autant de fois qu'ils le souhaitent. Ceci constitue un des grands atouts de la classe inversée par rapport aux modèles traditionnels où il n'est pas toujours possible pour l'apprenant de demander à l'enseignant de reprendre une ou des séquences de son cours. De cette manière, l'objectif de s'approprier le contenu selon ses traits cognitifs et

en construisant ses propres schèmes mentaux est susceptible de se réaliser à travers ces supports visuels.

Il est à noter que même si les capsules vidéo constituent les déclencheurs du cours, elles ne doivent pas être considérées comme la moteur du modèle mais plutôt comme un outil dans ce processus de numérisation et, de la même manière, la classe inversée n'est pas réduite au visionnage de ces supports mais implique plutôt la mise à disposition du temps de classe pour une mise en pratique de ces cours, avec remédiation et questionnement réflexif (Marchal, 2015, p. 24 ; Bergmann, Sams et Girard, 2015).

Pour ce qui est des activités complémentaires à distance, certains outils Web 2.0 offrent la possibilité de produire des vidéos interactives dans lesquelles on peut insérer des questions pour mesurer le niveau de compréhension des apprenants. Par ailleurs, les outils ayant pour but de créer des quizz en ligne servent à donner un retour immédiat aux apprenants qui, de cette manière, auront l'occasion de réviser, rattraper leurs manques ou renforcer leurs connaissances. Cette possibilité met en valeur le recours aux TIC en classe inversée car, dans les modèles traditionnels, l'enseignant n'est pas toujours en mesure d'évaluer immédiatement les acquis des apprenants. En effet « [j]usqu'à l'évaluation, les enseignants eux-mêmes ignorent à quel point la notion a été comprise. Or à ce stade, il est trop tard pour combler les lacunes qui se sont formées chez les élèves parce que la classe doit s'atteler à une nouvelle notion » (Khan, 2013, p. 140).

Après avoir étudié les théories sous-jacentes à la classe inversée et l'intérêt d'avoir recours aux TIC, dressons un aperçu sur ses points forts et faibles qui nous fournirait un cadre bien plus précis au sujet des paradigmes du modèle.

1.3.6. Les Apports de la classe inversée

Comme indiqué dans les chapitres qui précèdent, la classe inversée est un modèle visant principalement à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. A cet égard, en lui permettant de dépasser sa posture passive pour devenir acteur, elle privilégie de faire acquérir des habitudes d'apprentissage considérables. A savoir que l'apprenant :

- apprend dans une conception pédagogique individualisée. A la lumière des postulats des théories sous-jacentes de la classe inversée, il est possible de dire que chacun a ses propres traits de personnalité qui le font distinguer de tel autre et l'amènent à mettre en œuvre un apprentissage qui n'est qu'à lui. Le modèle non-inversé où on s'adresse à tout apprenant de la même manière

risque, en conséquence, d'échouer à assurer un apprentissage réussi. « En effet, [...] contraindre l'élève à suivre un rythme qui lui est dicté ne sert à rien sa cause et explique très certainement les difficultés scolaires et comportementales de bon nombre d'entre eux » (Bergmann, Sams et Girard, 2015, p. 77). L'idéal serait alors de proposer un contexte où ces différences caractéristiques sont respectées. D'après Wolk, plus l'apprenant a des choix pédagogiques dans les contextes scolaires et extrascolaires, mieux il ferait son chemin selon ses besoins ainsi que ses talents uniques (Wolk, 2011, p. 109). Ceci constitue un des grands défis de la classe inversée.

- prend conscience de ses styles d'apprentissage. Vu que la mise en place de la classe inversée privilégie la participation active de l'apprenant, ce dernier se ferait face à un processus d'adaptation pendant lequel il réviserait ses habitudes d'apprentissage et chercherait les moyens qui fonctionnent dans ce nouveau contexte pédagogique. Car « [l']apprentissage inversé [...] permet non seulement l'acquisition des connaissances déclaratives figurant au programme, mais encourage aussi [...] l'adoption d'une approche réflexive ou métacognitive [...] » (Bergmann, Sams et Girard, 2015, p. 77), ce qui se trouve parmi les exigences de la littératie numérique (Beach, 2012, p. 52).
- assume la responsabilité de son apprentissage. Afin de réussir dans un modèle qui fonctionne largement avec l'engagement de l'apprenant, ce dernier est censé opérer les bons choix parmi ses stratégies. Comme le disent Bergmann et Sams (2014), « [l']étude n'est plus une contrainte à leur liberté mais plutôt un défi à décortiquer et à explorer. Comme l'enseignant cesse de piloter le processus d'apprentissage, c'est l'étudiant qui en prend des rênes » (p. 70), ce qui exige, bien entendu, de l'apprenant d'être plus autonome dans ses études (Taurisson et Herviou, 2015, p. 13 ; Khan, 2013, p. 141).
- peut développer ses compétences de haut niveau dans un contexte participatif. Etant donné le temps économisé avec la transmission du contenu en milieu extrascolaire, la mise en place des activités pédagogiques qui mobilisent plusieurs compétences des apprenants est privilégiée. Le réinvestissement de

ce temps en pratiques (telles que jeu de rôles, discussions, travail en îlots, résolution d'un problème, etc.) permet, tout d'abord, aux apprenants de travailler à plusieurs, ce qui est considéré comme une des préoccupations de la pédagogie du 21^{ème} siècle (Mazur, Brown et Jacobsen, 2015 ; Sams et Bergmann, 2014, p. 97). Ces moments de partage pourraient également entraîner une sorte d'enrichissement dans leur pratique pédagogique, en effet « [e]ntre eux, les élèves utilisent un langage commun, partagent une expérience des difficultés et trouvent des moyens peu orthodoxes auxquels les enseignants ne pensent pas toujours » (Taurisson et Herviou, 2015, p. 18). Par ailleurs, recevoir l'orientation de l'enseignant et le consulter en personne pendant les cours en présentiel assure l'intérêt de l'apprenant sur le cours (Lockwood, 2014, p. 29), ce qui sert également à individualiser le processus d'apprentissage.

- apprend dans un milieu relativement paisible. En arrivant à l'école, tout le monde qui a étudié préalablement les contenus transmis serait plus ou moins au même niveau de connaissance. Ce faisant, l'école pourrait se transformer en un endroit où il n'y aurait plus de place au souci de ne pas comprendre ou d'être ridicule (idem. ; Nicolosi, 2012) et où les activités collaboratives se réaliseraient avec la contribution de chaque apprenant.
- peut rattraper à l'aide des vidéos les cours qu'il a manqués (Bergmann et Sams, 2014).
- développe une posture plus positive envers l'apprentissage. En effet, vu tous les apports éventuels énumérés jusqu'ici, il est probable que l'apprenant se montre plus motivé et ouvert à l'apprentissage avec la classe inversée à condition que celle-ci soit pratiquée de manière à privilégier l'engagement de l'apprenant. Comme l'indique Cockrum, les apprenants sont capables de témoigner les nouvelles réflexions, de mettre en œuvre leur créativité, d'explorer leur curiosité et pour finir de mener leur apprentissage à leur rythme et avec persistance (2014, p. 19).

Quant à l'enseignant, en tant que concepteur de sa classe inversée, peut bénéficier,

lui aussi, de quelques avantages au niveau professionnel. Selon les principes du modèle, l'enseignant :

- a la possibilité de mieux connaître les niveaux et le potentiel de ses apprenants en établissant avec eux une interaction étroite (Lindgren-Streicher, 2013, p. 84 ; Bergmann, Sams et Girard, 2015, p. 41). Du fait que le temps présentiel est accordé aux activités qui demandent la participation active de ces derniers, il pourrait, à travers ces échanges individuels, mieux repérer leurs faiblesses, leurs besoins ainsi que leurs points forts à partir desquels il concevrait ses prochains cours de façon à mieux s'adresser à eux. « En tant qu'enseignant, notre travail consiste à être perpétuellement conscient de ces compétences acquises et de ces attentes, pour guider chaque étudiant vers la finalité souhaitée, d'une façon qui soit sensée pour chaque individu » (Bergmann et Sams, 2014). Cette prise de conscience apporte ainsi autant à l'enseignant qu'à l'apprenant.
- peut mieux organiser son temps. Il se peut parfois que le temps de la classe de langue soit difficile à gérer en raison des imprévus liés à l'exploitation des supports. L'écoute des documents sonores ou la lecture des textes peut demander plusieurs reprises ou au contraire durer moins de temps que prévu selon les performances des apprenants (Lockwood, 2014, p. 10). Avec la classe inversée, le professeur aurait donc l'occasion de faire effectuer à distance une première exploitation du contenu et d'optimiser son temps présentiel avec des activités variées qui permettent plus d'approfondissement dans la matière.
- actualise ses pédagogies. Comme la classe inversée permet de recevoir un aperçu global concernant le chemin parcouru par les apprenants, l'enseignant a la possibilité de réajuster sa pédagogie en fonction de leur niveau d'acquisition. Par ailleurs, l'introduction des TIC, dont les apports éventuels sont évoqués plus haut, est susceptible de favoriser une pédagogie pertinente pour les apprenants du 21^{ème} siècle.

Pourtant, comme tout autre modèle d'apprentissage, la classe inversée aussi

a ses faiblesses qui se présentent sur différents plans.

1.3.7. Les Faiblesses de la classe inversée

Un des soucis qui préoccupent les apprenants ainsi que les enseignants dans le modèle inversé est celui de la diminution du rôle de ce dernier. Ceci provient plutôt du fait que l'enseignant ne se manifeste plus comme avant dans les cours en présentiel et qu'une sorte de désordre risque de s'installer en classe. Cependant, ce constat est désapprouvé par des chercheurs-concepteurs de la classe inversée qui se justifient de manières suivantes :

- Même si l'enseignant n'est plus sur scène, c'est toujours lui qui conçoit le contenu à s'approprier à la maison (Nielsen, 2011).
- Le rôle de l'enseignant est primordial, en effet il doit être disponible au moment où ces derniers interagissent et s'engagent activement dans l'apprentissage. (Lockwood, 2014, p. 3).
- Comme l'inversement de son cours exige un travail méticuleux dans la gestion du temps, l'enseignant peut mieux maîtriser les activités dans sa classe (ibid., p. 10).
- La centration sur l'apprenant ne se fait en fait qu'en fonction des compétences pédagogiques de l'enseignant (Bergmann et Sams, 2014, p. 42).

Un autre problématique se trouve au niveau de la conception des cours des langues vivantes d'aujourd'hui. En rappelant les objectifs communicatifs des méthodologies actuelles de l'apprentissage des langues étrangères, Harrison (2013, p. 3) révèle que les cours sont déjà centrés sur les apprenants et que le modèle n'entraîne pas de nouveauté dans la conception des cours actuels.

Par ailleurs, la liberté de s'approprier le contenu dans un milieu extrascolaire, c'est-à-dire informel, risque de susciter une certaine lassitude chez les apprenants. Selon quelques travaux, le manque de formalité de la partie à distance risque de rendre les apprenants moins attentifs et engagés que dans les cours en présentiel non-inversés (Foertsch et al., 2002 cité par Mazur, Brown, Jacobsen, 2015, p.7), ce qui peut particulièrement être démotivant pour ceux qui ne sont pas ouverts ou habitués au travail en autonomie.

Il se peut que certains apprenants aient leurs habitudes d'apprentissage bien ancrées, desquels ils préfèrent ne pas se passer puisqu'elles les rassurent. De ce fait,

l'introduction d'un tel modèle où le schème classique est inversé risque de susciter de l'incertitude chez les apprenants (Talbert, 2014, p. 3). De plus, les apprenants qui se montrent réticents à ce modèle ou n'ont pas travaillé au préalable le contenu manqueront la base du cours et pourraient être en difficulté pendant les cours en présentiel. En revanche, Truss (2011, p. 4) rappelle que le refus de travailler à la maison n'est pas valable que pour la classe inversée mais aussi pour les modèles non-inversés où tout le monde ne consacre pas de temps à ses devoirs. Dans le cas échéant, Cockrum (2014, p. 123) propose de laisser ces apprenants visionner les vidéos en classe pour rattraper le cours.

Un autre problème se soulève au niveau technique : même si, de nos jours, l'accès aux technologies fait partie du quotidien d'un large public, il n'en est pas forcément de même pour certains apprenants. Et, pour un modèle dont la mise en place se fait largement avec les technologies, ceci peut entraîner des interruptions dans le déroulement du cours (Egbert, Herman, Lee, 2015, p. 13), voire des inégalités entre les apprenants.

La non-présence de l'enseignant pendant le visionnage des vidéos peut se présenter parmi les inconvénients du modèle inversé. A savoir que dans les cours en présentiel non-inversés, l'enseignant a la possibilité d'intervenir pour demander l'éclaircissement ou poser sa question pendant ou à la fin du cours tandis que dans ce modèle, l'enseignant ne servirait plus de guide immédiat, sauf s'il s'agit d'un dispositif où ce dernier reste toujours disponible.

Une autre problématique est soulevée par Harrison (2013) qui affirme que ce modèle peut être propice pour les matières comme les mathématiques mais pas pour les langues et que les activités de production langagières se font naturellement dans la classe de langue. En ajoutant également que ce modèle n'apporte pas de nouveauté, elle remet en question l'intérêt d'inverser la classe de langue où la communication est d'ailleurs privilégiée. Les arguments qui contredisent ce constat seront étudiés sous le titre « Recherches effectuées » dans ce travail.

Puisque l'implantation du modèle est axée autour des profils de ses apprenants, il est question en effet d'autant des mises en place que d'enseignants. Autrement dit,

« [e]lle n'est pas un modèle à taille unique ; au contraire, elle se décline en plusieurs adaptations, tout aussi uniques que les élèves présents en classe. L'apprentissage inversée est façonnable, adaptable au profil de l'enseignant, des élèves ainsi que de la réalité scolaire dans laquelle ils s'évaluent » (Bergmann, Sams et Girard, 2015, p. 11).

C'est aussi dire que l'orchestration de tout le processus demande de

l'investissement en temps et en énergie de la part de l'enseignant : « il faut se préparer : réfléchir à la pédagogie qu'on souhaite poursuivre ainsi qu'à sa mise en place, se procurer ou concevoir des cours et les mettre en ligne, penser à un système de notation, obtenir l'accord de son administration, etc. » (classeinversée.com), ce qui est susceptible de constituer un autre facteur de réticence ou d'abandon de son côté.

En conclusion, Bergmann et Sams, tout en admettant le fait que toutes les matières ne sont pas forcément inversables et que le modèle présente quelques faiblesses en soi, conseillent de chercher des moyens créatifs et efficaces dans la résolution des problèmes et de mener une réflexion sur ses pédagogies afin de maximiser l'apprentissage des apprenants (2014, p. 113).

1.4. Les Recherches effectuées

Afin de souligner la popularité de la classe inversée, Lebrun (2015) dit : « [s]i un concours était mis en place internationalement pour identifier les slogans les plus couramment cités dans le monde de la pédagogie, ceux concernant les MOOC et les 'flipped classrooms' [les classes inversées] arriveraient certainement dans le peloton de tête. ». La diversité des recherches en la matière peut justifier en un sens l'importance de cette tendance pédagogique.

Nous avons constaté lors de la révision des recherches effectuées que la plupart de ces recherches concernent les sciences positives et les mathématiques, ce qui pourrait peut-être s'expliquer par ces phrases de Bernard : « [...] je crois bien que les sciences en général sont un terreau fertile pour la classe inversée. Les matières relatives aux sciences sociales me paraissent peut-être un peu plus difficiles à appliquer la classe inversée. [...] les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales s'inversent bien » (2014, p. 128-129).

Bergmann et Sams (2014), pionniers de la classe inversée, sont les premiers à tester l'efficacité de ce modèle dans leurs classes de chimie et des mathématiques pendant les années 2007-2008. Après l'observation des résultats aux examens, ils ont constaté que leurs apprenants avaient atteint un bon niveau de réussite, équivalant à celui des années précédentes. Quant à Fulton (2012), elle a vu, dans son étude menée en mathématiques, une amélioration significative dans les résultats des apprenants. Selon les recherches de Moravec et ses collègues (2010), qui consistent en comparaison de résultats de leurs classes de biologie concernant des cohortes de plusieurs centaines d'apprenants (plus de 400 élèves en 2007 et 2008, plus de 700 en 2009), il est question d'un écart de 20 % en

faveur des apprenants qui ont suivi les classes inversées. Une recherche menée par James Glynn (2013) relève que l'inversion des cours de chimie ne donne pas lieu au changement significatif dans les styles d'apprentissage des apprenants, les cours étant déjà centrés sur les performances de ces derniers, et que certains apprenants ont eu des difficultés d'adaptation.

En ce qui concerne les recherches sur l'apprentissage des langues en classe inversée, nous avons constaté que bien des recherches ont été effectuées dans le domaine de l'anglais langue étrangère (ALE), mais très peu pour le français langue étrangère (FLE). Sung (2015) indique dans son travail que la classe inversée contribue à l'engagement et à la participation actives des apprenants d'ALE mais le modèle n'est pas sans révéler certains doutes au sujet de la charge de travail des apprenants aussi bien de celle des enseignants. Quant à Han (2015) dont le travail est basé sur l'autonomie de l'apprenant en anglais langue seconde, il réconcilie la technique « des quatre fils conducteurs » de Nation et la classe inversée et affirme que ces activités de coopération ont un impact positif sur la gestion d'apprentissage des apprenants.

Pour ce qui est des recherches effectuées en Turquie, Umutlu, faisant appel au modèle quasi-expérimental, a analysé les effets de la classe inversée sur la production écrite des apprenants et a vu une différence statistiquement significative en faveur des productions du groupe expérimental. Mais ce même travail met aussi en lumière que l'inversion de la classe n'entraîne pas de changement important sur les styles d'apprentissage, l'autonomie pour les cours de production écrite et la capacité d'argumentation des apprenants. Ekmekçi (2014), qui a examiné l'effet de la classe inversée sur les productions écrites des apprenants, affirme que le modèle favorise particulièrement la production des textes pertinents et le traitement du sujet. Dans une autre recherche expérimentale, menée par Gök (2016), il a été constaté une réduction significative de l'anxiété langagière en compréhension écrite chez les apprenants du groupe d'expérimentation. Selon les résultats de la recherche que Koroğlu (2015) a menée auprès de 48 apprenants (dont 23 font partie du groupe expérimental et 25 du groupe de témoin), et où les productions orales ont été évaluées en se basant sur des critères de fluidité, de prononciation, de cohérence, d'étendu vocabulaire et de maîtrise de grammaire, il a été révélé que ces compétences des apprenants du groupe d'expérimentation ont amélioré de manière significative. L'étude a également montré que ce même groupe a développé une attitude positive pour la mise en place du modèle classe

inversée.

Quant à l'apprentissage du FLE, Morel (2016), dont la recherche vise l'étude des perceptions sur la classe inversée et les capsules vidéo produites, révèle que les apprenants qui suivent les cours de français facultatifs sont plus motivés pour le modèle que ceux qui sont inscrits dans les cours de français obligatoires. Elle conclut également que la conception globale du cours a amené une amélioration considérable (de 87%) et que les capsules vidéo constituent, pour les apprenants, un support excitant mais en même temps inquiétant. Selon les résultats de la recherche, les apprenants privilégient les vidéos où l'accent est mis sur la prononciation et la conversation. Dans le travail d'Erasmus (2015) dont l'objectif est d'explorer les retours des apprenants inscrits pour le cours de culture française inversé et de tester l'efficacité du modèle sur leurs compétences interculturelles, il est constaté une amélioration dans la motivation, les compétences de recherches et les compétences interculturelles ainsi que l'autonomie des apprenants. Par contre, la classe inversée est conçue comme un modèle trop prenant par ces derniers qui soulignent aussi la difficulté des travaux en groupe.

Pour ce qui est du cas en Turquie, aucun travail détaillé portant sur la classe inversée en FLE n'a été constaté.

1.4. L'Objectif de l'étude

Avec la présente étude qui a pour but de relever les effets de la classe inversée sur les connaissances grammaticales et lexicales des apprenants du français langue étrangère ainsi que de connaître comment le modèle est évalué par ces derniers, nous tenterons de répondre, plus précisément, aux questions suivantes :

- Est-ce que l'étude préalable du contenu du cours en autonomie et dans un contexte extrascolaire permet à l'apprenant d'effectuer un progrès significatif dans ses connaissances linguistiques ?
- Comment les apprenants évaluent-ils le modèle classe inversée ?
 - Quelles sont les opinions des apprenants concernant cette mise en place ?
 - Quels sont les effets du modèle sur leurs apprentissages ?
 - Comment les apprenants adaptent-ils le modèle à leurs apprentissages ?
 - Quelles sont leurs opinions concernant les contenus partagés en amont des cours ?

- Est-ce qu'ils sont motivés pour la continuation du modèle dans leurs cours ? Pourquoi ?
- Que proposent-ils au sujet de la future mise en place du modèle dans leurs cours ?

1.5. L'Importance de l'étude

Il va sans dire qu'à travers l'avancement des technologies de l'information et de la communication, de nouveaux environnements de formation voient le jour et les modalités de scénarisation pédagogiques s'enrichissent et se multiplient. Vu la vitesse sophistiquée des progrès technologiques, il est d'une importance croissante de concevoir des programmes d'intégration des TIC dans les apprentissages en veillant à ses objectifs pédagogiques et de mesurer leurs efficacités ainsi que leurs apports tout au long du processus. En effet, « il s'agit d'un besoin évident pour des recherches sur les acquis dans les environnements d'apprentissage et aussi des perspectives et des approches scientifiques qui puissent conduire ce développement [...] » (White, 2006, p. 259).

La classe inversée, un des modèles conçus afin d'optimiser les moments d'apprentissage présentiel grâce à l'intervention des nouvelles technologies, se situe justement au cœur de cette problématique. Pratiquement parlant, il est clair que les objectifs des approches actuelles de l'apprentissage des langues (tels qu'apprendre en autonomie, agir dans les contextes sociaux, travailler en collaboration avec autrui, etc.) collent avec ce qui est proposé dans ce modèle, ce qui constitue un autre point que nous jugeons important pour la réalisation de cette recherche.

Par ailleurs, étant donné qu'aujourd'hui en Turquie, les cours de langue se font en général dans les classes nombreuses, il n'est pas toujours possible à l'enseignant de suivre la progression de ses apprenants et ces derniers n'ont pas, à leur tour, l'occasion de mettre en œuvre leurs propres styles d'apprentissage pendant ces heures présentielles. De ce fait, la mise à l'essai du modèle pourrait nous permettre de voir si la centration sur l'apprenant est assurée et si oui, de quelle(s) manières(s).

En outre, comme il a été indiqué dans le chapitre « Recherches effectuées », la mise en place de la classe inversée a fait l'objet de bien des études en sciences, mais pas souvent en langues étrangères. Le fait que nous n'avons constaté en Turquie aucun travail détaillé au sujet de l'apprentissage du français basé sur ce modèle a été une de nos motivations pour mener cette recherche.

Pour finir, bien qu'il existe une quantité importante de travaux ayant pour but de vérifier la fonctionnalité du modèle, l'analyse des perceptions qu'ont les apprenants sur la classe inversée nous semble d'une grande utilité afin de mieux dessiner le cadre pratique de cet inversement de l'apprentissage. Ceci est important dans la mesure où « la perception que les apprenants ont du contexte d'apprentissage a un impact direct sur la manière dont ils vont s'y prendre pour apprendre » (Deschryver, 2010, p. 181)

1.6. Les Limites de l'étude

Cette présente recherche se limite :

- aux données quantitatives et qualitatives recueillies auprès de 20 apprenants des classes préparatoires de l'Ecole des langues étrangères de l'Université Anadolu,
- à l'apprentissage de la grammaire et du lexique de la langue française,
- à des interventions de 8 semaines.

Les résultats quantitatifs obtenus à travers cette étude ne peuvent pas être généralisés parce que :

- l'échantillon de l'étude dispose des technologies nécessaires pour l'application de la classe inversée qui pourrait être peu rentable avec un échantillon défavorisé,
- l'étude a été menée auprès d'un groupe d'expérimentation, donc l'absence d'un groupe de témoin pourrait réduire la fiabilité des résultats (Karasar, 2012, p. 96).

Pour finir, nous supposons que les participants avec qui se sont réalisés les entretiens semi-dirigés ont répondu honnêtement aux questions de la chercheuse qui est en même temps leur enseignante.

1.7. Les Définitions

Formation à distance : « renvoie à des processus de formation individuelle ou collective qui se produisent à distance » (Cristol, 2014, p. 217)

Formation en présentiel : est « un terme utilisé pour désigner le moment où les personnes qui suivent une formation sont réunies dans un même lieu avec un formateur [...] et pour une durée prédéterminée. » (eduscol.education.fr)

Formation hybride / Apprentissage mixte : « est une modalité souple entendue comme la résultante de la combinaison de temps et de lieux de formation variés, en présentiel et à distance, à travers un environnement technopédagogique » (Degache et Nissen, 2008 cité par Lecoin et Hamel, 2014, p. 36).

Classe inversée : « [...] est une méthode (une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement [...] se fait 'à distance' en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies [...] et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait 'en présence' » (Defise, cité par Lebrun, 2015, p. 74).

Dispositif de formation : est un « ensemble d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés ayant pour finalité la production de compétences individuelles et collectives ; ensemble de moyens matériels et humains destinés à faciliter un processus d'apprentissage » (eduscol.education.fr).

Capsule vidéo : se définit comme un support pédagogique conçu à partir d'un scénario et pour traiter un thème particulier dans les classes inversées.

Natif numérique : désigne le jeune apprenant qui a l'habitude de communiquer à travers les écrans, de jouer et d'apprendre par ce biais (Develotte, 2011, p. 247).

Stratégie d'apprentissage : se réfère aux façons d'apprentissage « régulièrement préférées par un individu, [...] liées aux styles cognitifs qui sont généralement, mais pas toujours, présentés de façon binaire [...] » (Cuq et Gruca, 2011, p. 118).

Autonomie : est la capacité de l'apprenant de se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, de gérer son apprentissage dans le temps et d'évaluer ses acquis et son apprentissage (Cuq, 2013, 31).

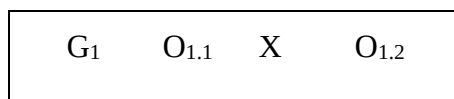
2. LE CADRE METHODOLOGIQUE

Cette partie sera consacrée à la description du cadre méthodologique de l'étude qui se composera des éléments suivants : les modèles méthodologiques de l'étude, l'échantillon de l'étude, la mise en application, les outils de recueil de données, les moyens d'interpréter des données.

2.1. Les Modèles méthodologiques de l'étude

Le fait que cette étude a pour objectif d'aussi bien de mesurer l'efficacité de la mise en application de la classe inversée que de mettre en évidence les moyens d'adaptation et les évaluations des apprenants concernant le modèle en question nous amène à mener une démarche qui s'inscrit à la fois dans la méthode qualitative et la méthode quantitative.

En premier lieu, afin de constater les effets éventuels du modèle sur les connaissances grammaticales et lexicales des apprenants, nous aurons recours au modèle prétest-post-test à groupe unique où un seul groupe (G_1) est évalué avant ($O_{1.1}$) et après ($O_{1.2}$) l'intervention et qui permet de mesurer ainsi le changement associé à cette intervention (Karasar, 2012, p. 96) comme l'illustre la schématisation suivante :



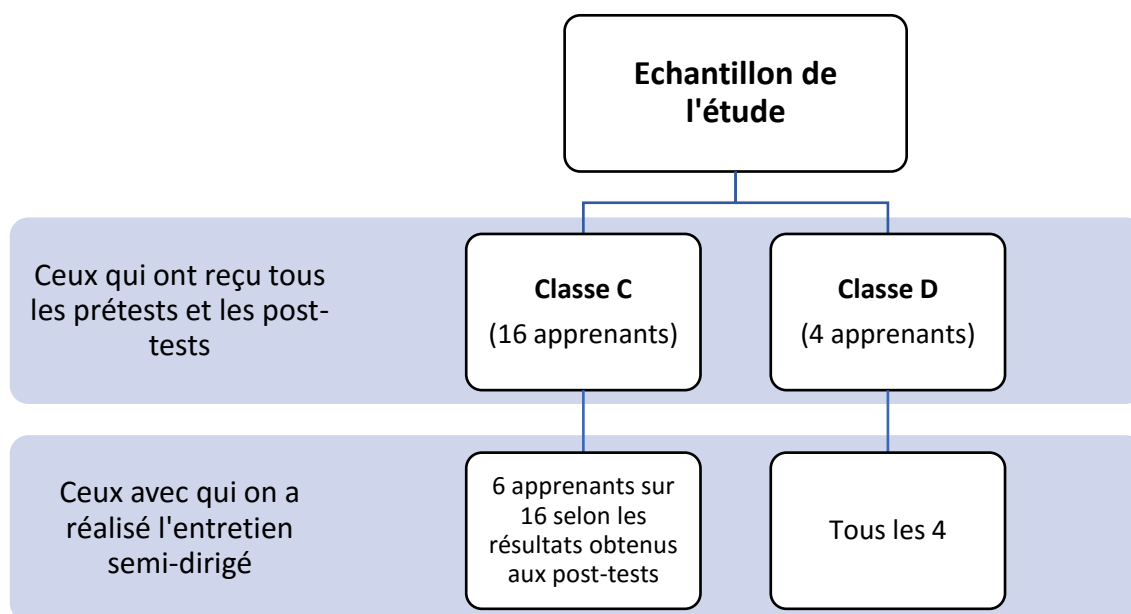
La deuxième problématique de la présente étude sera traitée dans le cadre de la méthode qualitative qui est basée sur le principe de la prise en considération des différents moyens adoptés par les individus dans la perception de la vérité. Autrement dit, la méthode qualitative permet de connaître et comprendre comment ces derniers définissent, construisent et perçoivent le monde et tout cela en dessinant un cadre plus profond et détaillé (Patton, 2002 ; Creswell, 2015 ; Punch, 2005 ; Dumez, 2011 ; Kuş, 2007). Ceci est particulièrement nécessaire dans la réalisation de cette étude, car comme affirmé par Germain « [l]e résultat d'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé, que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même » (1993, p. 205 cité par Tagliante, 2006, p. 55). Ceci nécessite donc d'analyser plutôt le contexte et le processus que les résultats quantitatifs. En effet le succès (ou l'échec) de la classe inversée peut également résider dans la façon où ce modèle est défini et développé (Egbert, Herman et Lee 2015, p. 19).

Vu que chaque apprenant est susceptible de rapporter des témoignages particuliers concernant son processus d'appropriation et que le modèle pourrait être conçu de différentes manières par chaque apprenant, afin de collecter le maximum de données, nous avons opté pour un entretien semi-dirigé qui a un caractère flexible en terme de forme, c'est-à-dire, dont les questions peuvent être reformulées ou développées au cours de la collecte de données et en fonction du déroulement des entretiens (Glesne, 2014, p. 141).

2.2. L'Echantillon de l'étude

Du fait que ce travail est axé autour de deux problématiques séparés, deux démarches ont été mises en pratique dans le but de composer l'échantillon du travail qui se figure, en conséquence, comme suit :

Tableau 2.1. *Echantillon du travail*



En premier lieu, pour l'analyse quantitative de l'étude, deux classes préparatoires de français au sein de l'Ecole des Langues Etrangères de l'Université Anadolu ont été sélectionnées pour des raisons suivantes :

- Elles étaient celles dont était chargée la chercheuse (désormais la chercheuse-enseignante), c'est-à-dire qu'elle était en mesure de réguler son travail par rapport au syllabus du semestre et au niveau de ses apprenants ainsi que de contrôler les variables quand nécessaire.

- En plus des communications langagières, elles travaillaient également la grammaire et le lexique dont l'acquisition s'était inscrite dans nos objectifs.
- Elles se situaient aux différents niveaux de langue, ce qui nous a paru bien utile en vue d'assurer la fiabilité du travail.

Cet échantillon composé de deux classes de différents niveaux (C et D) a des caractéristiques communes comme suit :

- Tous ces apprenants poursuivront leurs études pour devenir professeurs de français et ont donc plus ou moins les mêmes motivations pour apprendre la langue.
- Ayant un niveau A2-B1 dans la compréhension orale, ils sont plus ou moins capables de suivre les instructions dans les capsules vidéo conçues en langue visée et avec des formules simples. Les descripteurs de la compétence en question sont présentés dans le CECR (2005, p. 55) comme suit :
 - *Comprendre des annonces et instructions orales :*
 - A2 : Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs simples et clairs
 - B1 : Peut comprendre des informations techniques simples et suivre des directives détaillées
 - *Comprendre en tant qu'éditeur :*
 - B1 : Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée
- Ils reçoivent des cours de français en allant de 24 à 26 heures, dont deux heures se font dans la salle de laboratoire où ils effectuent des tâches langagières à travers des outils Web 2.0. Ce qui veut dire qu'ils se trouvent déjà familiarisés avec les pratiques TIC et qu'ils manient un certain nombre d'outils.
- Ils suivent les cours de trois enseignants qui se relaient en fonction de leurs emplois du temps.
- Pour la remise des devoirs écrits et oraux, ils utilisent la plateforme Edmodo où ils consultent également les contenus partagés par leurs enseignants ou leurs camarades et échangent avec eux.

- Ils ont à leur disposition des salles de laboratoire libres au service de toute pratique scolaire et extrascolaire et ils disposent également d'un code Wifi généré par l'Université pour l'accès libre à Internet.

Quant aux caractéristiques qui les diffèrent, elles se présentent comme suit :

	Niveau C	Niveau D
Niveau selon le CECR	A2+/B1	A1+/A2-
Nombre de cours par semaine	24 h	26 h
Nombre d'apprenants redoublants	3 sur 16	4 sur 4

Pour ce qui est des entretiens semi-dirigés, nous avons recouru à l'échantillonnage ciblé qui est celle proposée par Patton dans les cas d'étude où on vise à décrire des situations ou des événements riches en données (2002, p. 230). En partant de cette suggestion et dans le but de dessiner le plan d'ensemble, nous avons repéré 10 étudiants parmi ceux des deux classes dont la répartition s'est réalisée à partir de quelques critères :

- Comme la classe D était formée d'un petit groupe, tous ses apprenants ont été inclus dans notre groupe de l'entretien.
- Par contre, pour la classe C qui était composée de 16 apprenants, il nous a fallu procéder autrement et nous avons eu recours aux moyennes arithmétiques des résultats obtenus aux post-testes en définissant trois échelles dont chacune représente un niveau : échelle supérieur (moyennes allant de 0 à 6,5 sur 10) échelle moyen (moyennes allant de 6,6 à 8 sur 10) et finalement, échelle inférieur (moyennes allant de 8,1 à 10 sur 10). A l'étape finale, nous avons choisi un apprenant de chaque sexe dans chaque échelle pour assurer de la diversité dans les données, ce qui nous a fourni une répartition des participants comme suit :

Tableau 2.2. *Liste des participants de l'entretien semi-dirigé*

Classe	Identifiant	Age	Sexe	Moyennes des résultats obtenus aux post-tests (sur 10)
C	Nilüfer	21	F	9
C	Atakan	20	H	8,125
C	Mehmet	19	H	7,5
C	Pelin	20	F	6,625
C	Sedef	19	F	6,375
C	Kenan	33	H	5,5
D	Pars	18	H	8,375
D	Zeynep	19	F	8,25
D	Hasan	19	H	7,5
D	Kaan	19	H	7

2.3. La Mise en application de la classe inversée

Nos interventions se sont déroulées pendant huit semaines au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2015-2016 et en respectant les démarches suivantes (voir Annexe 1 pour l'emploi du temps dans les deux classes).

2.3.1. Démarches préliminaires

Après avoir eu l'approbation du comité éthique concernant la réalisation de l'étude ainsi que l'autorisation de l'administration de l'école concernée, nous avons procédé comme suit :

- *Conception de l'emploi du temps et collaboration avec les collègues :*
Cette étape s'est réalisée en prenant en compte l'emploi du temps de la chercheuse-enseignante qui recevait les deux classes dans les différents jours de la semaine. Cela dit, les sujets grammaticaux et lexicaux à étudier dans les interventions n'ont pas été choisis par la chercheuse-enseignante mais ils s'étaient déjà inscrits dans son emploi du temps selon le syllabus dressé au début du semestre. Comme les trois enseignants de chaque classe se relayaient pour faire leurs cours et qu'ils suivaient le même manuel, on

leur a fait part des matières incluses dans le planning de l'étude et on s'est collaborés afin d'éviter toute sorte de décalage.

Les matières qu'on a décidé d'être assurées par la chercheuse-enseignante ont été retirées des parties « Point Langue » de la série Alter Ego + (1 et 2) qui ont pour but de la conceptualisation et l'assimilation des contenus linguistiques et qui sont suivies des parties « S'exercer » permettant la vérification et la systématisation des acquis grammaticaux, lexicaux et pragmatiques (Hugot et al., 2012). Les objectifs linguistiques et pragmatiques des matières choisies se formulent dans ces manuels comme suit :

Tableau 2.3. *Sujets d'intervention de la classe D*

	Objectifs linguistiques	Objectifs pragmatiques
Semaine 1	Structures pour parler du climat/ de la météo	Comprendre des informations simples sur le climat, la météo et parler du temps qu'il fait
Semaine 2	Futur simple	Comprendre et rédiger un programme
Semaine 3	Pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>	Caractériser un objet
Semaine 4	Pronom <i>en</i>	Exprimer des quantités précises
Semaine 5	Structures pour comparer (avec adjectifs et noms)	Comparer une situation ancienne et la situation actuelle
Semaine 6	Discours indirect au présent	Rapporter des paroles de qqn
Semaine 7	Marqueurs temporels (il y a, pendant, dans)	Comprendre / Raconter un témoignage sur les circonstances et les suites d'une rencontre
Semaine 8	Adverbes en -ment (réguliers et irréguliers)	Donner une précision sur une action

Tableau 2.4. *Sujets d'intervention de la classe C*

	Objectifs linguistiques	Objectifs pragmatiques
Semaine 1	Pronoms relatifs où et dont	Donner des précisions
Semaine 2	Mise en relief avec <i>ce qui</i> et <i>ce que</i>	Mettre en relief
Semaine 3	Pronoms possessifs	Utiliser les pronoms possessifs
Semaine 4	Termes liés au cinéma et quelques termes pour exprimer des appréciations sur un film	Exprimer des appréciations sur un film
Semaine 5	Gérondif	Donner une précision sur une action
Semaine 6	Conditionnel présent	Faire des suggestions
Semaine 7	Expression de rapports temporelles : avant de+ infinitif, après + infinitif passé	Comprendre/ Rédiger une biographie
Semaine 8	Conditionnel passé	Imaginer un passé différent, exprimer un regret

- *Présentation du modèle aux apprenants* : Cette étape consistant à familiariser les apprenants à la classe inversée a été réalisée dans le but de leur montrer leur positionnement dans le modèle et de les inciter à réfléchir sur leurs propres moyens d'apprentissage. « Il est en effet essentiel que l'apprenant ait conscience de ce que lui apportent les TICE dans le cadre de son apprentissage de la langue française pour en exploiter toute la quintessence » (Baussan, 2012, p. 11-12).

Il est évident que le fait de maîtriser certains outils ne permet pas toujours et directement de s'adapter aux modèles mais qu'un guidage dans le processus peut s'avérer nécessaire. En vue d'éliminer toute sorte de confusion éventuelle chez les apprenants, on a conçu une capsule-vidéo sur un des sujets grammaticaux différents de ceux dans notre liste, on l'a visionnée en classe et discuté sur les divers moyens de la manier. Cette discussion a permis d'avoir une idée générale au sujet de comment consulter une vidéo conçue à des fins pédagogiques tout en mettant en œuvre ses propres techniques (prendre des notes, faire des arrêts, visionner à plusieurs reprises, etc.) et comment faire les activités de renforcement

qui accompagneraient les vidéos. Cette séquence a été suivie d'un bref exposé concernant le rôle de l'apprenant dans la mise en pratique du modèle et d'un échange sur le déroulement de l'expérimentation. En effet, cette phase préparatoire était importante d'autant plus que « [l]es systèmes hybrides, mêlant auto-direction et hétéro-direction, soulèvent des problèmes plus subtils, dans la mesure où les apprenants peuvent s'y engager sans connaissance profonde de la méthodologie choisie » (Guély, 2008, p. 115).

- *Conception des capsules vidéo* : Avant de citer les démarches suivies pour la production des capsules vidéo, il est à rappeler brièvement comment se réalise une séquence grammaticale et lexicale dans le cadre des méthodes communicatives.

La grammaire, conçue comme le résultat de l'activité heuristique par ces méthodes, permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue (Cuq et Gruca, 2011, p. 386). Contrairement aux méthodologies précédentes, les méthodes communicatives préconisent une démarche déductive pour l'enseignement de la grammaire qui est d'ailleurs conceptualisée au service de la communication. De cette manière, on « sollicite considérablement les capacités cognitives supérieures : observation, réflexion, analyse ayant comme objet des phénomènes linguistiques sélectionnés et présentés dans un corpus » (Tagliante, 2006, p. 61). Bien qu'il soit question de l'acquisition de connaissance, « l'objectif n'est pas d'enseigner un savoir, le savoir grammatical, mais de fournir aux apprenants les éléments grammaticaux qui vont leur permettre de mieux assurer l'autocontrôle sur leurs productions [...] et de mieux structurer leurs productions orales et écrites » (Portine et al., 2009, p. 155-156), ce qui constitue d'ailleurs un des facteurs qui diffèrent l'apprentissage des langues de celui d'autres matières.

Le fait que la grammaire est considérée comme une activité structurante de l'apprenant engendre la notion de « conceptualisation » qui s'effectue selon les ressources au bout de plusieurs étapes cognitives (telles que prise de conscience d'un manque à propos d'un problème langagier, émission

d'hypothèse sur le fonctionnement de la langue cible, confrontation à des connaissances établies, modifications éventuelles et négociés de la règle au regard de ces comparaisons et, pour finir, vérification du fonctionnement dans des situations communicatives comparables) (Cuq et Gruca, 2011, p. 393- 394). Puisqu'il incombe à l'apprenant de s'orienter vers les régularités de la langue en effectuant quelques opérations cognitives, il est d'une importance capitale d'adopter un discours grammatical à la portée des apprenants.

D'après Beacco (2010), le discours grammatical est censé accomplir ces deux critères de qualité : interprétabilité et opérationnalité. La première qualité implique, selon lui, des recours à des représentations sémiotiques graphiques (comme tableaux, schémas, etc.), des chaînes anaphoriques stabilisées, exemplifications pertinentes, distinction claire entre ce qui relève de la description-exposition des faits et ce qui relève de leur interprétation, etc. (p. 205-206).

Pour ce qui est de la deuxième, elle est définie par lui comme une qualité qui « tend à être essentiellement adossée à la qualité scientifique des descriptions scientifiques de référence, posture classique qui instaure la didactique des langues comme une nouvelle forme de linguistique appliquée » (ibid., p. 206).

Il est à préciser que vu la solitude des apprenants devant l'écran et leur incertitude éventuelle vis-à-vis de quelque chose de nouveau en langue étrangère, ces deux qualités nous ont semblé particulièrement nécessaires et ont constitué un de nos soucis dans la conception des vidéos. Par ailleurs, il est fortement conseillé par les spécialistes d'être bref et concis (donc de ne pas dépasser 10 minutes), d'animer sa voix, de s'en tenir à son sujet, d'ajouter des annotations et bien entendu d'insérer des infobulles (Bergmann et Sams, 2014, p. 48-51). En nous basant sur ces critères, nous avons veillé à produire nos capsules vidéo de manière à mettre en avant les points clés des sujets d'une façon organisée, animée et peu exigeante. De plus, on a accordé un intérêt particulier au débit de la parole et a veillé à ce que le niveau de langue utilisée ne dépasse pas celui des apprenants et si les vidéos ont été enrichies à l'aide des photos, des images et des

graphiques, c'était pour leur permettre de mieux conceptualiser le sujet (voir Annexe 2). Les capsules vidéo (allant de 2 minutes à 5 minutes) conçues dans le cadre de cette étude ont toutes été élaborées avec Powtoon qui est un outil en ligne de composition d'animation.

Quant à l'enseignement du lexique selon les méthodologies modernes, il se fait en se basant sur le même principe que l'enseignement de la grammaire : apprendre en contexte. En effet, « il convient de ne jamais enseigner un mot isolément [...] on peut alors travailler sur relations extrinsèques ou associatives du mot telles que les cooccurrences, ou les connaissances culturelles qu'il véhicule » (Cuq et Gruca, 2011, p. 409). De ce fait, la conception des cours de lexique s'est faite, dans cette étude, en créant tout d'abord un champ lexical où on travaillait sur le sens véhiculé par les mots ou les groupes de mots.

Comme il a été cité dans la partie consacrée au cadre théorique, un des critiques concernant la classe inversée portait sur la passivité des apprenants devant leur écran. Afin d'éliminer cet inconvénient éventuel, on a aussi inséré quelques questions dans les vidéos de façon à amener les apprenants à déduire la fonction ou la valeur d'un point grammatical au sein du contexte.

Quant au partage et à la mise à disposition des vidéos, on a décidé d'utiliser la plateforme Edmodo à laquelle les apprenants étaient déjà inscrits pour la remise de leurs tâches langagières ainsi que pour maintenir la communication avec leurs enseignants. Selon Henri (2010, p. 163-164), l'appropriation du dispositif employé est conditionnée par deux critères fondamentaux : l'appropriation du fonctionnement technique du dispositif par l'apprenant (c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à interagir avec le système par la maîtrise des règles de fonctionnement propres à un produit informatique) et l'appropriation au niveau pédagogique qui implique la capacité à interagir dans le dispositif en s'engageant dans une relation pédagogique. Le fait que la maîtrise fonctionnelle et pédagogique de la plateforme Edmodo est déjà assurée chez les apprenants constitue une de nos motivations pour lesquelles nous l'avons choisie comme dispositif.

Une deuxième motivation se repose sur le fait qu'Edmodo peut favoriser la mise en place du modèle dans la mesure où cette plateforme répond aux critères suivants développés par Guély (2008, p. 120) :

- faciliter la gestion du temps et de l'accès aux ressources grâce à une classification adéquate ;
- ouvrir des espaces de communication pour favoriser la réflexion sur la langue, la culture et l'apprentissage ;
- permettre aux apprenants les plus autonomes de non seulement communiquer et aider les autres, mais aussi d'agir en leur donnant accès à la publication d'activités, de conseils, de liens (partage des ressources) ;
- aider les apprenants à s'autoréguler dans leur apprentissage en leur proposant des modes de communication indépendants de l'action d'un tuteur ou d'un facilitateur.

Afin que les apprenants reçoivent immédiatement la notification de la mise à disposition des vidéos, on a pensé à se servir aussi de l'application WhatsApp qui permet à ses utilisateurs d'écrire et recevoir des messages instantanés sur des smartphones. Comme les apprenants et les enseignants des deux classes étaient déjà participants d'un groupe sur cette application et qu'on y menait des conversations au quotidien, on en a profité pour les familiariser au modèle dans la vie extrascolaire.

Selon Tagliante, pour qu'une activité de conceptualisation soit considérée comme efficace, elle est censée être suivie d'exercices de systématisation (2006, p. 61). De ce fait, à la fois pour accomplir cette exigence et enrichir notre dispositif sur Edmodo, nous avons préparé aussi des quiz interactifs contenant divers types de questions (appariement, QCM, textes lacunaires, etc.) permettant à l'apprenant d'autoévaluer lui-même ses nouveaux acquis et de recevoir un retour immédiat sur ses performances (voir Annexe 3). Les vidéos ont également été accompagnées de diverses ressources utiles pour le renforcement ou tout simplement pour plus d'éclaircissement sur le contenu abordé (voir Annexe 4).

2.3.2. Démarches suivies pendant les interventions

Nos interventions ayant pour but d'aligner les moments d'apprentissage en présentiel à ceux à distance ainsi que d'assurer les évaluations (prétests et post-tests) pour vérifier les progrès dans les niveaux de connaissance des apprenants, elles se sont enchaînées de manière suivante :

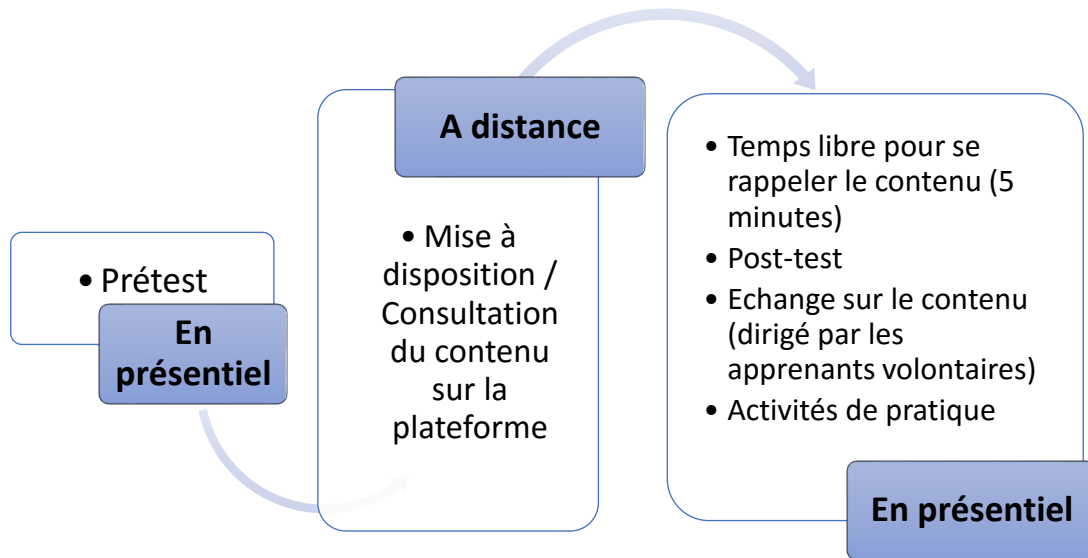


Figure 2.1. Organisation du temps de travail par semaine

Comme schématisé ci-dessus, avant la mise à disposition des capsules vidéo et des matériels supplémentaires, les apprenants ont tous reçu un prétest ayant fonction de mesurer leurs connaissances sur le sujet de la semaine. Le même jour ou quelques jours après, les contenus ont été mis en ligne par la chercheuse-enseignante et on a accordé quelques jours aux apprenants pour le traitement /la consultation du sujet. Du fait que le modèle se base sur le principe de laisser l'apprenant décider où et quand se familiariser avec le sujet, on a particulièrement veillé à garder cette marge de temps pour les travaux individuels. Quant à l'apprentissage en présentiel, les cours ont débuté par un moment de rappel pendant lequel les apprenants étaient libres à réviser ce qu'ils avaient appris, consulter leurs notes ou réviser la capsule. Ce temps libre a été suivi par la réalisation du post-test (qui contenaient exactement les mêmes questions que le prétest et dont le but était de vérifier les résultats du travail à distance) et par un échange mené par les apprenants volontaires à animer le cours pendant le traitement de la partie « Point langue » du manuel. En cas de conflit, mal interprétation ou mal orientation, la

chercheuse-enseignante est intervenue et apporté des éclaircissements sur les questions. A l'étape suivante, on a réalisé des activités de production proposées par le manuel où se croisaient les autres compétences travaillées dans l'unité.

2.3.3. Entretiens semi-dirigés

Après avoir finalisé la composition de l'échantillon pour l'entretien semi-dirigé, on a demandé la collaboration des apprenants concernés qui se sont tous montrés intéressés à participer à cette partie qualitative de la recherche. Les participants ont été renseignés sur le déroulement de l'entretien et rassurés au sujet de l'anonymat des données procurées. Ces entretiens d'une durée allant de 6 à 12 minutes ont été enregistrés avec un recorder et se sont effectués en respectant le cadre des questions préparées ainsi que les objectifs de l'étude. Afin d'assurer l'aisance d'expression des apprenants, tout entretien a été mené dans leur langue maternelle qu'est le turc. Etant donné la clarté et la pertinence des réponses des participants, aucun entretien supplémentaire ne nous a paru nécessaire.

2.4. Les Outils de recueil de données

Comme indiqué dans la partie précédente, cette étude porte sur deux problématiques principales autour desquelles deux types d'outils de recueil de donnée ont été développés en fonction de la méthodologie adoptée : les tests de réussite (prétests et post-tests) qui s'inscrivent dans la partie quantitative et un questionnaire d'entretien semi-dirigé pour la partie qualitative de l'étude.

Les prétests et les post-tests ont été élaborés en sélectionnant des exercices proposés dans les manuels et les cahiers d'activités de la série Alter Ego + 1 et 2. Il est à remarquer que le fait que les tests étaient à la portée des apprenants ne pose pas d'inconvénient pour nous : en effet, s'ils sont incités à faire ces exercices en amont du cours, ceci ne constitue qu'un cas souhaité et bienvenu selon le modèle classe inversée. A l'étape finale, les versions définitives des tests ont été révisées et approuvées par deux autres enseignantes de la même école.

Vu qu'il est question de 8 tests par classe dont les moyennes seront employées pour choisir les apprenants qui prendront part à l'entretien, tout sujet abordé dans les interventions a été évalué sur 10 (Annexe 5). Au bout du semestre, les résultats obtenus aux prétests ont été comparés à ceux obtenus aux post-tests afin de constater s'il s'agit d'un progrès significatif au niveau de connaissances grammaticales et lexicales des apprenants.

Au reste, ces résultats quantitatifs, ne démontrant que le degré d'efficacité du modèle adapté, ne nous permettent pas effectivement de voir quels chemins ont été empruntés par les apprenants pendant le processus d'adaptation, quelles motivations ont été décisives pour choisir telle ou telle stratégie ou alors tout simplement quelle(s) posture(s) ont développé les apprenants vis-à-vis du modèle classe inversée. Afin d'accéder à des conclusions qui sont plutôt axées sur le traitement du modèle par l'apprenant et que nous jugeons plus parlantes et significatives, nous avons opté pour une série de questions d'entretien destinée à relever les appréciations des apprenants au sujet du modèle et des contenus partagés, leurs manières d'adaptation, les effets du modèle sur leur apprentissage, leur motivation pour la continuation du modèle dans les cours et, pour finir, leurs suggestions pour aller plus loin. Cette série de six items (Annexe 6) a été élaborée à la suite des consultations d'une spécialiste qui a également vérifié sa version définitive.

2.5. Les Moyens d'analyse des données

Dans cette étude ayant un double objectif, nous avons recourus à deux modes d'analyse des données : le test des rangs signés de Wilcoxon (SPSS 20) pour l'analyse quantitative et le codage pour l'analyse qualitative.

Le test des rangs signés de Wilcoxon défini comme un des tests non-paramétriques est utilisé pour comparer deux mesures (Norušis, 2002, p. 384) qui désignent dans le cas échéant les résultats obtenus aux prétests et post-tests. Il est plutôt préféré dans les cas d'étude dont l'échantillon est composé d'un nombre réduit (Poinot, 2005).

Quant à l'analyse qualitative, elle a été effectuée autour de trois axes principales, représentés par Dey comme suit :

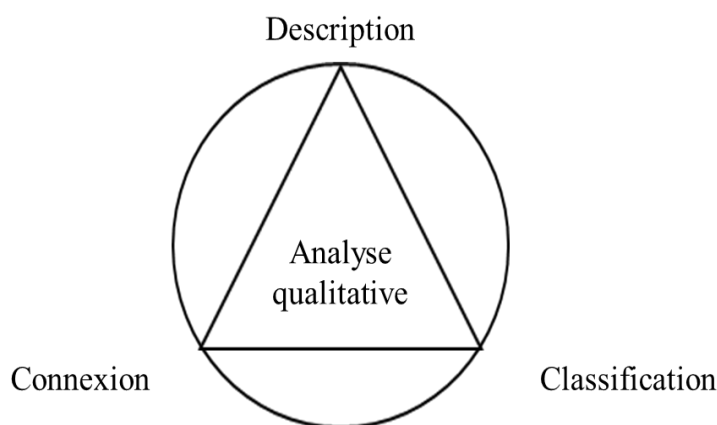


Figure 2.2. Triangle de l'analyse qualitative (Dey, 1993, p. 31)

Pour l'analyse des données qualitatives, on a procédé par la description des situations d'apprentissage qui a été suivi par la phase de distinction des données significatives et de réduction des données qui a constitué pour la recherche la phase de classification. Pour composer des groupes de données qui ont du sens, on a réalisé un travail de connexion pour constituer et définir des thèmes ainsi que des sous-thèmes. Afin de visualiser plus en détail le travail effectué lors de ce processus, citons cette schématisation :

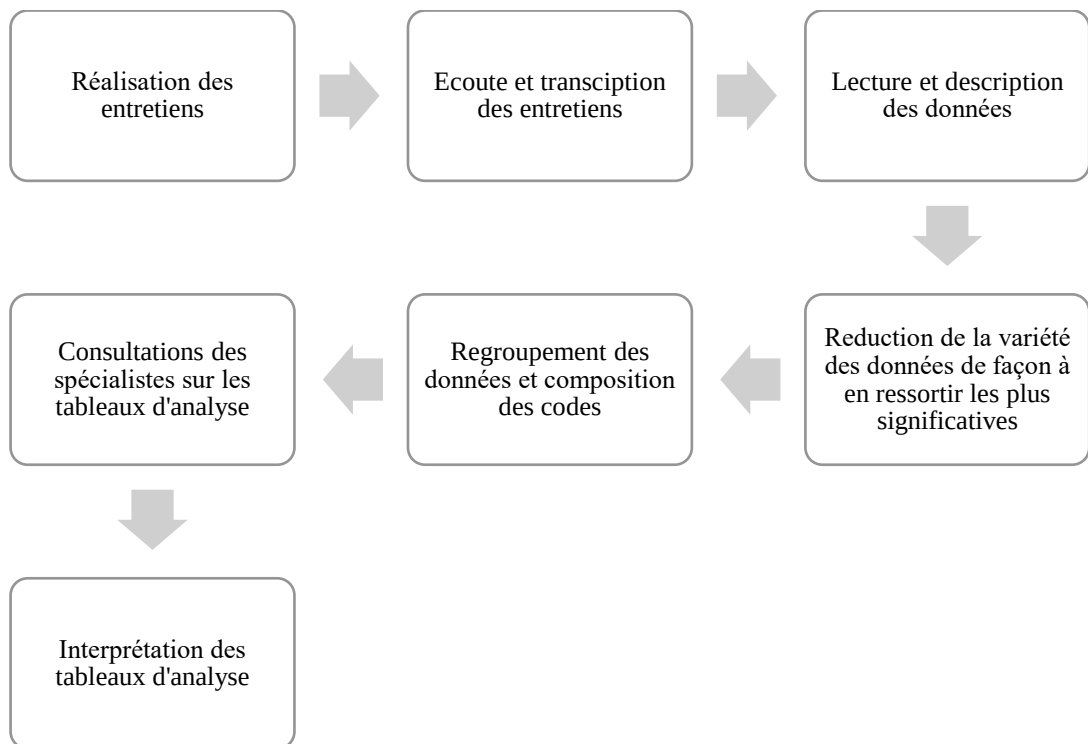


Figure 2.3. *Plan d'analyse des données quantitatives*

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie consacrée à la présentation et à l'analyse des données recueillies va être subdivisée en deux titres en fonction de la méthodologie appliquée, à savoir l'analyse des données quantitatives et celle des données qualitatives.

3.1. L'Analyse des données quantitatives

Vu la présence de deux classes de différents niveaux sur lesquelles porte cette étude, nous avons opté pour présenter les résultats sous différents sous-titres et dans le but d'expliquer respectivement leurs cas particuliers. Dans les deux classes, les prétests et les post-tests ont été corrigés par un seul correcteur car chaque question n'avait qu'une seule réponse et en même temps, la subjectivité de la notation n'était donc pas en question.

3.1.1. Analyse des données obtenues dans la classe C

Notre objectif étant de mesurer le degré d'efficacité de la classe inversée sur les connaissances lexicales et grammaticales, nous avons recouru à la comparaison des résultats obtenus aux prétests (tests administrés avant les interventions) et aux post-tests (tests administrés après la consultation des capsules vidéo). Il est à noter que seulement 16 apprenants sur 18 ont reçu tous les tests lors de l'expérimentation et qu'on a dû par conséquent exclure les résultats de deux apprenants dans le souci d'assurer la cohérence de l'étude.

Les données définitives ont été traitées par le test des rangs signés de Wilcoxon (un des tests non-paramétriques) qui nous a fourni les tableaux suivants :

Tableau 3.1. *Résultats de la première semaine*

(Donner des précisions avec « où » et « dont »)

	N	Rang Moyen	Somme des rangs	Z	P
Rangs négatifs	3	2,50	7,50	-2,8443	,004*
Rangs positifs	11	8,86	97,50		
Ex aequo	2				
Total	16				

* $p < 0,05$

Tableau 3.2. *Résultats de la deuxième semaine*

(Mettre en relief avec « ce qui » et « ce que »)

	N	Rang Moyen	Somme des rangs	Z	P
Rangs négatifs	0	,00	,00	-3,753	,000*
Rangs positifs	16	8,50	136,00		
Ex aequo	0				
Total	16				

* $p < 0,05$

Tableau 3.3. *Résultats de la troisième semaine*

(Utiliser « les pronoms possessifs »)

	N	Rang Moyen	Somme des rangs	Z	P
Rangs négatifs	1	2,00	2,00	-2,921	,003*
Rangs positifs	11	6,91	76,00		
Ex aequo	4				
Total	16				

* $p < 0,05$

Tableau 3.4. *Résultats de la quatrième semaine*

(Comprendre / Utiliser le lexique du cinéma)

	N	Rang Moyen	Somme des rangs	Z	P
Rangs négatifs	1	,00	,00	-3,281	,001*
Rangs positifs	14	8,00	120,00		
Ex aequo	1				
Total	16				

* $p < 0,05$

Tableau 3.5. Résultats de la cinquième semaine

(Donner une précision sur une action en utilisant « le gérondif »)

	N	Rang Moyen	Somme des rangs	Z	P
Rangs négatifs	0	,00	,00	-3,473	,001*
Rangs positifs	15	8,00	120,00		
Ex aequo	1				
Total	16				

 $*p < 0,05$ **Tableau 3.6. Résultats de la sixième semaine**

(Faire des suggestions avec « le conditionnel présent »)

	N	Rang Moyen	Somme des rangs	Z	P
Rangs négatifs	0	,00	,00	-3,528	,000*
Rangs positifs	15	8,00	120,00		
Ex aequo	1				
Total	16				

 $*p < 0,05$ **Tableau 3.7. Résultats de la septième semaine**

(Comprendre et/ou Rédiger une biographie avec les expressions de rapports temporels « avant de + infinitif » et « après avoir/être + infinitif passé »)

	N	Rang Moyen	Somme des Rangs	Z	P
Rangs négatifs	0	,00	,00	-3,306	,001*
Rang positifs	14	7,50	105,00		
Ex aequo	2				
Total	16				

 $*p < 0,05$

Tableau 3.8. Résultats de la huitième semaine

(Imaginer un passé différent, exprimer un regret avec « le conditionnel passé »)

	N	Rang Moyen	Somme des Rangs	Z	P
Rangs négatifs	0	,00	,00	-3,557	,000*
Rangs positifs	16	8,50	136,00		
Ex aequo	0				
Total	16				

* $p < 0,05$

Selon le test des rangs signés de Wilcoxon, pour que l'intervention soit considérée scientifiquement valable et efficace, il faut que l'écart entre les résultats aux prétests et aux post-tests (représenté par « p » dans nos tableaux) soit inférieur à 0,05. Après l'observation des tableaux d'analyse, nous déduisons que ce niveau de signification a été atteint dans toutes nos interventions et que notre classe inversée a réalisé l'effet souhaité dans le groupe C.

3.1.2. Analyse des données obtenues dans la classe D

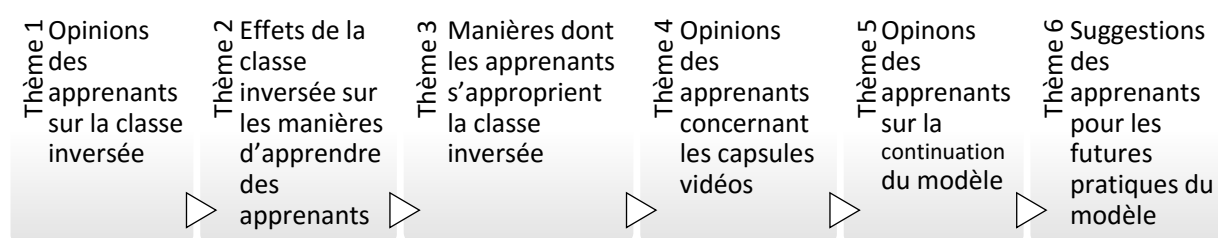
Comme dans la classe C, nous avons eu, dans cette classe aussi, des pertes de données à cause de l'abandon des apprenants qui s'étaient, au début, inscrits dans la classe D et par conséquent dans notre étude. Ce cas totalement imprévu pour nous a entraîné une baisse dans la quantité des données et il s'est trouvé, au final, seuls 4 apprenants qui ont reçu tous les 16 tests. Comme nous avons jugé que ceci poserait un problème au niveau de fiabilité de l'étude quantitative, nous avons opté pour ne pas inclure les résultats de ces 4 apprenants dans nos analyses quantitatives mais pour continuer nos interventions comme prévu pour pouvoir recueillir des données qualitatives avec des entretiens semi-dirigés.

Les résultats que les apprenants en question ont obtenus aux prétests et aux post-tests et aussi un diagramme indiquant leur progression sont présentés dans l'annexe 7.

3.2. L'Analyse des données qualitatives

Dans le prolongement des démarches analytiques, nous allons aborder dans ce chapitre les thèmes et les sous-thèmes soulevés à partir des entretiens menés avec notre échantillon. Il est à remarquer que chaque sous-titre de cette partie correspond à une question formulée dans le cadre de notre recherche et qu'elles constituent également les thèmes principaux des entretiens qui se subdivisent, eux aussi, en sous-thèmes. Nous pouvons visualiser la distribution des thèmes comme suit:

Tableau 3.9. *Distribution des thèmes*



Il est à signaler avant l'interprétation des données que toute citation des apprenants a été traduite en français par nous et qu'afin de faciliter la lecture, les parties où il y a des hésitations ou des lacunes qui n'ont pas de valeur significative pour l'interprétation des données ont été omises.

3.2.1. Opinions des apprenants sur la classe inversée

Afin d'interpréter les résultats obtenus dans un cours où est implantée la classe inversée et d'en décider l'utilité, l'analyse des perceptions que les apprenants ont de ce modèle est d'une importance capitale ; en effet, « la perception que les apprenants ont du contexte d'apprentissage a un impact direct sur la manière dont ils vont s'y prendre pour apprendre » (Deschryver, 2010, p. 181). Par ailleurs, rechercher les perceptions des apprenants est important pour constater si la classe inversée implique quelques problèmes cachés ou voir si elle fonctionne mieux dans un contexte donné que dans les autres. (Pigg et Morrison, 2016, p. 131).

De ce fait, dans le but d'interpréter les évaluations des apprenants sur la mise en place du modèle, nous avons dégagés les sous-thèmes suivants qui seront abordés avec davantage de détails dans les pages qui suivent :

<i>Selon les apprenants, la classe inversée est un modèle qui...</i>	
Sous-thèmes	• permet de se préparer aux cours et responsabilise l'apprenant.
	• s'adresse aux styles d'apprentissage individuels.
	• permet un apprentissage centré sur l'apprenant.
	• crée un contexte d'apprentissage rassurant.
	• favorise un moyen d'apprentissage différent et efficace.
	• suscite de l'inquiétude liée à la présence réduite de l'enseignant.

3.2.1.1. Possibilité de se préparer aux cours et responsabilisation de l'apprenant

Comme il est évoqué dans la partie théorique de notre étude, la classe inversée se repose largement sur l'investissement de l'apprenant qui est désormais censé consulter le contenu en amont du cours en décidant de la manière de se l'approprier et assumer la responsabilité de son propre apprentissage en développant ses propres techniques. Bien évidemment, il est loin d'être étonnant de voir ces deux faits avoir leur place dans les témoignages des apprenants :

Nilüfer : « Je trouve ce modèle utile. Parce qu'avant de venir au cours, nous avons une idée concernant le sujet. C'est pourquoi je pense que ce modèle est utile. »

Hasan : « Ce système en général ... il incite l'apprenant qui ne révisait pas à réviser »

Kaan : « Le fait de s'entraîner avant le cours et de connaître le sujet rend le cours, en un sens, axé sur l'apprenant. »

Kenan : « [...] au moins, plutôt que de se trouver d'emblée devant le cours, ... nous complétons nos apprentissages avec les supports visuels ou les exercices. Ça nous apportait quelque chose »

Pars : « Tout d'abord, puisque ça [le modèle classe inversé] nous permet de travailler à la maison, on est en avance 1-0. Ensuite, au lieu de gaspiller du temps, on apprend vite et on fait davantage d'activités. »

A partir de ces évaluations, nous déduisons que ces apprenants considèrent la possibilité de s'entraîner avant le cours comme quelque chose de bénéfique pour leurs apprentissages et que cet atout se manifeste au niveau de familiarisation avec le sujet, de l'engagement des apprenants dans les cours de français et pour finir de la bonne gestion du temps de classe.

Par contre, en dépit d'un certain accord sur ces deux avantages du modèle, les apprenants ont des évaluations différentes concernant les apports du modèle dans leur apprentissage. A titre d'exemple, une apprenante attire l'attention sur le fait que cette

manière de responsabiliser les apprenants n'est pas convenable à tout le monde et risque de créer des décalages dans la classe.

Pelin : « Particulièrement, pour ce qui peut assumer cette responsabilité, c'est vraiment utile. Je veux dire... s'il consulte régulièrement les vidéos que vous postez. S'il les a visionnés et a suivi le modèle. Mais si on ne les regarde pas, il peut y avoir des décalages. »

Evidemment, ce cas évoqué se trouve parmi les inconvénients importants de la classe inversée où on est censé en effet privilégier et respecter les choix des apprenants. Par contre, pour ceux qui refusent assumer la responsabilité d'apprendre à la maison, il se peut qu'elle ne soit pas considérée comme un modèle séduisant, voire sa mise en application risquerait de susciter quelques perturbations au sein de la classe.

3.2.1.2. Possibilité de mettre en œuvre ses propres styles d'apprentissage

Favoriser l'autonomie de l'apprenant à travers les capsules vidéo à consulter à l'envie et en définissant ses propres stratégies constitue un des grands défis de la classe inversée. Selon les données obtenues dans les entretiens, cette liberté accordée aux apprenants de choisir le temps, le lieu et la manière de s'approprier le contenu peut promouvoir les différents styles d'apprentissage et s'adresser parfaitement au nouveau profil d'apprenants de l'époque qui, comme évoqué dans le cadre théorique de cette étude, privilégient les supports numériques par rapport aux supports écrits, autrement dit, non-numérisés :

Zeynep : « [...] pour moi, il faut que les supports aient un côté visuel et divertissant. Bien que le sujet soit difficile, la manière dont on me le présente est importante. En plus, comme j'ai une forte intelligence visuelle, je trouve que les vidéos sont meilleures que les livres. Parce qu'ouvrir le manuel et travailler le sujet est difficile. Moi, je ne travaille pas les parties 'Point Langue', même si le sujet est facile. Mais je peux regarder les vidéos qui traitent ce sujet. [...] Je révise en écrivant mais je n'aime pas réviser avec les manuels. Travailler avec l'ordinateur c'est mieux, je trouve. Ainsi, je garde à la fois le son et l'écrit en tête. Mais le manuel me semble étouffant. C'est pourquoi les vidéos sont plus utiles pour moi. »

La même opinion a été prononcée par un autre apprenant :

Kaan : « Avant, j'avais ce même style de réviser. J'ai gardé cette habitude quand je suis passé du lycée à l'université. Le fait qu'un professeur a soutenu mon style m'a beaucoup apporté. [...] Ce modèle a aussi développé le style [d'apprentissage] que j'adaptais. »

Ces témoignages nous rappellent la théorie des styles d'apprentissage qui postule que les individus ont leurs propres styles pour apprendre et que le fait de les réconcilier avec les expériences pédagogiques améliore les résultats d'apprentissages (Bishop et Verleger, 2013, p. 7).

Malgré ces témoignages favorables à la possibilité de la mise en pratique de ses propres styles d'apprentissage, un apprenant rappelle que le modèle classe inversée ne mobilise pas toute sorte de stratégies dans le traitement de l'information :

Mehmet : « Bien évidemment, l'usage des technologies a eu un effet positif. Par contre, comme chaque apprenant a ses propres capacités de traiter l'information, il se peut que ça [la classe inversée] ne s'adresse pas à tout le monde. Mais elle n'est pas une pratique que je trouve nuisible. Sa mise en place entraînerait des conséquences efficaces. »

Vu l'amélioration significative des scores de la classe C, cette réservée de l'apprenant (de la même classe) ne peut pas s'expliquer, selon nous, par son faible niveau de langue mais plutôt par ses tendances personnelles dans son apprentissage. Autrement dit, quelles que soient les caractéristiques du modèle proposé, tant qu'il ne se conforme pas aux modalités d'apprentissage des apprenants, il pourrait rester insuffisant pour créer l'effet souhaité, à savoir, pour leur plein investissement. La classe inversée ne constitue, par conséquent, qu'un exemple de ces cas d'apprentissage.

3.2.1.3. *Apprentissage centré sur l'apprenant*

Puisque les processus d'apprentissage de langue sont censés se modeler selon les besoins et les particularités du public visé, la participation active de tout individu devrait se figurer parmi les objectifs pédagogiques des méthodologies actuelles. Selon Cuq, l'apprenant qui est désormais considéré comme « acteur » de ce processus est défini comme « une personne qui joue un rôle actif dans l'acte d'[...] apprentissage. [...] L'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage » (Cuq, 2003, p. 14). Quant à nos apprenants, ils commentent justement sur leur rôle dans la classe inversée comme suit :

Kaan : « Le fait de s'entraîner avant le cours et de connaître le sujet rend le cours, en un sens, axé sur l'apprenant. Ça permet aussi d'ôter l'autonomie de l'enseignant, ce qui me motive à m'investir davantage [dans les cours]. »

Atakan : « Je pense que c'est bien... je veux dire... nous sommes impliqués et animons les cours. Parfois, on a des difficultés de compréhension quand le professeur enseigne. Mais si on s'entraîne individuellement, c'est mieux. »

Ces deux affirmations justifient en un sens le constat de Sockette (2012, cité par Laakkonen et Taalas, 2013, p. 147) qui proclame qu'une plus grande part de responsabilité accordée aux apprenants dans leur apprentissage peut avoir des effets positifs sur leur motivation. Autrement dit, la présence réduite de l'enseignant et le rôle actif de l'apprenant dans la classe inversée peuvent constituer un facteur motivant pour ce dernier. Une autre apprenante évalue ce fait sur le plan de la maîtrise du cours :

Pelin : « Tout d'abord, l'apprenant s'est mieux engagé aux cours. Notamment les apprenants qui ont animé le cours ont mieux maîtrisé [le sujet]. Ça a été une grande utilité. »

Il s'en déduit que plus l'apprenant s'engage dans les activités pédagogiques plus il assume ses apprentissages et se sent intégré aux cours, ce qui est susceptible de favoriser aussi sa réussite. En effet, comme il a été évoqué par Velez (et al., 2011), l'apprenant apprend en enseignant « ou encore en sollicitant des stratégies métacognitives telles que les auto-explications qui conduisent l'apprenant à élaborer en se questionnant (Larsen, Butler & Roediger, 2013 cité par Amadiou et Tricot, 2014, p. 36.) ». Apparemment, ceci a aussi été le cas dans cette étude.

3.2.1.4. *Création d'un contexte d'apprentissage rassurant*

Vu que la classe inversée consiste à alterner les moments d'apprentissage traditionnels, il est question, au fait, de deux lieux d'apprentissage dont les fonctions ont été redéfinies lors de la mise en pratique de ce modèle. A savoir que la familiarisation de l'apprenant avec le sujet ne se fait plus en classe mais chez lui où il est le seul à décider comment exploiter son temps d'apprentissage. Cette marge de liberté est évaluée par un apprenant de manière suivante :

Pars : « En même temps, ça [voir le contenu au préalable à la maison] nous procure de l'assurance. [...] Bien évidemment, le sérieux est en un certain degré requis en classe, tout comme le badinage. Comme on est chez nous et ... qu'on est en bonne humeur, on peut mieux se concentrer. »

Dans le but d'interpréter ce témoignage de l'apprenant, référons-nous à cette citation de Bergmann, Sams et Girard (2015, p. 77) qui postulent que :

« En effet, on ne peut pas imposer un rythme plus rapide (ou plus lent) que ce que l'élève dicte. Le cas échéant, l'apprentissage n'est ni complet ni de bonne qualité. »

Dans un autre sens, un apprentissage complet et de bonne qualité pourrait se réaliser dans la mesure où l'apprenant détienne le contrôle de son apprentissage sans se préoccuper des contraintes de la classe (telles qu'être toujours disponible à apprendre, comprendre en même temps que les autres, garder sa motivation tout au long du cours, etc.). C'est la raison pour laquelle les apprentissages hybrides tels que l'apprentissage inversé s'avèrent des alternatives considérables.

Quant à notre classe inversée, elle est définie comme un endroit où s'installent l'entraide et la confiance en soi :

Hasan : « Le fait que nos collègues passent devant le tableau pour animer le cours, qu'ils acquièrent de la confiance en eux et qu'on les consulte [sur le sujet] pendant les pauses favorise l'entraide et le développement personnel. Il faut aussi mentionner la confiance en soi qui est très importante pour ma part. »

Comme la classe inversée incite également la collaboration et l'échange entre les pairs (Baker, 2005 cité par Egbert, Herman et Lee, 2015, p. 3), ce témoignage n'est pas étonnant pour nous. En effet, l'alternance des rôles apprenants-enseignant et la mise en place des activités qui requièrent la participation de chaque apprenant pourraient favoriser les liens sociaux et développer le sentiment de compétence pour les tâches et les compétences socio-affectives (telles qu'estime de soi, confiance aux autres, etc.).

3.2.1.5. *Moyen d'apprentissage différent et efficace*

Il a déjà été évoqué dans cette étude que la classe inversée, quoi qu'elle ne soit pas un nouveau concept pédagogique, a récemment été popularisée, particulièrement avec l'introduction des nouvelles technologies. De la même manière, le changement des rôles de l'enseignant et de l'apprenant ainsi que l'inversement des moments et des lieux d'apprentissage sont considérés comme une nouveauté de la part des apprenants :

Pelin : « C'était la première fois que j'ai rencontré cette chose [classe inversée]. C'est-à-dire, c'était évidemment différent, hors commun. J'en ai constaté à la fois les avantages et les inconvénients. »

Kaan : « Je pense que c'est une bonne solution. Nous avons trois professeurs. C'est bien de créer une différence de cette manière [apprendre avec la classe inversée]. »

Quant à Nilüfer et Kenan, ils conçoivent cette nouveauté comme un atout pour leur processus d'apprentissage :

Nilüfer : « Pour être honnête, j'en ai vu aucun inconvénient. En effet, comme j'ai déjà dit, je pense qu'elle [classe inversée] m'est utile. »

Kenan : « C'est efficace d'avoir d'autres matériels que les supports écrits, ... des matériels audio ou quelque chose d'autre que ceux dans le manuel. [...] Avant on ne travaillait qu'avec le manuel, ... comme d'habitude, on écrivait. Au moins, le fait qu'on me dise 'il existe aussi ce moyen [d'apprendre]' est important pour moi. »

Ce témoignage est susceptible de s'argumenter par le constat d'Herreid et de Schiller qui postulent que cette approche est notamment tentante pour les apprenants chez qui les vidéos occupent une place particulière (2013, p. 62). Notamment pour ceux qui cherchent à apprendre une langue étrangère avec d'autres types de matériels et de pratiques, la classe inversée pourrait être un moyen intéressant.

3.2.1.6. *Inquiétude liée à la présence réduite de l'enseignant*

Même si la place accordée aux apprenants dans la classe inversée est appréciée par certains, la présence réduite de l'enseignant suscite de l'inquiétude chez les autres. Ces apprenants s'argumentent comme suit :

Kenan : (A propos de l'animation des cours par les apprenants) « Ni mes amis ni moi ne maîtrisons assez le sujet. Je ne crois pas qu'on le sache assez pour expliquer aux autres. Mais avec votre récapitulation à la fin du cours, ça allait. »

Pelin : « Tout d'abord, l'apprenant s'est mieux engagé aux cours. Notamment les apprenants qui ont animé le cours ont mieux maîtrisé [le sujet]. Ça a été d'une grande utilité. Mais pour moi, l'enseignante... comment dire... elle était reléguée au second plan. Ça a été le seul inconvénient [de la classe inversée] pour moi. Bien évidemment, les apprenants ont été guidés, l'enseignante a fait ses interventions mais je n'ai pas eu vraiment l'habitude que les apprenants fassent le cours. La présence de l'enseignant et d'une autorité est essentielle. [...] Quand je m'apprêtais à animer le cours j'ai eu des hésitations, genre... si j'ai bien compris ou mal compris... Mais quand l'enseignant explique, tu comprends directement et tu n'hésites pas. Mais quand tu regardes la vidéo [...] tu ne peux pas être sûr de toi. Si c'est la grammaire, c'est-à-dire, si c'est quelque chose d'écrit, tu as besoin de l'enseignant, je crois. »

Il est à déduire de ces phrases que même si les apprenants sont placés au cœur de leur apprentissage, ce qui importe pour certains parmi eux, ce n'est pas de mener leur apprentissage mais d'être sûrs d'avoir suivi les bonnes voies, dressées par l'enseignant

qui, à leur compte, est le seul acteur à détenir et transmettre le savoir. Ceci peut également s'expliquer par leur méconnaissance vis-à-vis du modèle, ce qui a été clairement énoncée par ces mêmes apprenants et traitée dans le sous-thème qui précède.

Avant de terminer cette partie, citons les phrases de Saitta et al., qui affirment « aucune méthode pédagogique ne fonctionne pour tout le monde » (2016, p.153) et là, apparemment, la classe inversée ne fait pas exception.

3.2.2 Effets de la classe inversée sur les manières d'apprendre des apprenants

Dans cette partie, on traitera les changements entraînés par la classe inversée sur les apprentissages des apprenants, pour l'analyse desquels on s'appuiera sur leurs témoignages que nous avons capitulés comme suit :

<i>Avec la classe inversée, l'apprenant ...</i>	
Sous-thèmes	• se rend actif et responsable dans son apprentissage.
	• apprend avec aisance et est motivé à apprendre.
	• peut réviser / consolider ses apprentissages.
	• ne connaît qu'une nouvelle pratique, mais cela n'entraîne aucun changement significatif.

3.2.2.1. Apprentissage actif et responsable

Les évaluations des apprenants qui se sentent plus impliqués dans leur cours de français avaient été abordées sous le thème précédent. Dans le sous-thème présent, on tentera d'analyser comment la centration sur l'apprenant a influencé leur manière d'apprentissage.

Comme il a été indiqué en haut, un des apports de la classe inversée sur l'apprentissage des apprenants se manifestent dans le domaine de leur sens de responsabilité, ce qui a été remarqué aussi dans ce travail :

Zeynep : « Je pense que ça développe le sens de responsabilité. Parce que comme l'apprenant animera le cours, il se sent chargé et [motivé] pour faire mieux. [...] C'est bien pour ma part de faire assumer cette responsabilité. »

Kenan : « Elle nous a rendu actifs sur le plan de langue. »

Deux apprenantes attirent l'attention sur le fait que cette responsabilité favorisait également la démocratisation du savoir où tout le monde avait la même chance de commencer le cours avec plus ou moins le même bagage de savoir:

Nilüfer : « A vrai dire, je ne me suis pas toujours habituée à réviser régulièrement. Grâce à ça [la classe inversée], je me familiarisais avec le sujet et ça, parce que je me sentais responsable. [...] Ça m'a fait sentir bien d'avoir vu que je connaissais le sujet autant que tout le monde [dans la classe]. »

Sedef : « D'habitude, comme tout le monde arrive en classe sans préparation, les enseignants avaient des difficultés, nous nous coincions des fois sur un sujet. Parce que certains d'entre nous le connaissaient alors que le reste non. Mais comme tout le monde étudie la veille avec les vidéos, on a pu intervenir dans les cours. »

Selon un apprenant, la préparation au cours et la responsabilisation de l'apprenant assurent une meilleure exploitation du temps de la classe qui est désormais consacré aux pratiques d'éclaircissement ou de renforcement :

Pars : « Elle [la classe inversée] a eu des impacts positifs. C'est parce qu'elle incite l'apprenant à venir prêt au cours et qu'elle élimine la perte de temps. En plus, vous regardez la vidéo une fois... après... une deuxième fois ou troisième fois... Bien évidemment, vous en gardez au moins une partie à l'esprit. Quand vous travaillez le même sujet en classe et avec le professeur... c'est un peu comme un gâteau qui se gonfle, il prend sa forme. La vidéo ne fait que déclencher la préparation. »

Quant à Mehmet, il accentue dans ses phrases le fait que la responsabilité de l'apprenant et sa participation active dans les cours favorise son intégration dans le cours et lui confère le sentiment de liberté.

Mehmet : « On a fait des tutoriels en cours. Comme ceux qui ont guidé la classe étaient mieux préparés, je pense qu'ils sont devenus plus forts. [...] Plus d'implication de l'apprenant dans le cours m'a rendu ... m'a fait sentir intégré au cours..., en un sens, plus libre. »

Après l'exploitation des retours des apprenants, nous pouvons affirmer que notre classe inversée a contribué à établir / à améliorer la responsabilisation des apprenants comme il a été proclamé dans les études antérieures effectuées en la matière. De plus, tous les apprenants admettent que ce sens de responsabilité a eu des apports dans leurs apprentissages qui se figurent dans différents niveaux : égalité au niveau de connaissance,

possibilité de consolider ses apprentissages, meilleure exploitation du temps de classe, (davantage d') investissement de l'apprenant, etc.

3.2.2.2. *Apprentissage aisé et motivé*

Un des défis de la classe inversée est celui de pouvoir ajuster son temps de travail de façon à faciliter son apprentissage des langues à l'aide des contenus qui sont plus (ou plus ou moins) attrayants par rapport aux manuels écrits :

Nilüfer : « Comme j'ai déjà dit, je me familiarisais avec le sujet. Je comprenais plus aisément. [...] Parce que quand c'est la vidéo, je retiens mieux en tête. »

Hasan : « Avant, j'avais l'habitude de regarder les résumés la veille. Ces vidéos m'ont été d'une grande utilité. »

Zeynep : « Pour moi, elle a évidemment un impact positif. Parce que c'est plus tentant. Par exemple, le sujet de 'discours indirect'... normalement, je ne le comprenais pas avec les manuels.»

Pars : « Tout d'abord, la visualité [du support] a beaucoup aidé. Les animations et votre voix off influencent beaucoup notre apprentissage. D'ailleurs, il peut être plus ... efficace de voir et d'écouter que de se plonger dans le manuel. »

Mehmet : « Je pense qu'elle nous facilite [l'apprentissage] »

Quant à Pars, il évalue cette notion d'aisance du point de vue de la concentration pendant ses études :

Pars : « Comme j'ai des troubles de concentration, travailler pendant des longues heures de cours et avec les manuels me distrait. J'ai du mal à me concentrer, mais avec les vidéos, c'est plus facile. Vous équilibrez bien la longueur des vidéos. On peut garder notre attention du début jusqu'à la fin. »

Pour Sedef, cette aisance suscite de la motivation chez l'apprenant:

Sedef : « Mais comme tout le monde étudie la veille avec les vidéos, on a pu intervenir dans les cours. Du coup, ça a été facile. [...] Quand on regarde la vidéo et ensuite fait des exercices ... Comme on connaît au préalable le sujet, on est directement motivé. Quand on le revoit dans les cours, on se dit 'je le connais, ce sujet' et c'est plus facile [d'apprendre]. »

En ce qui concerne l'attention portée sur l'apprenant avec le modèle, Zeynep pense que c'est un facteur qui la motive et l'incite à s'investir plus dans les cours :

Zeynep : Parce que comme l'apprenant animera le cours, il se sent chargé et [motivé] pour faire mieux. Comme les retours de l'enseignant sont encourageants, ça devient un travail à ma mesure [...] Par exemple je prends des notes, mets la vidéo en pause ou la regarde 3 ou 4 fois. Parce que je veux faire de mon mieux [...] »

A partir de ces témoignages, nous arrivons à la conclusion que l'aisance et la motivation des apprenants relèvent de l'attraction des supports visuels ainsi que de la possibilité de travailler préalablement le contenu.

3.2.2.3. Possibilité de réviser et de consolider ses apprentissages

Nous avons évoqué plus haut que l'inversement des moments d'apprentissage par la classe inversée a pour objectif principal d'accéder au contenu à souhait et de libérer du temps de classe pour les activités de renforcement. Ce faisant, on vise que les apprenants aient l'occasion de traiter le contenu autant de fois qu'ils le souhaitent et de renforcer leurs connaissances à travers les pratiques en classe. Nos deux apprenants soulèvent cet apport de la classe inversée en soulignant également le temps économisé pour les activités de pratique ainsi que la possibilité d'approfondissement du sujet :

Nilüfer : « Comme je l'ai déjà dit, j'ai pu mieux comprendre. J'ai pu réviser plusieurs fois et les visionner quand j'en ai eu envie [...] Même si je ne comprends pas (les vidéos), je revois le sujet pendant le cours et ainsi je le comprends.

Kaan : « Elle [la classe inversée] a accéléré, c'est-à-dire renforcé [mon apprentissage]. Elle m'a fait économiser du temps. [...] Au fait, on apprenait à la maison. Le temps de l'école n'était pas destiné à l'apprentissage mais au renforcement. »

La réorganisation du temps de l'apprentissage présente alors des atouts pour les apprenants : celui de la meilleure compréhension du sujet et l'occasion d'aller plus loin dans leurs apprentissages.

3.2.2.4. Aucun changement significatif

Si la classe inversée a déclenché quelques changements sur différents plans, il existe également des avis qui proclament que ce modèle n'a introduit rien de significatif, mais n'a fait qu'expérimenter un différent mode d'apprentissage :

Pelin : « En fait, elle n'a pas fait beaucoup de différence. Elle n'a pas eu d'impact, ni positif ni négatif. Je n'ai connu qu'une nouvelle manière d'apprendre. »

Atakan : « Elle a eu de bons effets parce que toute ressource est un atout pour l'individu. [...] Comment dire ? En fait, elle n'a pas changé grand-chose. D'ailleurs, je comprenais bien avec l'enseignant... je comprends autant bien avec ça [la classe inversée].

De notre part, ce dernier constat mérite une attention particulière par le fait qu'il remet en question l'utilité de la classe inversée. Comme indiqué dans le cadre théorique de cette étude, le modèle a été développé dans le but d'assurer un environnement

d'apprentissage où les apprenants puissent mobiliser leurs propres compétences, prendre une part active dans les activités en classe et de rattraper, si besoin, leurs lacunes. En d'autres termes, elle est plutôt destinée à ceux qui peuvent avoir des difficultés dans l'enseignement qui ne se fait qu'en présentiel. Dans le cas échéant où il est question des apprenants qui sont capables de gérer à mieux leur apprentissage dans les pédagogies non-inversées, il se peut que la classe inversée ne s'avère qu'une pratique parmi tant d'autres.

3.2.3. Manières dont les apprenants s'approprient la classe inversée

Après avoir étudié les évaluations de nos apprenants au sujet de la classe inversée et les effets de cette dernière sur leur apprentissage, il est à savoir comment ils ont procédé pour s'adapter à ce modèle. Sous ce thème, on analysera les manières dont les apprenants ont consulté/ manipulé les vidéos, la nature des supports complémentaires auxquels ils ont recouru pour s'apprêter aux cours et pour finir, les circonstances du visionnage des vidéos. Le plan d'analyse de cette partie se présente comme suit :

<i>Comment les apprenants s'approprient la classe inversée ?</i>	
Sous-thèmes	• Manières de consulter les vidéos ○ en les mettant en pause ○ entièrement ○ d'abord entièrement, puis en les mettant en pause ○ en prenant des notes ○ sans prendre des notes
	• Natures d'autres ressources consultés ○ d'autres vidéos reliées au sujet ○ des sites Internet pédagogiques ○ des manuels ○ aucune autre ressource
	• Lieux du visionnage des vidéos

3.2.3.1. Manières de consulter les vidéos

Démontrer si et comment les apprenants s'engagent à la partie à distance de la classe inversée peut permettre aux enseignants ainsi qu'aux chercheurs de mieux concevoir et/ou compléter leur contenu mis en ligne. Dans cette optique, il est primordial de mettre en évidence les littératies technologiques des apprenants, les manières

personnelles de visionner les capsules vidéo et de réfléchir quel(s) type(s) de supports à mettre à disposition des apprenants (Pigg et Morrison, 2016, p. 141). Selon les données obtenues aux entretiens, de diverses techniques personnelles ont été mises en application lors du visionnage des capsules vidéo :

- ***Visionner les vidéos en les mettant en pause*** : Les apprenants ont rapporté avoir recouru à cette technique pour une meilleure compréhension du sujet, ce qui pourrait résider dans le fait que les capsules ont été conçues en langue visée :

Nilüfer : « J'ai mis [les vidéos] en pause car elles passaient vite. [...] Je les ai regardées en mettant en pause et ainsi, j'ai mieux compris. »

Sedef : « Je mets la vidéo en lecture... d'abord il y a une courte explication. Ensuite, je la mets en pause quand s'affichent les exemples ... pour comprendre, bien évidemment. Puis, je lis, je lis ... et essaie de les lier aux explications. Quand je la mets en relecture, c'est plus facile à comprendre. »

Mehmet : « Je me suis approprié les vidéos en les mettant en pause. »

Pelin : « J'ai regardé en mettant [les vidéos] en pause. En général, je les regardais deux ou trois fois. Je regardais plus d'une fois. »

Hasan : « J'ai mis les vidéos en pause et ce n'est pas pour comprendre le sujet mais pour vous comprendre. »

A partir de ce témoignage d'Hasan, il nous est possible de déduire que, pour les apprenants, les vidéos n'ont pas pour seul but de transmettre un contenu mais aussi de constituer un support servant à développer leur compréhension orale à l'aide des visuels. Alors, on a affaire à deux objectifs à atteindre avec les capsules vidéo en apprentissage des langues étrangères : comprendre un sujet linguistique dans une vidéo, et cela tout en décodant un message formulé en langue visée. En effet, l'objet de ces vidéos (qu'est la langue) est l'objectif des vidéos lui-même (l'apprentissage de cette langue).

Pour conclure, il est important de souligner que segmenter les animations pourrait accorder du temps aux apprenants pour leurs activités cognitives et assurer, en même temps, un moyen rassurant de se familiariser avec le contenu. De même, l'interactivité et, à plus forte raison, le contrôle sur les animations pourraient les aider à surmonter les difficultés de compréhension et de perception, car le fait de les arrêter, pauser, reprendre peut permettre la ré-exploration du sujet et la focalisation sur les parties spécifiques des vidéos (Tversky et Bauer Morriisony, 2002).

- ***Visionner les vidéos entièrement*** : Deux apprenants de notre échantillon ont opté pour ne pas mettre les vidéos en pause mais pour les regarder entièrement :

Kaan : « Généralement, il me suffisait de regarder [les vidéos] dans un endroit tranquille, sans faire de pause et deux ou trois fois consécutives ».

Pars : « [...] premièrement, j'ai regardé vos vidéos pour voir de quel sujet il s'agissait à la base. Ensuite, je me suis testé avec vos quiz pour voir ce que j'étais en mesure de faire. [...] Pour éviter que ça me distraie, je n'ai pas mis les vidéos en pause. »

Contrairement aux apprenants précédents, le choix de ceux-ci consiste à respecter et à garder l'intégralité des documents visuels et cela pour des raisons différentes : rester concentré tout au long du visionnage et/ ou être capable d'établir des liens significatifs dans le contenu sans les remettre en parties.

- ***Visionner les vidéos d'abord entièrement, puis en les mettant en pause*** : Deux de nos apprenants ont déclaré avoir utilisé une autre technique pour travailler les vidéos :

Kenan : « D'abord intégralement. Bien évidemment, j'avais progressivement. C'est-à-dire, je commençais en regardant entièrement puis en les mettant en séquences. »

Atakan : « Premièrement, je regardais sans les mettre en pause. Mais pendant les visionnages suivants, en les mettant en pause et en prenant des notes. »

Comme dans presque toute exploitation des matériels pédagogiques, le visionnage des vidéos dans notre étude s'effectue, aussi, de différentes manières, ce qui peut s'expliquer par les différences au niveau des stratégies d'apprentissage que les apprenants ont eu l'occasion de mettre en œuvre grâce à un contexte à distance médiatisé. Car, comme le rappellent Pigg et Morrison, lire ou visionner un contenu académique est, en tant qu'une sorte de littératie, un résultat des facteurs culturels, technologiques ou individuels (2016, p. 140-144). De ce fait, le fait de pouvoir se l'approprier à l'envie s'avère un des atouts de la classe inversée par rapport à l'enseignement non-inversé où les apprenants n'ont pas toujours l'occasion d'arrêter le déroulement du cours au besoin ou de faire reprendre les explications de l'enseignant et qu'ils sont amenés la plupart du temps à employer les mêmes techniques. Il est aussi à ajouter que « comme les apprenants apprennent à des rythmes différents, ils peuvent rater quelques informations dans la classe mais avec une vidéo ils ont le contrôle » (Nicolossi, 2012, p. 12).

- ***Prendre des notes pendant le visionnage*** : De même que les apprenants ont recouru à de diverses techniques pour consulter les vidéos en amont du cours, ils ont adapté leur propre manière pour la prise des notes :

Nilüfer : « Et j'ai regardé en prenant des notes, je fais mes propres notes. Je pense que ça m'est utile pour me préparer aux examens. »

Zeynep : « Je prends des notes lors de mon troisième visionnage. Comme je reformule [le contenu] avec mes propres phrases, il me faut tout regarder. Ensuite, quand je prends des notes, j'adopte mon propre style. Je ne fais pas de copier-coller mais écris mes propres phrases. »

Pelin : « Oui, j'en prenais [des notes], j'écrivais les mêmes exemples que dans les vidéos, car je comprends mieux ainsi. »

Mehmet : « J'ai regardé en prenant des notes. Ça m'a un peu aidé à mieux comprendre. »

Atakan : « Premièrement, j'ai regardé sans les mettre en pause. Pendant les visionnages suivants, en les mettant en pause et en prenant des notes. »

Il s'en déduit que pour la prise des notes pendant le visionnage des capsules vidéo, les objectifs peuvent être :

- la préparation aux examens
- la personnalisation des moyens d'aborder le contenu
- le renforcement du contenu avec des exemples donnés
- l'assurance d'une meilleure compréhension.

- ***Visionner les vidéos sans prendre des notes*** : Certains apprenants ont opté pour ne pas prendre des notes pendant le visionnage et ceci pour des raisons suivantes :

Kaan : « Je ne révise pas en écrivant. Je suis plutôt auditif. Du coup, [...] j'ai fait ces activités en écoutant, en regardant et sans rien écrire. »

Sedef : « En fait, quand je mets la vidéo en pause, j'ai l'exemple direct. En fait, je dois dire que je n'ai pas pris de note, Mais comme elles étaient faciles à comprendre, j'ai pas eu des difficultés. Je n'ai pas éprouvé le besoin de noter. »

Pars : « Plutôt que de noter... De toute façon, elle [la vidéo] est résultante des technologies. Evidemment, vous avez quelque chose qui vous reste à l'esprit. Sérieusement, elle est d'une grande utilité pour mémoriser sans prise de note. »

Dans ces témoignages, deux utilités des capsules vidéo liées à leur caractéristique visuelle ont été soulignées : faciliter la compréhension et assurer la mémorisation. En effet,

« [L]es informations dynamiques fournies par les animations facilitent la compréhension du système dynamique étudié car elles compensent certaines limites de notre système cognitif [et elles] joueraient le rôle d'une prothèse cognitive en évitant aux apprenants de devoir construire par eux-mêmes la dynamique d'un

« système ou son processus, ce qui réduirait le coût mental pour l'apprenant. »
(Amadiou et Tricot, 2015, p. 45-51).

C'est la raison pour laquelle il est possible de dire que les apprenants qui se disent être plus à l'aise avec les représentations visuelles ou être sûrs de leur mémoire visuelle peuvent préférer ne pas avoir recours à la prise de note pour saisir l'information dans les capsules vidéo ou restituer leurs connaissances. Ceci est susceptible de nous amener à deux interprétations : soit apprendre avec les capsules vidéo assure un apprentissage facile et durable, soit il conduit les apprenants à un certain degré de passivité ou de fainéantise.

3.2.3.2. Natures d'autres ressources consultées

Comme indiqué en haut, un des défis de la classe inversée, c'est celui qu'elle « peut permettre le façonnement et l'optimisation d'un système éducatif basé sur l'élève et SA démarche d'apprentissage » (Bergmann, Sams et Girard, 2015, p. 150). De ce fait, de même que les apprenants ont utilisé de différentes manières pour consulter les capsules vidéo, le recours à de divers moyens de compléter ou de renforcer leurs acquis peut être en question. En effet, selon les réponses des apprenants, ils ont recouru aux ressources suivantes :

- **D'autres vidéos reliées au sujet :** Comme les vidéos ont la supériorité de présenter l'information de façon dynamique (Amadiou et Tricot, 2015, p. 42) et de créer aisément des liens significatifs, elles pourraient s'avérer un des supports principaux à exploiter en apprentissage des langues étrangères. Tel a été le cas aussi dans cette étude :

Hasan : « D'habitude, on avait quelques sites partagés sur notre plateforme. Comme il s'agissait aussi des vidéos [dans ces sites], je les ai consultés. Je les regardais pour les révisions générales, car on traitait plus d'un sujet dans ces vidéos. »

Atakan : « J'ai consulté d'autres ressources...Il y a une chaîne sur YouTube à laquelle je suis abonné. »

Kenan : « Parfois, si j'ai du temps, je regardais... des supports visuels, s'il y en avait... d'autres vidéos. »

Kaan : « De la même manière, je me suis servi d'une ressource qui expliquait le sujet. »

Pelin argumente sa préférence pour des ressources complémentaires de façon suivante :

Pelin : « En général, j'ai regardé d'autres vidéos sur YouTube où on aborde le même sujet. D'ailleurs, c'est ce que je fais en générale. C'est mieux d'écouter les explications des diverses personnes que celles d'une seule. »

On a mentionné brièvement les difficultés que rencontrent les apprenants de langue étrangère au niveau de l'exploitation des vidéos. Etant donné que le langage utilisé dans les vidéos conçues à des fins pédagogiques constitue également l'objectif de l'apprentissage, la bonne compréhension de celles-ci peut dépendre du niveau de langue des apprenants et il se peut qu'ils aient du mal à saisir le sens transmis par les vidéos. Pars évoque cette problématique comme suit :

Pars : « Il y a eu des moments où je regardais d'autres ressources. Je ne regardais pas d'autres vidéos car elles étaient un peu difficiles à comprendre ... au niveau de qualité et de langage utilisé. [...] Aussi, la prononciation dans les autres vidéos était insuffisante. »

En guise de conclusion, s'il faut reprendre la citation d'Herreid et de Schiller, les vidéos occupent une place particulière pour ces apprenants de nouvelle génération (2013, p. 62) et elles ont été un des supports principaux à recourir aussi dans notre classe inversée.

- ***Des sites Internet pédagogiques*** : Un des intérêts des technologies, notamment celui de la Toile, est que les utilisateurs ont la possibilité d'accéder aisément au savoir et cela les rend en conséquence des outils références très fréquentés pour des recherches. Ceci a été observé aussi dans notre étude :

Atakan : « Il existe un site Internet nommé 'Français Facile', je l'ai regardé. Pour ses activités, ses exercices, ... »

Pars : « [...] J'ai aussi essayé de travailler avec des sites Internet...juste ses ressources écrites. Avec eux, il y avait quelques problèmes, vous devez vous efforcer de comprendre. [...] Donc, les capsules me suffisaient. »

Ce dernier témoignage montre que la navigation sur des sites Web peut faire resurgir le même problème de compréhension qu'avec les vidéos en langue étrangère. En d'autres termes, les sites Internet à des fins éducatives peuvent s'avérer un support complémentaire (ou alternatif) aux capsules vidéo, pourtant si le langage employé dans ces ressources se situe au-dessus de celui des apprenants, cela exige un peu plus d'effort et peut ainsi susciter un manque d'intérêt.

- ***Des manuels*** : En dépit des tendances des apprenants de nouvelle génération aux supports numériques, les supports écrits ont toujours leur place dans les habitudes

d'apprentissage des certains. Il en est de même pour les apprenants qui se sont exprimés dans le cadre de notre étude:

Kenan : « D'habitude, j'avais mon livre. Je le regardais au moment où je consultais mes cours. A part ça, j'avais d'autres vidéos ou des notes... »

Sedef : « Je possédais déjà un manuel de français. Je le regardais de temps en temps mais pour être honnête, c'est plus simple [de travailler] avec les vidéos. ».

Il est à remarquer à partir de ces deux citations que le recours aux manuels est toujours présent dans les habitudes d'apprentissage, mais ils pourraient parfois être éclipsés par l'attraction des vidéos, dont l'exploitation assurerait parfois de la simplicité pour les apprenants.

- ***Aucune ressource complémentaire*** : Un apprenant de notre échantillon déclare ne pas s'être référé à une quelconque ressource pour soutenir ses apprentissages :

Mehmet : [A la question « Avez-vous utilisé d'autres ressources ? » :] « Non, je n'ai fait que visionner les vidéos ».

Afin d'interpréter cette affirmation de l'apprenant, nous nous référerons aussi à sa réponse concernant le contenu des vidéos (qui sera étudiée plus en détail dans le chapitre suivant):

Mehmet : « Les explications étaient suffisantes, autant pour les exemples. A part ça, elles étaient compréhensibles. ».

Il nous est alors possible de conclure que dans la mesure où les vidéos soient élaborées conformément au niveau de langue des apprenants, avec des exemples précis et des explications suffisantes, il se peut que les vidéos constituent un matériel qui puisse produire tout seul l'effet recherché avec la classe inversée.

3.2.3.3. Lieux du visionnage des vidéos

Connaître où les apprenants peuvent consulter les contenus en ligne est d'autant plus important qu'il fournirait des informations considérables concernant la réalisabilité du modèle en pratique. Comme cité dans la partie « Les faiblesses de la classe inversée », un des conflits tourne autour des apprenants défavorisés qui n'ont pas à tout moment accès à Internet ou alors qui ne disposent pas d'équipement numérique (ordinateur, smartphone, tablette, ...). Qui plus est, même dans les cas où ces dispositifs sont présents, il se peut que l'apprenant n'ait pas l'occasion de travailler librement (liberté de décider quand ou comment travailler) ou dans un contexte d'aisance contrairement à ceux qui ont l'occasion de rythmer à souhait leurs études. Et, dans un tel modèle où la démocratisation

au savoir est privilégiée, ceci finit par constituer une situation indésirable et produire un effet contradictoire.

De ce fait, il est primordial d'apporter ces mots de Kenan qui nous explique son cas de manière suivante :

Kenan : « Comme je n'ai pas d'Internet chez moi, je regardais les vidéos le jour où j'apportais mon ordinateur à la bibliothèque. [...] Il y a ça aussi : les gens ne peuvent pas avoir de connexion Internet. Moi, je n'ai pas d'Internet chez moi. J'apportais mon ordinateur à la bibliothèque. Parfois je n'avais pas envie de l'apporter juste pour regarder les vidéos. Je l'apportais quand j'avais d'autres choses à faire. »

Cette citation nous amène à questionner (de nouveau) la mise en pratique du modèle dont la réalisation dépend de l'accès à des technologies qui n'est pas toujours évident pour les apprenants défavorisés.

3.2.4. Opinions des apprenants concernant les capsules vidéo

Avec l'introduction des nouvelles technologies, l'inversion des séquences pédagogiques a pu se réaliser avec des supports numériques, notamment avec des capsules vidéo qui peuvent représenter des avantages considérables pour dynamiser l'information et faciliter la compréhension. Dans cette optique, l'étude des opinions des apprenants sur les capsules vidéo pourrait nous aider à connaître leurs attentes ainsi qu'à dessiner une feuille de route pour la conception des vidéos.

Les opinions qu'ont partagées les apprenants sur les capsules vidéo seront traitées dans le cadre des sous-thèmes suivants :

Selon les apprenants, les capsules vidéo mises en ligne dans cette étude sont...	
Sous-thèmes	• Au niveau du contenu ○ Intelligibles ○ Retenables ○ Riches/Faibles en exemples
	• Au niveau de la présentation du contenu ○ Riches/ Faibles en visuel ○ Divertissantes / Attirantes ○ Courtes

3.2.4.1. Evaluations des apprenants sur les contenus des vidéos

- **Intelligibilité des vidéos** : Il est clair que « [p]our être utile à l'apprentissage, les animations et les vidéos doivent être le moins exigeantes possibles en termes de sélection

des informations et de maintien en mémoire des informations transitoires » (Amadiou et Tricot, 2014, p. 47). Notamment quand il est question de l'apprentissage des langues étrangères, l'intelligibilité des vidéos est d'une importance capitale, en effet la langue constitue à la fois le moyen et l'objectif dans l'apprentissage. De ce fait, elles devraient être conçues de manière à demander le moins de coût mental possible de la part de l'apprenant et à apporter le plus d'explications possibles. L'intelligibilité des capsules vidéo élaborées dans le cadre de cette étude a été évaluée par les apprenants de manière suivante:

Sedef : « Tout était assez bien expliqué [dans les vidéos]. »

Nilüfer : « [Les vidéos étaient attirantes] Parce que c'est des vidéos. Plutôt que de regarder les manuels, [regarder] les vidéos m'attiraient plus. C'était plus facile ainsi et je comprenais mieux. »

Zeynep : « Les sujets sont expliqués de façon intelligible, tout est dans un certain ordre. Le fait de partir du simple au complexe est un atout pour moi. »

Selon ces deux dernières explications, l'intelligibilité des vidéos devrait être liée à l'ordonnance des contenus (du simple au complexe) et, sans doute, à leur côté visuel qui contribuerait à l'interprétation du contenu.

- **Facilité à retenir** : Etant avant tout un support visuel, la vidéo a le pouvoir de proposer un moyen efficace tant pour la compréhension que pour la mémorisation. De ce fait, « l'utilisation de l'image dans la formation est aujourd'hui une donnée indiscutable, vecteur de mémorisation, d'émotion, facilitant la création de significations et de liens » (Courau, 2015, p. 31).

Pelin : « Il y avait du visuel, ce qui est pour moi rétenable. Les exemples en forme de dialogues étaient particulièrement bien. Au lieu de les mettre en ordre de manière inintéressante... c'est bien de les avoir en forme d'animation ou en images. Je les ai bien aimées, à vrai dire. Elles étaient mémorisables. »

Il nous est possible de déduire à partir de cette remarque que la facilité à retenir le contenu peut être plutôt liée à la visualité des vidéos. En d'autres termes, selon les apprenants, plus un support a un fort aspect visuel, plus il peut permettre d'assurer une bonne mémorisation.

- **Richesse / Faiblesse en exemples** : Illustrer de différents emplois d'un point grammatical ou lexical constitue une des préoccupations des langues étrangères d'autant plus que tout manuel est enrichi avec des exemples ayant pour but des éclaircissements ou du renforcement. En ce qui concerne nos capsules vidéo, deux regroupements

d'apprenant se révèlent : ceux qui trouvent les vidéos riches en exemples et d'autres qui ont besoin davantage d'exemples. Les apprenants s'argumentent comme suit :

Kaan : « Le côté faible des vidéos ... elles auraient pu être plus développées. Elles pouvaient être enrichies avec plus d'exemples. »

Sedef : « En fait, il y avait des exemples dans les vidéos mais on aurait pu en avoir plus, histoire de voir [le sujet] en détail. Par exemple, on aurait préféré de voir toutes les conjugaisons du verbe plutôt que de voir une seule conjugaison avec un seul sujet. »

Pelin : « Les exemples auraient pu être un peu plus nombreux. Mais ils n'étaient pas quand même en quantité insuffisante. »

Quant aux deux autres apprenants, ils jugent que les vidéos étaient suffisantes du point de vue d'exemples donnés :

Pars : « Les exemples étaient satisfaisants. »

Mehmet : « Les exemples donnés étaient suffisants. C'est-à-dire, si on fait assez d'effort pour comprendre, ils sont suffisants. »

Par conséquent, ces différentes attentes au niveau de la quantité d'exemples peuvent s'expliquer, selon nous, par les différents styles d'apprentissage, ce qui était également valable pour les manières de consulter les vidéos. En dépit de ces différentes évaluations, il est question de toute façon d'un certain accord sur la nécessité d'illustrer le sujet traité avec divers exemples et dans divers contextes.

3.2.4.2. Evaluations des apprenants sur la présentation du contenu

- **Richesse/ Faiblesse en visualité** : Comme il a été accentué en haut, une des supériorités des vidéos est celle qu'elles peuvent visualiser l'information à transmettre et établir des rapports significatifs en diminuant, en un sens, la surcharge mentale des spectateurs. Les apprenants qui commentent sur la visualité de nos capsules vidéo soulignent particulièrement ces deux fonctionnalités : faciliter la compréhension et attirer/engager les apprenants.

Nilüfer : « C'était plus facile [d'apprendre avec des vidéos] et je comprenais mieux. C'est parce qu'elles sont visuelles. »

Sedef : « Comme les vidéos ont un côté visuel, elles sont beaucoup plus divertissantes. Car, les jeunes de cette génération ont une forte intelligence visuelle. C'est pourquoi quand il y a de la visualité, c'est plus divertissant. On ne s'ennuie pas. Du coup, je les aime bien. »

Deux autres apprenants considèrent que l'aspect visuel des vidéos était leur point fort et que le fait qu'elles étaient bien sonorisées a été d'une grande utilité pour eux.

Kenan : « Les point forts des vidéos... d'abord, c'était des supports visuels. Il y avait aussi du son. Le son et le visuel cohabitaient, ce qui est [un trait] assez puissant pour moi. »

Pars : « On a en même temps écouté et visionné. Aussi, vous avez illustré des exemples. On a pu apprendre aussi la prononciation [des mots]. »

En revanche, on a reçu aussi une critique concernant le visuel des vidéos, qui était accompagnée d'une suggestion qui mérite pour notre part une attention particulière :

Mehmet : « Visuellement parlant, elles auraient pu être mieux exécutées. En fait, ça allait mais on pourrait les optimiser. A la place des personnages dans les caricatures... on aurait pu extraire [des scènes] des films. »

En guise de conclusion, une des motivations de l'exploitation des vidéos éducatives est celle de la visualisation des phénomènes dynamiques (Betrancourt, 2010) qui est censée se réaliser de manière à éviter toute sorte de confusion possible. Selon les opinions des apprenants, une visualité adéquate des vidéos est un trait recherché (pour objectif de compréhension ou d'implication dans le sujet) et donc doit être privilégiée pendant la production des capsules vidéo.

- **Attirance des vidéos** : Nous avons évoqué plus haut que les vidéos avaient été conçues à l'aide d'un outil web Powtoon qui permet de réaliser des présentations animées en insérant des annotations infobulles, des styles graphiques, des animations de personnages, de la musique etc. Nos capsules vidéo étant produites en se servant de toutes ces fonctionnalités ont été évaluées comme suit :

- Kaan : « Elles étaient élaborées [...] comme elles devaient être, je trouve. Bien sonorisées, concises... elles donnaient du temps de pause pour renforcer. Bref, c'étaient des vidéos pas ennuyantes. [...] Les couleurs animées et le rythme bien ajusté des vidéos augmentent en un sens la curiosité et optimisent la qualité du travail. »

Nilüfer : « Plutôt que de lire les manuels, [regarder] les vidéos m'attiraient plus. »

Atakan : « Les vidéos étaient divertissantes, c'est-à-dire la voix-off, les caricatures... Belles et en même temps divertissantes. »

A partir des évaluations des apprenants, nous pouvons postuler que l'attirance des capsules vidéo réside dans la concision du contenu, la bonne exécution de la sonorisation, la mise en place des dessins et personnages animés ainsi que dans la fluidité.

- **Longueur des vidéos** : En ce qui concerne les habitudes médiatiques des jeunes apprenants, Bergmann et Sams disent « [n]ous nous adressons à la génération YouTube lorsque nous enseignons et elle veut des informations calibrées à la taille de l'octet » et conseillent en conséquence de garder la durée des capsules vidéo en visant 10 minutes

maximum. En gardant ce conseil à l'esprit, nous avons ajusté le temps de nos capsules en fonction de la taille du sujet et en respectant aussi des temps de pause pour réfléchir sur les exemples. La longueur des vidéos a été évaluée par nos apprenants comme suit :

Hasan : « Les vidéos ont du succès en terme de breveté et de concision. »

Kaan : « Elles étaient concises, c'est-à-dire, élaborées comme elles devaient être, je trouve. »

Pelin : « C'était bien qu'elles n'étaient pas trop longues et ne dépassaient pas 5 ou 6 minutes. C'est parce que au bout d'un moment, on se distrait et finit par s'ennuyer. Du coup, la longueur [des vidéos] était idéale. »

En revanche, nous avons également reçu des commentaires qui s'opposent aux précédents:

Sedef : « Les vidéos auraient pu être plus longues. »

Kenan : « Elles étaient un peu courtes pour moi. »

Atakan : « Elles étaient un peu courtes. C'était leur défaut. »

Nous en déduisons qu'en terme de longueur idéale des capsules vidéo, il est question des opinions opposées tout comme dans la quantité d'exemples. Afin de répondre à leurs besoins, il s'avère nécessaire de proposer des vidéos supplémentaires ou plus d'explications pour le traitement du sujet et /ou l'approfondissement dans le sujet.

3.2.5. Opinons des apprenants sur la continuation du modèle

Après avoir étudié les expériences des apprenants avec le modèle classe inversée, on abordera dans la présente partie leur motivation pour continuer à apprendre avec ce modèle en analysant en même temps leurs justifications. Les sous-thèmes qui se développeront autour de cette problématique se présentent comme dans le tableau suivant:

<i>Les apprenants ont-ils envie de continuer à apprendre avec ce modèle ? Pourquoi ?</i>	
Sous-thèmes	• Opinions favorables concernant la continuation du modèle ○ Besoin de sortir des routines ○ Attirance des nouvelles technologies ○ Apprentissage centré sur l'apprenant
	• Opinions hésitantes concernant la continuation du modèle ○ Apprentissage centré sur l'apprenant
	• Opinions négatives concernant la continuation du modèle ○ Habitudes d'apprentissage déjà établies

3.2.5.1. *Opinions favorables concernant la continuation du modèle*

- **Besoin de sortir des routines** : Nous avons évoqué dans la partie « Echantillon de l'étude » que les participants de notre étude ont trois professeurs qui se relaient selon leur emploi du temps et assurent au total 24-26 heures de français par semaine. Dans le cas échéant, l'introduction d'un modèle qui consiste à reformuler les schèmes classiques de l'apprentissage peut avoir un effet favorable, contribuer en un sens à sortir des routines et proposer une sorte de découverte pédagogique. D'après les apprenants, la classe inversée peut répondre à leur besoin de nouveauté pour des raisons suivantes :

Nilüfer : [Vous voudriez continuer à apprendre avec ce modèle ? Pourquoi ?] « Oui, parce que parfois on a le même enseignant pendant des heures successives et on s'ennuie. Avec ce modèle, ça irait mieux et on ne s'ennuierait pas, j'imagine. »

Kaan : « Oui, quand on a plusieurs enseignants, au moins un parmi eux devrait le faire. »

Un autre apprenant attire attention sur le fait que, les modèles comme la classe inversée n'aient pas beaucoup de place dans les pratiques dans l'apprentissage du français langue étrangère et qu'ils sont censés avoir de la place dans les programmes d'enseignement, sans doute pour apporter de la nouveauté :

Kenan : « Oui, mais il serait mieux si elle était conçue de manière systématique. [...] Ces types de modèles sont fréquents dans [l'apprentissage] de l'anglais, mais pas trop présents en apprentissage du français. »

En résumé, l'habitude de s'exercer avec les mêmes types de pratiques et les mêmes enseignants pourrait évoquer le besoin de sortir de la routine et les modèles comme la classe inversée pourraient s'avérer un alternatif pédagogique attractif.

- **Attirance des nouvelles technologies** : Une autre motivation des apprenants pour continuer leur apprentissage avec ce modèle est liée aux usages des nouvelles technologies dont les apports peuvent se présenter dans ces différents niveaux :

Kenan : « Oui [...] Puisqu'ainsi, on a à la fois le texte et le son. On pourrait aussi avoir des actions, des animations dans les vidéos, etc. »

Zeynep : « Certainement. Pour tous les cours. [...] Les technologies sont tellement bien inscrites que les manuels ne m'intéressent plus. Car, peu importe qu'ils soient colorés ou non, les exercices [dans les manuels] ne me séduisent plus. La vidéo, c'est mieux, notamment pour les cours de grammaire. »

Pars : « Oui, je veux bien. La présence de la vidéo nous permet de mieux nous concentrer. »

Il est possible de conclure à partir de ces citations que l'introduction des nouvelles technologies jouerait un rôle fondamental pour l'engagement à la classe inversée et ceci réside dans leurs potentialités dont les trois ont été soulignées par les apprenants: cohabitation de plusieurs supports, supériorité des vidéos par rapports aux supports écrits, et pour finir, favorisation d'une meilleure concentration.

- ***Apprentissage centré sur l'apprenant*** : La génération (de davantage) d'engagement des apprenants dans les cours constitue une autre motivation pour continuer à apprendre avec ce modèle. En guise d'exemple, d'après Sedef, les différences au niveau de la vitesse/ manière de compréhension peuvent être respectées avec la mise en pratique du modèle :

Sedef : « Oui, je le veux. Parce que c'est plus facile. L'enseignant ne peut pas tout expliquer. En plus, on ne peut pas tout comprendre de la même manière. Ça peut dépendre de qui. Par contre, avec la vidéo, vous apprenez de vos propres manières, il y a une partie qui vient de l'enseignant et l'autre qui vient de vous. »

Quant à Pars et Atakan, ils accentuent le sentiment d'engagement assuré par la classe inversée :

Pars : « Oui, je veux bien. Elle [la classe inversée] nous donne du sens de la responsabilité pour nous préparer aux cours. »

Atakan : « Oui, ça se peut. Même si l'apprenant n'anime pas le cours, il peut au moins participer aux activités [...] »

En fin de compte, l'élargissement du rôle de l'apprenant s'articule autour de ces deux fonctionnalités de la classe inversée : la responsabilisation de l'apprenant et sa participation active dans son apprentissage, lesquelles constituent selon les apprenants un facteur motivant pour les futures mises en place du modèle.

3.2.5.2. Opinions hésitantes concernant la continuation du modèle

Le rôle conféré aux apprenants de la classe inversée n'est pas toujours apprécié ou considéré comme nécessaire par tout le monde et peut entraîner parfois des hésitations autant pour les enseignants que pour les apprenants. Un de nos apprenants explique son hésitation comme suit :

Mehmet : « Je pense qu'il faut partiellement mettre en place le modèle. [...] J'en ai déjà parlé... vu que les apprenants sont plus impliqués, on déploie plus d'effort. »

Nous déduisons de cette citation que la classe inversée peut être considérée comme un modèle qui demande plus d'investissement et d'effort de la part de l'apprenant et que cette nouvelle tâche n'est pas toujours appréciée ou acceptée par tout le monde.

3.2.5.3. *Opinions négatives concernant la continuation du modèle*

Bien que l'enseignant endosse plus de rôles dans l'inversion du cours (conception du cours mis en ligne, tutorat à distance, guidage pendant les activités de compréhension/production à présentiel, etc.), la position active de l'apprenant peut faire penser autrement et susciter en conséquence un sentiment d'incertitude ou de trouble chez lui.

Une apprenante qui se dresse contre la continuation du modèle s'argumente ainsi :

Pelin : « Non, je ne veux pas. Moi, je suis du genre un peu classique. C'est parce que je me suis habituée à ça. Le système d'éducation doit se passer ainsi : l'enseignant fait son cours, tu écoutes, tu apprends. Mais bien évidemment, c'est bien de participer activement au cours. Tout le monde participe au cours, de la même manière, c'est bien ça. »

3.2.6. Suggestions des apprenants pour les mises en place futures du modèle

Les suggestions apportées par les apprenants pour les mises en place ultérieures de la classe inversée ont été regroupées sous des titres suivants :

<i>Les suggestions des apprenants pour les mises en pratique ultérieures de la classe inversée sont ...</i>	
Sous-thèmes	• L'intégration du modèle au niveau de l'école et la collaboration avec d'autres enseignants et des spécialistes d'informatique
	• L'enrichissement et le développement du modèle ○ Prolonger les vidéos ○ Enrichir les contenus ○ Sous-titrer les vidéos ou mettre des explications en turc ○ Relier les vidéos entre elles

3.2.6.1. *Intégration du modèle dans l'école et collaboration avec d'autres enseignants et des spécialistes d'informatique*

Les apprenants qui étaient pour la continuation du modèle suggèrent l'intégrer dans tous les cours en formulant ces phrases :

Kaan : « Je pense qu'il faut faire une collaboration [...] entre davantage d'éducateurs et d'enseignants universitaires et des spécialistes d'informatique. »

Zeynep : « Le côté négatif [de cette mise à l'essai], c'est qu'elle n'a pas été réalisée par toute l'équipe d'enseignant mais par une seule enseignante [...] »

Kenan : « [...] il serait mieux si elle était conçue de manière systématique. [...] Ce que je veux entendre par la systématisation, c'est qu'elle devrait être pratiquée par toute l'école, pas par seulement une enseignante. »

Ces témoignages nous conduisent aux déductions suivantes :

- soit, les apprenants ont envie de voir d'autres interprétations / mises en pratique de la classe inversée par les autres enseignants ;

- soit, ils pensent que notre mise en application a besoin d'être révisée ou développée dans un travail collectif ;

- soit, l'idée d'alternance entre les cours inversés et les cours non-inversés assurés par les autres enseignants suscite une sorte de confusion chez les apprenants et l'implantation du modèle dans l'école semble nécessaire.

Pourtant, vu les réponses données par les mêmes apprenants aux questions précédentes, les deux premières interprétations nous semblent les plus probables.

3.2.6.2. Enrichissement et développement du modèle

- **Prolonger les vidéos** : Il a été évoqué en haut que certains apprenants auraient souhaité avoir des vidéos plus longues, ce qui a été repris par ces deux apprenants sous cette problématique.

Nilüfer : « On pourrait peut-être prolonger la durée des vidéos. Je veux dire ... on peut élargir leur contenu. Je ne sais pas... Comme je les trouve bien, je n'ai pas d'idées. »

Sedef : « Comme j'en ai déjà parlé, on pourrait prolonger la durée des vidéos. Ça irait mieux. En fait, je n'ai pas trop de soucis avec les vidéos. C'est leur longueur qui est le problème. »

- **Enrichir les contenus** : Pour ce qui est de l'enrichissement du contenu mis en ligne, les apprenants émettent ces propositions :

Nilüfer : « On pourrait concevoir des jeux sur les vidéos. »

Hasan : « On aurait pu suggérer d'autres sites ou vidéos ou alors des films et des dessins animés. »

Sedef : « Il faudrait soutenir avec plus d'activités. Aussi plus d'exemples ... »

Mehmet : « A la place des personnages dans les caricatures... on aurait pu extraire [des scènes] des films. »

Kaan : « Il serait mieux de soutenir avec plus de matériels complémentaires. »

Comme on peut le constater, les suggestions concernant le développement du modèle sont axées autour de l'offre de davantage de matériels complémentaires parmi lesquelles ceux des supports authentiques ont attiré notre attention. Nous en avons déduit que comme les capsules vidéo sont conçues à des fins pédagogiques, autrement dit, avec des situations ou des exemples de nature artificielle, les apprenants peuvent alors avoir besoin de voir le sujet en question dans les usages authentiques.

- **Sous-titrer les vidéos ou mettre des explications en turc:** Même si les capsules vidéo sont adaptées au niveau de compréhension des apprenants et que ces derniers ont la possibilité de visionner les capsules vidéo à souhait (en segments, au ralenti, etc.), il se peut qu'ils aient toujours des difficultés de compréhension, puisqu'il s'agit de comprendre une langue étrangère. En soulignant son souci en la matière, un de nos apprenants propose de mettre des sous-titres pour l'amélioration des vidéos :

Pars : « C'est juste un souhait personnel... Un peu de soutien en turc me semble nécessaire. Ça peut consister à ajouter des sous-titres ou des explications en turc [...], histoire de voir comment ça se passe en turc. »

Selon nous, cette proposition peut être interprétée :

- par l'absence de l'enseignant qui n'a pas à tout moment la possibilité d'intervenir à distance. De cette manière, les apprenants qui ont besoin d'éclaircissements supplémentaires ou de vérifier leur compréhension pourraient avoir recours à ces explications.
- et / ou justement par le simple besoin de mieux comprendre le sujet en faisant des comparaisons entre les deux langues.

- **Relier les vidéos entre elles :** Un autre apprenant propose l'idée de présenter les sujets dans une progression précise :

Kenan : « [...] J'aurais voulu que les vidéos soient liées les unes aux autres. Aujourd'hui, par exemple, on ne les regarde plus. Par contre, si on y accède dans une année, il me semble que ça peut être utile. »

Comme les sujets travaillés pendant cette étude sont interdépendants et que la classe inversée n'a été pratiquée que pour quelques heures dans la semaine, nous trouvons normal que l'apprenant souhaite une progression plus systématique. Ceci dit, il est à préciser que l'apprentissage de la grammaire et du lexique ne consiste pas toujours à suivre une progression linéaire. Néanmoins, nous avons opté pour reproduire ici cette suggestion qui pourrait être étudiée dans les recherches ultérieures.

Suite à l'interprétation des données quantitatives et qualitatives, nous sommes arrivés à quelques conclusions qui seront étudiées dans le chapitre suivant et accompagnées aussi par quelques suggestions.

4. CONCLUSION ET SUGGESTIONS

Cette dernière partie portera sur les conclusions que nous avons tirées de notre recherche et quelques suggestions pour d'éventuelles recherches.

4.1. CONCLUSION

Depuis l'arrivée de la perceptive actionnelle dans l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant est considéré comme un acteur social dont les besoins langagiers et pédagogiques doivent être pris en considération pendant la modélisation de tout le processus d'apprentissage. Cette tâche nécessite alors de créer des contextes pédagogiques de manière à ce que tout apprenant puisse mettre en œuvre ses propres stratégies d'apprentissage en autonomie, ce qui n'est pas toujours évident dans les modèles où l'apprentissage s'effectue en respectant strictement ces trois unités classiques : apprendre la même chose, dans le même lieu et en même temps que les autres apprenants. C'est justement là où se mettent en scène les technologies dont l'usage a sa place dans les habitudes quotidiennes des apprenants d'aujourd'hui et dont la bonne intégration pourrait favoriser de tirer les meilleures parties de la formation présentielle et de celle à distance.

La classe inversée, étant une de ces mises en pratiques hybrides, a été développée à partir de l'idée de permettre à l'apprenant de progresser à son rythme et consiste en consultation du contenu de la formation en amont du cours, poursuivie d'une optimisation du présentiel avec des activités d'approfondissement et de production. De ce fait, l'étude des effets (potentiels) de la classe inversée sur la réussite, l'autonomie et les manières d'apprentissage des apprenants en FLE mérite une attention particulière.

Dans le but de constater ces effets, nous avons mené une étude pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2015-2016, auprès de 20 apprenants des classes préparatoires de l'Ecole des langues étrangères de l'Université Anadolu, en ayant recours à la fois à la méthode quantitative et à la méthode qualitative.

L'expérimentation et le recueil des données se sont réalisés en passant par les étapes suivantes :

- *Composition de l'échantillon* : Du fait que deux méthodes de recherche ont été recourues pour la conduite de cette étude, l'échantillonnage s'est fait en deux phases. Pour la partie quantitative de l'étude, tous les apprenants inscrits dans les classes de la chercheuse (Classe C ayant un niveau de langue A2 / B1 et

Classe D d'un niveau A1+ / A2-) ont été inclus dans l'expérimentation au cours de laquelle ils ont reçu chaque semaine un prétest, des contenus à consulter à la maison et pour finir, un post-tests. Quant à l'étude des évaluations des apprenants concernant notre classe inversée, nous avons fait appel à l'échantillonnage ciblé et procédé autrement dans nos deux classes : Vu la taille de la classe D, on a inclus tous ses apprenants alors que pour la classe C, on a recouru aux résultats obtenus aux post-tests et choisi au final 6 apprenants dont les caractéristiques ont été présentées dans la partie concernée.

- *Conception de l'emploi du temps et choix des sujets à travailler* : Vu que la chercheuse était en même temps l'enseignante des groupes de l'échantillon, on a opéré les plans de travail et le choix des sujets selon l'emploi du temps de celle-ci.
- *Présentation du modèle aux apprenants* : Cette étape a impliqué la familiarisation des apprenants avec le modèle et quelques échanges concernant la conduite des interventions.
- *Conception des capsules vidéo et leurs mises à disposition* : Les capsules ont été conçues en se servant de l'outil web Powtoon et en veillant à la longueur, la concision, la qualité du son et de la visualité ainsi qu'à l'interactivité avec le contenu (insertion des questions, respect des temps de pause pour réfléchir, etc.). Chaque vidéo a été publiée sur la plateforme Edmodo et accompagnée d'un test de compréhension dans le but de donner un feedback immédiat sur la performance des apprenants.
- *Administration des prétests et des post-tests* : Il s'agissait d'une série de questions administrées en amont et en aval des interventions, qui avaient pour but de mesurer la connaissance grammaticale et lexicale des apprenants et aussi l'efficacité de leur travail à distance.
- *Déroulement des cours en présentiel* : Suite au traitement du sujet hors contexte scolaire, les cours en présentiel ont été pilotés par des apprenants volontaires et l'enseignante a fait des interventions, quand c'était nécessaire.
- *Correction des tests et analyse des résultats obtenus aux tests* : Comme il était question des items à réponse unique, les copies ont été corrigées et relues par un seul correcteur. Dans le but d'évaluer les effets de la classe inversée sur les objectifs visés, nous avons opté pour utiliser le test des rangs signés de

Wilcoxon, développé pour les échantillons de petite taille. Pourtant, il est à relever qu'en raison de l'abandon des apprenants dans la classe D et par souci de fiabilité de l'analyse, nous n'avons pas inclus les résultats des 4 apprenants restant, mais les avons cités dans l'annexe de ce travail. Au final, seuls les résultats de la classe C (composée par 16 apprenants) ont été pris en compte pour l'analyse quantitative.

- *Réalisation des entretiens semi-dirigés et interprétation des données* : A la fin de nos interventions, nous avons effectué, avec notre échantillon, des entretiens de 6 à 10 minutes. Cette étape a été suivie par la transcription des entretiens et la description et la réduction des données en relation avec nos questions de recherche. En ce qui concerne la composition et la pertinence des codes, nous avons fait appel à deux experts et conçu la version définitive des tableaux d'interprétation.

Suite à l'analyse des données obtenues à travers cette étude, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés sont les suivantes :

Analyse quantitative :

Question : *Est-ce que l'étude préalable du contenu du cours en autonomie et dans un contexte extrascolaire permet à l'apprenant d'effectuer un progrès significatif dans ses connaissances linguistiques ?*

- Scientifiquement parlant, pour qu'une intervention soit considérée comme significative et valable, l'écart entre les résultats obtenus aux prétests et post-tests (p) est censé être inférieur à 0,05. Quant aux écarts entre les résultats obtenus par notre échantillon (Classe C), ils se présentent successivement comme suit : $p > 0,004$; $p > 0,000$; $p > 0,003$; $p > 0,001$; $p > 0,001$; $p > 0,000$; $p > 0,001$; $p > 0,000$.

Il est à conclure en conséquence qu'il est question d'un progrès scientifiquement significatif chaque semaine et que nos interventions ont permis à nos apprenants d'atteindre les objectifs visés.

Analyse qualitative :

En fonction des réponses des apprenants aux questions suivantes, nous avons dégagé 6 thèmes principaux sous lesquels ont été évoqués d'autres regroupements significatifs, autrement dit, des sous-thèmes.

Question 1 : *Quelles sont les opinions des apprenants concernant la classe inversée ?*

Sous ce thème, nous avons étudié les perceptions que les apprenants ont de la classe inversée et qui se divisent en sous-thèmes suivants :

- *Possibilité de se préparer et responsabilisation de l'apprenant* : Comme la transmission du contenu se fait, avec la classe inversée, à la maison, une grande partie de responsabilité est conférée à l'apprenant. Après l'étude des témoignages de notre échantillon, nous avons conclu que cette responsabilité a eu des apports différents qui tournent autour de ces trois notions : familiarisation avec le sujet, engagement dans les cours et bonne gestion du temps de la classe. Pour être plus précis, connaître au préalable le sujet confère en un sens de la rassurance à l'apprenant qui se sent plus engagé dans les cours et peut avoir l'occasion d'aller plus loin dans le sujet.

En revanche, cette prise en main n'est pas toujours bienvenue pour tout apprenant, car parmi nos réponses, il existe aussi une opinion qui rappelle le cas de non-lecture à l'avance des capsules vidéo et le risque des décalages éventuels dans la classe.

- *Possibilité de mettre en œuvre ses propres apprentissages* : Nous avons déduit à partir des réponses que la classe inversée peut constituer une alternative importante pour ceux qui se disent avoir une bonne intelligence visuelle et l'habitude d'apprendre avec des supports visuels. Par contre, même si ce modèle permet aux apprenants d'avoir recours à leurs propres stratégies pendant leur temps libre, il soulève quelques questions au niveau de pratique pour ceux qui préfèrent apprendre à l'école ou avec d'autres types de matériels.
- *Apprentissage centré sur l'apprenant* : Partant des témoignages, nous avons constaté que la centration sur l'apprenant avec la classe inversée pourrait favoriser leur motivation et les inciter à s'investir (plus) dans les cours.

- *Création d'un contexte rassurant* : Selon les réponses obtenues, apprendre un nouveau sujet dans un contexte où n'existent pas les contraintes scolaires (apprendre la même chose en même temps et dans le même endroit) pourrait être tentant pour les apprenants. Par ailleurs, l'exploitation du temps de classe pour les échanges entre les pairs ou l'entraide peut développer leurs compétences socio-affectives telles que l'estime de soi, la confiance aux autres, etc.
- *Moyen d'apprentissage différent et efficace* : Bien que la classe inversée soit pratiquée depuis des années dans différentes matières, la numérisation de supports pédagogiques (capsules vidéo, quiz en ligne, diaporamas, etc.) dans les classes inversées actuelles peut créer un engouement chez les apprenants et le faire concevoir comme un modèle différent. En effet, les réactions de nos apprenants vont dans ce sens : c'est une pratique différente d'abord, parce qu'ils apprennent avec d'autres types de matériels que d'habitude et puis, parce que la classe inversée n'a été réalisée que par une seule enseignante dans l'école.
- *Inquiétude liée à la présence réduite de l'enseignant* : Deux apprenants ont fait part de leur inquiétude concernant le rôle diminué de l'enseignant dans la classe, ce qui a été interprété par nous de deux façons : d'abord, les apprenants qui ont des habitudes d'apprentissage ancrées résisteraient à l'inversement de leur classe et ensuite, vu leur rencontre récente avec le modèle, la centration de l'apprenant susciterait une sorte d'incertitude ou d'insécurité par rapport à leur performance ou leur connaissance.

Question 2 : *Quels sont les effets du modèle sur leurs apprentissages ?*

Nous avons cherché à relever sous cette question les effets que pourrait entraîner la classe inversée sur les modes de travail des apprenants. Les sous-thèmes qui se développent dans cette partie se présentent ainsi :

- *Apprentissage actif et responsable* : Nous avons constaté que l'insertion de l'apprenant au cœur de son apprentissage provoquent des effets / résultats positifs qui se manifestent sur ces différents plans : le développement du sens de responsabilité, la prise en main de son apprentissage, la démocratisation du savoir (commencer le cours en ayant du sujet plus ou moins les mêmes connaissances qu'a tout le monde), l'occasion de consolider ses apprentissages

et pour finir, le sentiment de liberté. Nous expliquons ces évaluations avec l'autonomie accordée aux apprenants (qui ont désormais la possibilité de progresser à leur rythme), l'élimination des contraintes du cours et le renouvellement du statut d'apprenant qui l'incite à s'investir davantage dans son processus d'apprentissage.

- *Apprentissage aisé et motivé* : Selon les apprenants, la facilité d'apprendre avec ce modèle réside dans ces trois cas de figure : On apprend aisément car (1) on a affaire à des matériels visuels, (2) on met en œuvre ses propres style d'apprentissage et (3) le milieu extrascolaire peut favoriser une meilleure concentration à la tâche. Prenant en considération ces constats, nous avons conclu que la classe inversée répondrait aux attentes des apprenants chez qui domine l'intelligence visuelle et qui n'ont pas l'occasion de bien réguler leurs apprentissages dans les cours en présentiel.

Une autre notion développée sous ce thème est celle de la motivation qui est liée, d'après les apprenants, à la connaissance préalable du sujet ainsi qu'à leur responsabilisation.

- *Possibilité de réviser et de consolider ses apprentissages* : Après l'observation des réponses de deux apprenants, nous avons constaté qu'un autre effet réalisé à travers notre classe inversée se traduit par le renforcement des acquis. A savoir que, grâce à la réorganisation des moments d'apprentissage, les apprenants disent avoir eu l'occasion de mieux comprendre le sujet et /ou d'approfondir leurs connaissances.
- *Aucun changement significatif* : Deux apprenants de notre échantillon qui se disent être déjà à l'aise avec les pédagogies non-inversées n'ont constaté aucun effet sur leurs modes d'apprentissage, ce qui nous amène à la conclusion que la classe inversée, développée pour ceux qui puissent avoir du mal à s'engager dans les cours en présentiel, peut ne pas avoir d'intérêt significatif pour les autres.

Question 3 : *Comment les apprenants s'adaptent-ils le modèle à leurs apprentissages ?*

Dans cette partie, nous avons dégagé les manières dont les apprenants s'approprient la classe inversée, en nous basant sur des sous-thèmes suivants :

- *Manières de consulter les capsules vidéo* : Partant des réponses à cette question, nous avons révélé des différentes techniques adoptées par les apprenants pour la lecture des vidéos :

- Visionner les vidéos en les mettant sur pause (pour bien comprendre le sujet et pour développer sa compréhension orale),
- Visionner les vidéos entièrement (soit, parce qu'on est capable de les comprendre ou soit, dans le but de rester concentré tout au long du visionnage),
- Visionner les vidéos d'abord entièrement puis en les mettant sur pause

Pour ce qui est de la prise des notes, il est question, là aussi, d'une diversité comme dans la lecture des vidéos :

- Visionner les vidéos en prenant des notes (pour s'entraîner aux examens, traiter le contenu de ses propres moyens, renforcer ses connaissances avec des exemples et mieux comprendre le sujet),
- Visionner les vidéos sans prendre des notes (soit parce qu'il est facile d'apprendre avec des vidéos soit parce que la visualité entraîne une certaine passivité)

Pour l'interprétation des données citées jusqu'ici, nous nous référons à la théorie des styles d'apprentissage qui préconise la prise en compte des différences et des préférences individuelles et la conception des modèles d'apprentissages de manière à concilier ces différences avec les pratiques pédagogiques. Vu la diversité des techniques adoptées, nous concluons que la classe inversée est en mesure de répondre à ce besoin et permet de créer un climat pédagogique où les manières d'apprentissage de (presque) chacun sont privilégiées et respectées.

- *Natures d'autres ressources consultées* : La plupart de nos apprenants ont affirmé avoir travaillé avec d'autres ressources dont les natures se présentent comme suit :

- Vidéos reliées au sujet (par besoin de se documenter avec d'autres ressources, en raison de la caractéristique visuelle des vidéos et parce que la consultation des vidéos fait partie de leurs habitudes d'apprentissage actuelles).

- Sites Internet (dont l'usage pourrait entraîner des problèmes de compréhension si le langage employé dans ces sites est d'un niveau supérieur.)
 - Manuels (dont l'usage est toujours présent parmi les préférences des apprenants mais peut être éclipsé par l'attrance des ressources numériques.)
 - Aucune ressource complémentaire (tant que les explications soient suffisantes et les exemples pertinents, il se peut que les apprenants n'éprouve pas le besoin de faire appel aux autres ressources.)
- *Lieu de visionnage des vidéos* : Un des inconvénients évoqués concernant la classe inversée est celui du besoin des équipements technologiques nécessaires ainsi que de l'accès à Internet, la disposition desquels n'est pas toujours possible pour tout apprenant.

Question 4 : *Quelles sont les opinions des apprenants concernant les contenus partagés en amont des cours ?*

Les opinions que les apprenants ont des contenus mis à leur disposition ont été regroupées sous les titres suivants :

- *Opinions des apprenants sur les contenus des vidéos* : Nos vidéos ont été caractérisées par ces attributs :
 - Intelligibles (car on partait du simple pour aller au complexe et la visualité des vidéos aidait la compréhension.)
 - Faciles à retenir (car le côté visuel des vidéos favorisait la mémorisation du contenu.)
 - Riches / faibles en exemples (il s'agit d'un certain désaccord concernant la quantité d'exemples nécessaires : certains disent avoir eu besoin de plus d'exemples alors que d'autres les trouvent suffisants pour comprendre le sujet.)
- *Opinions des apprenants sur la présentation du contenu* : Au niveau de l'organisation du contenu, les apprenants trouvent que nos capsules vidéo sont :
 - Riches en visualité (ce qui les aide à mieux comprendre et à se concentrer)

- Faibles en visualité (et, selon un apprenant, ceci pourrait être rattrapé avec l'insertion des extraits des films)
- Divertissantes / Attirantes (grâce à la concision du contenu, la bonne sonorisation des vidéos et la mise en place des personnages et des dessins animés)
- Courtes (Cet attribut a été employé en deux sens opposés : certains apprenants apprécient la longueur des vidéos alors que le reste les trouvent trop courts pour avoir assez des éclaircissements sur les sujets.)

Nous avons déduit à partir de ces données que la visualité des capsules vidéo est d'une importance capitale, car elle remplit plusieurs fonctions telle que la bonne compréhension, la mémorisation, la concentration, etc. Quant à la quantité des exemples et à la longueur de la vidéo, elles constituent un cas problématique vu les différents besoins des apprenants. Dans tous les cas, les vidéos pourraient toujours être complétées ou enrichies avec plus d'exemples et d'explications, une deuxième vidéo ou une fiche pédagogique.

Question 5 : *Est-ce que les apprenants sont motivés pour la continuation du modèle dans leurs cours ? Pourquoi ?*

Les réponses des apprenants et leurs arguments se regroupent comme suit :

- *Oui* parce que/ qu'...
 - ils ont besoin de sortir des routines.
 - l'introduction des nouvelles technologies est captivante.
 - la coprésence du son, de l'image et du texte est importante pour les apprenants de langue.
 - la classe inversée assure une meilleure engagement dans les cours.
 - la vitesse de compréhension de chacun est à respecter.
 - ils prennent en main la responsabilité de leur apprentissage.
- *Partiellement oui* parce que les apprenants déploient plus d'effort que d'habitude.
- *Non* parce que les apprenants peuvent être ancrés dans leurs habitudes d'apprentissage.

Il est possible d'en déduire que malgré les réponses négative et hésitante, la plupart de nos apprenants sont motivés à continuer avec ce modèle et cela pour des raisons diverses qui couvrent aussi bien les besoins internes qu'externes.

Question 6 : *Que proposent-ils au sujet de la future mise en place du modèle dans leurs cours ?*

Les propositions des apprenants sont les suivantes :

- *Intégration du modèle dans l'école et la collaboration avec d'autres enseignants et des spécialistes d'informatique* : Nous avons développé à partir de cette proposition ces trois hypothèses :
 - soit, les apprenants ont envie de voir d'autres interprétations / mises en pratique de la classe inversée par les autres enseignants ;
 - soit, ils pensent que notre mise en application a besoin d'être révisée ou développée dans un travail collectif ;
 - soit, l'idée d'alternance entre les cours inversées et les cours non-inversés suscite une sorte de confusion chez les apprenants et l'implantation du modèle dans l'école semble nécessaire.
- *Enrichissement et développement du modèle* qui peuvent se réaliser, d'après les apprenants, en suivant ces conseils :
 - Prolonger les vidéos
 - Enrichir les contenus avec des jeux, des extraits de films ou des dessins animés
 - Sous-titrer les vidéos ou mettre des explications en turc (pour assurer la bonne compréhension du sujet)
 - Relier les vidéos entre elles

Nous pensons également que cette liste dressée par les apprenants est intéressante et profitable pour les mises en places ultérieures du modèle classe inversée.

4.2. SUGGESTIONS POUR D'EVENTUELLES RECHERCHES

Prenant en compte les résultats obtenus à travers cette étude et le manque de recherches sur la classe inversée en français langue étrangère, nous voudrions formuler les suggestions suivantes :

- Il pourrait être intéressant pour les chercheurs de tenir un journal de bord pendant leur expérience avec la classe inversée, afin de bien documenter les étapes parcourues, les pratiques dignes d'être gardées et/ ou développées, les difficultés rencontrées et, si besoin, les rajustements qui s'imposent.
- Le renforcement des interactions apprenants-enseignant constitue une des idées de base de la classe inversée. Il en ressort qu'une étude qualitative mettant en lumière comment se produisent et s'évaluent ces interactions nous semble importante et nécessaire.
- Il a été évoqué par bien des chercheurs que la classe inversée a aussi pour objectif de mobiliser des compétences de haut niveau pendant les cours en présentiel. Du fait que cette étude se limite à l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales, les effets (éventuels) du modèle sur la réalisation des tâches complexes langagières n'ont pas été évalués. C'est la raison pour laquelle rechercher à quel point les activités à objectifs complexes sont faisables dans une classe inversée et / ou relever les conditions à respecter pour mener à bien ces activités pourrait être intéressant.
- Cette étude est limitée par le contexte de l'Ecole des langues étrangères de l'Université Anadolu dont les apprenants ont leurs propres caractéristiques socio-économiques et culturelles (littéraires / habitudes numériques et moyens d'accéder aux technologies, dispositifs, motivation pour apprendre la langue, etc.). De ce fait, une étude qualitative menée sur un plus grand échantillon permettrait d'avoir un cadre beaucoup plus précis concernant le sujet travaillé.
- Vu la taille de notre échantillon, cette recherche s'est effectuée en ayant recours au modèle prétest-post-test à groupe unique sur un seul groupe. Afin de tester l'efficacité de la classe inversée, cette même étude peut être menée avec la présence d'un groupe de contrôle et en faisant appel aux modèles expérimentaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.
- Baker, K. (2013). Part one : Flipping in the core content areas - English. Dans J. Bretzmann (Ed). *Flipping 2.0*. (p.23-36). Wiscounsinn : Bretzmann.
- Barbot, M.-J. et Combès, Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif liée aux TIC. *Éducation permanente*, 169 (1), 133-152.
- Bathélemy, F. (2007). *Professeur de FLE*. Paris : Hachette.
- Baumann, S. (2012). Bons et mauvais usages de l'interaction en ligne. Les TICe, vecteur de motivation ou source d'ennui ?. *Le langage et l'homme*, 47 (1), 5-17.
- Beach, R. (2012). Uses of digital tools and literacies in the English language arts classroom. *Research in the schools*, 19 (1), 45-59.
- Belisle, C. (2010). Les technologies : quels usages, pour quels effets ?. Dans B. Charlier et F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 35-45). Paris : PUF.
- Berdal-Masuy, F., Briet, G. et Pairen, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *Études de Linguistique Appliquée*, 134, (2), 173-190. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-173.htm>.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Québec : Reynald Goulet.
- Bergmann, J., Sams, A. et Girard, M. A. (2015). *Apprentissage inversé*. Québec : Raynald Goulet.
- Betrancourt, M. (2010). The Animation and interactivity principles in multimedia learning. Dans Richard Mayer (Ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 287-298). Cambridge : Cambridge University Press.
- Berthet, A., Daill, E., Hugot, C. et Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + 1 - Cahier d'activités*. Paris: Hachette.
- Berthet, A., Sampsonis, B., Hugot, C. et Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + 2 - Cahier d'activités*. Paris: Hachette.
- Bishop, J. L et Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A survey of the research. Article présenté au *120th Annual Conference & Exposition*. Atlanta.
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?. *Formation et profession*, 20 (1), 23-28.

- Bourguignon, C. (2010). L'apprentissage des langues par action. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p. 49-77). Paris : Maison des langues.
- Çetin Köroğlu, Z. (2015). *The effects of flipped instruction on pre-service English language teachers' speaking skills development*. Thèse de doctorat non publiée. Ankara : Gazi Üniversitesi.
- Chafiq, N., Benabid, A., Talbi, M. et Lima, L. (2012). Intérêts et limites de la mise en œuvre d'un dispositif hybride pour le développement de la compétence langagière chez les étudiants scientifiques. *Le langage et l'homme*, 47 (1), 111-119.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4), 469-496. Consulté le 2 avril 2017 à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>.
- Chevrier, J., Fortin, G., Théberge, M. et Leblanc, R. (2000). Le style d'apprentissage : une perspective. *Éducation et Francophonie*, 28 (1), 20-46.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners*. NewYork : Routledge.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde : Recherche et applications*, 45 (1), 15-14.
- Courau, S. (2015). *Le Blended learning*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de Fle*. Paris : Hachette.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri : beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Traductions éditées par M. Bütün et S. B. Demir). Ankara : Siyasal.
- Cristol, D. (2014). *Former et se former à l'ère de numérique*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE.

- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Pug.
- Defays, J. M. et Mattioli-Thonard, A. (2012). Quelle place pour les TICe en classe de FLE ? L'heure des bilans : présentation du dossier. *Le langage et l'homme*, 47 (1), 1-4.
- Dejean-Thircuir, C. et Nissen, E. (2013) Evolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le Monde : Recherche et Applications*, 54 (1), 28-40.
- Demazière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : Les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10 (1). Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <http://alsic.revues.org/220> .
- Deschryver, N. (2010). Internet : quel impact sur les manières d'apprendre ?. Dans B. Charlier et F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 181-191). Paris : PUF.
- Dessus, P. (2010). Des théories de l'apprentissage pour concevoir des environnements d'apprentissage informatisés. Dans B. Charlier et F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 95-107). Paris : PUF.
- Develotte, C. (2011). De la formation à distance à la formation en ligne... Point de repères en didactique des langues. Dans E. Nissen, F. Poyer et T. Soubrié (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne* (p.241-250). Grenoble : Ellug.
- Dey, I. (1993). *Qualitative analysis – A User friendly guide for social scienists*. Oxon : Routledge.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'Aegis*, 4 (7), 47-58.
- Duterque, O. (2012). Quelles motivations pour quelles interactions en ligne ?. *Le langage et l'homme*. 47 (1), 35-47.
- Egbert, J., Herman, D. et Lee, H. G. (2015). Flipped instruction in English language teacher education: A Design-based study in a complex, open-ended learning environment. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19 (2). Consulté le 16 mars 2017 à l'adresse suivante : <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume19/ej74/ej74a5/>

- Ekmekeçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. Thèse de doctorat non publiée. Ankara : Gazi Üniversitesi.
- Erasmus M. (2015). *Classe inversée et compétence interculturelle : retours d'apprenants débutants dans un contexte universitaire en Afrique du Sud*. Mémoire de maîtrise non-publié. Capetown : University of Capetown.
- Flumian, C., Labascoule, J., Liria, P. et Royer, C. (2012). *Nouveau Rond-Point 2 - Cahier d'activités*. Paris : Maison des langues.
- Fulton, K. P. (2012). 10 reasons to flip. *The Phi Delta Kappan*, 94 (2), 20-24.
- Galisson, R. (2004). Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation : au nom du père : la disciplinarité. *Études de Linguistique Appliquée*, 134 (2), 137-150. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-137.htm>
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (p. 137-154). Paris : Hachette.
- Gaucher, C., Martel, C. et Arsenault, L. (2016) Accompagner le personnel enseignant dans les choix d'utilisation d'une ressource technopédagogique : Un questionnaire technopédagogique utile à l'intégration des technologies en enseignement dans les programmes d'études au collégial. *Tréma*, 44. Consulté le 16 août 2016 à l'adresse : <http://trema.revues.org/3369>
- Gérard, B. (sans date). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Consulté le 3 mars à l'adresse : http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en Fle/Fls. *Alsic*, 7 (1), 55-69. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <http://alsic.revues.org/2280> ; DOI : 10.4000/alsic.2280
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Traductions éditées par A. Ersoy, P. Yalçinoğlu). Ankara : Anı.
- Glynn, J. (2013). *The effects of a flipped classroom on achievement and student attitudes in secondary chemistry*. Mémoire de maîtrise non-publié. Montana : Montana State

University.

- Gök D. (2016). *The effect of an online flipped reading classroom on pre-service English language teachers' foreign language reading anxiety*. Mémoire de maîtrise non publié. Isparta : Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Guély, E. (2008). Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. *40e rencontres des journées de l'Asdifle, Les approches non conventionnelles en didactiques des langues*, Nancy, p.113-122.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2014). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Gülmez, G. (1993). *Méthodes d'enseignement du français langue étrangère*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hamon, Y. (2012). Usage des TICE pour l'enseignement des langues : Modification des rôles et nouvelles professions. *Repères DORiF*, (1). Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=16
- Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *NYS Tesol Journal*, 2(1), 98-109.
- Harrison, L. (2013). *The Flipped Classroom in ELT*. Consulté le 2 février 2016 à l'adresse : <https://eltjam.com/the-flipped-classroom-in-elt/>
- Henri, F. (2010). La formation à distance : enseigner et apprendre autrement. B. Charlier et F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 157-168). Paris : PUF.
- Herreid, C. F. et Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62-66.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Hugot, C., Kizirian, V., Waendendries, M., Berthet A. et Daill, E. (2012). *Alter Ego + 1 - Méthode de français*. Paris : Hachette.

- Hugot, C., Kizirian, V., Waendendries, M., Berthet, A., Daill, E. et Sampsonis, B. (2012). *Alter Ego + 2 - Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Koehler, M. J. et Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. Dans AACTE Comitee on Innovation and Technology (Ed.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (p. 3-29). New York: Routledge.
- Jeanne, B. (2006). Les technologies de l'information et de la communication : un atout pour développer le dialogue des cultures. *Synergies – Chili*, 2 (1). Consulté le 3 mars 2017 à l'adresse : <https://gerflint.fr/Base/chili2/chili2.html>
- Kabakçı Yurdakul, I. et Odabaşı, F. (2013). Teknopedagogik eğitim modeli. Dans I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagogik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (p. 41-67). Ankara : Anı.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel.
- Kenning, M. M. (2007). *ICT and language learning : From print to mobile learning*. NewYork : Palgrave Macmillan.
- Khan, S. (2013). *Education réinventée*. (Traduit par P. Chambon). New York : LJ Lattes.
- Kirkwood, A. et Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: what do we know about student's attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses?. *Studies in higher education*, 30 (3), 257–274. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse: <http://oro.open.ac.uk/7822/>
- Kirkwood, A. et Price, L. (2013) Missing: Evidence of a scholarly approach to teaching and learning with technology in higher education. *Teaching in higher education*, 18(3), 327–337. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <http://oro.open.ac.uk/7822/>
- Kobus, C. Yvon, F. Damnati, G. (2008). Transcrire les SMS comme on reconnaît la parole. Article présenté à la *15e Conférence sur le Traitement Automatique des Langues*, Avignon.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère*. Ankara : Pegem A.
- Krathwoh, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview *Theory into practice*. 41 (4). Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2

- Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bakış. Dans I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagogik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (p. 3-36). Ankara : Anı.
- Kuş, E. (2007). *Nitel ve nitel araştırma teknikleri*. Ankara : Anı.
- Laakkone, I. et Taalas, P. (2013). Environnements personnels d'apprentissage et nouvelle culture d'apprentissage. *Le Français dans le Monde : Recherche et Applications*. 54 (1), 144-155.
- Laakkonen, I. (2011). Personal learning environments in higher education language courses: an informal and learner-centred approach. Dans S. Thouësny et L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers* (p. 9-28). Dublin: Research-publishing.net.
- Lebrun, M. (2005). *E-learning pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve : Bruylant Académia.
- Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre Mooc et classe inversée. *Économie et management*. 156 (1). 41-47.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(1), 65-78. Consulté le 2 avril 2017 à l'adresse : <http://e-jref.org/index.php?id=91&file=1>
- Lebrun, M. Smidts, D. Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lindgren-Streicher, K. (2013). Flipping in the core content areas - Social sciences. Dans J. Bretzmann (Ed). *Flipping 2.0*. (p.75-84). Wiscounsins : Bretzmann.
- Lockwood, R. B. (2014). *Flip it! Strategies for the ESL classroom*. Michigan : University of Michigan.
- Lopes, M. J. et Le Bougnec, J. T. (2016). *Texto 1 – Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Le français dans le monde : Recherche et applications*. 54 (1), 41-51.
- Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et classe de langue*. Paris : CLE.

- Manguenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le français dans le monde : Recherche et applications*, 45 (1), 82-90.
- Marchal, b. (2015). De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée. *Synergies - Pays Riverains du Mékong*, 7 (1), 23-34.
- Mazur, A. D. Brown, B. Jacobsen, M. (2015). Learning designs using flipped classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(2), 1-26. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26977>
- Meyer, E., Abrami., P. C., Wade, C. A., Aslan, O. et Deault, L. (2010) Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEAR. *Computers & Education*, 55 (1), 84-91.
- Moravec, M., Williams, A., Aquilar-Roca, N. et O'Dowd, D.K. (2010) Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sciences Education*, 9 (4), 473-481.
- Morel, C. (2016). Faut-il introduire la classe inversée dans les cours de français pour apprenants débutants à l'Université?. *Associations des sciences sociales de l'Université pour femmes de Kyoto*, 64(1), 1-13. Consulté le 3 avril 2017 à l'adresse : <http://ci.nii.ac.jp/ncid/AN00060495>.
- Nicolosi, Alessandra. (2012). Grammar lessons with the flipped classroom method. Article présenté au *The 3rd Black Sea ELT Conference "Technology: A bridge to language learning*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Nielsen, L. (2011). *Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom*. Consulté le 18 mars 2017 à l'adresse : <https://theinnovativeeducator.blogspot.com.tr/2011/10/five-reasons-im-not-flipping-over.html>
- Nissen, N. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. Dans E. Nissen, F. Poyer et T. Soubrié (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne* (p.147-166). Grenoble : Ellug.
- Norušis, M. J. (2002). *SPSS 11.0 Guide to data analysis*. New Jersey : Prentice Hall.
- Ollivier, C. (2010) Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des*

- langues* (p. 261-283). Paris : Maison des langues.
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. California : Sage
- Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits. Dans B. Charlier et F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 23-34). Paris: PUF
- Peris, E. M. (2010) L'Education pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement ?. Dans M. L. Lions et P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (p. 101-118). Paris : Maison des langues.
- Petit, F. (2004). *Intégrer la formation à distance à un dispositif de formation des utilisateurs*. Mémoire d'étude. Paris : L'Université Paris-Est Marne-la-Vallée.
- Pigg, S. et Morrison, B. (2016). Student practices and perceptions in flipped courses. Dans J. B. Waldrop et M. A. Bowdon (Eds.), *Best practices for flipping the college classroom* (p. 131-145). New York : Routledge.
- Poinsot, D. (2005). *R pour statophobes*. Consulté le 30 juin 2016 à l'adresse : https://perso.univ-rennes1.fr/denis.poinsot/Statistiques_%20pour_statophobes/
- Portine, H. (2013). L'ingénierie linguistique : des technologies au service d'une didactique intégrant la cognition ? *Le français dans le monde : Recherche et applications*, 54 (1), 159-168.
- Portine, H., Bracke, A., Bazile, S. et Mathon, C. (2009) Des TICE à l'ingénierie linguistique dans les formations en FLE : Evolution de l'offre de formation à l'université de Bordeaux. *Les Cahiers de ASDIFLE*, 21(1). 152-159.
- Punch, K. F. (2005) *Sosyal araştırmalara giriş : Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Traduit par D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara : Siyasal.
- Rolland, V. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5 (3). Consulté le 28 janvier 2017 à l'adresse : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

- Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le français dans le monde : Recherche et applications*, 45 (1), 6-14.
- Saitta, E., Brett, M., Waldrop, J. B. et Bowdon, M. A. (2016). Introduction: Joining the flipped classroom conversation. Dans J. B. Waldrop et M. A. Bowdon (Eds.) *Best practices for flipping the college classroom* (p. 1-16). New York : Routledge.
- Soubrié, T. et Dejean-Thircuir, C. (2014). L'introduction du numérique dans les manuels de FLE : un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques ? *Les manuels scolaires et le numérique - Journée Pierre Guibert*, Montpellier.
- Staker, H. et Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute. Consulté le 30 mai 2016 à l'adresse : <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf>
- Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(2), 159-187.
- Tagliante, T. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE.
- Talbert, R. (2014). *Flipped learning skepticism: Do students want to have lectures?*. Consulté le 16 avril 2017 à l'adresse : <http://www.chronicle.com/blognetwork/castingoutnines/2014/05/05/flipped-learning-skepticism-do-students-want-to-have-lectures/>
- Taurisson, A. et Herviou, C. (2015). *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée : Théorie et pratique du travail d'apprendre*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Truss, D. (2011). *3 keys to a flipped classroom*. Consulté le 2 février 2016 à l'adresse : <http://connectedprincipals.com/archives/3367>
- Trebbi, T. (2006). L'autonomie et les TIC. *Les Cahiers de Asdildf*, 17 (1), 154-163.
- Tversky, B. et Morrisony, J. B. (2002). Animation: Can it facilitate?. *International journal of human-computer studies*, 57 (1), 247-262.
- Umutlu, D. (2016). *Effects of different vidéo modalities on writing achievement in flipped English classes*. Mémoire de maîtrise non publié. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi.

UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : UNESCO. Consulté le 23 février 2017 à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>

Velez, J. J., Cano, J., Whittington, M. S. et Wolf, K. J. (2011). Cultivating change through peer teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52 (1), 40-49.

Villanueva, M. L. (2009) Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle. *Le français dans le monde : Recherche et Applications*. 45 (1), 72-81.

Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et Savoirs*, 2(1), 53-75.

White, C. (2006). Distance of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247-264.

Witten, H. (2013). Part one: Flipping in the core Areas: World languages. Dans J. Bretzmann (Ed). *Flipping 2.0*. (p.265-280). Wiscounsins : Bretzmann.

Wolk, R. A. (2011). *Wasting minds: Why our education system is failing and what we can do about it ?*. Virginia : ASCD.

Classe inversée consulté le 16 avril 2017 à l'adresse : <http://www.classeinversee.com/faq/>

Eduscol consulté le 7 mars 2017 à l'adresse : <http://eduscol.education.fr>

International Society for Technology in Education- Standards for Teachers consulté le 23 mars 2017 à l'adresse : <https://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers>

Itslearning Blended learning et espaces numériques de travail consulté le 2 février 2017 à l'adresse : <https://itslearning.com/fr/>

ANNEXE 1 – EMPLOI DU TEMPS

Classe C

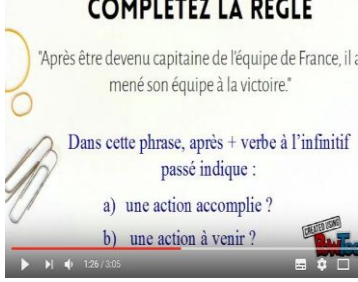
	Administration du prétest	Mise en ligne du contenu	Administration du post-test
Semaine 1	10 mars 2016	11 mars 2016	14 mars 2016
Semaine 2	17 mars 2016	18 mars 2016	21 mars 2016
Semaine 3	24 mars 2016	24 mars 2016	28 mars 2016
Semaine 4	4 avril 2016	4 avril 2016	7 avril 2016
Semaine 5	18 avril 2016	19 avril 2016	21 avril 2016
Semaine 6	21 avril 2016	23 avril 2016	25 avril 2016
Semaine 7	2 mai 2016	4 mai 2016	9 mai 2016
Semaine 8	12 mai 2016	12 mai 2016	16 mai 2016

Classe D

	Administration du prétest	Mise en ligne du contenu	Administration du post-test
Semaine 1	14 mars 2016	17 mars 2016	21 mars 2016
Semaine 2	21 mars 2016	21 mars 2016	24 mars 2016
Semaine 3	1 avril 2016	3 avril 2016	7 avril 2016
Semaine 4	15 avril 2016	18 avril 2016	21 avril 2016
Semaine 5	25 avril 2016	26 avril 2016	29 avril 2016
Semaine 6	12 mai 2016	12 mai 2016	16 mai 2016
Semaine 7	16 mai 2016	16 mai 2016	20 mai 2016
Semaine 8	23 mai 2016	23 mai 2016	26 mai 2016

ANNEXE 2 - CAPTURES D'IMAGES FIXES D'UNE CAPSULE VIDEO

(Sujet traité : Indiquez la chronologie de deux actions avec les expressions de rapports temporels « avant de + infinitif » et « après avoir/être + infinitif passé »)

 Voix off : Bonjour et bienvenus sur cette capsule vidéo. Aujourd'hui vous allez apprendre comment indiquer la chronologie de deux actions...	 ... avec « après avoir » ou « après être » et « avant de ».	 Alors, c'est parti !. Je vous présente Yannick Noah qui est très connu en France pour son parcours exceptionnel.
 Yannick est devenu chanteur après avoir été entraîneur de tennis. Alors devinez ! Laquelle de ces deux actions s'est passée en premier ? [Pause]	 Oui, c'est ça. D'abord, il est devenu entraîneur de tennis ... et après il est devenu chanteur... action numéro 2.	 Une deuxième phrase avec la même construction : « Après être devenu capitaine de l'équipe de France, il a mené son équipe à la victoire. »...
 ... c'est-à-dire que d'abord il est devenu l'équipe de France...	 après il a mené son équipe à la victoire.	 A présent, complétons la règle à partir de ce qu'on vient de voir.
 Dans cette phrase, après + verbe à l'infinitif passé indique : Dans cette phrase, la partie avec « après » indique ...	 Dans cette phrase, après + verbe à l'infinitif passé indique : a) une action accomplie ? b) une action à venir ? une action accomplie ? ou une action à venir ? [Pause]	 Dans cette phrase, après + verbe à l'infinitif passé indique : a) une action accomplie ? b) une action à venir ? Oui, c'est exact ! Comme la première action de phrase est de « devenir capitaine » il s'agit ici d'une action accomplie, c'est-à-dire, d'une action terminée.

COMPLETEZ LA REGLE "Après être devenu capitaine de l'équipe de France, il a mené son équipe à la victoire." On forme cette structure avec l'auxiliaire être ou avoir + _____. Alors comment faire une phrase avec en utilisant « après » ? Comme vous voyez, on forme la structure avec ... [Pause]	COMPLETEZ LA REGLE "Après être devenu capitaine de l'équipe de France, il a mené son équipe à la victoire." On forme cette structure avec l'auxiliaire être ou avoir + <u>participe passé</u>. un verbe à l'infinitif passé.	AVANT DE... Avant de lancer son deuxième album, il est parti au Népal. Quant à « avant de », ça c'est plus facile. Observez attentivement cette phrase. [Pause] Et voilà ma question : laquelle de ces actions s'est réalisée en premier ? [Pause]
AVANT DE... Avant de lancer son deuxième album, il est parti au Népal. (1) Eh oui ! D'abord, il est parti au Népal, après il a lancé son deuxième album.	AVANT DE... Avant de lancer son deuxième album, (2) il est parti au Népal. (1) Donc avec « avant de », vous devez utiliser ...	AVANT DE... Avant de lancer son deuxième album, (2) <u>participe à</u> <u>l'infinitif</u> il est parti au Népal. (1) ... un verbe à l'infinitif.
Noah est devenu chanteur après avoir été entraîneur de tennis. Une petite remarque : ces deux actions ont été réalisées par la même personne qui est, dans cette phrase, Yannick Noah.	c'EST TOUT !!! Voilà, c'est tout. Si vous avez des questions, n'hésitez pas. N'oubliez pas de faire les exercices proposés.	c'EST TOUT !!! A TRES BIENTOT :))) Je vous souhaite une excellente carrière comme celle de Yannick Noah. Merci et à très bientôt !

ANNEXE 3 – EXEMPLES DE QUIZ ET D’EXERCICES PROPOSÉS





Ben to D 3 - printemps 2016

Après avoir travaillé la vidéo, vous pouvez pratiquer le sujet avec des exercices ci-dessous. Bon weekend :)



qui ou que ?
www.estudiodefances.com



Les pronoms relatifs - niveau 1
www.institutcesar.com

Like • Cevapla • Paylaş • Takip edilenler 3 Nis 2016





Ben to D 3 - printemps 2016

Qui / Que (cité depuis www.bonjourdefrance.com)

Teslim edildi (8) Son tarihi: April 06, 2016 23:59

5 Sorular

https://www.edmodo.com/home#/quiz/grade/quiz_run_id/10682269





 **Quel temps fait-il en ...**
Süre: Haz 1, 2016 @ 11:59 PM

Gösteriliyor: Tümü

D 3 - printemps 2016

Quel temps fait-il en France au printemps, en été, en automne et en hiver? Lisez les questions et cochez les bonnes réponses.

Quize genel bakış Tüm Teslimlerim

Şuna atandı: D 3 - printemps 2016

Yüksek Skorlar

 **9/9**

 **9/9**

 **9/9**

 **7/9**

Soru dağılımı
5 sorular | 2:00:00

ANNEXE 4 – EXEMPLE DE VIDEOS SUPPLÉMENTAIRES

<https://www.edmodo.com/home#/group?id=19711501>



Yayınlar, gruplar, kullanıcılar ve daha fazlasını ara



Ben to D 3 - printemps 2016

Voilà deux nouvelles vidéos pour nos cours prochains. Regardez-les bien et faites l'exercice proposé. Si vous avez des questions, n'hésitez pas !
Bon courage ...



Futur Simple
www.powtoon.com



Le futur simple
www.youtube.com

Like (2) • 5 Replies • Partage • Suivez

21 Mar 2016



hocam ben 2 videoyu da beğendim. İlk videoda konu kısa ve öz anlatılmış böylece rahatça, sıkılmadan ve anlayarak not alabildim. 2. videoda konuyu pekiştirme amaçlı basit ve anlaşılır cümleler vardı. Le futur simple konusuna giriş olarak gayet güzel videolardı. Az

Like • Reply (0) • 21 Mar 2016

ANNEXE 5 – DES TESTS ADMINISTRÉS

TESTS DE LA CLASSE C

Semaine 1: Donner des précisions avec « où » et « dont »

A. Transformez les phrases ci-dessous en une seule phrase en utilisant « où ». (2 points par réponse)

1. C'est un livre intéressant. Dans ce livre on trouve des explications sur les paradoxes français.

C'est un livre intéressant _____.

2. Le Canada est un pays magnifique. J'aimerais vivre dans ce pays.

Le Canada est un pays magnifique _____.

B. Transformez les phrases ci-dessous en une seule phrase en utilisant « dont ». (2 points par réponse)

1. C'est un livre intéressant. On parle beaucoup de ce livre à la radio.

C'est un livre intéressant _____.

2. J'ai finalement trouvé le livre. Vous aviez besoin de ce livre.

J'ai finalement trouvé le livre _____.

3. Dans ce pays nous avons des traditions. Nous sommes très fiers de ces traditions.

Dans ce pays nous avons des traditions _____.

Semaine 2: Mettre en relief avec « ce qui » et « ce que »

Répondez aux questions en utilisant « ce qui » ou « ce que ». (2 points par réponse)

1. Qu'est-ce que vous aimez dans cette ville ?

2. Qu'est-ce que vous préférez comme transport urbain ?

3. Qu'est-ce qui t'a choqué dans ce film ?

4. Qu'est-ce que vous faites comme sport ?

5. Qu'est-ce qui lui plaît dans son travail ?

Semaine 3: Utiliser « les pronoms possessifs »

Complétez avec les pronoms possessifs qui conviennent (le mien, le tien, le sien, etc.).
(2 points par réponse)

1. Je veux changer d'ordinateur : _____ est vieux.
A. le mien
B. la sienne
C. les nôtres

2. Je voudrais mettre des photos de nos vacances en Grèce sur mon blog : j'ai déjà mis _____. Peux-tu passer _____ s'il te plaît ?
A. les miens/ les vôtres
B. les nôtres/ le tien
C. les miennes/ les tiennes

3. Eh oui, j'ai bien gagné le concours ! Parmi tous les messages de félicitations, j'ai apprécié _____ le plus. Merci à vous.
A. les siens
B. le vôtre
C. la tienne

4. Bien sûr, tous les partis politiques ont un blog ! Mais _____ est le plus visité et nous en sommes fiers !
A. le nôtre
B. le vôtre
C. le sien

5. Le blog de tes copains est sympa et je veux en créer un comme _____.
A. le mien
B. le sien
C. le leur

Semaine 4: Comprendre/ Utiliser le lexique du cinéma

A. Complétez les formules avec les mots suivants :

impeccable – rythme – mise en scène - chef d'œuvre – longueurs – sans plus

(1 point par réponse)

1. A : Ce film est _____.
B : Tu as raison, la _____ est parfaite.
2. A : C'est un véritable _____.
B : Pas d'accord ! On a passé un bon moment, _____.
3. A : On s'ennuie parfois, il y a des _____.
B : C'est vrai. Le _____ est inégal.

B. Pour chaque situation choisissez les formules correctes.

(2 points par réponse)

1. Vous avez apprécié le rythme du film, vous dites :
A. Beaucoup de longueurs !
B. On ne s'ennuie pas un seul instant.
C. C'est incroyablement lent.
2. Quand vous partagez vos critiques négatifs sur un film, vous dites :
A. Il y a quelques scènes inoubliables.
B. La scène de la rencontre est émouvante.
C. La fin est nulle.

Semaine 5: Donner une précision sur une action en utilisant « le gérondif »

Reformulez les phrases suivantes avec un gérondif. (2 points par réponse)

1. Tu devras laisser un acompte quand tu réserveras.
Tu devras laisser un acompte _____.
2. J'ai été agréablement surpris quand j'ai découvert la région.
J'ai été agréablement surpris _____.
3. N'oubliez pas de rendre les clés quand vous partez.
N'oubliez pas de rendre les clés _____.
4. Vous pouvez réserver par téléphone.
Vous pouvez réserver _____.
5. J'ai eu le coup de foudre quand j'ai vu les photos des igloos.
J'ai eu le coup de foudre _____.

Semaine 6: Utiliser « le conditionnel présent

Mettez les verbes entre parenthèses au conditionnel. (1,25 points par réponse)

1. « Mes parents _____ (vouloir) que je sois comme eux mais moi j' _____ (aimer) qu'ils me comprennent, je _____ (préférer) qu'ils m'acceptent comme je suis. Et puis ma petite amie _____ (aimer) pouvoir venir à la maison, mais ça, c'est impossible pour eux ! » (Thomas)
2. « Je sais bien, ma mère _____ (préférer) avoir une fille qui pense seulement à ses études, mais moi je _____ (vouloir) sortir le soir, j' _____ (aimer) qu'elle me donne plus d'argent de poche. Mes deux meilleures copines _____ (adorer) dormir à la maison quelquefois, mais ma mère ne veut pas » (Sonia)

Semaine 7: Indiquez la chronologie de deux actions avec les expressions de rapports temporels « avant de + infinitif » et « après avoir/être + infinitif passé »

Indiquez la chronologie de deux actions en utilisant *avant de*, *après être/ avoir*.

(2 points par réponse)

1. J'ai fait mes études littéraires, puis j'ai travaillé dans une maison d'édition.

_____.

2. Vous avez été acteur, puis vous êtes devenu réalisateur.

_____.

3. J'ai hésité longtemps, puis j'ai changé de travail.

_____.

4. Elle passe par Tahiti, puis elle continue son voyage jusqu'au Japon.

_____.

5. Il est passé plusieurs fois à côté de la chance, puis il a remporté le prix.

_____.

Semaine 8: Imaginer un passé différent, exprimer un regret avec « le conditionnel passé »

Imaginez un passé différent et transformez les phrases en conditionnel passé.

(2 points par réponse)

1. Je n'ai pas révisé et j'ai raté mon examen.

_____.

2. Vous n'avez pas composté votre billet et vous avez eu une amende.

_____.

3. Je suis sorti sans manteau et j'ai eu froid.

_____.

4. Elle l'a épousé et elle a dû quitter sa ville.

_____.

5. Nous avons mangé des champignons et nous avons été malades.

_____.

TESTS DE LA CLASSE D

Semaine 1 : Comprendre des informations simples sur le climat, la météo et parler du temps qu'il fait

Associez les phrases aux expressions météorologiques. (2 points par réponse)

1. Regarde, c'est tout blanc !
2. Oh ! Mon parapluie s'est envolé !
3. Prends ton parapluie !
4. On ne voit pas les montagnes aujourd'hui !
5. Regarde ce beau ciel bleu !

- a. Il pleut.
- b. Il y a du soleil.
- c. Il y a du vent.
- d. Il neige.
- e. Il y a du brouillard.
- f. Il gèle.

1	2	3	4	5

Semaine 2 : Comprendre et rédiger un programme

Mettez les verbes entre parenthèses au futur simple. (1 point par réponse)

Samedi, je _____ (être) à Paris, je _____ (passer) la journée en Belgique avec Victor. Nous _____ (prendre) le Thalys très tôt et nous _____ (descendre) en gare de Bruxelles-Midi. De là, nous _____ (aller) vers le centre-ville, nous _____ (trouver) des amis belges dans un restaurant typique. L'après-midi, on _____ (avoir) le choix entre visiter des musées ou bien se promener dans la ville. Et, en fin d'après-midi, on _____ (rentrer) à Paris par le train de 20. La journée _____ (être) intense mais nous _____ (s'amuser) bien !

Semaine 3 : Caractériser un objet avec « qui » et « que »

Complétez les deux phrases avec les pronoms relatifs qui, que ou qu'. (1 point par réponse)

Avez-vous déjà reçu en cadeau ...

- un objet _____ on met dans une cuisine ?
- un objet _____ a sa place dans une cuisine ?

- un objet _____ on peut voir partout
- un objet _____ n'est pas très original.

- un objet _____ la personne a payé très cher ?
- un objet _____ a une grande valeur ?

- un objet _____ est utile ?
- un objet _____ vous trouvez utile ?

- un objet _____ vous est inutilisable ?
- un objet _____ on peut jeter ?

Semaine 4 : Exprimer des quantités précises

Complétez les dialogues avec le pronom « en » et le verbe qui convient.

(2 points par réponse)

A. Chez un marchand de fruits et légumes

- Il vous reste des poires ?
- Ah non, désolé, il _____ plus. J'ai tout vendu.
- Vous me mettez aussi un kilo de pommes de terre, s'il vous plait ?
- Allez, je _____ trois kilos pour le prix de deux. Cadeau de la maison.

B. Dans un magasin de chaussures

- Vous avez des chaussures de sport pour enfant ?
- Oui bien sûr, on _____ de différentes marques.
- Je cherche des tennis rouges, vous _____ ?
- Rouges ? Je regrette, madame, nous _____ pas de cette couleur.

Semaine 5 : Comparer une situation ancienne et la situation actuelle.

Complétez ces propos de néoruraux satisfaits avec **plus, plus de, moins, moins de, meilleur(es), mieux.** (1 point par réponse)

1. C'est beaucoup _____ maintenant ! J'ai _____ de temps, _____ de problèmes. Alors naturellement, je suis _____ heureux.
2. Dans mon travail, maintenant, je suis _____ efficace et j'ai de _____ résultats parce que je suis _____ stressé qu'avant.
3. J'ai vraiment _____ conditions de vie, ici : c'est _____ calme et c'est _____ cher.

Semaine 6 : Rapporter des paroles de qqn

Rapportez les paroles de ces personnes. (2 points par réponse)

1. M. Joly demande : « Est-ce qu'on va avoir un code d'entrée ? »
M. Joly demande _____.
2. M. Gomez dit : « Je désire connaître l'heure exacte de passage du facteur. »
M. Gomez dit _____.
3. Mlle Luc demande : « Quelle est la date de la prochaine réunion de propriétaires ? »
Mlle Luc demande _____.
4. Mme Amandon demande : « Laissez les vélos dans le parking ».
Mme Amadon demande _____.
5. Mme Serfaty veut savoir : « Que font les enfants dans la cage d'escalier après 22 heures ? »
Mme Serfaty veut savoir _____.

Semaine 7 : Comprendre / Raconter un témoignage sur les circonstances et les suites d'une rencontre avec « il y a », « pendant » et « dans »

Complétez avec le marqueur temporel (il y a, pendant, dans) qui convient.

(2 points par réponse)

- Marlene, bonjour ! Vous avez interprété le rôle principal dans la pièce à succès *Fou de vous* pendant deux ans. Pourquoi avez-vous décidé d'arrêter ?
- Parce que, _____ trois mois, on m'a proposé un rôle dans un film.
- Et vous avez accepté ?
- Oui, tout de suite ! Le tournage va débiter _____ six mois.
- Et puis, coté sentimental, ça va très bien aussi pour vous ?
- Je suis restée seule _____ deux ans après mon divorce. _____ un an, j'ai rencontré mon compagnon, qui va devenir mon mari _____ un mois.

Semaine 8 : Donner une précision sur une action en utilisant les adverbes en « -ment ».

Reformulez les mots soulignés avec l'adverbe correspondant.

(2 points par réponse)

1. Mlle s'exprime de manière claire.
Mlle s'exprime _____.
2. M. Marquez nous surprend toujours de façon agréable.
M. Marquez nous surprend toujours _____.
3. M. Ming : c'est le meilleur, de manière évidente.
M. Ming : c'est le meilleur, _____.
4. Mlle Mange effectue de manière brillante les tâches demandées.
Mlle Mange effectue _____ les tâches demandées.
5. M. Martin se comporte de manière positive.
M. Martin se comporte _____.

CORRIGÉS DES TESTS DE LA CLASSE C

Semaine 1: Donner des précisions avec « où » et « dont »

- A. 1. C'est un livre intéressant où on trouve des explications sur les paradoxes français.
2. Le Canada est un pays magnifique où j'aimerais vivre.
- B. 1. C'est un livre intéressant dont on parle beaucoup à la radio.
2. J'ai finalement trouvé le livre dont vous aviez besoin.
3. Dans ce pays nous avons des traditions dont nous sommes très fiers.

Semaine 2: Mettre en relief avec « ce qui » et « ce que »

- 1. Ce que j'aime / nous aimons dans cette ville, c'est ...
- 2. Ce que je préfère / nous préférons comme transport urbain, c'est ...
- 3. Ce qui m'a choqué dans ce film, c'est ...
- 4. Ce que je fais/ nous faisons comme sport, c'est ...
- 5. Ce qui lui plaît dans son travail, c'est ...

Semaine 3: Utiliser « les pronoms possessifs »

- 1. A 2. C 3. B 4. A 5. C

Semaine 4: Comprendre/ Utiliser le lexique du cinéma

- A. 1- impeccable/ mise en scène 2- chef d'œuvre/ sans plus 3-longueurs/ rythme
- B. 1-B 2-C

Semaine 5: Donner une précision sur une action en utilisant « le gérondif »

- 1. Tu devras laisser un acompte en réservant.
- 2. J'ai été agréablement surpris en découvrant la région.
- 3. N'oubliez pas de rendre les clés en partant.
- 4. Vous pouvez réserver en téléphonant.
- 5. J'ai eu le coup de foudre en voyant les photos des igloos.

Semaine 6: Utiliser « le conditionnel présent

- 1. voudraient/ aimerais/ préférerais/aimerait
- 2. préférerait/ voudrais/ aimerais/ adoreraient

Semaine 7: Indiquez la chronologie de deux actions avec les expressions de rapports temporels « avant de + infinitif » et « après avoir/être + infinitif passé »

- 1. Après avoir fait mes études littéraires, j'ai travaillé dans une maison d'édition.
Avant de travailler dans une maison d'édition, j'ai fait mes études littéraires.
- 2. Après avoir été acteur, vous êtes devenu réalisateur.
Avant de devenir réalisateur, vous avez été acteur.
- 3. Après avoir hésité longtemps, j'ai changé de travail.
Avant de changer de travail, j'ai hésité longtemps.
- 4. Après être passée par Tahiti, elle continue son voyage au Japon.
Avant de continuer au Japon, elle passe par Tahiti.
- 5. Après être passé plusieurs fois à côté de la chance, il a remporté le prix.
Avant de remporter le prix, il est passé plusieurs fois à côté de la chance.

Semaine 8: Imaginer un passé différent, exprimer un regret avec « le conditionnel passé »

1. Si j'avais révisé, je n'aurais pas raté mon examen.
2. Si vous aviez composté le billet, vous n'auriez pas eu d'amende.
3. Si je n'étais pas sorti sans manteau, je n'aurais pas eu froid.
4. Si elle ne l'avait pas épousé, elle n'aurait pas quitté sa ville.
5. Si nous n'avions pas mangé de champignons, nous n'aurions pas été malades.

CORRIGÉS DES TESTS DE LA CLASSE D

Semaine 1 : Comprendre des informations simples sur le climat, la météo et parler du temps qu'il fait

1	2	3	4	5
D	C	A	E	B

Semaine 2 : Comprendre et rédiger un programme

serai/ passerai/ prendrons/ descendrons/ irons/ trouverons/ aura/ rentrera/ sera/ nous amuserons

Semaine 3 : Caractériser un objet avec « qui » et « que »

qu'/ qui/ qu'/ qui/ que/ qui/ qui/ que/ qui/ qu'

Semaine 4 : Exprimer des quantités précises

- A. n'en reste/ en mets/
B. en a/ en avez/ n'en avons

Semaine 5 : Comparer une situation ancienne et la situation actuelle.

1. mieux/ plus/ moins/ plus
2. plus/ meilleurs/ moins
3. meilleures/ plus/ moins

Semaine 6 : Rapporter des paroles de qqn

1. M. Joly demande si on va avoir un code d'entrée.
2. M. Gomez dit qu'il désire connaître l'heure exacte de passage du facteur.
3. Mlle Luc demande quelle est la date de la prochaine réunion de propriétaires.
4. Mme Amandon demande de laisser les vélos dans le parking.
5. Mme Serfaty veut savoir ce que les enfants font dans la cage d'escalier après 22 heures.

Semaine 7 : Comprendre / Raconter un témoignage sur les circonstances et les suites d'une rencontre avec « il y a », « pendant » et « dans »

il y a/ dans/ pendant/ Il y a/ dans

Semaine 8 : Donner une précision sur une action en utilisant les adverbes en « -ment ».

1. Mlle s'exprime clairement.
2. M. Marquez nous surprend toujours agréablement.
3. M. Ming : c'est le meilleur, évidemment.
4. Mlle Mange effectue brillamment les tâches demandées.
5. M. Martin se comporte positivement.

ANNEXE 6– QUESTIONS DE L’ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ (en turc)

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Çevrilmiş sınıf modeli hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bu model, öğrenim sürecinizi nasıl etkiledi?
3. Modeli kendi öğrenme sürecinize nasıl adapte ettiniz? Derse hazırlanma sürecinizden bahseder misiniz?
 - Videoları nasıl izlediniz?
 - Videolar dışında konu ile ilgili başka kaynaklar kullandınız mı? Hangi kaynaklara neden başvurduunuz?
4. Videoların içeriğini nasıl yorumlarsınız? Videoların eksik ya da güçlü yönleri nelerdi? Neden?
5. Yabancı dil öğreniminize bu model ile devam etmek ister misiniz? Neden?
6. Modelin geliştirilebilmesi için ne önerirsiniz?

ANNEXE 7 – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (en turc)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “La classe inversée dans les pratiques de l’enseignement du FLE “ başlıklı bir araştırma çalışması olup çevrilmiş sınıf modelinin Fransızca dil öğrenimine etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Neşenur ŞENEL tarafından yürütülmektedir ve bu çalışma teknoloji destekli Fransızca öğreniminin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ön test – son test ve görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği bölümü başkanı Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ’e (ggulmez@anadolu.edu.tr) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Neşenur ŞENEL
Adres :Anadolu Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu İki Eylül
Kampüsü Tepebaşı - Eskişehir
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

ANNEXE 8 - EXTRAIT DE TRANSCRIPTIONS D'ENTRETIENS

Identifiant de l'apprenante : Zeynep

Date de l'entretien : le 27 mai 2016

Legends :

- Chercheuse-enseignante
- Apprenante

- *Merhabalar, hoş geldiniz. Öncelikle bize modeli anlatır mısınız? La classe inversée hakkında ne düşünüyorsunuz?*
 - Video olayı?
- *Evet.*
 - Videonun bir iki gün önceden atılması benim için çok iyi çünkü benim için görsel hani eğlenceli olmalı. Konu olsa bana geliş biçimi önemli. Bir de görsel zekâm bende daha işe yaradığı için benim için videolar yani kitaptan bence daha iyi. Çünkü kitaptan açıp çalışmak aynı konuyu zor. Hani 'Point Langue' kısımlarına falan bakmıyorum aynı konunun ne kadar kolay olsa da. Ama videosunu falan izliyorum. Bir de kısa olması benim için çok önemli. Uzun olsa ben izleyemem.
- *Evet. Bu sistem nasıl bir sistem sizce?*
 - Bence sorumluluğu geliştiriyor. Çünkü öğrenci kendisi anlatacağı için üzerine bir sorumluluk biniyor ve daha iyi yapayım, falan demek için bir de hani öğretmenden alınan şey de takdir de daha bir koltuk kabarttığı için, o zaman benim için o benim için şey oluyor. Mesela not alıyorum hani durduruyorum 3-4 defa izliyorum. O yüzden elimden geldiğince en iyi yapmak istediğim için, benim için sorumluluğu kazanmak önemli. Çünkü bende şey yok, "Ertesi gün ne yapılacak ona göre çalışayım" şeyi olmadığı için işimi baya kolaylaştırıyor.
- *Bu modeli öğrenme sürecinize nasıl adapte ettiniz, nasıl çalıştınız derslere?*
 - Videoyu izliyorum, notlarımı alıyorum daha sonra bunla ilgili başka örnekler bulabilir miyim diyorum sonra olay biraz karışınca, benim kontrolümden çıkınca sadece videoya dönük çalışıyorum falan o yani öyle yapıyorum. Ben sadece video ile çalışıyorum.
- *Peki videoları nasıl izlediniz?*
 - Ben bir 4 kere falan izliyordum ama kendim anlatacağımda daha fazla kez izliyorum. 5-6 kez falan oluyor. Daha sonra bir daha tekrar, o şekilde izliyorum. 3. sünde not alıyorum. Hani çünkü kendime göre not aldığım için önce görerek not almam gerekiyor. Daha sonra not alırken kendi kafama göre not alıyorum hepsini kopyala yapıştır falan yapmıyorum, kendi anlatımına göre notlar alıyorum. Videoya ilgili sorunla karşılaşmadım. Ama şöyle ben mesela videoların olduğu konularda iyiyim. Diğer konularda falan 'passé composé'nin falan şeyi yoksa, sadece 'présent'in varsa, 'présent'da daha iyiyim. Videodaki olay... konularda daha iyiyim. Çünkü ben evet yazarak çalışıyorum ama kitapla çalışmayı sevmiyorum. Bilgisayar benim için çalışmak olarak daha iyi. O yüzden videolar hani hem aklımda sesi kalıyor hem de direk gözümün önüne geliyor. Ama kitap böyle boğucu geliyor bana. O yüzden videolar benim için daha iyi.
- *Videoların içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*
 - İçeriği?
- *Yani konu iyi işlenmiş miydi? Yeterince örnek var mıydı? Daha kısa mı olabilirdi? Ya da daha uzun mu olmalıydı?*

- Benim için uzunlukta bir sıkıntı yok. Hani çünkü 5 dakikayı falan geçmiyor videolar, örnekler zaten en açık örnekler, daha böyle şey olarak alınmış, bitiyor mesela konunun içinde 3'e ayrılıyorsa tam olarak bitiyor, 2.sinde yeniden başlıyor, 3.sünde yeniden başlıyor. Hani karışık anlatılmıyor, hepsi birden düzen içerisinde. Kolaydan zora doğru gitmesi de benim için ayrı bir pozitif yönü.
- *Bu model öğrenme sürecinizi nasıl etkiledi?*
 - Yani benim için kesinlikle olumlu etkiledi. Çünkü böyle daha ilgi çekici. Mesela konu 'indirect' konusunu ben normalde yok kitapta olsa anlamazdım şey yapmazdım. Ama birincisi videoda, ikincisi ben anlattım. Daha bir şeyli oldu. Tam bir sorumluluk falan bindirdiği için benim için daha iyi oldu.
- *Derse hazırlıklı geliyor olmanın etkisi neydi sizde?*
 - Kesinlikle ve kesinlikle derse adapte ediyor. Hani uykun falan da olsa o konuyu bildiğim için ortaya hani bildiğimi gösterdiğim için daha güzel oluyor. Mesela hoca diyor "evet doğru", "evet böyle olacak" dediği için hani bende daha böyle koltuklarım kabarıyor. Böyle daha çok ders çalışmaya yönelik oluyorum. Hani normalde yapmıyorum ama videolarda yapıyorum. İddialyım.
- *Bundan sonra derslerinizin bu şekilde modellenmesini ister misiniz?*
 - Kesinlikle. Bütün konular için. Kesinlikle öyle olması gerekiyor. Çünkü ben 'Parcours Digital'in de olumlu yanlarını görüyorum. İnanılmaz güzel etkinlik var. Video zaten konu anlatımı olarak destekliyor. Üzerine 'Parcours Digital' yani teknoloji için içinde o kadar güzel ki hani kitaplar artık beni cezbetmiyor. Ne kadar renkli olursa olsun, o etkinlikler falan cezbetmediği için özellikle gramer açısından bence video çok iyi. Bence olmalı yani.
- *Peki nasıl geliştirilebilir bu model? Daha başka ne yapılabilir?*
 - Çıkartılma konusunda hani başka bir türünü daha uzun daha kısa şeyini bilmediğim için karşılaştırma yapamam ama bu videolar kısa. Hani mesela derste bir konuyu görüyoruz 'présent' halini iki üç gün sonra 'passé' halini görüyoruz. Hani çok sıkımlı bir anda verilmediği için. Videolar da kısa kısa olmalı bence çünkü benim ilgim öyle çekiliyor. 6-7 dakikalık olsa ben sıkılırım ama 2-3 dakika yani hem kolay anlaşılıyor, gayet açık bir şekilde anlaşılıyor ve Fransız anlatımı olmasına rağmen. Kesinlikle ben anlıyorum normalde başka videolarda falan Fransız anlatımı anlamıyorum. Hani her şey açık olduğu için yani bence her türlü olumlu yani. Sadece olumsuz yanı bütün hocaların yani ortak çalışma olmadığı için, tek bir kişiden çıktığı için bence olumsuz yanı sadece bu.
- *Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı? Olumlu ya da olumsuz?*
 - Devam etsin.
- *Çok teşekkür ederim.*
 - Ben teşekkür ederim.

ANNEXE 9 : RESULTATS DES APPRENANTS DE LA CLASSE D

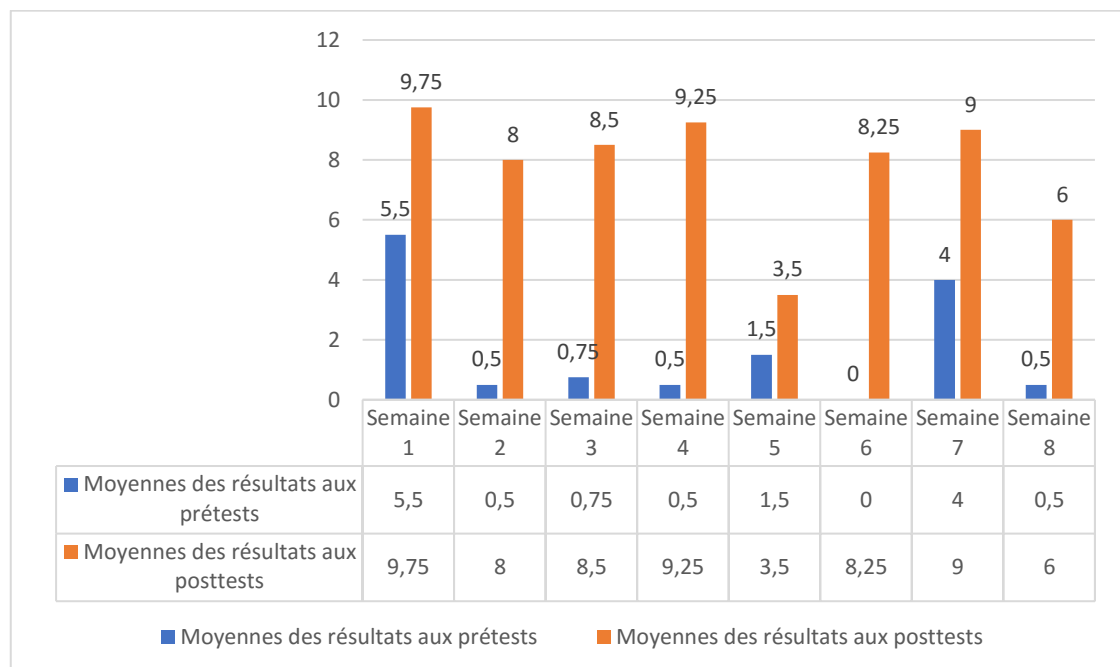
Résultats obtenus aux prétests

Identifiant	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
Zeynep	8	2	0	2	0	0	0	2
Kaan	8	0	0	0	2	0	6	0
Pars	4	0	0	0	0	0	0	0
Hasan	2	0	3	0	4	0	10	0

Résultats obtenus aux post-tests

Identifiant	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
Zeynep	10	10	9	10	3	10	8	6
Kaan	9	9	9	9	0	8	10	2
Pars	10	7	9	10	3	10	8	10
Hasan	10	6	7	8	8	5	10	6

Comparaison des moyennes





ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	La Classe Inversée Dans Les Pratiques de L'enseignement du FLE (Tersine Çevrilmiş Sınıf Modelinin Fransızca Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ
TEZ YAZARI:	Neşenur ŞENEL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

25.03.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR*Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı***Prof. Dr. Hayrettin TÜRK***Fen Bil. (Fen Fak.)***Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK***Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)***Prof. Dr. Esra CEYHAN***Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)***Prof. Dr. Kemal YILDIRIM***Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)***Prof. Dr. Münevver ÇAKI***Güz. San. (Güz. San. Fak.)*