



HAL
open science

Inverser la classe de langue: évolutions, objectifs, enjeux

Angeliki Kordoni, Christina Belli

► **To cite this version:**

Angeliki Kordoni, Christina Belli. Inverser la classe de langue: évolutions, objectifs, enjeux. *Annals of the University of Craiova*. Series: Philology, English, 2018, 37, pp.7-19. hal-04232242

HAL Id: hal-04232242

<https://hal.science/hal-04232242>

Submitted on 9 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.

**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA**



Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XVII, 2018, no. 37



THEORETICAL APPROACHES. REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES

INVERSER LA CLASSE DE LANGUE : ÉVOLUTIONS, OBJECTIFS, ENJEUX

Angeliki KORDONI¹, Christina BELLI²

Résumé

Les bouleversements de la société, et notamment l'avènement des nouvelles technologies, ne vont pas sans répercussion en didactique des langues. En témoignent les méthodologies contemporaines, évoquées ci-dessous, et parmi celles-ci, la pédagogie de la classe inversée qui ambitionne de rendre l'apprenant autonome et responsable de son apprentissage. Nous examinerons la définition et les spécificités de celle-ci afin d'en comprendre la nature et le fonctionnement. Dans un second temps, l'analyse de ses liens avec les TICE éclairera en quoi l'intégration de ceux-ci est propice à de nouveaux modes de construction des connaissances. Nous montrerons également que cette approche pédagogique permet à l'enseignant d'opérer une recentration sur l'apprenant et de faire évoluer leurs relations, leurs rôles respectifs. Enfin, nous ferons le point sur les enjeux ainsi que sur les conditions méthodologiques et pédagogiques à prendre en considération avant de nous lancer dans sa mise en place.

Mots-clés : Didactique des langues ; Classe inversée ; TICE ; Apprentissage collaboratif ; Autonomie.

L'évolution des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues est une préoccupation permanente pour les recherches interdisciplinaires. Issus de la didactique, de l'enseignement numérique, de la sociologie ou de la psychologie, les chercheurs jettent des passerelles entre spécialités pour cerner les caractéristiques et les moyens d'un enseignement soucieux des compétences utiles à la vie quotidienne et sociale. L'évolution fulgurante des outils et des pratiques numériques ainsi que les bouleversements de la société se sont répercutés sur l'enseignement des langues, suscitant diverses questions : comment les pratiques

¹ Professeure assistante-Coordnatrice pédagogique, Département FLE, Université Sorbonne Abu Dhabi, Courriel : angeliki.kordoni@psuad.ac.ae., auteur correspondant.

² Enseignante FLE, Master 2 Applications informatiques, gestion, éducation aux médias, e-formation, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Courriel : christina-belli@outlook.com.

d'enseignement et d'apprentissage ont-elles évolué ? Comment ont changé les rôles des acteurs impliqués (enseignants et apprenants) ? Comment les TICE ont-elles influencé l'enseignement ? Comment la pédagogie inversée est-elle apparue ? Quels sont les enjeux et les limites de celle-ci ?

Pour ébaucher une réponse à ces questionnements, nous avons procédé au recensement systématique des recherches sur la pédagogie inversée, privilégiant les travaux consacrés à l'enseignement des langues, bien moins nombreux que ceux consacrés à la langue première (Lee et Wallace, 2018, p. 66) et aux étudiants universitaires. Faute d'avoir pu, à ce jour, expérimenter la pédagogie inversée en classe de langue, nous conduirons une réflexion essentiellement théorique sur ses caractéristiques et ses enjeux. Dans un premier temps, un retour sur les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues montrera leur évolution grâce à l'avènement des outils numériques. L'accent sera mis sur la pédagogie de la classe inversée, approche encore peu expérimentée en didactique des langues et parfois vue avec méfiance. À cet effet, la suite de notre article entrera dans le détail de la pédagogie inversée : ses spécificités, les nouveaux rôles qu'y jouent enseignants et apprenants, ses enjeux, les conditions de sa réussite.

1. Panorama des méthodologies d'enseignement des langues

Les méthodes d'enseignement en classe de langue se succèdent à un rythme croissant, avec pour ambition de pallier les insuffisances des méthodologies précédentes. On le sait bien, la *méthode*, du grec *odos*, *le chemin*, est une direction à suivre. Une méthode est caractérisée par l'époque où elle a été conçue et par les objectifs qu'elle se propose d'atteindre (Robert, 2008, p. 132).

À titre d'exemple, la méthode directe s'écarte de l'étude des textes littéraires par la grammaire et la traduction afin de substituer une approche *pratique* de la langue à la simple *connaissance* de celle-ci. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), sous l'influence du structuralisme et du behaviorisme américain, privilégie les exercices de répétition et d'imitation. Pour les behavioristes, la communication linguistique est un comportement, qu'on peut conditionner par l'acquisition d'automatismes (quoique cela rende la langue enseignée assez artificielle). À partir des années 1980, l'approche communicative préconise non plus de créer des habitudes et des réflexes, mais de savoir construire des phrases de la vie quotidienne à travers l'étude de documents authentiques.

En 2001, les auteurs du *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues* évitent de prendre une position théorique tranchée. Ils définissent six niveaux de compétence langagière (A1, A2, B1, B2, C1, C2), que les chercheurs du CIEP pourraient compléter par quatre niveaux supplémentaires ou plus. Les auteurs du *Cadre* s'intéressent à une approche interculturelle et plurilingue, avec pour ambition de favoriser la rencontre entre les peuples, entre les cultures, la tolérance ; ils s'abstiennent, en revanche, de préconiser les moyens de ces ambitions.

Ils proposent surtout une nouvelle perspective, l'approche actionnelle, complémentaire, plutôt que concurrente, de l'approche communicative. L'objectif ambitieux du *CECRL* est de décrire l'usage et l'apprentissage d'une langue. Cette

dernière est définie comme un *instrument* remplissant des fonctions sociales. Les auteurs postulent que l'apprenant est un *usager*, un *utilisateur* (2001, p. 4) de la langue, ainsi qu'un *acteur social* (2001, p. 9). Confronté à divers contextes et situations de la vie quotidienne, il lui incombe d'accomplir des *tâches* (2001, p. 15). Une activité devient une tâche quand des actions finalisées dans un certain contexte ont un but défini et un résultat concret (2001, p. 121). L'accomplissement de cette tâche implique des activités langagières aussi bien que non langagières. Ainsi, l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, à prendre plus de responsabilités, à réussir un travail authentique et à développer son estime de soi dans un but précis. De ce fait, elle conduit l'apprenant en dehors de la classe et lui permet de se développer sur le plan socioaffectif.

Or, nous avons tendance à privilégier la transmission ou l'accumulation des connaissances, au détriment du développement des compétences ou des *soft skills* : apprendre à apprendre, être autonome, gérer le temps, se fixer des objectifs, être capable de travailler en équipe, être motivé, bref, autogérer son apprentissage. Pourtant, ces savoir-faire et savoir-être sont ce qui permet de mobiliser des connaissances et de réinvestir des acquis dans des situations significatives. Depuis l'avènement des TIC, nos étudiants élaborent des compétences inédites dans une société toujours plus connectée. Elles ont favorisé un rapport à la connaissance et au savoir en rupture avec l'enseignement frontal (Tisseron, 2014, p. 41).

Cet état de fait requiert l'ajustement des pratiques au nouveau profil des étudiants. Les *Digital Natives* (Prensky, 2001) ont ceci de particulier qu'ils ne voient pas toujours l'intérêt d'écouter pendant des heures ce qu'ils peuvent apprendre via un MOOC, un livre numérique, un blog ou un forum. Le rôle des enseignants est désormais, entre autres, de leur apprendre à filtrer, intercepter, analyser, critiquer le flux énorme d'informations auquel ils sont exposés.

D'origine américaine, de nouveaux concepts-clés voient le jour chez les didacticiens francophones : *collaborative learning* (Dillenbourg, 1999), *mobile learning* (Kukulka-Hulme & Traxle, 2005), *flipped classroom* (Lage et al., 2000), *connectivism and connective knowledge* (Downes, 2005), *game based learning* (Prensky, 2004). L'époque serait à l'hybridation des formes d'enseignement, à une nouvelle configuration de la présence et de la distance, du synchrone et de l'asynchrone bref, à une évolution des termes *enseigner* et *apprendre*.

2. Vous avez dit *classe inversée* ?

Comme nous l'avons montré, différentes méthodes ont vu le jour avec pour ambition une appréhension renouvelée de la nature et du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. Parmi les types de formation et les concepts émergeant avec l'ère numérique la classe inversée intègre des éléments hérités de diverses méthodes ou modalités d'apprentissage tels que le e-learning, la formation hybride, les MOOC, la pédagogie active et l'approche par compétences (Blitman, 2014). Elle suscite d'ailleurs un fort engouement et des témoignages enthousiastes de la part de certains chercheurs (Dumont et Berthiaume, 2016).

Dès les années 1990, Éric Mazur, professeur de physique à l'Université de Harvard, essayant de privilégier l'auto-apprentissage hors de la classe, incitait ses étudiants à lire les ouvrages de référence avant son cours pour consacrer ce dernier à l'approfondissement et à l'explication de passages difficiles (Mazur, 2017). Le concept de classe inversée proprement dit a été introduit en 2007 par deux enseignants américains de chimie, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui ont décidé de motiver leurs étudiants et de les rendre plus actifs à l'aide de courtes vidéos. Leur slogan, « *Lectures at Home and HomeWork in Class* », visait à bousculer les habitudes d'enseignement et d'apprentissage, la transmission des savoirs, le rôle des enseignants et des apprenants. La classe inversée accorde un égal intérêt à ce que l'apprenant fait en dehors de la classe et à ce que l'enseignant fait en cours. Elle opère un renversement spatial et temporel de l'enseignement et de l'apprentissage et se caractérise par l'hybridité. Il ne suffit plus de proposer aux enseignants des approches qui enrichissent le modèle traditionnel de formation en présentiel. Il faut encore les amener à concevoir du matériel non seulement complémentaire à leur cours, mais capable de dynamiser celui-ci en dehors de la classe.

Bissonnette et Gauthier (2012, p. 24) définissent la classe inversée comme « une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune ». La partie transmissive de l'enseignement est livrée à distance grâce aux TIC afin de libérer davantage de temps en classe pour les débats et les interactions. Loin de se cantonner au visionnage passif de capsules vidéo, les apprenants doivent aussi rechercher des informations sur une thématique donnée, faire des lectures associées à des quizz, voire préparer à domicile une séance de formation destinée à leurs pairs. Dès lors, il devient possible, en classe, d'exploiter les contenus pédagogiques pour la résolution de problèmes complexes et la mise en place de différents travaux en équipe (Strayer, 2012). Permettant de dédier le temps du cours en présentiel à l'*essence* de la leçon, cette pratique s'avère très productive et conduit au développement de plusieurs compétences. Comme Dumont et Berthiaume (2016, p. 9) l'expliquent, « les fonctions cognitives de mémorisation, de compréhension sont mobilisées à distance et celles plus complexes d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de création sont sollicitées dans le cadre d'activités interactives sous la supervision de l'enseignant ».

3. Bouleversement des rôles

La nature et la philosophie de cette approche transposée en classe de langue conduisent à reconsidérer le rôle des acteurs impliqués dans l'apprentissage – enseignants et apprenants – ainsi que leurs relations sociolinguistiques (Esveena et Solozhenko, 2015, p. 207). La classe inversée vise à placer l'apprenant au centre de son apprentissage, et à activer davantage sa participation comme son autonomie. Elle constitue une innovation pédagogique en ceci qu'elle bouleverse les programmes d'études, le déroulement des cours et par suite, les situations d'enseignement et d'apprentissage, le comportement des participants et leurs objectifs.

3.1. L'évolution du rôle du professeur

Là où les méthodologies d'enseignement des langues sont surtout attentives aux approches, aux pratiques et aux activités, nous constatons un regain d'intérêt dans les recherches récentes pour le travail de l'enseignant et pour son rôle (Marcel *et al.*, 2002). Les bouleversements pédagogiques et la promotion de l'apprenant *acteur* entraînent le changement du statut et des missions de l'enseignant.

La pédagogie inversée se caractérise par l'intervention directe et physique de l'enseignant dans la phase d'application pratique des savoirs préalablement transmis. Sophie Blitman (2014) met l'accent sur le fait que l'enseignant avait traditionnellement le statut du transmetteur des savoirs et des savoir-faire. Dans le cadre de la classe inversée, ses tâches ne se limitent pas à ce travail. Son rôle vise à accompagner ses apprenants plutôt qu'à leur transmettre des savoirs. Sa mission est de leur fournir les clés nécessaires à la réussite et d'adopter une pédagogie différenciée répondant à leurs besoins. La classe inversée lui permet de consacrer davantage de temps à ses apprenants, notamment à ceux rencontrant le plus de difficultés. L'enseignant est désormais considéré comme un guide, un conseiller, voire un facilitateur d'apprentissage, appui disponible et indispensable au travail autonome et préalable des apprenants. En outre, comme les apprenants développent eux-mêmes des pistes de réflexion, l'enseignant intervient pour les orienter et les guider. Il leur laisse la liberté de poser des questions, d'y apporter leurs propres réponses et de surmonter leurs difficultés par leurs propres moyens, ce qui leur permet d'atteindre un haut degré d'autonomie (Baudit, 2009) et de responsabilité.

L'enseignant doit désormais recourir à l'informatique afin d'améliorer ses pratiques éducatives et d'asseoir sa légitimité. Son métier évolue en profondeur en ce sens qu'il réclame la conception et la réalisation de matériel pédagogique et technologique varié à l'usage des apprenants. Un certain niveau de compétences techniques et informatiques est donc requis, ou à défaut, une formation technique de base qui facilitera son travail. Enseigner, en effet, ce n'est jamais cesser de remettre en question et de renouveler ses pratiques, c'est exercer un métier qu'on n'a jamais fini d'apprendre.

3.2. La collaboration entre les apprenants

La classe inversée amplifie les interactions et les contacts personnalisés entre les apprenants et favorise le développement des compétences communicationnelles et relationnelles. D'une part, l'enseignant dispose de davantage de temps pour renforcer l'apprentissage, pour synthétiser et pour appliquer les savoirs acquis ; d'autre part, les apprenants sont plus libres d'interagir avec leurs pairs pendant le cours. La pédagogie inversée se caractérise en effet par une recentration sur l'apprenant et par la mise en œuvre d'un apprentissage collaboratif destiné à intensifier les échanges.

Comme Dillenbourg (1999) l'explique, une situation collaborative soumet un travail commun à des individus plus ou moins de même niveau pouvant produire des actions avec un objectif particulier. De cette explication, il ressort que la création de communautés d'apprentissage conduit les membres d'un groupe partageant le même

but à rechercher, planifier, échanger, interagir et collaborer. En outre, la poursuite de cet objectif partagé les conduit à développer leur sens de l'écoute, leur capacité à négocier, à argumenter, à construire des relations interpersonnelles ainsi que leur esprit critique.

L'apprentissage collaboratif a ceci d'avantageux qu'il permet aux apprenants d'approfondir leurs savoirs grâce à leurs pairs ; il est en outre caractérisé par l'alternance d'un travail individuel et collectif. Il relève en effet d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage prenant appui sur le contexte, les contacts et les interactions. Dillenbourg (1999) constate que les processus cognitifs à l'œuvre au sein des groupes instaurent un va-et-vient permanent entre les pensées individuelle et collective. Les apprenants se fondent sur leurs connaissances et représentations individuelles pour produire du travail à l'intérieur du groupe et l'échange d'idées et d'opinions semble influencer leurs propres constructions cognitives.

De fait, nombreuses sont les recherches qui, examinant les liens entre interactions sociales et apprentissage, soulignent ce que doit ce dernier à la réflexion collective. Alain Baudrit (2007) renvoie à la psychologie piagétienne selon laquelle l'individu, lors de l'apprentissage collaboratif, est confronté à un choc d'idées qui l'oblige à se décentrer, à réexaminer et à justifier ses propres connaissances. Comme Doise et Mugny (1981) l'expliquent, l'individu se trouve face à un *conflit socio-cognitif*, résultat de sa confrontation avec un autre point de vue assez divergent du sien. Celle-ci peut s'avérer positive dans la mesure où elle renforce la curiosité épistémique (Lowry et Johnson, 1981) et entraîne des bénéfices cognitifs et motivationnels (Johnson et Johnson, 1993). Ces études indiquent aussi que la controverse conduit à l'approfondissement comme à l'acquisition des connaissances et qu'elle favorise les stratégies de résolution de problèmes.

4. Qu'apporte le numérique ?

Différents travaux suggèrent que l'intégration des TIC peut influencer de manière positive sur la motivation des apprenants et qu'elle est capable de favoriser une meilleure attitude face à l'apprentissage des langues (Knoer, 2005). Notre propos n'étant pas de présenter les avantages des outils numériques, mais leurs liens avec la classe inversée, nous soulignerons trois points : l'impact positif des TIC dans le cadre des approches constructivistes ; la motivation des apprenants en lien avec leur découverte des outils informatiques ; la quasi-disparition de la contrainte spatio-temporelle (étant entendu que les nouvelles technologies sont susceptibles d'attirer de réveiller l'intérêt et la curiosité, mais n'offrent pas de solution miraculeuse).

Il apparaît que les bénéfices des TIC sont plus nets dans le cadre des approches constructivistes (Knoer, 2005), attachées à la construction des connaissances plutôt qu'à leur transmission. Elles conduisent les apprenants, pour atteindre leurs objectifs, à mobiliser des stratégies d'apprentissage (fortes ou faibles), dépendant de leur personnalité, de leur affectivité et de leur situation au moment d'aborder la langue-cible (Cyr, 1998, p. 81). L'exploitation des supports et des ressources numériques les accompagne dans cette démarche de construction des savoirs et d'autonomisation. Elle leur fournit la possibilité de découvrir le matériel numérique

et de réaliser les tâches proposées en ligne par l'enseignant. La navigation sur Internet autorise des recherches d'informations, permet de visionner des vidéos et des tutoriels, de consulter des manuels numériques et d'écouter des documents sonores. Les TIC ouvrent également la voie à l'interaction et au partage des idées via les blogs, les forums, les chats et les *wikis*. La pédagogie inversée et l'utilisation des TICE offrent donc aux apprenants l'occasion de réfléchir sur leurs performances scolaires pour éventuellement trouver les moyens de surmonter leurs difficultés et de poursuivre leur parcours d'apprentissage de la langue étrangère.

En outre, du fait qu'elle recourt massivement aux TIC, la classe inversée permet aux apprenants de tirer parti de leurs compétences techniques et informatiques pour exploiter au mieux le matériel mis à leur disposition. Elle est donc l'occasion d'utiliser à des fins éducatives des savoir-faire numériques construits en contexte extra-scolaire. Étant donné l'appétence des jeunes générations pour les nouvelles technologies, il y a lieu de croire en leur fort impact positif sur l'apprentissage. Les activités proposées en ligne et le recours aux outils informatiques renvoient à des expériences quotidiennes, ce qui peut engendrer de la motivation. Un degré élevé de familiarité avec ces outils est en effet susceptible d'augmenter leur confiance en leurs compétences et d'avoir un impact positif sur leur apprentissage. Comme Mireille Bétrancourt (2007, p. 83) l'explique « si l'utilisation du dispositif est rendue plus intuitive et agréable à l'apprenant, celui-ci pourra alors consacrer toute son attention et son énergie cognitive à ses activités d'apprentissage ».

La classe inversée permet également de surmonter les contraintes d'espace et de temps. La technologie déplace le cours hors du cadre scolaire, offrant une flexibilité spatio-temporelle aussi bien à l'enseignant qu'à ses apprenants. Il faut ici préciser que les deux pionniers de la classe inversée, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, ont pris l'initiative de *flipper* leur classe en raison d'un taux assez élevé d'absentéisme et dans le but de lutter contre le décrochage scolaire. Comme plusieurs chercheurs le montrent (Moore *et al.*, 2018), la classe inversée permet aux étudiants qui n'ont pas la possibilité d'assister aux cours (pour cause de maladie, d'obligations familiales, etc.), d'avoir au moins accès à celui-ci et de pouvoir travailler à domicile de manière autonome.

5. Enjeux et conditions de succès de la pédagogie inversée

Dans le cadre d'une classe de langue en pédagogie inversée, deux paramètres fondamentaux doivent impérativement retenir l'attention : les enjeux et les conditions de réussite d'une telle démarche. À cet effet, nous examinerons, ci-dessous, les pôles du triangle didactique tel que défini par Jean Houssaye (1988) : l'enseignant, l'apprenant et le savoir, auxquels nous ajouterons la dimension technique.

5.1. L'enseignant

Les limites de la classe inversée résultent d'abord de son processus d'enseignement, lequel suppose comme préalable un esprit ouvert ainsi qu'un haut degré d'autonomie et de conscience de la part des apprenants. Ces derniers étant

habitué à un enseignement assez conventionnel, souvent à base de mémorisation, la classe inversée pourrait les dérouter et susciter des réticences. Il est donc indispensable que l'enseignant familiarise ses apprenants avec ce nouveau concept et les prépare à travailler de cette manière. La communication préliminaire est capitale ; l'enseignant doit justifier le choix de cette approche, leur expliquer ce qu'il attend d'eux, ce qu'il s'engage à faire (Arsenault-Carter, Chevalier, Le Jeune, 2017, p. 53), mais également les initier à une méthodologie de travail. Les apprenants doivent, avant tout, prendre connaissance des objectifs à atteindre et des raisons pour lesquelles ils s'engagent dans cette voie. Par la suite, il importe que le professeur indique des directions. Comment apprendre ? Comment acquérir les techniques et les stratégies permettant de réaliser les tâches avec efficacité, de résoudre les problèmes rencontrés et d'obtenir des résultats satisfaisants ?

L'inversion de la classe, du point de vue de l'enseignant, ne va pas sans dire. Tout d'abord, il est nécessaire que sa démarche soit réfléchi et justifiée. Chaque séance doit être planifiée et répondre à des objectifs d'apprentissage concrets et cohérents. L'enseignant doit donc identifier les critères de qualité d'une capsule vidéo avant de scénariser une séance et de réfléchir à l'articulation entre le travail à distance et le travail en présentiel. De même, chaque capsule vidéo doit être conçue et scénarisée avec rigueur avant d'être mise en ligne sur le blog de l'enseignant ou sur la plateforme de l'établissement. Sales (2013) remarque que tous les enseignants n'ont pas l'expertise pour manipuler les logiciels de création de capsules vidéo faute de formation préalable. Divers chercheurs soulignent aussi que la création de telles ressources est chronophage et que cette charge de travail supplémentaire (Enfield, 2013) n'est pas sans effet psychologique sur l'enseignant. Toutefois, les ressources réalisées sont réutilisables (Bélanger, 2013, p. 13) et de ce point de vue, de courtes formations techniques destinées aux enseignants pourraient leur apporter un précieux soutien.

5.2. L'apprenant

La question se pose de savoir s'il existe un âge minimum pour participer à une classe inversée et si tous les profils d'apprenants y sont également aptes. Lage *et al.* (2000) soutiennent qu'elle correspond au profil et répond aux besoins de tous les apprenants et styles d'apprentissages. Il n'empêche que ce type d'enseignement nécessite une certaine maturité, un bon bagage de culture générale ainsi qu'un esprit critique autorisant la déduction, l'analyse, l'approfondissement des savoirs et l'interaction en classe. En outre, cette approche fonctionne à condition que les apprenants soient assez responsables et motivés pour se présenter en cours adéquatement préparés, car des lacunes à cet égard peuvent être lourdes de conséquences sur le déroulement du cours en présentiel (Bélanger, 2013, p. 9).

À cet égard, il est possible de soutenir que la classe inversée convient mieux au profil des grands adolescents et adultes : plus responsables de leur apprentissage, plus capables de maintenir leur attention lors du cours, ils font preuve et usage de compétences plus approfondies et ont généralement acquis assez d'expérience pour répondre aux exigences de cette approche. Il est d'ailleurs significatif que les

chercheurs consacrent leurs efforts plutôt à l'enseignement supérieur, actuellement en profonde mutation, qu'au primaire et au secondaire.

5.3. La discipline

Il importe ici de remarquer que jusqu'à présent, les universités proposent des classes inversées le plus souvent comme substituts à des cours magistraux de chimie, biologie, pharmacie, histoire (Lage *et al.*, 2010) comme si ces disciplines étaient plus compatibles que d'autres avec cette nouvelle démarche. De fait, il convient de se demander s'il est possible de « tout inverser », si certaines matières et disciplines se prêtent mieux que d'autres à la classe inversée.

En règle générale, le temps dévolu à l'enseignement magistral en cours de langue n'excède pas quelques minutes. Aussi, le contenu susceptible d'être inversé est assez concret. Les capsules vidéo abordent de préférence les règles de grammaire, le vocabulaire (souvent thématique) ainsi que la phonétique corrective. L'apprenant a également la possibilité de développer à domicile les quatre compétences langagières, à savoir, l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite. La compréhension orale est réputée la plus propre à un travail à distance. Différents sites, comme TV5 monde, proposent des ressources gratuites en ligne, telles que des enregistrements sonores, des dictées et des vidéos correspondant à tous les niveaux langagiers (A1-C2). Ces ressources sont accompagnées de questionnaires autocorrectifs, de fiches de vocabulaire et de transcriptions des vidéos, au bénéfice de l'autonomisation des apprentissages. Au contraire, l'expression orale et écrite en autonomie soulève d'importantes difficultés au stade de la correction des erreurs. Les apprenants pourraient néanmoins travailler par eux-mêmes l'expression écrite au moyen d'applications de messagerie instantanée pour communiquer avec leurs camarades en langue cible. Quant aux niveaux plus avancés, du B2 au C2, les apprenants étant plus autonomes, les enseignants proposent souvent des documents authentiques – journal télévisé, articles de presse – qui servent de point de départ à un remue-méninges lors du cours d'expression orale ou écrite qui suit.

De manière générale, les enseignants proposent des capsules vidéo à visionner en amont et accompagnées d'un ou plusieurs exercices d'appropriation. Ceux-ci permettent aux apprenants d'estimer leur compréhension du contenu abordé. Cela étant, les apprenants débutants, particulièrement s'ils parlent une langue éloignée de la langue cible, posent une difficulté supplémentaire du fait que la présence physique et le contact humain, semblent être un préalable important à l'appropriation des connaissances (Kordoni et Belli, 2018). Nous considérons en effet que, pour les apprenants débutants, la classe inversée pourrait constituer un sérieux défi à relever si aucun enseignement explicite n'est fait en classe sur le contenu des capsules. Le niveau de langue et d'autonomie requis pour participer efficacement à une classe inversée est une question que l'expérimentation doit encore approfondir.

5.4. La technique

Comme expliqué plus haut, la pédagogie de la classe inversée recourt abondamment aux TIC. Elle nécessite donc de la part de l'enseignant une certaine aisance avec les outils informatiques pour accomplir des tâches aussi diverses que préparer des diaporamas, réaliser des captures d'écran à destination des capsules, associer celles-ci à des hyperliens, enregistrer des conférences, créer un blog où téléverser les ressources, utiliser la plateforme intranet de son établissement ou encore, proposer un quizz autocorrectif permettant aux apprenants de mesurer leur appropriation du contenu, de prendre connaissance et conscience de leurs erreurs en vue de leur correction, partielle ou complète, à court et/ou à long terme. Comme on voit, un projet de classe inversée peut justifier une formation technique préalable à base de supports écrits ou de tutoriels en vidéo. Celle-ci devrait cibler les compétences pratiques qui permettent la création de ressources en ligne et le suivi des activités. Cela ne manquerait pas de faciliter le travail préparatoire de l'enseignant, l'aiderait à planifier et à réaliser son cours à distance, lui donnerait confiance en ses propres capacités et permettrait sûrement un gain de temps.

Lorsque l'enseignant utilise des ressources disponibles sur Internet, il importe de prendre en compte le *copyright*, l'*exception pédagogique* et autres aspects juridiques relatifs aux conditions particulières d'une utilisation numérique. En effet, le réemploi de ressources à des fins pédagogiques n'exonère pas de toute contrainte légale ni du respect de la propriété intellectuelle. À cet égard, une formation théorique sur la propriété intellectuelle et le droit des multimédias paraît bienvenue. En cas de difficulté, les ressources éducatives *libres de droits* – dont les auteurs autorisent l'usage par des tiers – restent faciles d'accès et abondantes.

Conclusion

Pour conclure, les recherches suggérant l'efficacité de la classe inversée en didactique des langues étrangères fournissent des résultats encore peu probants et trop limités pour être généralisables. En langue maternelle, les recherches montrent que cette approche est avantageuse pour les apprenants et qu'elle donne un nouvel essor aux pratiques d'enseignement. Son intérêt majeur, et ce qui la distingue des approches plus traditionnelles semble être l'incitation de l'apprenant à travailler en autonomie et à prendre la responsabilité de son apprentissage.

L'objectif de cet état des lieux était de rassembler des observations sur la classe inversée, ses enjeux, ses conditions de réussite. De nature théorique, ce premier aperçu réclame d'être prolongé par l'expérimentation pédagogique, en l'occurrence, par une recherche-action programmée sur l'année académique 2018-2019. Nous prévoyons d'intervenir dans nos classes, de collecter et d'analyser les données qui permettront d'opérer un retour critique sur nos pratiques didactiques. Bien entendu, il est impératif de prendre acte des difficultés propres à la recherche-action : l'enseignant se lance dans une procédure spirale de planification, action, observation, réflexion (Burns, 2005, p. 58) qui rend cette démarche moins prévisible que d'autres ; en outre, la recherche-action est souvent suspecte d'introduire une part

de subjectivité dans la recherche, dont elle peut biaiser les résultats si le chercheur ne se montre pas capable de prendre le recul nécessaire avec son propre travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Arsenault-Carter, A., Chevalier, L. & Le Jeune, J.-M. (2017). Classe inversée : les dix pièges à éviter. *Technologie*, 206. Site : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/physique/news/docnews/La%20revue%20Technologie%20CLIC2016.pdf>.
2. Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ?, *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 77-89. Site : http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/Betrancourt08_REF.pdf.
3. Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40 (1), 115-136. doi : 10.3917/lsdle.401.0115. Site : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>.
4. Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27 (1), 103-116. doi:10.3917/cdle.027.0103.
5. Bélanger, D. (2013). Un exemple appliqué de classe inversée. *Pédagogie collégiale*, 27, 9-13. Site : http://communautes.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Be%25CC%2581langer-Vol_27-1.pdf.
6. Blitman, S. (2014). *La classe inversée, un véritable bouleversement pédagogique ?* Site : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-classe-inversee-une-veritable-revolution-pedagogique.html>.
7. Bissonette, S. & Gauthier C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? *Formation et profession*, 20 (1), 23-28. Site : <http://r-libre.teluq.ca/773/1/sbissonn-02-2012.pdf>.
8. Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38, 57-74. Doi : 10.1017/S0261444805002661.
9. Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Collection « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe C.E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
10. Dumont, A. & Berthiaume, D. (dir.) (2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
11. Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by « collaborative learning » ? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford : Pergamon, 1-19.
12. Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

13. Downes, S. (2005, December 22). *An introduction to connective knowledge. Stephen's Web*. Site : https://www.researchgate.net/publication/248-290359_An_Introduction_to_Connective_Knowledge.
14. Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57 (6), 14-27. doi : 10.1007/s11528-013-0698-1.
15. Esveena, A. et Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209. Site : https://ac.els-cdn.com/S1877042815051393/1-s2.0-S1877042815051393-main.pdf?_tid=31f3758f-9bfa-4b7c-b143-e311-1d582cd6&acdnat=1527184636_ed165492ad1a84c3ac905a3bc8b2b5aa.
16. Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
17. 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*, 33 (1). Site : <http://journals.openedition.org/ripes/1193>.
18. Johnson, D. & Johnson, R. T. (1993). Creative and critical thinking through academic controversy. *American Behavioral Scientist*, 37, 40-53.
19. Kordoni, A. & Belli, C. (2018, mars). Apprendre le français langue étrangère via un MOOC : une question de motivation et d'autonomie ?. *Revue Methodal*, 2, 39-48. Site : https://methodal.net/IMG/pdf/revue_methodal_no2_39-48_kordoni-belli.pdf.
20. Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT*, 2 (24). Site : <http://journals.openedition.org/apliut/2889>.
21. Kukulska-Hulme, A. & Traxler J. (eds.). (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London : Routledge.
22. Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43. Site : <http://dx.doi.org/10.2307/1183338>.
23. Lee, G. & Wallace, A. (2018, mars). Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and perceptions. *Tesol Quarterly*, 52 (1), 62-84. Site : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tesq.372>.
24. Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *La révolution numérique*, 156, 41-47. Site : <http://college-vauban.fr/wp-content/uploads/2017/02/N-7625-9355.pdf>.
25. Lowry, N. & Johnson, D. W. (1981). Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 115, 31-43.
26. Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzère E. & Sonntag M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
27. Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

28. Moore, S., Armstrong, C., & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30 (1), 15-24. Site : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600800701457848>.
29. Prensky, M. (2004). *Digital Game-Based Learning*. Washington, DC : McGraw-Hille Pub. Co.
30. Sales, N. (2013). Flipping the Classroom: Revolutionising Legal Research Training. *Legal Information Management*, 13 (04), 231-235. doi : 10.1017/S1472669613000534.
31. Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environment research*, 15 (2), 171-193. Site : https://www.colorado.edu/ftpe/sites/default/files/attached-files/strayer_-_inverted_classroom_influences.pdf.

