



HAL
open science

Une expérimentation de la classe inversée dans le cours de FLE en Chine

Yigong Guo

► **To cite this version:**

Yigong Guo. Une expérimentation de la classe inversée dans le cours de FLE en Chine. 4ème Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation, Oct 2018, Rennes, France. pp.196-205. hal-02410074

HAL Id: hal-02410074

<https://hal.science/hal-02410074v1>

Submitted on 13 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une expérimentation de la classe inversée dans le cours de FLE en Chine

Yigong GUO
ENS de Lyon, ICAR (UMR 5191)
yigong.guo@outlook.com

Résumé

Cet article présente une expérimentation de la pédagogie inversée dans le cadre du cours « rédaction en français » à l'Université de Zhejiang Gongshang. Cette étude montre que la classe inversée conçue sur la base du modèle ARCS de la motivation favorise la participation active des apprenants et améliore leur compétence de production écrite. Cependant, la plupart des apprenants n'ont pas une vision positive de cette approche pédagogique, et leur autonomie d'apprentissage reste à améliorer.

Mots-clés

classe inversée ; didactique du français ; modèle ARCS de la motivation ; recherche action

Se réclamant de l'approche pédagogique innovante (Lebrun, 2015 ; Bissonnette & Gauthier, 2012), la classe inversée se trouve actuellement au cœur de l'attention des éducateurs chinois. En Chine, les universités s'apprêtent à introduire cette innovation dans l'enseignement supérieur et un grand nombre d'articles scientifiques y sont dédiés depuis ces trois dernières années (Long, 2016). Notre recherche s'inscrit dans cette continuité, ayant pour but d'expérimenter la classe inversée avec 21 étudiants chinois de LLCE français à l'Université de Zhejiang Gongshang, dans le cadre du cours « rédaction en français ». Dans ce contexte, on s'est fondé sur le modèle ARCS de la motivation afin de concevoir des stratégies d'intervention aptes à stimuler la motivation des apprenants, qui demeurent souvent passifs dans l'apprentissage.

Cet article abordera d'abord un état de l'art visant à mettre au jour l'état actuel de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement des langues en Chine. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'organisation et le déroulement de notre expérimentation qui sera suivie par l'explicitation du modèle ARCS sur lequel le dispositif de formation se fonde. Puis, nous exposerons les apports de cette approche à l'apprentissage des langues, et les nouveaux problèmes qui ont émergé lors de sa mise en place. Un retour réflexif sur les pratiques pédagogiques permettra enfin de dresser des propositions pédagogiques afin d'améliorer le dispositif de formation.

Classe inversée dans l'enseignement des langues en Chine

Afin de donner un aperçu sur la modalité d'organisation de la pédagogie inversée, et de comprendre ses effets de rendement sur l'apprentissage des langues, une recension documentaire a été conduite. Il s'est agi de chercher dans *CNKI (China Academic Journals Full-text Database)*, les articles contenant des mots clés combinés de *classe inversée* et *enseignement des langues*. Seuls les articles publiés dans les revues labélisées *CSSCI (Chinese Social Sciences Citation Index)* depuis les 4 dernières années (2014-2017) ont été pris en compte. Nous avons retenu spécifiquement les recherches expérimentales et quasi-

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

expérimentales portant sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Sur une centaine d'articles repérés, seuls les 6 premiers les plus cités ont été retenus¹.

Auteurs	Cours	Activités avant-classe	Activités en-classe	Activités après-classe
Xu & Li (2014)	anglais (Lansad)	consultation des ressources multimédia, test	discussion, projets de groupe, journal de bord	-
Wang (2015)	anglais (interprétation)	micro-cours, consultation des ressources multimédia, devoirs	exposé, évaluation par enseignant, exercices	exercices
Dou & Wen (2015)	anglais (Lansad)	micro-cours, consultation des ressources, test	discussion, exposé, évaluation par pairs, évaluation par enseignant	journal de bord
Fan & al. (2015)	anglais (Lansad)	micro-cours, consultation des ressources, test, discussion	exposé, évaluation par pairs, évaluation par enseignant	-
Li & Wu (2015)	anglais (Lansad)	micro-cours, test, projets de groupe	exposé, discussion, évaluation par enseignant	projets de groupes
Lü (2016)	anglais (Lansad)	micro-cours, consultation des ressources, discussion, projets de groupe, test	exposé, évaluation par enseignant	-

Tableau 1. Activités concernées par la modalité d'organisation de la classe inversée dans l'enseignement des langues en Chine

Notons que la modalité d'organisation de la classe inversée présentée dans ces articles fait référence à une approche pédagogique d'enseignement des langues, dite *Production-oriented Approach (POA)* (Wen, 2016 : 1). Selon cette approche, le mode d'apprentissage de langue étrangère des adultes représente un processus inductif où l'apprenant « plagie » des éléments provenant de l'*input*, servant de « catalyseur pour aider à la réalisation de l'*output* » (*ibid.*). Ce mode, plaçant l'*output* au cœur de la démarche pédagogique, insiste pour que toutes les activités de réception doivent avoir pour finalité de conduire l'apprenant vers la production. Partant de cette perspective, nous avons trouvé un modèle commun de l'organisation de la classe inversée dans le contexte de l'enseignement des langues en Chine. Ce modèle deviendra ensuite le cadre de référence qui oriente notre conception du dispositif de formation (*cf. infra*).

Dans un tel modèle, l'*input* est livré avant la classe, au moyen de micro-cours (capsules de vidéo enregistrées par l'enseignant) et de ressources numériques auto-consultables en ligne. Ces ressources sont constituées d'exercices de vocabulaire et de grammaire, de modèles de textes dans lesquels les apprenants peuvent puiser des blocs de connaissances lexicales, grammaticales et culturelles, pour préparer les activités de production en classe. Des séances de discussion en groupe peuvent être animées à part via visio-conférence, apportant un soutien méthodologique relatif à la préparation des tâches de production. En outre, grâce à la mise à disposition de la messagerie instantanée, l'apprenant bénéficie d'un tutorat individuel en cas de difficulté, en ayant la possibilité d'échanger avec l'enseignant ou entre pairs. Le temps de classe est exclusivement consacré aux activités d'*output*, tels que les exposés, jeux de rôle, projets d'équipe, échanges avec l'enseignant et entre pairs. Après la classe,

¹ Articles cités entre 49 et 248 fois

l'enseignant peut demander aux apprenants de remplir un journal de bord, qui leur permet de faire un retour réflexif sur les processus d'apprentissage, donc de développer leurs connaissances métacognitives. L'enseignant peut également distribuer plus d'exercices de consolidation aux apprenants pour réviser le cours.

Cette recherche documentaire identifie trois aspects positifs de la classe inversée sur l'apprentissage de langue étrangère :

1. La compétence communicative des apprenants se trouve améliorée. La classe inversée déplaçant la partie magistrale du cours à la maison, le temps de classe est ainsi libéré pour réaliser des projets et des activités communicatives. Afin de préparer ces activités, les apprenants doivent consulter de nombreuses ressources en langue étrangère, qui constituent une source d'*input* probante favorisant la production. Li & Wu (2015) associent la meilleure compétence communicative au fait que la classe inversée crée plus d'occasions pour les apprenants de recevoir l'*input* et de communiquer en langue cible.
2. La motivation des apprenants est augmentée. La classe inversée modifie le rôle traditionnel de l'enseignant. Ce dernier n'est plus un maître qui expose son savoir sous forme de cours magistral, mais devient un facilitateur qui cherche à aider les apprenants à réaliser les tâches communicatives. Ce changement de rôle rend l'apprenant acteur de ses apprentissages, stimulant ainsi l'apprentissage actif (Xu & Li, 2014). En outre, les projets et tâches communicatives simulent des situations authentiques, ce qui devient un vecteur de motivation faisant sens dans l'esprit des apprenants (Lü, 2016).
3. L'autonomie des apprenants se développe. La classe inversée confie la responsabilité aux apprenants de définir leurs objectifs, contenus et stratégies d'apprentissage. Ils ont la responsabilité de consulter des ressources et micro-cours en autonomie pour ensuite préparer les tâches en classe (Lü, 2016). Par ailleurs, dans la classe inversée en Chine, la plupart des enseignants s'appuient sur la pédagogie du projet, qui crée des effets positifs. Passant par la réalisation concrète dans l'apprentissage par projets, l'apprenant développe une autonomie plus générale (la capacité de prendre des initiatives dans la vie réelle), à savoir les compétences de recherche des informations, de travail collectif et de résolution de problèmes (Fan & al., 2015).

Modèle ARCS de la motivation

Face à un public passif, la conception de notre dispositif inversé emprunte le modèle ARCS de la motivation, développé par John Keller (1987). Il s'agit d'une méthode d'intervention sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour accroître la motivation des apprenants. Pour Keller, les interventions pédagogiques visent à mettre en évidence les quatre composantes de la motivation : l'attention (*attention*), la pertinence (*relevance*), la confiance (*confidence*) et la satisfaction (*satisfaction*).

1. *Attention* : placer l'apprenant dans un environnement propice à l'apprentissage en attirant son attention sur la tâche à réaliser ;
2. *Relevance* : informer ce dernier de la valeur réelle de la tâche à réaliser ;

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

3. *Confidence* : donner à l'apprenant la conviction qu'il est en mesure de remplir la tâche ;
4. *Satisfaction* : expliquer clairement la récompense à obtenir lorsque la tâche sera complétée.

Nous insistons sur le fait que ce cadre d'intervention doit s'adapter aux caractéristiques de la classe inversée. Dans une classe inversée, la progression des apprenants est assez disparate : chacun suit son propre chemin d'apprentissage. Il est donc nécessaire que les interventions de l'enseignant qui portent sur la motivation de l'apprenant (désormais *intervention motivationnelle*) doivent se varier en fonction du niveau cognitif réel des individus (Zhao & al., 2016). Partant de cette idée, Yu & Wang (2015) ont adapté le cadre d'intervention ARCS aux caractéristiques de l'enseignement des langues. S'inspirant du cognitivisme, ces chercheurs divisent les démarches d'enseignement des langues en trois phases : *fragmentation*, *intégration* et *création* ; et proposent de varier les stratégies d'intervention en fonction de la phase d'apprentissage.

- En phase de *fragmentation*, l'apprenant profite du temps informel pour mémoriser des blocs de connaissances langagières fragmentées, tels que des mots, des phrases et des expressions hors contexte. Le temps et les contenus d'apprentissage se présentent ainsi comme des « fragments ». Au cours de cette phase, l'intervention motivationnelle vise principalement à établir la confiance avec les apprenants, en les aidant à déterminer les ressources et les objectifs d'apprentissage en fonction de leurs niveaux cognitifs actuels. Le rôle de l'enseignant est alors de créer un environnement d'apprentissage riche de ressources multimédia, qui suscite l'intérêt de l'apprenant pour les exploiter.
- En phase d'*intégration*, l'apprenant commence à intégrer les connaissances langagières fragmentées dans ses schémas mentaux, pour construire un réseau de connaissances de langue étrangère. Lors de cette phase, l'enjeu est de favoriser la mise en relation du problème avec les connaissances antérieures. La mission de l'enseignant consiste à proposer des activités appropriées avec des défis réalisables, permettant aux apprenants de percevoir facilement leur progression et d'acquérir un sentiment de confiance.
- En phase de *création*, les apprenants réutilisent l'ensemble des connaissances antérieurement acquises pour réaliser des tâches sociales. L'enjeu se situe donc au niveau du développement des compétences à la fois communicatives et générales afin de mener à bien les activités supposant la réception et la production en langue cible. L'intervention motivationnelle consiste à créer un environnement authentique et à informer l'apprenant du rapport entre ses activités en classe et son environnement immédiat et avec sa vie professionnelle dans le futur.

L'identification de la phase d'apprentissage où se situe l'apprenant, permet à l'enseignant de déterminer les interventions motivationnelles qu'il va pratiquer.

Organisation et déroulement de l'expérimentation

Notre étude concerne une classe de licence en troisième année de LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères) français à l'Université de Zhejiang Gongshang (n=21), dans le cadre du cours « rédaction en français ». Ce cours dispense 14 séances d'enseignement pendant un semestre, soit une séance de deux heures par semaine. Nous avons emprunté le

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

protocole de recherche action établi par Anne Burns (2011) pour guider notre plan d'action et d'intervention. Selon ce protocole, une recherche action comprend généralement quatre grandes phases : identification des problèmes (*Planning*), action, observation et réflexion (Burns, 2011 : 8).

Tout d'abord, à partir de l'observation en classe tout au long du semestre, le chercheur a identifié deux problèmes majeurs :

1. Faible motivation des apprenants en classe. La méthodologie pédagogique pratiquée en classe est traditionnelle, se passant par l'analyse, la mémorisation et l'imitation des modèles de textes. La seule activité en classe consiste à comparer ces modèles pour repérer la structure d'un type de textes particulier. Cette pédagogie ne suscite pas la motivation chez les apprenants, qui demeurent passifs se concentrant sur la prise de notes, et ne voulant pas prendre la parole. De plus, on constate souvent de l'absentéisme et de la distraction par l'utilisation des smartphones en cours.
2. Mauvaise qualité des devoirs maison. La qualité des devoirs faits à la maison est mauvaise chez la plupart des apprenants qui rencontrent souvent des difficultés de choisir le vocabulaire et les constructions de phrase appropriées. Ce problème est susceptible d'être lié au fait que l'activité d'écriture qui nécessite plus d'interventions de l'enseignant, se déroule toujours en dehors du temps de classe. On suppose que si ce dernier puisse intervenir lors de la rédaction pour donner des feedbacks immédiats, la qualité du travail s'améliorerait.

En vue de résoudre ces problèmes, une classe inversée a été conçue et expérimentée lors des séances de la 13^{ème} et de la 14^{ème} semaine. Une analyse de la situation d'apprentissage a d'abord été conduite. Nous supposons qu'après avoir trois ans d'études de français, les apprenants ayant acquis suffisamment de connaissances langagières fragmentées, ont besoin de les réutiliser dans des situations authentiques. La plupart des apprentissages se situent donc en phases *intégration* et *création*. L'acquisition des blocs de connaissances fragmentées, dite phase de *fragmentation*, n'étant plus en jeu, se poursuit toutefois dans tout le parcours d'apprentissage : l'apprenant est susceptible de revenir à l'apprentissage fragmenté à tout moment lorsqu'il se rend compte, par exemple, du manque des connaissances langagières nécessaires à la réalisation des tâches d'écriture.

Cette analyse de la situation nous a permis de définir les interventions motivationnelles à pratiquer pour cette classe. Ici, les caractéristiques des phases d'*intégration* et de *création* nous obligent à privilégier les stratégies *relevance* et *confidence* du modèle ARCS :

- Quant à la stratégie *relevance*, nous avons constaté que la plupart des apprenants font état de la motivation instrumentale, ayant le désir d'obtenir des connaissances pratiques ou concrètes dans l'étude de la langue cible. Une stratégie *relevance* a été mise en place afin de créer une situation-problème authentique en rapport étroit avec leur environnement immédiat et avec la future vie professionnelle « réelle » des apprenants. Donc, l'ensemble de notre formation est orientée vers une tâche-projet, où l'apprenant va rédiger un rapport d'enquête sur « la féminisation des enseignants à l'école », question faisant écho à ce qu'ils connaissent.
- Quant à la stratégie *confidence*, il nous paraît que trop de difficultés linguistiques rencontrées lors des devoirs maison entraînent la perte de confiance et la

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dévalorisation de soi des apprenants dans la rédaction. Ainsi, une stratégie *confiance* a été mise en œuvre essentiellement pour l'apprentissage avant-classe qui correspond à la phase *intégration*. Il s'agit de mettre en place des exercices de réception et un test auto-corrigé moins exigeants. Nous supposons que la réussite aux exercices et test leur procure un sentiment de satisfaction, tout en consolidant leurs connaissances acquises.

Le déroulement de notre classe inversée comporte trois phases principales :

Phase « Auto-apprentissage »

Cette phase se déroulant à distance, est constituée de deux étapes : (1) L'apprenant consulte deux micro-cours enregistrés par l'enseignant pour apprendre la méthode d'enquête et la structure du rapport d'enquête français. La première tâche consiste à analyser un modèle du rapport et à compléter un test de connaissance sous forme de QCM auto-corrigé. (2) Les apprenants sont ensuite invités à travailler en groupe pour mener une enquête sur « la féminisation des enseignants à l'école ».

Tous les supports sont distribués à l'aide du logiciel *QQ*, un système de messagerie instantanée utilisé quotidiennement en Chine. Un guide d'apprentissage est téléchargé pour préciser les objectifs d'apprentissage et indiquer les démarches à réaliser et les tâches conseillées. En cas de difficulté, les apprenants ont la possibilité de solliciter l'aide à l'enseignant et aux pairs en envoyant des messages sur *QQ*.

Phase « Application »

Cette phase se déroule en présence, et est constituée de deux étapes : (1) Dans un premier temps, les groupes présentent leurs résultats d'enquête. L'enseignant et autres groupes donnent ensuite leurs remarques et des pistes d'amélioration. (2) Les apprenants discutent en groupe faisant un retour réflexif avec les commentaires reçus, pour améliorer leur enquête, puis commencent à rédiger collectivement un rapport en français. L'enseignant et le tuteur participent à la discussion des groupes. Lors de la session de rédaction, ils peuvent intervenir lorsque l'apprenant rencontre des difficultés.

Phase « Évaluation »

Cette phase se déroule à distance et en présence en deux étapes : (1) Chaque groupe utilise une grille d'évaluation pour s'auto-évaluer et évaluer le rapport d'un autre groupe. Ce travail permet d'adopter un regard critique sur ses propres processus tant pour l'évaluateur que pour l'évalué. (2) Dans la séance présentielle qui suit, l'enseignant recueille les évaluations et donne son propre commentaire à chaque groupe.

Un sondage par questionnaire a été conduit auprès de tous les apprenants en fin d'expérimentation. Ce questionnaire comprend trois rubriques, ayant pour objectif de mesurer la satisfaction des étudiants, de comprendre leur comportement d'apprentissage hors classe et de recueillir les avis. Notons que la rubrique « avis » se présente sous forme de question ouverte, où le répondant peut s'exprimer librement. Outre le questionnaire, nous avons procédé à un entretien informel avec l'enseignant, ainsi qu'à l'observation *in situ* dans les séances présentielles. Le croisement des données mixtes permet de ressortir les avantages de la classe inversée relatifs à l'apprentissage et de relever de nouveaux problèmes émergés lors de sa mise en pratique.

Résultats et discussion

Avantages

La participation active des apprenants est plus importante. Tous les apprenants ont déclaré avoir participé au moins une fois au travail collaboratif avant la classe, dont 71.43% y ont participé plusieurs fois. 76.19% des apprenants considèrent qu'ils peuvent s'engager activement dans le travail collaboratif. Le taux de présence à la séance présentielle s'élève à 100%. L'observation en classe montre très peu de distraction par smartphone lors des exposés du groupe. De plus, les apprenants s'engagent volontiers à demander la parole pour donner des avis sur le travail de leurs pairs. On constate que pendant l'écriture collaborative, certains groupes utilisent des outils de télécollaboration, tels que *QQ* et *iCloud* pour mettre en commun leur travail. L'entretien avec l'enseignant confirme les résultats de l'observation qui montrent que la participation des apprenants est plus active que dans la classe traditionnelle. En outre, ils font preuve d'esprit d'initiative en écriture, ce qui se traduit par l'augmentation remarquable du nombre de mots dans les devoirs. Certains groupes réclament dans le questionnaire que l'on ne doit pas prescrire la longueur maximale du texte, car cela empêche l'expression libre de la pensée.

La qualité de l'écriture des apprenants est améliorée. La plupart des groupes sont en mesure de rédiger un rapport d'enquête conforme aux règles essentielles de la langue française. Le vocabulaire, les expressions et les structures complexes utilisées sont plus variées que les devoirs antérieurs. De plus, on note également que les erreurs non systématiques, par exemple les fautes d'accord ponctuelles, diminuent. Cela manifeste de la part de l'apprenant une tentative spontanée d'investissement, et de changement d'attitude plus sérieuse pour veiller à la qualité de l'écriture.

Problèmes

Deux problèmes majeurs ont été constatés selon le sondage par questionnaires : le taux de satisfaction des apprenants peu élevé d'une part, et l'insuffisance de l'autonomie des apprenants d'autre part.

Premièrement, la satisfaction accordée à la classe inversée est faible. Seuls 9.52% des apprenants pensent que cette approche peut susciter leur intérêt pour les motiver à investir plus de temps dans l'apprentissage du français. Lorsqu'on demande aux apprenants de classer par ordre de rang « les motifs qui vous poussent à effectuer les tâches avant la classe ». L'item « l'évaluation des tâches fait partie de la note finale » est classé en tête, tandis que les items « la compétence acquise va être réinvestie dans la future vie professionnelle » et « la thématique de la tâche m'intéresse » sont classés les derniers. Il nous apparaît donc que les apprenants ne se sentent obligés d'apprendre la leçon que pour l'évaluation normative en fin des séances. De plus, ils n'ont pas ressenti le rapport de la tâche avec la vie réelle, ce qui pourrait être perçu comme un échec de l'utilisation de la stratégie *relevance*. Pour certains apprenants, c'est parce que la thématique a été prédéfinie par l'enseignant, qui « n'a rien à voir avec ma vie réelle ». Quant à leur ressenti sur les résultats d'apprentissage, seuls 28.57% des apprenants pensent qu'ils apprennent plus efficacement en classe inversée qu'en la classe traditionnelle. Cela peut être dû au fait que les apprenants chinois, habitués au modèle d'enseignement traditionnel, la considéreraient comme un apprentissage efficace apte à les conduire à acquérir plus rapidement des connaissances.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Deuxièmement, l'autonomie d'apprentissage des apprenants est à interroger. L'enseignant s'attend à ce que l'apprenant puisse suivre le parcours de progression prévu par le guide d'apprentissage, commençant par regarder des vidéos, puis s'auto-évaluer par un test. Néanmoins, presque un tiers des apprenants (28.58%) ne commencent à parcourir les vidéos que le jour qui précède la séance présentielle. De plus, seuls 38.1% ont complété le test auto-corrigé. Pour 89.5% des apprenants, « le plus grand défi rencontré dans la classe inversée » est que « les activités avant-classe sont très difficiles ». Paradoxalement, seule la moitié des apprenants (42.86%) ont tenté de chercher de l'aide auprès de l'enseignant ou de leurs pairs. L'autre moitié s'attend à ce que l'enseignant puisse anticiper leurs difficultés et leur apporter les solutions appropriées. Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas de constater que certains apprenants ont pu écrire sur le questionnaire des phrases telles que : « l'auto-apprentissage est une perte de temps », « le temps de classe devrait être consacré à la transmission du savoir ».

Discussion

Les limites qui viennent d'être évoquées, nous incitent à réfléchir à deux pistes d'amélioration envisageables.

Premièrement, la conception du cours devrait prendre en compte les besoins individuels de chaque apprenant. Wang & Zhong (2017 : 19) critiquent l'usage abusif et routinier de la vidéo comme support des activités avant-classe, sans prendre compte du fait que « les apprenants ne sont pas tous habitués à ce type de support ». Il est donc nécessaire d'offrir une variété de ressources au choix de la part de l'apprenant, plutôt que de prescrire les mêmes activités à faire. Pour aller plus loin, nous préconisons plus de liberté accordée à l'apprenant dans le choix des contenus d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant peut recueillir au préalable les informations concernant l'attente des apprenants, et proposer une liste de thématiques au choix ou même laisser place à une négociation des objectifs avec les apprenants.

Deuxièmement, le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants devrait être traité comme un des objectifs d'enseignement de la classe inversée. En classe inversée, la responsabilité étant placée entre les mains de l'apprenant, cela nécessite que ce dernier puisse avoir suffisamment d'autonomie pour pouvoir organiser son parcours d'apprentissage. L'autonomie des apprenants se révèle donc être une condition indispensable à la réussite de la classe inversée. Or, on note que dans les recherches expérimentales menées en Chine, le manque de l'autonomie est souvent pointé, et considéré comme une des causes de l'échec (Jiang & Chen, 2016). Dans notre étude, il apparaît qu'un seul guide d'apprentissage ne suffit pas à rendre l'apprenant plus autonome. Pour un public généralement captif, il est nécessaire de mettre à disposition plus d'outils qui permettent d'organiser l'action, par exemple, l'annonce en amont des dates d'évaluation, la modalité d'évaluation, la sollicitation et l'encouragement. Certains chercheurs chinois ont ainsi proposé d'implanter l'évaluation formative qui prend en compte la participation des apprenants (Zhu, Guan & Qiu, 2015).

Conclusion

Il ressort de notre étude que la classe inversée conçue sur la base du modèle ARCS de la motivation présente des avantages relatifs à l'apprentissage des langues : elle permet de susciter la participation active des apprenants chinois, un public qui demeure généralement captif, et d'améliorer la qualité de production des apprenants. Cependant, les apprenants manifestent peu de satisfaction concernant cette innovation et l'autonomie insuffisante dont disposent ces derniers constitue un nouveau défi pour l'enseignant.

Une question est soulevée après cette étude : aujourd'hui, face à l'intérêt suscité par la classe inversée, est-il pertinent de la recommander pour l'enseignement des langues en Chine ? Il nous paraît paradoxal que sans tenir compte de nombreux avantages prouvés par les études actuelles, les apprenants ne ressentent pas l'envie de cette approche. La consultation des cours à la maison ne fait pas partie des habitudes des apprenants, qui n'aiment travailler que les parties obligatoires pour l'évaluation normative en fin de séquence - et souvent au dernier moment. À la lumière de notre recherche, la classe inversée se réclame toutefois d'une approche pédagogique pertinente pour l'enseignement des langues. Or, pour un public qui est habitué à une pédagogie traditionnelle, le changement d'attitude et de comportement d'apprentissage ne peut se faire que lentement. Il faudrait que l'enseignant soit prudent, en tenant compte de l'effet d'étrangeté que pourrait provoquer cette approche pour l'apprenant.

Bibliographie

- Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ?. *Formation Profession*, 20(1), 23-28.
- Burns, A. (2011). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dou, J. H., & Wen, S. (2015). The teaching reform exploration of college English flipped classroom based on APP. *Heilongjiang Researches on Higher Education*, (5), 162-167. [Texte en chinois]
- Fan, W. X., Ma, Y., Li, K., & Qiu, B. F. (2015). A practical study in the flipped classroom based on WeChat under environment of mobile learning. *Education Research*, 21(3), 90-97. [Texte en chinois]
- Jiang, L. B., & Chen, Y. Q. (2016). The Quasi-experimental Study on the Effectiveness of Colleges Liberal-arts Courses Based on Flipped Classroom. *China Educational Technology*, 7, 107-113. [Texte en chinois]
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *Économie et management*, (156), 41-47.
- Li, J. N., & Wu, Z. J. (2015). Practice and reflections on flipped college English class. *Foreign Languages in China*, (6), 4-9. [Texte en chinois]
- Long, J. (2016). The research summary of the flipped classroom. *Journal of University of Science and Technology Beijing (Social Sciences Edition)*, 32(6), 113-118. [Texte en chinois]
- Lü, T. T. (2016). A study on the flipped classroom based college English autonomous learning mode. *China Foreign Language*, 1, 77-83. [Texte en chinois]
- Wang, H. L. (2015). An action research on the teaching interpretation based on flip classroom. *Chinese Translators Journal*, 36(1), 59-62. [Texte en chinois]

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Wang, H. L., & Zhong, S. M. (2017). On foreign language teaching reform of China: from micro-class and MOOCs to flipped class. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (1), 16-20. [Texte en chinois]
- Wen, Q. (2016). The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*, 1-15.
- Xu, Y. M., & Li, X. D. (2014). Exploration to project-based flipped classroom—new concept, method and technology in English teaching: a case study based on new college English. *Foreign Languages in China*, (5), 81-87. [Texte en chinois]
- Yu, Q. L., & Wang, M. Q. (2015). Latest researches on arcs motivational design and its application in foreign language teaching. *Modern Educational Technology*, 25(5), 103-109. [Texte en chinois]
- Zhao, Z., Wang, W., Zhou, D. D., & Zhong, S. C. (2016). The study of the motivation strategy and the supporting space in flipped learning. *e-Education Research*, 37(4), 92-98. [Texte en chinois]
- Zhu, Z. T., Guan, Y. Q., & Qiu, H. X. (2015). Practice and reflection of flip class in China. *e-Education Research*, 36(6), 66-72. [Texte en chinois]