



HAL
open science

La classe ré-inversée : quand des étudiants de FLE créent une chaîne éducative.

Angeliki Kordoni

► To cite this version:

Angeliki Kordoni. La classe ré-inversée : quand des étudiants de FLE créent une chaîne éducative.. Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation, Sep 2019, Athens, France. pp.796-805. hal-04232237

HAL Id: hal-04232237

<https://hal.science/hal-04232237>

Submitted on 12 Oct 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



ASSOCIATION
DES PROFESSEURS
DE FRANÇAIS F.U.-GRÈCE



LA FIPF
Fédération Internationale
des Professeurs de Français

*Regards croisés
sur la place du français
dans des sociétés en mutation*

ACTES

du 3^e Congrès européen de la FIPF

Athènes • 4 au 8 septembre 2019

sous la coordination de
Argyro PROSCOLI
Christos NIKOU
Sophoklis TSAKAGIANNIS



National and Kapodistrian
University of Athens
press

ATHÈNES 2021

REGARDS CROISÉS
SUR LA PLACE DU FRANÇAIS
DANS DES SOCIÉTÉS EN MUTATION

La réalisation du 3^e Congrès européen a été confiée par la FIPF à l'Association des Professeurs de Français de formation universitaire de Grèce (APF f.u.-Grèce) qui a réussi à prendre en charge son organisation.

Pour assurer la qualité des travaux, l'APF a bénéficié de la contribution des membres du Comité scientifique – des universitaires spécialistes sur les thèmes abordés – et tout particulièrement des enseignants-chercheurs du *Département de Langue et Littérature françaises* de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

Le présent ouvrage a été publié
grâce à l'aimable contribution de l'APF f.u.-Grèce,
de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes et
du Département de Langue et Littérature françaises

Textes recueillis et révisés par :

- Argyro PROSCOLLI, Christos NIKOU et Sophoklis TSAKAGIANNIS
- les membres du Comité de lecture

ISBN : 978-960-466-261-6

ISBN : 978-960-89216-6-5

© Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

© Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce

Athènes, décembre 2021

Mise en forme : Argyro PROSCOLLI, Christos NIKOU, Sophoklis TSAKAGIANNIS

Mise en page : Artémis PETROPOULOU, TÉL. : 2108656505

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays

La classe ré-inversée : quand des étudiants de FLE créent une chaîne éducative.

Angeliki KORDONI

Sorbonne Université Abu Dhabi (Émirats arabes unis)
angeliki.kordoni@sorbonne.ae

Résumé

Cet article présente un dispositif original pour l'enseignement du Français Langue Étrangère susceptible d'élargir le champ de la classe inversée. La première partie, essentiellement théorique, plante le décor dans lequel il a été mis en place et donne une vision globale du public d'apprenants auprès de qui les expérimentations ont été réalisées. S'appuyant sur des recherches multidisciplinaires autour de la classe inversée, de la didactique des langues et du numérique en éducation, ce dispositif vise à favoriser l'implication de l'apprenant et à renforcer le travail collaboratif. La deuxième partie de l'article aborde les méthodes utilisées et retrace les étapes de cette étude expérimentale. L'analyse des entretiens réalisés auprès des étudiants a permis d'identifier les points forts de ce projet ainsi qu'un certain nombre d'obstacles.

Mots-clés : classe inversée, didactique du FLE, TICE, travail collaboratif, wiki, vidéos éducatives

Introduction et hypothèses de travail

L'avènement des nouvelles technologies et des réseaux sociaux a bouleversé notre quotidien, notre rapport au monde et aux autres. Les dispositifs se multiplient, se diversifient, se complexifient, de même que les usages des technologies de l'information et de la communication. Le domaine de l'éducation et ses acteurs sont parmi les premiers à devoir intégrer des transformations rien moins qu'anodines. Les apprenants du XXI^e siècle sont sortis de la bibliothèque et sont devenus autodidactes : ils suivent des formations en ligne, consultent

des tutoriels sur YouTube ou d'autres réseaux sociaux, autogèrent leurs apprentissages. Consciente que les nouvelles technologies font partie intégrante du quotidien des nouvelles générations et soucieuse de proposer un dispositif didactique en adéquation avec leurs pratiques quotidiennes, nous avons recherché les moyens d'une pédagogie qui prendrait acte de ces évolutions.

Dans cet article, nous présenterons un dispositif, conçu pour l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) et inspiré par la pédagogie de la classe inversée. De préalables expériences nous ont permis d'identifier les bénéfices et les obstacles de celle-ci auprès de notre public d'étudiants. Premier constat, en raison de longues habitudes scolaires et d'un enseignement conventionnel de type « *lectures at school and homework at home* », nos étudiants avaient des difficultés à s'adapter au format proposé par Bergmann et Aaron Sams, « *lectures at home and homework in class* » (2007). Positionner la phase d'acquisition en dehors de la classe et s'imprégner des contenus à partir d'une capsule pédagogique préalable au cours étaient des étapes difficiles à franchir. Habités aux modalités de la pédagogie transmissive, certains étudiants peinaient à adopter de nouvelles postures. En effet, ce changement était souvent déroutant et frustrant pour un public d'apprenants de niveau A2 n'ayant jamais appris à apprendre et à être autonomes.

Deuxième difficulté, alors qu'avant l'inversion du cours les devoirs et les exercices étaient faits par la plupart des participants, *a contrario*, une grande majorité s'abstenait de visionner les vidéos en situation de classe inversée. Lors des entretiens qui ont suivi la première expérimentation, une étudiante, par ailleurs excellente, a noté qu'elle s'investissait moins dans son travail personnel lors de la classe inversée. D'autres ont expliqué que le visionnage d'une vidéo, différent par nature des « vrais » devoirs auxquels leur scolarité les avait habitués, ne leur paraissait pas être un véritable travail personnel. En d'autres termes, les plus grands défis pour les étudiants étaient la capacité à l'autogestion, à la motivation, à la rigueur dans l'organisation et le rythme de travail.

Ces résultats nous ont incitée à reconsidérer les choix opérés et à concevoir un nouveau dispositif avec pour objectif de dépasser les limites de la classe inversée. Celle-ci pose que les apprenants sont au cœur du processus d'apprentissage. Nous avons donc tenté de les impliquer davantage en leur proposant de préparer les vidéos éducatives par eux-mêmes. Comme hypothèse de travail, nous retenons que la création des vidéos pédagogiques pourrait amener les apprenants à mieux s'appropriier la langue, tout en développant des stratégies et des mécanismes d'apprentissage. Les recherches effectuées au préalable

par les étudiants ainsi que le visionnage d'autres vidéos pédagogiques sur la même thématique seraient des étapes propices au développement de leur capacité d'auto-apprentissage. Deuxième hypothèse de travail, les compétences en TIC pourraient optimiser l'apprentissage de la langue et la motivation des apprenants. Il s'agirait de mettre à profit la pratique quotidienne des nouvelles technologies et les compétences des apprenants en la matière à des fins éducatives (Collin *et al.*, 2015). En outre, l'utilisation des outils du Web 2.0 pourrait avoir un impact positif sur le travail collaboratif et pourrait encourager le travail entre pairs. Plusieurs considérations en découlent et constituent des questions sous-jacentes : dans quelle mesure un dispositif didactique intégrant les TICE pourrait rendre les apprenants plus autonomes ? Comment l'usage des outils du Web 2.0 permet-il de les impliquer davantage, tout en développant le travail collaboratif ? Comment faire en sorte que l'usage du numérique en classe soit en continuité avec son usage privé ?

Cet article tente de donner des éléments de réponse à ces questionnements. Avant de décrire la conception de ce dispositif pédagogique et d'étudier les effets de son introduction en classe de FLE, il sera nécessaire de préciser le contexte institutionnel, les spécificités des étudiants concernés ainsi que le cadre théorique de cette expérimentation.

1. Éléments de contextualisation

Conçu selon la pédagogie du projet, ce dispositif didactique – qui prolonge plusieurs expérimentations autour de la classe inversée réalisées de 2016 à 2018 – a été mis en place au sein du département de FLE de Sorbonne Université Abu Dhabi durant les années académiques 2018 à 2020. Chaque année, deux cents étudiants, majoritairement arabophones, y suivent un programme de français intensif de vingt-trois heures par semaine. Ils commencent l'année en tant que débutants et ont comme objectif d'atteindre le niveau B2 de façon à poursuivre leurs études en première année de licence dans la même université. À titre d'exemple, le programme propose des modules tels que le « français général », la « compréhension et la production orales », la « compréhension et la production écrites », la « civilisation », la « phonétique », le « FOU/FOS », la « méthodologie », ou encore, le FLE par les TICE.

Ce dernier module, enseigné à raison d'une heure trente par semaine dans une salle d'informatique, a pour objectif de sensibiliser et de familiariser les apprenants à l'utilisation de TICE à des fins éducatives. Il propose l'intégration

d'une grande variété de ressources pédagogiques, didactisées (TV5MONDE et RFI) ou brutes (YouTube) et d'outils numériques (Canva, Kahoot, Busuu, Padlet, SpeakApps) pour l'apprentissage de la langue. Le projet mis en place faisait partie de ce module d'enseignement, il constituait une voie de problématisation et tentait d'explorer une alternative à la classe inversée. Il a été expérimenté pendant quatre semestres avec quatre groupes différents d'une quinzaine d'étudiants de niveau A2+.

2. Éléments théoriques

Malgré les discours dithyrambiques suscités par la pédagogie de la classe inversée, l'apport théorique en Didactique des Langues (DDL) reste à développer et de nombreuses questions à explorer. La classe inversée, technique proposée par Jonathan Bergmann et Aaron Sams (2007) pour pallier l'absentéisme et le décrochage scolaire, visait à bousculer les habitudes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit pour les apprenants de commencer par s'imprégner du cours à l'aide de ses supports (vidéos, audio, etc.), avant de mener leurs propres recherches et de conduire une réflexion critique ; c'est seulement dans un second temps, en classe, qu'une discussion argumentée avec leurs pairs ou avec l'enseignant apporte les réponses à leurs questions. En d'autres termes, les devoirs et les activités traditionnellement réalisés en cours le sont préalablement à celui-ci par l'entremise des capsules vidéo (Bissonnette et Gauthier, 2012 : 24). Se substituant à la partie magistrale du cours, les capsules pédagogiques sont créditées de l'avantage de soulager l'enseignement des contraintes présentes et spatio-temporelles. Cette redistribution donnerait l'opportunité aux apprenants de travailler à leur rythme et de mieux gérer leur apprentissage (Awad *et al.*, 2017).

La classe inversée s'est progressivement transformée en une pédagogie, une multitude d'approches, un ensemble de techniques et de cheminements qui ne se résument pas à étudier le cours à la maison et à réaliser les activités en classe. Les chercheurs parlent désormais d'une « extension du concept initial de la classe inversée » (Lebrun *et al.*, 2017 : 127), des « classes inversées », au pluriel, et des « typologies des classes inversées » (Lebrun *et al.*, 2017 : 130). Cette « souplesse du concept », cette « flexibilité du modèle » (Dufour, 2014 : 44) de la classe inversée permettent à chaque enseignant de se l'approprier pour l'adapter aux besoins de son public.

Dotée de multiples facettes, cette démarche recourt à plusieurs approches, plusieurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage telles que la pédagogie par projet, le modèle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), la perspective actionnelle, l'apprentissage par les pairs, le travail collaboratif, la co-construction du savoir, l'« *apprendre à apprendre* ». Elles sont sous-tendues par quelques principes communs qui visent à impliquer davantage les apprenants, à les rendre plus autonomes et à modifier le rôle traditionnel de l'enseignant. En effet, les recherches sur la classe inversée s'appuient sur des théories d'apprentissage centrées sur l'apprenant et son rôle actif (Guilbault et Viau-Guay, 2017). Sa pédagogie implique que l'enseignant n'est plus la source première d'informations mais qu'il devient un guide et un accompagnateur (Kordoni et Belli, 2018).

Ce bouleversement des rôles et des postures est dû pour partie à l'intégration des TIC dans l'enseignement. Celles-ci nécessitent non seulement une certaine autonomie de la part de l'apprenant, mais aussi un travail collaboratif en ligne. De fait, l'intégration des outils du Web 2.0, également appelé « web social », instaure une relation nouvelle au savoir et à son acquisition. L'idée de la construction sociale des savoirs remonte aux travaux de Vygotsky (1978). Concevant le développement individuel comme phénomène sociocognitif, il met l'accent sur l'importance du contexte social et culturel pour la construction des connaissances. Les interactions, les échanges et les confrontations qui se réalisent au sein du groupe sont le levier de l'apprentissage et mènent les participants à la construction et à la production de nouvelles connaissances.

Le Web 2.0 favorise le partage des savoirs, renforce l'intelligence collective et transforme les rôles, les relations et les compétences des enseignants et des apprenants (Tomé, 2009). La dimension collaborative renvoie à des pratiques telles que les apprenants utilisent les outils d'un environnement numérique collaboratif afin de mener un projet collectif. Le Web 2.0 se construit autour d'outils qui permettent la co-action des internautes et la co-construction des savoirs en mode synchrone (clavardages, visioconférences, webinaires) ou asynchrone (blogs, forums, wikis). Comme Mangenot (2011 : 14) le souligne, « un premier apport de la télécollaboration est de créer une situation de communication authentique pour faciliter l'appropriation des langues-cultures visées ». La notion de collaboration est au centre de la conception des wikis qui induisent l'implication et la participation des apprenants au processus d'enseignement ainsi que l'interaction entre pairs dans des contextes réels.

3. Conception du projet pédagogique et définition de ses modalités

Avant toute chose, nous avons présenté aux étudiants le projet, les étapes de sa réalisation ainsi que la tâche finale. Conformément à la logique induite par la pédagogie de la classe inversée, nous avons souhaité proposer aux étudiants de créer eux-mêmes des vidéos éducatives bilingues en anglais et en français. Par la suite, les étudiants présentaient ces vidéos en classe et discutaient de leur contenu avec leurs camarades avant de proposer des activités ou des exercices de systématisation.

Dans une première version du dispositif, notre intention était de partager ces vidéos sur *BlackBoard*, environnement d'apprentissage auquel ont accès l'ensemble des étudiants du département de FLE. Dans un second temps, la motivation des étudiants nous a incitée à reconsidérer cette idée et à leur proposer de créer une chaîne éducative sur *YouTube* où ils pourraient mettre en ligne les meilleures vidéos.

La première séance était consacrée à la découverte de quatre chaînes YouTube destinées à apprendre le français : *Oh là là, I speak French, Learn French with FrenchPod101, Learn French with Alexa, Français avec Pierre*. L'objectif était de comparer ces chaînes, de réfléchir sur leur présentation, sur la nature des vidéos, sur leur structure, leur design pour identifier leurs points forts et leurs limites. Les étudiants partageaient leurs avis sur un document en ligne Google Documents qui permet le travail en mode synchrone : chaque participant était en mesure de consulter en temps réel les commentaires rédigés par ses pairs.

Les étudiants étaient invités à repérer et à commenter certaines caractéristiques des différentes chaînes :

1. Un logo ou une icône de profil à côté des vidéos ou sur la première diapositive d'un diaporama.
2. Une police et un jeu de couleurs spécifiques utilisés pour toutes les vidéos de chaque chaîne.
3. Une phrase d'accroche, un slogan pour démarrer chaque vidéo.
4. Une phrase de conclusion qui incite les internautes à s'abonner et à *liker* la vidéo.

Par la suite, les participants ont élaboré la présentation de leur propre chaîne YouTube. Ils ont choisi d'y ajouter le logo de l'Université avec la légende « FLE students », d'utiliser les couleurs de la Sorbonne et du drapeau français : bleu, blanc et rouge. Leurs vidéos commençaient toujours par la même phrase d'ac-

croche, qui citait la devise de leur université (« un pont entre les civilisations ») : « Welcome to the Sorbonne University Abu Dhabi language channel. Let's learn some French and bridge the gap between civilizations ». Cette phrase d'accroche était accompagnée d'un tapis musical qui servait à attirer l'attention du spectateur. Chaque vidéo finissait également par une phrase de conclusion : « *Well done for today! Thank you for watching. If you like this video don't forget to give us thumbs up and subscribe to our channel* ».

La création des vidéos était répartie sur cinq étapes : recherches sur le sujet proposé, rédaction du script sur Google Documents, préparation du diaporama sur Google Slides, enregistrement sonore, montage de la vidéo. À chacune d'elles collaboraient cinq étudiants.

Pour la première étape, tous les groupes effectuaient des recherches sur un sujet proposé. À titre d'exemple, la formation du féminin des adjectifs. Les étudiants étaient déjà familiarisés avec les sujets traités, ceux-ci ayant été étudiés dans le cadre des cours de français général. Les étudiants faisaient leurs recherches en ligne et regardaient des vidéos YouTube avant de se lancer dans la rédaction du script. Celui-ci était rédigé en groupe sur le document partagé, ce qui permettait de consulter en mode synchrone le texte, ainsi que les ajouts et les modifications de tous les contributeurs. La préparation du diaporama qui accompagnait le script était également réalisée en ligne sur Google Slides. Pour des raisons d'homogénéité, tous les étudiants étaient invités à respecter la feuille de style et les normes de présentation définies par nos soins. Une fois que le script et le diaporama étaient relus et validés, les étudiants préparaient l'enregistrement sonore et montaient la vidéo. Ces deux dernières étapes étaient en général effectuées à la maison.

La préparation de chaque vidéo nécessitait deux séances d'une heure trente. Chaque groupe a réalisé six vidéos durant les douze semaines du semestre. Les ressources produites étaient présentées en classe et les étudiants, invités à voter pour la vidéo qui méritait le plus d'être diffusée sur notre chaîne YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCzgwo4vh67S9r-j7b5SU_ag>).

Enfin, des discussions destinées à l'analyse et à l'approfondissement des questions abordées ainsi que des fiches pédagogiques et des exercices de systématisation étaient proposés aux étudiants.

4. Résultats et discussion

À la fin de chaque semestre avait lieu une séance de vingt minutes sous forme d'entretien de groupe informel, avec pour objectif de documenter l'opinion des étudiants au sujet du projet auquel ils avaient participé. Les entretiens visaient à identifier l'impact de ce dispositif sur la satisfaction et les modalités d'apprentissage des étudiants.

Il ressort de notre étude qu'il existe un lien direct entre la nouveauté du dispositif proposé et la motivation des étudiants. À maints égards, ceux-ci ont souligné que la possibilité d'éprouver des modèles d'enseignement non traditionnels intégrant les outils numériques était source de satisfaction et démotivation. La création de nouveaux environnements pédagogiques et l'intégration d'outils déjà présents dans leur quotidien semblent avoir un impact positif sur l'apprentissage de la langue. Les étudiants ont reconnu que le cours était plus animé grâce à l'utilisation de Google Documents et de la communauté d'apprentissage qu'il a permis de créer.

Un tel dispositif implique un fort investissement personnel de la part des étudiants qui doivent en effet effectuer des recherches en autonomie et créer des contenus en ligne et en coordination avec leurs pairs. Les participants se sont rapidement rendu compte de la nécessité d'un travail collaboratif constant pour arriver à un résultat intéressant. Ce projet a sans doute nécessité un investissement et un engagement très significatifs de la part des étudiants. Il les a amenés à devenir acteurs de leur apprentissage et à évoluer de manière significative dans leur propre apprentissage grâce aux échanges avec leurs pairs et aux relations interpersonnelles qu'ils ont nouées.

Les étudiants ont également noté que ce dispositif favorisait l'appropriation des savoirs, dans la mesure où ils étaient censés effectuer des recherches et se mettre à la place de l'enseignant pour préparer les vidéos éducatives. Nous avons également remarqué que la majorité des étudiants développaient des stratégies d'apprentissage, adoptaient des comportements et des modes d'action métacognitifs pour acquérir et intégrer de nouvelles connaissances (Bégin, 2008).

En outre, entre la première et la dernière semaine du semestre, la qualité des vidéos a beaucoup évolué. Les travaux réalisés attestent que le traitement de l'information, la gestion des ressources en ligne et l'exploitation des connaissances déjà acquises étaient de plus en plus réfléchis et mieux élaborés. Ce projet a mobilisé des habiletés intellectuelles supérieures (telles qu'elles sont

définies dans la taxonomie de Bloom, 1969) comme l'analyse, l'évaluation et la création.

Lors des entretiens, nous avons relevé les difficultés énoncées par un certain nombre d'étudiants concernant la coordination de leur travail. Le défi principal était d'organiser la collaboration et de s'assurer que tous les étudiants participaient activement à la réalisation du projet. Pour atteindre cet objectif, les modes de collaboration entre les étudiants doivent être soigneusement cadrés dès le début afin d'optimiser la coordination au sein de chaque équipe. À l'enseignant incombe un important travail d'animation, d'accompagnement, de relecture et de régulation des interactions entre les étudiants.

Enfin, cette expérimentation nous a permis de mettre en évidence les difficultés liées à l'usage du métalangage par les étudiants pour expliquer un point de grammaire. Alors qu'ils étaient capables de dicter les règles, il n'était pas toujours facile pour eux d'explicitier, de reformuler, d'avancer de manière progressive et de passer du plus simple au plus complexe. Les étudiants ont peiné à simplifier la procédure explicative et à choisir les bons exemples pour illustrer leurs propos. Ainsi, il s'est rapidement avéré que notre intervention pendant la rédaction du script était nécessaire à chaque étape pour arriver au résultat souhaité.

Conclusion

Dans un tel contexte et malgré les difficultés rencontrées, ce dispositif a généré de la motivation et l'implication des étudiants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, l'organisation des différents modes de travail s'est avérée motivante pour les étudiants. Le dispositif a certainement permis un passage de l'apprentissage transmissif à une modalité plus active et a renouvelé la dynamique de la classe inversée. Le wiki partagé a constitué un espace de collaboration et d'interaction ; il a aussi facilité les échanges et la co-construction des savoirs. Rechercher, mutualiser, rédiger, produire en commun et partager sur YouTube a été une expérience enrichissante pour les apprenants qui leur a permis de participer à une communauté d'apprentissage en ligne. Le dispositif peut certainement évoluer et une étude de plus long terme autoriserait des conclusions et des résultats plus significatifs.

Références bibliographiques

- AWAD E., BROUILLETTE Y., CORMIER C., TURCOTTE V., 2017, « Planifier, réaliser et diffuser des vidéos éducatives : lignes directrices et suggestions à l'intention des enseignants », *Profweb*, disponible sur : <https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/003/351/original/Planifier__réaliser_et_diffuser_des_vidéos_éducatives__-_Lignes_directrices_pour_les_enseignants.pdf> (consulté le 14/12/2020).
- BÉGIN C., 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 47-67, disponible sur : <<https://doi.org/10.7202/018989ar>> (consulté le 12/12/2020).
- BISONNETTE S. et GAUTHIER C., 2012, « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 23-28, disponible sur : <<https://r-libre.telug.ca/773/1/sbissonn-02-2012.pdf>> (consulté le 16/12/2020).
- BLOOM B., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Le domaine cognitif*, Montréal, Éducation nouvelle.
- COLLIN S., GUICHON N., NTEBUTSE J.-G., 2015, « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 22, p. 89-117, disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1688> (consulté le 17/12/2020).
- DUFOUR H., 2014, « La classe inversée », *Technologie*, n° 193, p. 44-47, disponible sur : <<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>> (consulté le 27/12/2020).
- GUILBAULT M., VIAU-GUAY A., 2017, « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 33, n° 1, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/ripes/1193>> (consulté le 27/12/2020).
- KOLB D. A., 1984, *Experiential learning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- KORDONI A. et BELLI Ch., 2018, « Inverser la classe de langue : évolutions, objectifs, enjeux », *Series Psychology-Pedagogy*, n° 37, p. 7-19, disponible sur : <https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2019/02/AUC_no_37_Kordoni_Belli_pg.-7-19.pdf> (consulté le 16/12/2020).
- LEBRUN M., GILSON C., GOFFINET C., 2017, « Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets », disponible sur : <<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:183211>> (consulté le 24/12/2020).
- MANGENOT F., 2011, « Introduction : Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne », in E. NISSEN, F. POYER. et T. SOUBRIÉ (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, Ellug, p. 7-19.
- TOMÉ M., 2009, « Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec Le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE) », *Alsic*, vol. 12, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/alsic/1279>> (consulté le 24/12/2020).
- VYGOTSKY L. S., 1978, *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*, Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press.