

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université HAMMA Lakhdar El - Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**La classe inversée au supérieur : pour un apprentissage
impliqué à l'université** (Cas des étudiants de 3^{ème} année de licence
en lettres et langue françaises à l'université d'El - Oued)

Réalisé par :

Fatiha ZENAGUI

Marwa RABEHI

Supervisé par :

Dre Asma BEYAT

Membre du jury

Prénoms et Noms	Qualité	Etablissements
Mme Nassima GOBBI	Présidente	Université d'El Oued
Mme Fatiha LAAMOUDI	Examinatrice	Université d'El Oued
Dre Asma BEYAT	Rapporteur	Université d'El Oued

Année Universitaire 2023/2024

République Algérienne démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université HAMMA Lakhdar El - Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**La classe inversée au supérieur : pour un apprentissage
impliqué à l'université (Cas des étudiants de 3^{ème} année de licence
en lettres et langue françaises à l'université d'El - Oued)**

Réalisé par :

Fatiha ZENNAGUI

Marwa RABEHI

Supervisé par :

Dre Asma BEYAT

Année Universitaire 2023/2024

Remerciements

Au terme de ce travail, nous tenons d'abord à remercier DIEU, le tout puissant, de nous avoir accordé le courage, la patience et la volonté pour réaliser ce modeste mémoire.

Nos remerciements les plus chaleureux s'adressent à notre directrice de mémoire,

Dre BEYAT Asma, dont le soutien constant a été d'une grande importance pour la réalisation de ce travail. L'achèvement de ce mémoire n'aurait pas été possible sans ses conseils éclairés et ses commentaires constructifs.

Nous tenons à remercier aussi les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer et d'examiner ce modeste travail.

Nos remerciements vont également au profit des enseignants du département de français qui ont veillé à nous former tout au long de notre parcours.

Finalement, nous tenons à exprimer notre reconnaissance et notre gratitude envers toutes les personnes qui nous ont aidé et soutenu de près ou de loin.

Dédicace

Je dédie ce travail :

À mon mari Abdelhalim pour le soutien qu'il m'a apporté dans la poursuite de mes études et les sacrifices pour me voir réussir, je suis vraiment reconnaissante de t'avoir à mes côtés. Qu'Allah t'accorde le bonheur, la santé, et la prospérité.

À l'âme de mon père qui nous a quitté, mais son amour, ses encouragements restent toujours présents dans mon cœur. Que son âme repose en paix.

À ma mère, la lumière de ma vie, Qu'Allah vous comble une longue vie. Votre amour et votre soutien ont été inestimables.

À mes sœurs Soumia et Naïma et mon cher frère Mohamed, qu'Allah exauce vos vœux les plus chers.

À mes enfants Ritedj, Sara, Abdrahim et Mira. Qu'Allah vous guide et vous protège tout au long de votre vie,

À ma chère binôme Maroua

À tous mes amis.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

ZENAGUI Fatiha

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Mon cher mari,

*Aucun mot, aussi signifiant soit-il, ne saurait exprimer le degré de
gratitudes, et de reconnaissances que j'éprouve pour vous. Votre
présence à mes côtés m'a toujours apporté confiance et réconfort.
Toujours présent à mes côtés pour me consoler. Je vous dédie ce
travail en reconnaissance de votre soutien et bonté. Que Dieu le
Tout Puissant vous garde et vous procure santé et bonheur*

Mes chers parents,

*Quoi que je fasse ou je dise, je ne saurai point vous remercier Pour
tous les sacrifices et le soutien que vous m'avez prodigué tout au
long de mon parcours, vos prières pour moi votre présence à mes
côtés a toujours été ma source de force. Que Dieu le Tout Puissant
vous préserve et vous procure santé, bonheur et longue vie*

Mes merveilleux enfants,

*Ma raison de vivre, que votre chemin soit parsemé de succès et de
joie, je vous aime infiniment*

Mes frères et sœurs bien aimés,

*Qui ont toujours cru en moi, votre soutien indéfectible et votre
présence constante a été ma plus grande force*

Mon oncle bien aimé Mohamed,

*Aucun langage ne saurait exprimer ma gratitude et mes
remerciements pour votre générosité votre bienveillance. Je vous
dédie ce travail en reconnaissance de votre soutien inestimable et
votre bonté exceptionnelle*

À ma chère binôme Fatiha

À tous mes amis.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

RABEHI Marwa

Table des matières

Table des matières

Introduction générale.....	8
Chapitre I : Autour de la classe inversée.....	13
I.1 Le concept de la classe	14
I.2 De la classe traditionnelle à la classe inversée	15
I.3 La classe inversée.....	17
I.4 Définition en quatre temps	18
I.5 L’historique de la classe inversée.....	20
I.6 Typologie de la classe inversée	21
I.7 Le dispositif de la classe inversée	24
I.8 La taxonomie de bloom et la classe inversée	26
I.9 Les plateformes E-Learning au service de la classe inversée	27
I.9.1 La plateforme Moodle	28
I.9.2 La plateforme Moodle au service de la classe inversée	29
I.10 Les avantages et les limites de la classe inversée.....	30
I.10.1 Les avantages.....	30
I.10.2 Les limites.....	31
Chapitre II : L’autonomie et l’interaction en classe de langue	34
II.1 L’autonomie au service de l’apprentissage	35
II.1.1 Le concept d’autonomie.....	35
II.1.2 Distinction entre autonomie, individualisation et autodidaxie	36
II.1.2.1 Autonomie / individualisation	36
II.1.2.2 Autonomie / autodidaxie	37
II.1.3 L’autonomie de l’apprenant.....	38
II.1.4 Les formes de l’autonomie	40
II.1.5 La classe inversée pour favoriser l’autonomie.....	41
II.1.5.1 Le rôle des enseignants pour favoriser l’autonomie des apprenants	42
II.1.5.2 Le rôle de l’apprenant dans son autonomisation	43
II.2 L’interaction au service de l’apprentissage.....	45
II.2.1 L’interaction en classe de langue : aperçu théorique	45
II.2.1.1 Définition de l’interaction	45
II.2.1.2 Définition de l’interaction verbale.....	47
II.2.1.3 Connaitre la compétence interactionnelle.....	48
II.2.1.4 Caractéristiques de La compétence interactionnelle	50
II.2.2 Classe inversée et la Dynamique interactionnelle	51

II.2.2.1	Classe inversée : un cadre propice d'apprentissage interactif	51
II.2.2.2	Types d'interaction en classe inversée	53
II.2.2.2.1	Interaction apprenant-contenu	53
II.2.2.2.2	Interaction enseignant-apprenant	54
II.2.2.2.3	Interaction apprenant-apprenant	54
II.2.2.2.4	Interaction enseignant-contenu	55
II.2.3	Outils interactifs pour promouvoir l'interaction à distance	56
Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation.....		61
III.1	Choix de population et méthode de collecte des données	62
III.1.1	La genèse de questionnaire	62
III.1.2	L'administration du questionnaire	63
III.1.3	Analyse des données	63
III.1.4	Synthèse du questionnaire.....	69
III.2	Description de l'expérimentation	70
III.2.1	Cadre générale de l'expérimentation	70
III.2.2	Grille d'évaluation	74
III.2.3	Le public cible	75
III.2.4	Difficultés rencontrées lors de l'expérimentation.....	76
III.2.5	Cheminement de l'expérimentation.....	76
III.2.5.1	Pré-test.....	77
III.2.5.1.1	Scénario des cours de la classe traditionnelle.....	77
III.2.5.1.2	Analyse des données.....	77
III.2.5.1.3	Synthèse.....	83
III.2.5.2	Post test	84
III.2.5.2.1	Scénario des cours de la classe inversée.....	84
III.2.5.2.2	Analyse des données.....	85
III.2.5.2.3	Synthèse.....	93
III.2.5.3	Confrontation des résultats (approche comparative).....	93
Chapitre IV : Enquête par questionnaire.....		95
IV.1	Enquête auprès des étudiants de 3 ^{ème} année de licence français, université d'El-Oued.....	96
IV.2	Méthodologie et collecte des données.....	96
IV.3	L'administration du questionnaire	96
IV.4	Analyse des données	97

IV.5 Synthèse	108
IV.6 Recommandations	110
Conclusion Générale	112
Bibliographie	116
Liste des figures	127
Liste des tableaux	130
Annexes	131
Résumé.....	146

Introduction générale

Albert Einstein disait : « *Je n'enseigne rien à mes élèves, j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre* ». Ainsi, dans le but de créer un environnement propice pour l'apprentissage plutôt qu'une simple transmission des connaissances, le recours aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement est devenu incontournable à l'heure actuelle.

À cet effet, la question de l'innovation dans l'enseignement supérieur à l'ère du numérique est la plus présente, cet impératif est encore plus nécessaire :

La nouvelle technologie de l'information et de la communication permet de mettre en place des approches pédagogiques collaboratives qui permettent d'inter-apprendre, de renouveler et d'enrichir les connaissances des apprenants, elle impose également de repenser la formation des enseignants et d'actualiser les méthodes et les outils pédagogiques usés. (Lebrun, 2018)

Les chercheurs, les praticiens de classe, les concepteurs de programmes ainsi que les apprenants se voient dans l'obligation de réinterroger les méthodes d'enseignement et les pratiques enseignantes sous l'angle de l'innovation pédagogique tout en prenant en compte le faussé numérique mis à leur disposition. En fait, la nouvelle technologie a envahi plusieurs méthodes et approches ; de ce fait, de nouvelles méthodes sont présentées comme prometteuses pour l'enseignement - apprentissage des langues étrangères. Dans un souci d'impliquer et de recentrer l'apprentissage sur l'apprenant en le plaçant au centre de son cours, une nouvelle stratégie dite « la classe inversée » représente l'une des dernières trouvailles de la didactique.

La classe inversée présente une forme d'hybridation de l'enseignement- apprentissage, il s'agit d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle, entre une modalité à distance qui correspond à la phase de préparation d'un contenu disciplinaire, et la modalité présentielle qui est exclusivement consacrée à des travaux de groupe, à des débats et à un approfondissement de ce contenu. L'approche de la classe inversée établit un cadre qui assure à l'apprenant un enseignement autonome et personnalisé ainsi qu'une prise de conscience de son statut d'acteur de son apprentissage ; la mise à disposition d'outils de l'information et de la communication qui permettent l'interaction en ligne entre les apprenants, et entre les apprenants et les enseignants a un impact sur l'engagement et la participation en présentiel.

La modalité de la classe inversée consiste à mettre l'accent sur les compétences à acquérir plutôt que des connaissances à mémoriser ; en favorisant un enseignement interactif et un apprentissage autonome.

Notre recherche s'intitule « La classe inversée au supérieur : pour un apprentissage impliqué à l'université (Cas des étudiants de 3^{ème} année de licence en lettres et langue françaises à l'université d'El-Oued), s'inscrit dans la didactique du français langue étrangère (désormais FLE). Ce travail de recherche traite l'intégration des outils interactifs avancés dans l'enseignement-apprentissage du français pour renforcer l'autonomie et favoriser l'interaction des apprenants de troisième année de licence à l'université d'El-Oued. Nous essayerons de mettre l'accent sur le développement de l'autonomie et de l'interaction à travers le dispositif de la classe inversée.

En effet, beaucoup de recherches, ont porté sur la classe inversée et l'autonomisation de l'apprentissage dans l'enseignement du français en Algérie (Nid & Dakhia, 2021), (Rahal & Kharchi, 2022), (Bensaleh & Nouadri, 2023). Cependant, nous avons constaté que rares sont les travaux ayant traité l'exploitation de la plateforme MOODLE dans la classe inversée en milieu universitaire algérien. De ce fait, notre étude se distingue donc des autres études par le recours à la plateforme MOODLE plutôt que des pages Facebook, des groupes WhatsApp ou Messenger pour diffuser les cours. De même, nous avons exploité les outils interactifs offerts par MOODLE pour favoriser l'interaction et l'autonomie des apprenants, contrairement aux réseaux sociaux qui offrent moins d'options pour l'apprentissage en ligne.

Initier ce mémoire de master ne saurait se concevoir sans tenter d'explicitier les motivations qui nous ont poussées à l'entreprendre. Celles-ci sont d'ordre personnel, intellectuel et professionnel :

Notre motivation personnelle découle de l'importance croissante de l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement supérieur à l'ère numérique et notamment après le Covid-19. En d'autres termes, nous souhaitons explorer plus en détail la mise en œuvre de la classe inversée dans notre département, car c'est une approche pédagogique relativement nouvelle et nous n'avons pas encore eu l'occasion de l'utiliser auparavant.

Notre motivation intellectuelle est construite à travers plusieurs consultations des sites web et des différentes lectures de nombreux ouvrages dédiés à la pédagogie inversée qui semble être une approche efficace servant à renforcer l'autonomie des apprenants et permet d'enclencher leur interaction.

Notre motivation professionnelle est née de l'introduction des cours interactifs *via* Moodle, par le ministère, dans l'enseignement supérieur qui devient une obligation et représente une opportunité stimulante. Cette intégration a suscité l'intérêt des enseignants, notamment notre encadrante, pour explorer et adopter la méthode de la classe inversée afin de renforcer l'engagement des étudiants.

C'est pourquoi nous avons réfléchi à la possibilité d'intégrer un dispositif de classe inversée. Parallèlement, les avancées technologiques ont offert de nouvelles possibilités pour transformer l'apprentissage passif en un apprentissage impliqué en intégrant la pédagogie inversée et en utilisant des outils interactifs avancés.

La question centrale autour de laquelle s'articule notre travail de recherche est donc :

Comment l'adoption de la classe inversée et l'intégration des outils interactifs avancés peuvent-elles renforcer l'autonomie des étudiants et favoriser leur interaction ?

Pour répondre à cette question, nous avons reformulé les hypothèses suivantes :

- La mise en place d'un dispositif de la classe inversée en classe de FLE au supérieur pourrait développer l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage, en prenant des initiatives pour explorer et approfondir les cours avant la classe.
- L'adoption d'une pédagogie inversée, favoriserait l'interaction entre les étudiants et l'enseignant ainsi qu'entre pairs.

L'objectif de notre recherche consiste à explorer l'efficacité de la pédagogie inversée combinée à l'utilisation d'outils interactifs pour renforcer l'autonomie chez les étudiants et favoriser leur interaction.

Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons adopté une méthode expérimentale fondée sur l'observation, l'évaluation, l'analyse et la comparaison, suivie d'une enquête par questionnaire. Ces deux outils d'investigation permettent de recueillir des données qualitatives et quantitatives.

Ce travail de recherche s'organise sous 4 chapitres : deux chapitres pour limiter le fondement théorique de notre sujet et deux autres chapitres pour la mise en pratique de la classe inversée au supérieur.

Le 1^{er} chapitre traite le concept de classe, ses significations ainsi que son évolution de la classe traditionnelle à la classe inversée. Il explore également la formation en ligne dite « e-learning » et la plateforme MOODLE au service de cette modalité inversée.

Le deuxième chapitre met l'accent, en parallèle, sur deux concepts clés de la classe inversée, à savoir : l'autonomie et l'interaction. Il expose, d'une part, les critères d'un apprenant autonome et l'impact de la classe inversée sur l'autonomie de l'apprenant. D'autre part, il identifie les critères d'un apprenant interactif, la dynamique interactionnelle en classe inversée et les outils interactifs pour favoriser l'interaction.

Le 3^{ème} chapitre, quant à lui, décrit en détail notre approche expérimentale, qui met en pratique la classe inversée au supérieur. Il présente une évaluation de l'autonomie des étudiants et de leur interaction lors de l'application de cette pédagogie dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Le 4^{ème} chapitre conclut notre mémoire par l'exposition d'une enquête par questionnaire menée auprès des étudiants participants à l'issue de notre expérimentation. Il synthétise et analyse les réponses et les opinions exprimées par les étudiants dans le cadre de cette enquête.

Chapitre I : Autour de la classe inversée

« L'innovation pédagogique, ce n'est pas tout réinventer, mais voir comment on articule de nouvelles façons de travailler avec de plus anciennes »

Jean-Charles Cailliez

En tant que modèle de référence pour de nombreux enseignants, le modèle transmissif est le modèle pédagogique le plus répandu dans nos institutions éducatives. Un modèle traditionnel dans lequel les pratiques de bas niveau cognitif (connaissances et compréhension) se font en classe et les pratiques de haut niveau cognitif (application, analyse et synthèse) se font à la maison.

En effet, cette pédagogie traditionnelle peut être considérée comme une pratique où les apprenants sont dans une certaine passivité, ce qui signifie que l'enseignant est le seul détenteur du savoir. Cela a mené beaucoup d'enseignants et de praticiens à repenser les pratiques pédagogiques et innover leur façon d'enseigner en adoptant une nouvelle pédagogie dite « la classe inversée » orientée principalement vers l'autonomie et l'interaction.

I.1 Le concept de la classe

En didactique, la classe se définit comme un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre enseignant et élève et entre élèves en vue de l'appropriation de savoir et de savoir-faire. Elle est, par excellence, le lieu de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction du savoir (Cuq, 2003). En pédagogie, la classe est un terme qui a connu de nombreuses définitions qui peuvent regrouper trois catégories de sens :

- **Le premier sens : un résultat d'arrangement**
 - ✓ Soit en fonction de l'âge des élèves ; selon le dictionnaire inattendu de pédagogie, Meirieu (2021) a considéré la classe comme l'ensemble d'élèves du même âge réunis pour suivre un même cursus
 - ✓ Soit en fonction du degré des études suivies : (classe préparatoire, élémentaire, *etc.*)
 - ✓ Soit en fonction du niveau auquel appartient ce cours : (débutants, moyens ou avancés)
 - ✓ Soit le groupe de travail : elle renvoie à la notion de groupe qui associe des apprenants autour d'un enseignant pour réaliser des tâches communes en vue d'atteindre des objectifs
- **Le deuxième sens : une valeur locative.** Il s'agit du lieu où se déroule un enseignement

- **Le troisième sens : un synonyme de cours.** La classe peut être un synonyme de cour (Galisson & Cost, 1976) : par exemple, la **classe** de français a lieu l'après-midi

La classe peut présenter ainsi des configurations très variables qui correspondent souvent à des choix méthodologiques et technologiques ; nous pouvons dès lors distinguer :

- Une configuration traditionnelle : les rangs de tables et les chaises sont disposés les uns derrière les autres, le pupitre est souvent sur l'estrade ;
- Une configuration « audiovisuelle » : deux rangées de chaises sont en face à face, tournées vers un écran, l'enseignant est souvent au fond de classe ;
- Une configuration en fer à cheval, qui est supposée pour faciliter la communication et les interactions.
- Des configurations de laboratoire de langue, dans lesquelles l'évolution des matériels laisse retrouver une évolution de la disposition mobilière différente aux précédentes ;
- Des configurations libres, variables en fonction de méthodes particulières : théâtre, fauteuils, voire divans.

Ainsi, nous sommes face à un changement et un développement technologique, ce qui implique que les espaces scolaires et les pratiques traditionnelles mises en place par les enseignants pour aménager les salles de classes doivent être revus pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

Musset (2015) mentionne que les élèves et leur façon d'apprendre ont changé, et l'accent est mis aujourd'hui sur l'interaction et l'auto-apprentissage des apprenants. Pour cette auteure, il est clair que « *repenser les espaces fera changer les pratiques* ».

I.2 De la classe traditionnelle à la classe inversée

L'enseignement est généralement organisé en deux phases successives, la première dite phase d'acquisition (les leçons) se déroule en classe et la seconde, dite phase d'application (les activités, les travaux dirigés), se déroule hors classe.

Dans une classe traditionnelle, l'enseignant transmet son savoir sous forme d'un cours magistral ou dialogué en classe, avant de faire réaliser par ses apprenants des exercices d'application et d'approfondissement dont l'exécution est souvent reléguée hors la classe.

Cela s'inscrit dans une pédagogie purement transmissive dans laquelle « *pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer* » (Gagnebin, 1997, p. 36), ce qui montre que l'apprenant se trouve dans une certaine passivité.

Dans le système d'enseignement-apprentissage classique, l'évaluation des processus de réflexion des apprenants est généralement faite au cours d'une interrogation ou d'un examen. Cela pose parfois des problèmes dans le traitement des niveaux de connaissances parce que, dans les cours traditionnels, la connaissance, la compréhension et l'application se passent dans la classe avec l'aide et la surveillance de l'enseignant. Par contre, les pratiques d'application, d'analyse et de synthèse qui sont plus compliquées, sont traitées à la maison sans aucun soutien de l'enseignant.

Cependant, l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication transforme la relation qu'entretiennent les apprenants avec le savoir, et modifie les modes de transmission et les contextes d'apprentissage. L'enseignement tente donc d'optimiser la plus-value de ces technologies par une intégration au sein de la classe, afin de répondre aux besoins des apprenants et des enseignants.

De ce fait, nous avons voulu proposer dans notre travail de recherche un modèle d'enseignement qui cherche à dynamiser voire dynamiter la salle de classe, une sorte de classe hors murs et non plus (entre murs), un modèle qui commence à susciter l'intérêt de plusieurs enseignants : ***flipped classroom*** ou la classe inversée, une nouvelle modalité pédagogique par le biais des TICE. Ce modèle encourage l'apprentissage impliqué en sollicitant activement les apprenants dans leur processus d'acquisition de connaissances, à travers l'utilisation des technologies pour un engagement plus profond et interactif.

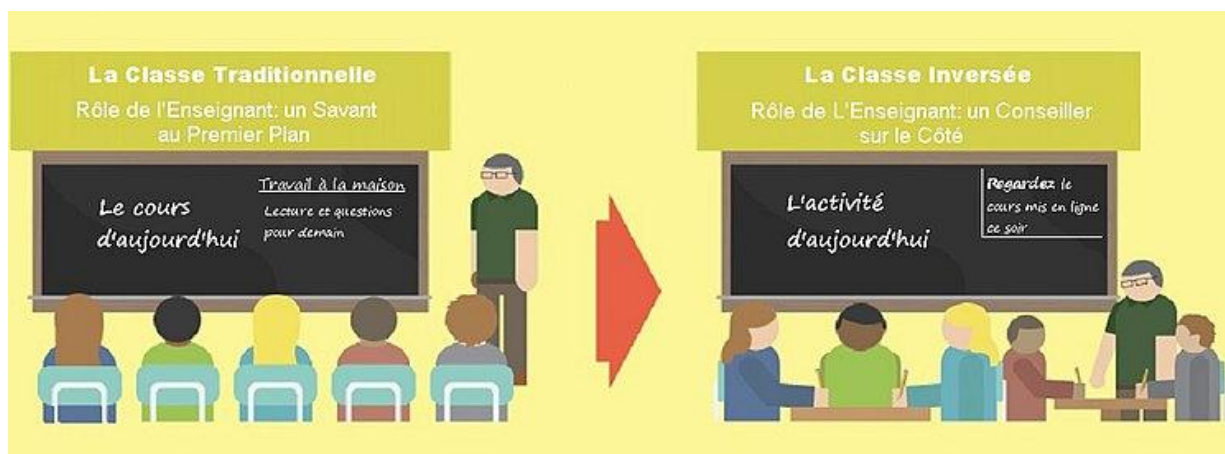


Figure 1: Différence entre la classe traditionnelle et la classe inversée

I.3 La classe inversée

La classe inversée (*Flipped classroom* selon sa désignation anglo-saxonne), comme son nom l'indique, est une pédagogie d'enseignement - apprentissage active qui consiste à inverser d'une façon réductrice probablement le paradigme traditionnel des leçons en classe et des activités à domicile. Dans ce modèle, la partie préparatoire autonome, peut s'effectuer avec différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, plateformes, *etc.*) et des tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quizz, *etc.*).

L'ancrage et l'approfondissement des connaissances (l'application) se font pendant le temps scolaire par le biais d'activités, des projets de groupes, des éclaircissements et des échanges qui vont donner un vrai sens au contenu scolaire.

Selon Marcel Lebrun et Julie Lecoq dans leur livre : *Classe inversée : enseigner et apprendre à l'endroit* :

La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L'ancrage et l'approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d'activités appropriées (échange avec l'enseignant et entre pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat...) La partie préparatoire autonome peut s'effectuer avec différentes ressources (livres et autres documents, sites web, vidéos, logiciels...) et de tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quizz...) (Lebrun & Coq, 2016, p.5).

Ils ajoutent que la classe inversée est une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux apprenants en utilisant en alternance la formation en classe pour prendre davantage des forces de chacun (Lebrun & Lecoq, 2016).

Nous pouvons dire donc que, la classe inversée désigne une mise en pratique, une méthode, un modèle et une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant.

Sous cette perspective conceptuelle, Lebrun et Lecoq affirment que la classe inversée est : *« un moyen d'amplifier les interactions et les contacts, un environnement dans lequel les acteurs changent de rôle, un lieu où les étudiants prennent la responsabilité de leurs apprentissages sous la guidance du formateur »* (Lebrun & Lecoq, 2016, p. 9).

Ils précisent de plus, que la classe inversée n'est pas seulement : « *un synonyme de vidéo en ligne, un remplacement de l'enseignant par des vidéos, un étudiant seul, livrés à eux-mêmes et à leur écran, un cours en ligne ou un MOOC (Massive open on line).* » (Lebrun & Lecoq, 2016, p.8).

I.4 Définition en quatre temps

La classe inversée est une approche qui revoit le modèle traditionnel de l'enseignement en inversant les deux moments clés. Cette méthode se définit généralement en quatre temps :

➤ 1^{er} temps : offrir aux apprenants une inversion du paradigme traditionnel

La classe inversée bouleverse les habitudes traditionnelles, elle consiste à déplacer le rituel de la classe à la maison puisque le travail peut être fait individuellement¹ et à déplacer le rituel de la maison à la classe « *un contexte social interactionnel* » pour réaliser les tâches d'une façon collaborative avec un encadrement d'un enseignant-facilitateur » (Eid et al, 2018).

Du côté de l'apprenant, il s'approprie autant que possible le contenu du cours d'une façon autonome avant d'arriver en salle de classe. De ce fait, la séance en classe est plus interactive, plus collaborative entre pairs avec une aide apportée soit par le groupe soit par l'enseignant, bref, elle est plus socioconstructiviste à travers la pédagogie du projet.

Du côté de l'enseignant-facilitateur, le matériel pédagogique est conçu en amont par lui-même et mis à la disposition de ses apprenants via des plateformes pédagogiques, via une polycopie, ou autre support. Le rôle de l'enseignant n'est pas de tout dire et tout enseigner d'une façon magistrale et frontale, il sera plutôt un « guide », « un facilitateur » aux côtés de ses apprenants.

➤ 2^e temps : faire une meilleure exploitation du temps de la classe

Il ne suffit plus pour les apprenants de suivre un cours en présentiel axé sur la transmission des connaissances, de prendre des notes et d'essayer de comprendre l'explication, c'est l'occasion pour eux de mettre à l'épreuve leur compréhension des concepts, des règles et des notions dans les activités et les discussions.

¹ L'apprenant lit des documents, visionne des vidéos, répond à des quiz de vérification, etc.

La classe se transforme en un lieu de mise en application des contenus théoriques, un laboratoire « expérientiel » où les apprenants travaillent dans une approche d'apprentissage coopératif/collaboratif basée sur des stimulations globales, des études de cas, des jeux de rôles, des tâches authentiques, *etc.*

La classe inversée devient donc un lieu privilégié de l'interaction humaine. Elle permet à l'enseignement d'être le plus possible interactif entre l'enseignant-facilitateur et les apprenants d'une part, et les apprenants entre eux d'autre part.

➤ **3^e temps : redonner davantage un « sens » à la présence des apprenants et une motivation pour apprendre**

La classe inversée est une pédagogie plus active où l'apprenant entre dans une dynamique d'apprentissage avec ses pairs et son enseignant-facilitateur. Il devient actif, il apprend à son propre rythme, il annote ses lectures, il prépare son cours avant de se présenter en classe, il profite ainsi de sa présence en classe pour poser à ses pairs ou à son enseignant-facilitateur des questions qu'il a préalablement préparées -des questions en présentiel-, il devient alors le pilote de sa formation. Cela renforce chez lui une motivation pour apprendre.

La classe inversée facilite la gestion de la diversité des apprenants et de leur style d'apprentissage à travers un accompagnement individualisé.

➤ **4^e temps : adopter un style de travail durable dans le temps : donner le pli aux apprenants et changer leurs habitudes**

Les objectifs sont identiques pour tous dans une classe de modalité inversée. En revanche, les apprenants suivent des chemins variés en fonction de leur style d'apprentissage afin de réaliser les tâches assignées. Chacun gère ses propres obstacles, chacun fixe ses priorités. Il s'agit donc d'une pédagogie différenciée.

En outre, afin de garantir la réussite de la méthode de la classe inversée, il est essentiel que l'expérience des apprenants soit substantielle et non sporadique. Par exemple, si les apprenants ne sont pas habitués à venir en classe après avoir préparé le cours, et qu'on leur demande à chaque fois de changer leurs habitudes, la routine ne sera pas instaurée. La classe inversée nécessite donc un rythme de travail à mettre en place dès le début pour une session ou une année.

I.5 L'historique de la classe inversée

Le concept de « la classe inversée » existe depuis longtemps. Dès 1990, Eric Mazur, professeur de l'université de Harvard proposait déjà l'idée de sortir l'enseignement magistral de sa classe, il a fait la démonstration dans son livre *peerinstruction* (l'instruction par les paires) publié chez Wiley en 1997.

En 2007, Aaron Sams et Jonathan Bergman, deux professeurs de chimie au Woodland Park School dans le secondaire au Colorado, ont découvert le potentiel des vidéos (PowerPoint commentés, *Podcast*, etc.). Pour engager leurs élèves qui ne pouvaient pas participer au cours, et pour les rendre plus interactifs. Sams ajoute : « *j'ai montré à Jonathan un article concernant un logiciel qui permet d'enregistrer un diaporama PowerPoint avec de la voix et des annotations, pour ensuite convertir l'enregistrement dans un fichier vidéo, facile à distribuer en ligne.* » (Bergman & Sams, 2014, p.3).

Cependant, l'appellation « *flipped classroom* » est apparue pour la première fois en 2010, lorsque Daniel Pink, l'auteur britannique, utilise le terme « *Fisch flip* » dans un article du Telegraph en citant l'approche d'enseignement utilisée par Karl Fisch, professeur de mathématiques. La désignation « *flip* » se réfère donc à :

- **F-** (Flexible Environnement) : un environnement, classe ou laboratoire, qui s'adapte au rythme et au style d'apprentissage des étudiants ;
- **L-** (Learning Culture) : l'étudiant est appelé à être actif et responsable de ses apprentissages, et ce, autant en dehors que dans la classe.
- **I-** (International Content) : afin de réduire le temps d'exposés magistraux donnés en classe, l'enseignant détermine le contenu qui peut être transmis à l'aide de vidéos, de Podcasts ou d'autres médias qui seront écoutés (et réécoutés) au besoin par les étudiants lors de leur préparation au cours. Ce contenu sera revu et réinvesti dans les activités en classe.
- **P-** (Professional Educators) : loin de vouloir remplacer l'enseignant, cette approche suggère une intervention pédagogique structurée et constamment adaptée aux étudiants en place.

Le concept a été popularisé encore plus lorsque, Salman Khan, fondateur de la Khan Academy, a évoqué le concept de la classe inversée lors de sa conférence TED le 2 mars 2011. Il proposait l'utilisation de vidéos éducatives pour inverser ses classes, dont plus de 3000 vidéos attirent de dizaines de visiteurs chaque jour.

Aujourd'hui, il n'existe pas une seule façon de faire la classe inversée, nous trouvons des plateformes, des blogs, des articles, des sites Web et des vidéos dédiés à la classe inversée. Chaque enseignant-facilitateur les adapte selon son style et selon les besoins de ses

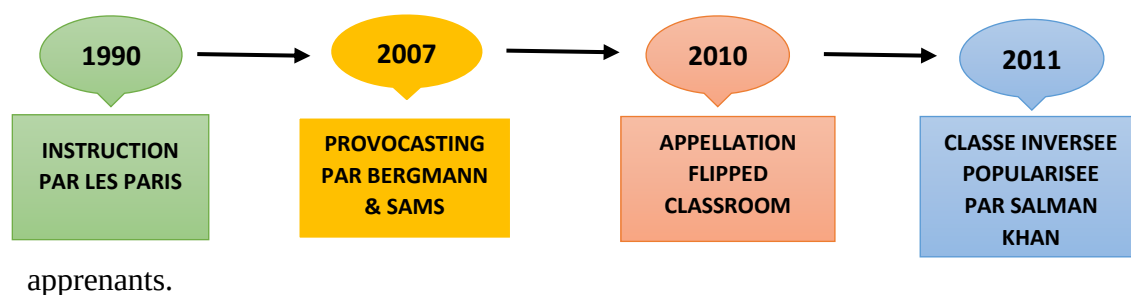


Figure 2: Histoire de la classe inversée

I.6 Typologie de la classe inversée

Selon Marcel Lebrun, il n'y a pas un seul modèle de classe inversée, mais autant de classes inversées. Pour rendre la notion de la classe inversée plus opérationnelle, Lebrun propose une typologie des différentes formes qu'il peut prendre sur le terrain :

Pour le premier niveau, il constitue la découverte de la théorie à distance suivie de la mise en application de cette théorie en classe. Le contenu pédagogique est fourni aux apprenants en amont de la séance sous forme d'une vidéo ou d'un texte à lire, et ces derniers consultent ce contenu théorique (par exemple des documents à lire, les règles de grammaire ou de conjugaison) à distance pour enfin mettre la théorie en pratique durant la classe.

Lebrun explique que « *la classe translatée facilitant les interactions entre les apprenants* » (Eid et al, 2018, p. 36).

Quant au deuxième niveau, les apprenants sont amenés individuellement ou en groupe à effectuer des recherches sur un sujet à la maison. Ensuite, ils font une présentation de leur recherche à travers une présentation, un exposé en classe, ou des activités de modélisation.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
--	----------	----------	----------

Lebrun (2018) propose quelques exemples des activités à faire en classe telles qu'un débat structuré sur des articles lus, une analyse argumentée du travail d'un autre groupe, la création d'une carte conceptuelle collaborative, etc. Ce niveau inclut-il « la classe renversée ».

Enfin, pour le troisième niveau, il s'agit d'un mélange des deux types mentionnés ci-dessus (type 1 et type 2). Celui-ci inclut un travail en quatre temps.

Dans un premier temps, l'apprenant mène une recherche à la maison qui est ensuite présentée en classe individuellement ou avec ses collègues sous forme d'un exposé.

À la suite de cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger des textes et à créer des vidéos à la maison qui sont enfin utilisées en classe pour faire des débats ou des discussions.

Cette classification de la classe inversée est détaillée dans le tableau ci-dessous qui est tiré des travaux de (Eid et al, 2018, p. 38). Il s'agit d'une étude inspirée des travaux de Marcel Lebrun sur la pédagogie inversée et met en avant les tâches à effectuer « avant la classe » et « en classe » dans chacun des niveaux :

En résumé	Avant la classe (à distance)		
	- Regarder la théorie avant la classe (textes, audio, <i>etc.</i>) - Se préparer seul ou en groupe	- Rechercher les informations et ressources hors la classe - Les exposés à la classe	- Hybrider – vivre l’expérience concrète et conceptualiser d’une façon abstraite - Observer, expérimenter et réfléchir (contextualiser) - Former les concepts (décontextualiser) - Essayer ces concepts dans diverses situations qui donnent lieu à de nouvelles expériences (recontextualiser)
	En classe (présentiel)		
	- Questionner, débattre	- Faire des activités interactives (individuelles ou en groupe)	- Observer d’une façon réfléchie et expérimenter activement
Avancée pédagogique	- Approche par compétences ou par programmes (cohérence des enseignements) - Méthodes actives - Usage des TICE - Pédagogie de projet	- Développement de compétences - Interactivité et méthodes actives - Reconstruction des connaissances individuelles - Travailler sur des compétences transversales : autonomie, travail d’équipe, esprit critique, <i>etc.</i> - Pédagogie de projet	- Approche cyclique et non pas systématique - Différents styles d’apprentissage sont pris en considération - Agencement de différents courants pédagogiques : approche par situations - problèmes, approche par compétences et apport des technologies

Tableau 1: Résumé des types de la classe inversée

I.7 Le dispositif de la classe inversée

L'ingrédient de base de tout dispositif pédagogique s'applique également au dispositif de la classe inversée. D'un côté, l'enseignant-facilitateur propose des tâches pertinentes en fixant une cible claire et des objectifs à atteindre, de l'autre côté, il propose des tâches qui mettent en œuvre l'alignement pédagogique.

Donc, l'alignement pédagogique, c'est un principe de (cohérence) utilisé par John BIGGS en 1996 pour mettre le doigt sur l'apprentissage et la construction d'un cours, il explique qu'il faut mettre en alignement et rendre cohérent trois éléments de base, à savoir :

- 1- Les objectifs visés clairement (ce qu'on vise dans la formation, qu'ils soient des compétences ou des connaissances)
- 2- Les méthodes pédagogiques (les méthodes pédagogiques mises en place : comment l'enseignant peut aider ses apprenants à atteindre les objectifs)
- 3- L'évaluation (évaluation des apprenants : comment l'enseignant peut savoir si les objectifs ont été atteints)

Selon Biggs (1999, p.65), ces trois éléments doivent être alignés en cohérence, il montre ainsi que la qualité d'un cours réside dans la cohérence et l'alignement pédagogique entre trois pôles. Le triangle ci-dessous représente l'alignement pédagogique de John BIGGS :

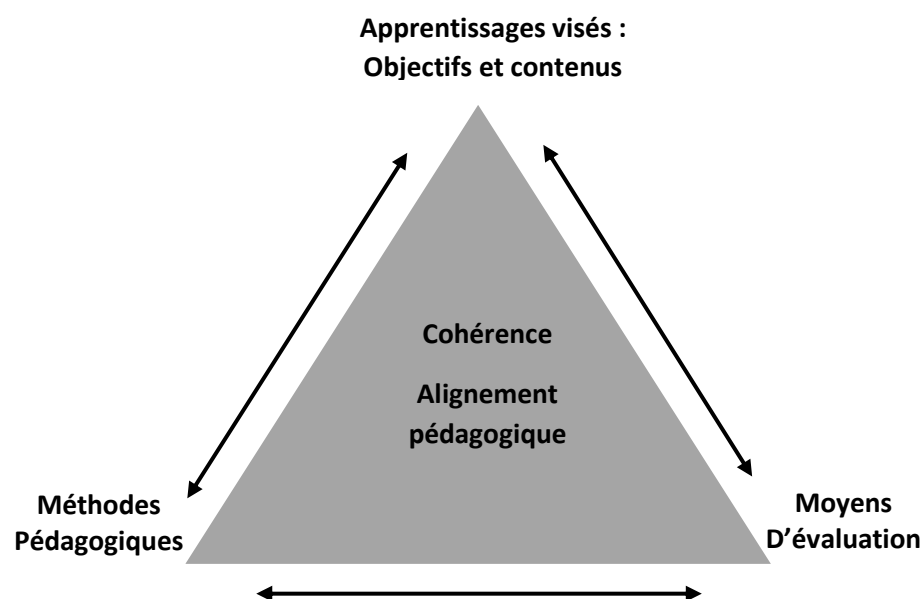


Figure 3: Alignement pédagogique

Dans notre étude, nous avons complété cet alignement pédagogique en tenant en compte les outils technologiques (qui représentent l'essence de la pédagogie inversée).

Dans le champ de l'ingénierie pédagogique, les outils technologiques constituent le quatrième élément qui contribue à la cohérence et à l'alignement pédagogique du dispositif d'enseignement, dont « objectifs, méthodes, et outils » sont encadrés par l'omniprésente évaluation.

L'évaluation des apprenants (à l'intérieur) et l'évaluation du dispositif (à l'extérieur). Donc deux choses nouvelles ont été ajoutées : la présence de la technologie avec le pôle « outils » et l'évaluation du dispositif et celle des apprenants. La figure ci-dessous représente la schématisation de Marcel Lebrun (Lebrun, 2018).

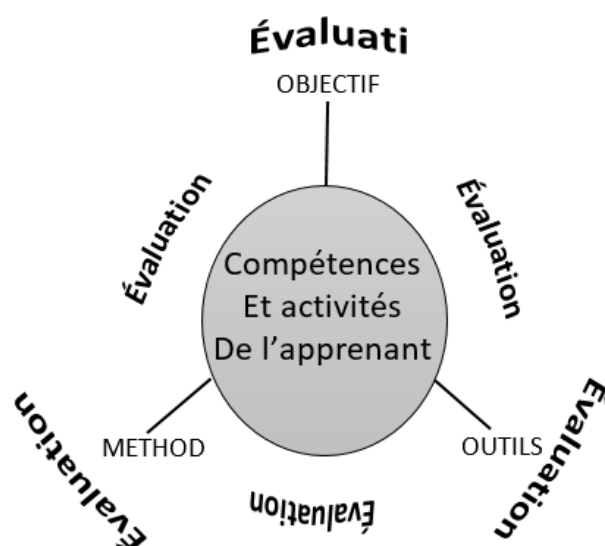


Figure 4: Adaptation de l'alignement pédagogique entre objectif, activité, outil et évaluation

Dans la classe inversée, lorsqu'on construit un cours, il faut savoir si les outils numériques qu'on a choisis soutiennent, les objectifs, les méthodes et l'évaluation. Cette dernière, est présente dans toutes ces étapes, qu'elle soit formative, ou sommative. L'évaluation est certes celle des apprenants, mais celle du dispositif, il convient d'évaluer les apprenants et leur capacité, et d'évaluer par exemple si le dispositif d'enseignement inclut le numérique, si l'objectif pédagogique porte sur l'autonomisation ou la capacité d'interagir.

I.8 La taxonomie de bloom et la classe inversée

Benjamin Bloom a expliqué le processus de l'apprentissage à travers une taxonomie du processus cognitif (Bloom, 1956), cette taxonomie a été révisée en 2001 par Lorin Anderson et Davis Krathwohl. La taxonomie devient une pyramide de Bloom qui se compose de six niveaux d'objectifs pédagogiques en partant du plus simple au plus complexe du bas en haut (Anderson & Krathwohl, 2001) :

- **Reconnaître** : récupérer l'information.
- **Comprendre** : traiter l'information.
- **Appliquer** : mobiliser les connaissances et des stratégies dans une situation familiale.
- **Analyser** : identifier les composants d'un tout.
- **Évaluer** : estimer en appliquant des critères.
- **Créer** : concevoir une méthode, une idée, un produit original.

Anderson parle ainsi de trois types d'apprentissages dérivés de la pyramide de Bloom :

- Le domaine cognitif (la tête) se rapporte à la connaissance et à la compréhension des idées et des concepts ;
- Le domaine affectif (le cœur) concerne les émotions et les attitudes générées par l'apprentissage.
- Le domaine psychomoteur (le kinesthésique) se rapporte à la manipulation ou aux habiletés physiques.

Dans cette pyramide sont classés les niveaux de pensée dans le processus d'apprentissage, les trois premiers niveaux partant de la base (reconnaître, comprendre, et appliquer) sont des activités de bas niveau cognitif qui peuvent être préparées en autonomie hors-classe et les trois derniers niveaux (analyser, évaluer, créer) présentent des activités de haut niveau cognitif qui peuvent être abordées en présentiel. Pour Dufour, « *la classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration.* » (Dufour, 2014).

Il s'agit donc, d'une inversion spatio-temporelle dans la mise en œuvre des activités de ces six niveaux.

Cette pyramide permet de faire une distinction entre le modèle traditionnel d'enseignement transmissif et le modèle de la classe inversée où l'ordre des activités est inversé.

Voici une représentation de la pyramide inversée de Bloom

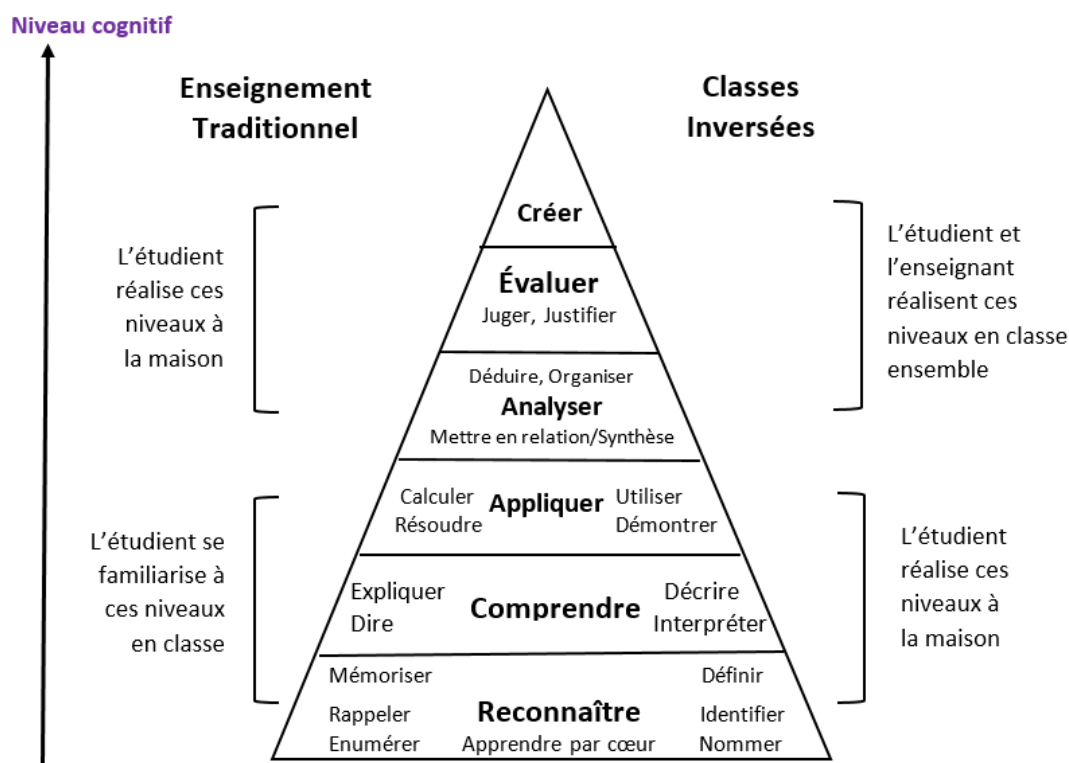


Figure 5: Pyramide inversée de Bloom

I.9 Les plateformes E-Learning au service de la classe inversée

Grâce au développement technologique et à la multiplication des supports numériques ainsi que la disponibilité des applications en ligne, l'accès à l'information est devenu plus facile.

De plus en plus, nous observons une intégration croissante du numérique dans les classes, ce qui entraîne la création de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage appelées E-learning. Ce dernier fait partie des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

Il permet de réaliser des activités de formation non présentielle. Son utilisation est souvent par les ordinateurs ou les appareils mobiles (smartphones, tablettes, PDA, etc.).

Le E-learning est surtout adapté pour développer des compétences cognitives avec des méthodes spécifiques.

La Commission européenne en 2001 définit la formation « en ligne » dite « e-learning » comme :

« L'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance » (Commission des communautés européennes, 2001, p. 2).

Les plateformes pédagogiques sont l'une des technologies disponibles grâce à l'Internet. Elles permettent d'un côté d'offrir un espace d'apprentissage à distance, favorisant ainsi les interactions entre l'enseignant et ses apprenants, et d'autre côté, d'offrir la possibilité de consulter les cours et les contenus disponibles sur ces plateformes

Parmi les plateformes qui peuvent être au service de la classe inversée, nous pouvons citer :

I.9.1 La plateforme Moodle

Selon Mercant (2016), Moodle² est une plate-forme web d'apprentissage en ligne open source qui offre, pour une communauté constituée d'un ou plusieurs enseignants et apprenants, de nombreuses possibilités d'interactions. La plate-forme Moodle a été conçue pour favoriser une approche socioconstructiviste, mais elle est également adaptée à des styles d'enseignement plus classiques, comme complément permettant d'enrichir un enseignement présentiel. Moodle est aujourd'hui très utilisé dans l'enseignement supérieur par de nombreuses universités.

Moodle est considérée comme une approche actionnelle pour laquelle le rôle du formateur est de créer un environnement pédagogique permettant aux apprenants d'interagir et d'apprendre en autonomie.

²Modular object-oriented dynamic learning environment

Ce schéma représente l'interaction d'apprentissage sur la plateforme Moodle

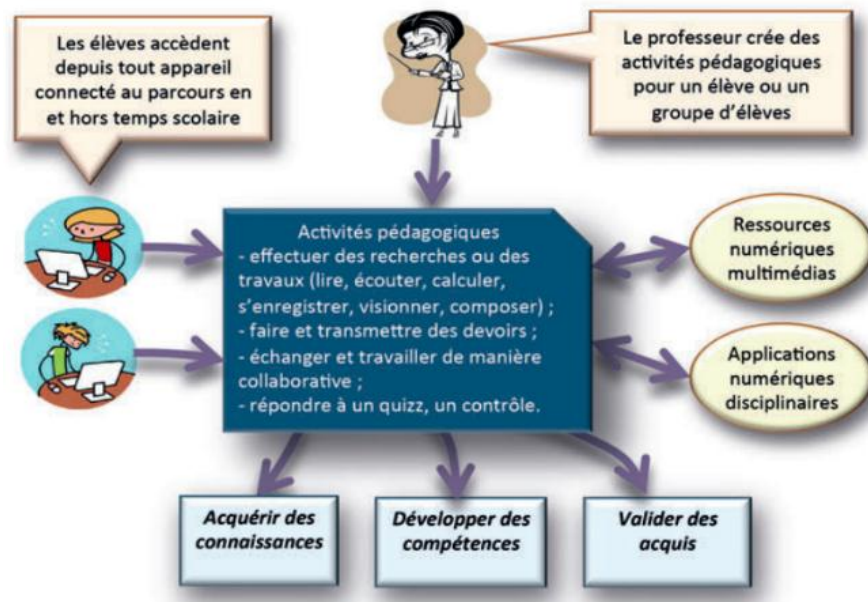


Figure 6: L'interaction sur la plate-forme Moodle

I.9.2 La plateforme Moodle au service de la classe inversée

Utiliser la plateforme Moodle dans la classe inversée s'avère important dans le développement de la communication, de la coopération, de la réflexion, et de la créativité pour augmenter la motivation et avoir une meilleure rétention d'informations, et une meilleure compréhension. Ce concept peut s'utiliser dans n'importe quelle configuration, mais une classe inversée aura beaucoup plus de temps à consacrer à des projets qu'une classe traditionnelle (Gavaland, 2016).

Selon Gavaland (2016), l'outil numérique Moodle, est un facilitateur démocratisé, accessible de la pédagogie de classe inversée. Il propose trois déroulements de l'activité qui combinent une pédagogie de classe inversée en s'appuyant sur les outils numériques :

1. La classe inversée uniquement (nécessite des cours en ligne, pouvant éventuellement provenir du professeur lui-même et intégrant des capsules vidéo, des diaporamas, et des simulations).

2. Pédagogie de projet uniquement (nécessite de créer une situation réelle déclenchante).
3. Progression individuelle (nécessite des cours en ligne, une planification du cycle d'apprentissage et un système de suivi et de notation).

La plate-forme offre ainsi la possibilité d'accéder aux cours, d'effectuer les travaux proposés par le professeur, d'exploiter les ressources, répondre à des quiz, à des questionnaires, d'échanger et de réaliser des tâches collaboratives. Tous les membres de la communauté accèdent au parcours *via* un identifiant et un mot de passe, à travers un accès à l'internet, et quelle que soit l'interface (poste de travail, tablette, téléphone portable, *etc.*).

I.10 Les avantages et les limites de la classe inversée

Bien que la classe inversée offre un éventail d'avantages qui redéfinissent les dynamiques traditionnelles d'apprentissage, elle présente également des défis et des limites pour les apprenants ainsi que les enseignants :

I.10.1 Les avantages

- **Pour les enseignants-facilitateurs**

Dans la classe inversée, les enseignants ont un rôle de guide qui favorise et facilite l'interaction entre eux et les apprenants, en répondant aux questions d'approfondissement posées par les apprenants.

Le tableau ci-dessous récapitule les principaux avantages consistant à donner aux apprenants des occasions et des possibilités d'apprentissage.

Enseignant-facilitateur
✓ Être un accompagnateur.
✓ Augmenter la disponibilité de l'enseignant-facilitateur pour ces apprenants.
✓ Faciliter l'interaction enseignant-facilitateur /apprenants et leurs pairs.
✓ Inverser l'espace et le temps.
✓ Favoriser la différenciation.
✓ Développer du matériel pédagogique soutenu par les TICE.

Tableau 2: Récapitulatif des avantages de la classe inversée pour l'enseignant-facilitateur

- **Pour les apprenants**

De plus en plus, les apprenants sont davantage des chercheurs d'informations que des simples récepteurs. En leur proposant des environnements d'apprentissage autonomes avec un équipement pédagogique de qualité.

Les apprenants profitent de plusieurs avantages qui figurent dans le tableau ci-dessous :

Apprenant
✓ Développer sa propre motivation.
✓ Mieux utiliser l'espace et le temps pour apprendre n'importe où et n'importe quand.
✓ Utiliser le mieux possible le temps en classe.
✓ Accroître son autonomie pour être engagé dans son apprentissage.
✓ Optimiser l'esprit du travail en équipe.
✓ Mettre les TICE au service de son apprentissage.
✓ Dispenser un enseignement plus personnalisé et tenant compte des caractéristiques individuelles de chaque apprenant.
✓ Faciliter son interaction avec ses pairs et l'enseignant-facilitateur.

Tableau 3: Récapitulatif des avantages de la classe inversée pour les apprenants

I.10.2 Les limites

En dépit de ses avantages et de ses effets positifs, la classe inversée présente également quelques inconvénients :

- Une démarche énergivore en ce qui concerne la charge de travail : il s'agit d'une démarche qui requiert beaucoup de temps de préparation pour l'enseignant-facilitateur et pour les apprenants.
- Ne convient pas à tous les cours : il faut éviter de recourir à la classe inversée dans des cours dont les sujets sont complexes et changent rapidement.
- Cette innovation pédagogique est peu propice aux individus ayant une certaine résistance aux changements.

La classe inversée présente des défis et des bienfaits. Devant les bienfaits et les défis de la classe inversée, ces derniers restent limités et peuvent être surmontés grâce à une planification réfléchie.

Conclusion

La classe inversée constitue une innovation pédagogique, qui favorise l'enseignement-apprentissage du FLE. Elle est fondée sur la reformulation des pratiques pédagogiques, où elle permet à l'enseignant de différencier sa méthode pour être plus disponible pour accompagner les apprenants.

La pédagogie de la classe inversée vise à faire progresser et évoluer l'apprenant avec des outils technologiques et une méthodologie qui transforme le rapport au savoir tout en le rendant plus autonome et interactif.

Chapitre II : L'autonomie et l'interaction en classe de langue

« Dites-moi qu'elles méthodes concrètes vous utilisez le plus couramment et je vous dirai quels effets éducatifs à long termes vous laisserez profondément chez les élèves et étudiants que vous avez eu à former »

Jean Marie de KETLE

L'autonomie et l'interaction représentent des objectifs fondamentaux de la classe inversée. Dans cette pédagogie, l'apprenant doit se libérer de la dépendance vis-à-vis de l'enseignant et devenir progressivement l'acteur de son apprentissage, en lui donnant la responsabilité d'acquérir les contenus de manière autonome grâce aux ressources mises à sa disposition. De plus, l'utilisation de ces ressources ainsi que les outils interactifs encouragent la dynamique interactionnelle dans la classe inversée entre l'apprenant et l'enseignant et les apprenants eux-mêmes, ce qui crée un environnement propice à l'interaction et à la collaboration.

II.1 L'autonomie au service de l'apprentissage

II.1.1 Le concept d'autonomie

La notion de l'autonomie renvoie, dans le champ de la didactique des langues à deux domaines de compétence : l'autonomie de l'apprentissage et l'autonomie langagière.

La première, est conçue le plus souvent par l'école comme le résultat d'un bon apprentissage de langue, c'est-à-dire « *la capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication* » (Cuq, 2003, p. 31). Elle renvoie toutefois à une diversité de compétences (communicatives, langagières, interactionnelles) qui nécessitent la mise en place d'interaction authentique qui permet au locuteur –apprenant d'autoréguler ses apprentissages. De ce fait,

L'accès à une autonomie langagière est assuré par une prise de parole en continu et une utilisation libre, souple et créative de la langue en transférant ce qui a été appris et extrapolé à des pratiques langagières qui permettent de répondre aux besoins communicatifs d'une situation nouvelle (Beyat & Dhob, 2023).

La seconde « *fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Autonome est un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage* » (Cuq, 2003, p.3). Cette définition montre que l'autonomie de l'apprenant n'est pas innée mais elle nécessite un apprentissage parce que l'apprentissage des langues s'acquiert graduellement grâce au soutien spécifique de l'enseignant.

Dans cette optique, Henri Holec confirme que « *l'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre* » (Holec, 1991, p. 5).

L'autonomie signifie donc, que l'apprenant est capable de prendre des décisions éclairées concernant son apprentissage. Il prépare et choisit les ressources qui répondent mieux à ses besoins et ses intérêts. Au lieu de dépendre uniquement des cours traditionnels ou des enseignants, l'apprenant autonome est proactif et responsable de son propre développement linguistique.

II.1.2 Distinction entre autonomie, individualisation et autodidaxie

En dépit du fait que le langage courant tende à les identifier, les concepts d'autonomie, d'individualisation, et d'autodidaxie sont souvent confus, il s'avère donc important de mettre l'accent sur leurs significations.

II.1.2.1 Autonomie / individualisation

La notion d'autonomie est définie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage et à assumer la responsabilité de différentes décisions : la détermination, des objectifs, le choix des stratégies, et la recherche individuelle des réponses. Selon Merieu (2015), cette capacité n'est pas un don, c'est une aptitude que tout le monde peut acquérir sous l'influence de l'environnement.

Quant à l'individualisation, elle se définit comme un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'apprenant travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire, des ressources qui lui sont fournies. L'enseignant intervient en appui, il explicite, il conseille.

L'individualisation peut s'appliquer à trois niveaux :

- a) L'individualisation des objectifs permet l'adaptation à la diversité des besoins : sujets et matières étudiés, niveaux de difficulté ou de complexité visés, *etc.*
- b) L'individualisation des moyens permet de s'adapter aux contraintes des individus : lieux, durée et rythme de formation, support multimédia, *etc.*

- c) L'individualisation des méthodes permet de s'adapter à la variété des stratégies d'apprentissage de chacun : différenciation, alternance, production de savoirs, échanges de savoir, *etc.*

À ce propos, Merieu (2015) déclare que la notion actuelle d'individualisation met l'accent sur la diversité des moyens d'apprendre adaptés, d'individualiser toutes les dimensions et les objectifs de l'acte d'apprendre, et de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques diversifiées et de mettre à disposition des outils aussi variés.

En résumé, l'autonomie met l'accent sur la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant et vise ultimement à lui rendre capable d'assurer sa formation.

L'individualisation lui a trait aux conditions générales de l'apprentissage à savoir les méthodes, les objectifs et les moyens d'apprendre adaptés à chacun.

II.1.2.2 Autonomie / autodidaxie

Dans l'Encyclopédie Larousse en ligne, « l'autodidaxie est l'acquisition de connaissances par un individu en dehors des dispositifs éducatifs officiels (établissements scolaires, centres d'apprentissage ou de formation) et sans l'intervention d'un enseignant ou d'un formateur ».

L'autodidaxie fait preuve d'une autonomie totale dans son rapport au savoir : il définit lui-même ses objectifs de formation, trouve des informations et construit ses propres méthodes d'apprentissage, s'approprie les connaissances et est capable de s'autoévaluer. À ce sujet, Nathalie Hirschsprung déclare que :

L'autodidaxie se caractérise par la responsabilité totale de la personne sur son apprentissage. Depuis la conception du projet lui-même en passant par la définition des objectifs. Le choix des contenus et des ressources. Cet apprentissage n'est pas intégré à une structure d'enseignement et se déroule en l'absence de formateur ou d'enseignant (Hirschsprung, 2005, p. 54).

Quant à l'autonomie, la même auteure affirme qu'elle « *se rapporte aux plages de formation qui se déroulent en dehors du contrôle direct de l'enseignant* » (Hirschsprung, 2005, p. 55). Nous pouvons dire donc, que si l'autodidacte apprend seul, en solitaire, l'apprenant autonome apprend avec l'aide de quelqu'un qui apporte son expertise.

II.1.3 L'autonomie de l'apprenant

Le concept « d'autonomie de l'apprenant » a été utilisé pour la première fois par Henri Holec en 1981. Dans le contexte éducatif actuel, l'autonomie de l'apprenant est devenue un des enjeux fondamentaux. Selon Haramboure, « *le développement de l'autonomie des élèves est au cœur des préoccupations de tout enseignant, quel que soit le niveau et le type d'apprentissage concerné.* » (Haramboure, 1996, p. 265).

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, être autonome, c'est être un usager indépendant de la langue « *le but ultime de l'apprentissage d'une langue est de rendre à la société un utilisateur compétent et expérimenté* » (Beyat & Dhob, 2023). Cela implique qu'il :

✓ **Prend le contrôle de son apprentissage :** Mettre l'accent sur l'apprentissage autonome de l'apprenant, c'est développer leur capacité à prendre des décisions et à faire des choix. Cela signifie que l'apprenant autonome sera capable de prendre des décisions individuelles quant aux méthodes d'apprentissage, où il peut choisir les ressources, les méthodes et les activités qui correspondent le mieux à ses besoins et à son style d'apprentissage. Donc l'apprenant autonome est proactif et responsable de son développement linguistique.

✓ **Doit être indépendant de l'enseignant pour l'accès aux connaissances :** L'apprenant sera indépendant dans la mesure où il sera capable de travailler seul sans l'intervention d'un enseignant ou tuteur.

Apprendre à être indépendant lors de l'accès aux connaissances, c'est une posture que l'apprenant doit adopter au lieu de dépendre uniquement à l'enseignant. Pour que l'apprenant apprenne à être indépendant dans l'appropriation de connaissances, il faut développer certaines capacités (attention, compréhension, concentration, sens critique) et maîtriser les outils et les instruments indispensables qui lui permettent l'accès aux connaissances et l'acquisition de nouveaux savoirs. Le concept d'autoformation reprend donc implicitement cette notion d'indépendance.

✓ **Doit être capable d'autoréguler son apprentissage :** Autoréguler son apprentissage nécessite de définir des buts à atteindre, de disposer de stratégies d'autorégulation pour parvenir à ces buts et accroître la réussite.

« Réussir implique non seulement la maîtrise de connaissances, mais également la capacité à s'autoréguler efficacement » (Sitzaman & Ely, 2011). Les stratégies d'autorégulation sont une composante essentielle de l'apprentissage autorégulé, et appliquer ces stratégies permettra donc à l'apprenant de déployer l'apprentissage autonome et de l'impliquer plus fortement dans son apprentissage.

✓ **Les stratégies d'autorégulation :**

Stratégies cognitives

- Les stratégies de répétition : ces stratégies de base commencent tout d'abord par la préparation du contenu avant la classe et reprendre mentalement ou oralement l'information apprise, puis la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille, pour la mémoriser.
- Les stratégies d'organisation : Les stratégies d'organisation interviennent également dans la mémorisation, mais cette fois pour des informations plus nombreuses et plus complexes. Elles consistent à structurer l'information donnée, notamment à l'aide de tableaux de synthèse (regroupement en catégories, points communs et différences, etc.) ou des schémas (montrant les relations entre concepts).
- Les stratégies d'élaboration : ces stratégies se caractérisent par la réalisation d'inférences entre différents concepts afin de créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations. Les inférences interviennent dans l'analogie, la rédaction de résumés, la synthétisation et l'application des connaissances acquises.

Les stratégies métacognitives

- La planification : consiste à choisir les objectifs que l'on se donne et les stratégies d'apprentissage à déployer en conséquence.
- Le monitoring a lieu en cours d'exécution de la tâche : Il s'agit d'évaluer constamment la pertinence des stratégies d'apprentissage employées par rapport à l'objectif que l'on s'est donné, ainsi que de contrôler son degré d'attention. Par exemple, se poser des questions à soi-même pour vérifier si l'on a bien compris le contenu d'un texte est une stratégie de monitoring.

- La régulation : elle est étroitement liée au monitoring, car elle en est la conséquence. Par exemple, un apprenant qui se rend compte (grâce au monitoring) qu'il a perdu le fil de sa lecture, peut relire des parties de ce qu'il a déjà lu afin de remédier à cette carence.

Les stratégies de gestion

- L'organisation du travail dans le temps : il s'agit d'une stratégie que l'apprenant utilise afin de gérer bien son temps. Elle lui permet de connaître le meilleur temps pour apprendre et travailler ainsi que le rythme de travail. Parmi les stratégies qui peuvent aider les apprenants à gérer leur temps d'apprentissage ; planifier les objectifs, fixer des séances de travail courtes, diviser les tâches en éléments gérables, effectuer tâches d'une manière organisée.
- Tabler sur la mise à disposition de ressources matérielles : il s'agit de l'usage de différentes ressources (dictionnaire ou autres documents de références, l'utilisation de technologies de l'information et de la communication).
- Le lieu de l'apprentissage : le lieu de l'apprentissage est ainsi un paramètre à gérer. La préparation du contenu à la maison, devrait se faire dans un endroit calme, suffisamment éclairé.

Les stratégies de motivation

La motivation fait partie intégrante de l'autorégulation de l'apprentissage, Schunk et Zimmerman (2007) décrivent les raisons qui font de la motivation une base de l'apprentissage autorégulé. Un apprenant motivé se concentre beaucoup plus sur ce qu'il fait par rapport à un autre. Ainsi un apprenant motivé sera capable de choisir ce qu'il veut faire et il progresse mieux qu'un autre apprenant, et il assure une habileté bien plus marquée, de même le fait que plus un apprenant est motivé, plus il perçoit un sentiment de satisfaction dans ce qu'il entreprend, et il va obtenir une sensation de plaisir dans l'apprentissage.

II.1.4 Les formes de l'autonomie

L'autonomie, étant une compétence transversale qui se présente sous différentes formes. Ces formes se travaillent généralement tout au long de la scolarité et à travers tous les

cycles. Les enseignants doivent donc développer cette compétence et évaluer chacune d'entre elles :

- ❖ L'autonomie physique : elle engage l'apprenant à travailler activement, elle correspond à la prise de conscience de son corps, ainsi que de ses possibilités physiques.
- ❖ L'autonomie pratique : l'apprenant connaît les outils de travail mis à sa disposition, elle correspond à la capacité d'adaptation de l'élève face à son environnement.
- ❖ L'autonomie intellectuelle : c'est l'autonomie la plus importante dans la formation de l'apprenant. Il mobilise les compétences transversales spécifiques à chaque discipline (savoir, savoir-faire), elle correspond aux activités intellectuelles ; se poser des questions, s'informer, mobiliser des connaissances...
- ❖ L'autonomie affective : l'apprenant ose prendre des décisions et il les assume sans avoir peur, elle concerne aussi la maîtrise et l'expression des émotions. Il s'agit également de s'affirmer, sans avoir besoin de soutien d'affection ou d'approbation.
- ❖ L'autonomie langagière : elle est associée à l'expression orale ou écrite. exprimer ou reformuler une requête. Cette forme d'autonomie revêt une grande importance dans la formation de l'apprenant.
- ❖ L'autonomie dans l'organisation de travail : elle correspond à l'organisation spatio-temporelle et méthodologique. Gérer son temps, appliquer une méthode de travail.
- ❖ L'autonomie morale : elle correspond à l'indépendance morale et à l'esprit critique de l'apprenant, c'est-à-dire à la capacité de se conformer à des règles qui ont une valeur.

II.1.5 La classe inversée pour favoriser l'autonomie

Aujourd'hui, avec cette mouvance tournée vers l'extérieur de l'institution « la pédagogie inversée », la formation autonomisante de l'apprenant nous interpelle, notamment avec le numérique, où les ressources éducatives sont externalisées et accessibles en tout temps et en tout lieu. En effet, cette approche de la classe inversée est soutenue par des cadres théoriques et pédagogiques, tels que l'apprentissage actif, le constructivisme et l'apprentissage interactif. Elle offre une flexibilité aux apprenants, en leur permettant d'accéder aux contenus à leur propre rythme, tout en favorisant leur autonomie et leur engagement actif.

Cette modalité inversée favorise également l'utilisation de l'auto-évaluation, cela peut se présenter dans les activités en classe qui permettent aux apprenants de savoir eux-mêmes s'ils ont bien effectué la tâche proposée, l'enseignant demande à l'apprenant ce qu'il pense de son travail, de faire une critique de ce qu'il a effectué, et cela peut se faire sous forme de co-évaluation avec l'aide de l'enseignant.

Par ailleurs, les outils numériques représentent des ressources intéressantes aidant à autonomiser les apprenants. En effet, l'ubiquité de l'information sur les logiciels pédagogiques tels que MOODLE est toujours accessible. De plus, les exercices proposés via des quizz ou des questionnaires en ligne ont généralement une correction où les apprenants peuvent facilement voir et corriger leurs erreurs sans l'aide de l'enseignant. Duffour (2016) ajoute que l'utilisation des outils pédagogiques en rapport avec l'autonomie, permet à l'apprenant un rapport à l'erreur plus serein, car l'objectif est de comprendre d'où elle vient et de la hiérarchiser selon leur importance.

Il est donc important que les enseignants et les apprenants prennent en compte l'autonomie comme un facteur essentiel dans la classe inversée pour le développer et le favoriser. L'apprentissage autonome exige une relation entre l'enseignant et l'apprenant. Donc, c'est un acte à la fois social et individuel.

II.1.5.1 Le rôle des enseignants pour favoriser l'autonomie des apprenants

Il est indéniable que l'utilisation des logiciels favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant dans la classe inversée, cela ne veut pas dire qu'elle va remplacer l'enseignant. Mais ce dernier ne garde pas son statut traditionnel qui se limite à la transmission des connaissances. Perrenoud (2002) affirme que :

« Le métier de l'enseignant ne consiste plus à enseigner [...] mais à faire apprendre ». L'enseignant devient donc un tuteur, un facilitateur, un guide et un motivateur, c'est-à-dire qu'il est au service de l'apprenant dont :

- Il joue un rôle d'accompagnateur dans le processus d'apprendre, mais il ne peut jamais le lui imposer. La posture d'accompagnement oscille entre un guide et un facilitateur d'apprentissage.
- L'enseignant en présentiel met en place les activités, donne des consignes et définit les critères de mise en œuvre ainsi que les méthodes d'évaluation.

Lebrun confirme qu'« *il faut leur expliquer le fonctionnement du cours, l'importance de réparer le travail à domicile, le déroulement des activités en salle de classe, le système d'évaluation suivi et surtout les avantages de la classe inversée* » (Eid et al, 2018, p. 70).

- Il apporte des réponses à une demande d'aide ou d'éclaircissement lors du temps en classe, il est à l'écoute des apprenants lorsqu'ils éprouvent des difficultés.
- Même si l'autonomie n'est pas innée, elle s'apprend, l'enseignant doit subvenir aux besoins psychologiques, émotionnels en cas de stress, de manque de courage ou de motivation.
- Dans cette pratique pédagogique en amont, l'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants des ressources d'information variées (supports textuels, audiovisuelles...), et sélectionne les sujets selon les besoins et les intérêts des apprenants pour les inciter à aller plus loin dans leurs zones proximales de développement d'apprendre.

Paivandi (2015) souligne qu'« *avec sa conception pédagogique, l'enseignant tend à introduire un modèle d'apprenant attendu : il propose ce qu'il doit être appris, comment cela doit être appris, le rythme des pratiques d'apprentissage* ».

Il est essentiel , que l'enseignant prenne en charge ses apprenants pour les aider à prendre conscience de leur participation active dans la construction de leur propre savoir.

II.1.5.2 Le rôle de l'apprenant dans son autonomisation

Dans l'apprentissage inversé, il apparaît aussi nécessaire à l'apprenant de travailler en autonomie pour qu'il soit indépendant tant au niveau intellectuel, spatial, temporel, matériel, affectif que physique. Dans une telle pédagogie (classe inversée), l'apprenant-enseignant³ doit assumer la responsabilité de son apprentissage ceci comporte :

³ C'est une appellation qui fait référence à un apprenant qui construit lui-même son propre apprentissage.

- Dans une classe inversée, l'apprenant doit se donner un objectif, analyser les moyens d'y parvenir, dégager ses priorités, établir une progression définie pour viser les objectifs et accroître la réussite.
- L'apprenant prend en charge l'acte de son apprentissage, il doit explorer les ressources mises à sa disposition, répondre aux questionnaires en ligne dans son temps libre et à son propre rythme.

Selon Duffour (2014) ,« *chaque élève est responsable de la consultation des ressources pour fournir ensuite un travail en classe* ».

- L'apprenant est invité à réinvestir les connaissances et les prérequis acquis autour de projets de groupes ou d'activités d'approfondissement en classe pour lui permettre de s'autoréguler et de s'autoévaluer.
« L'évaluation choisie ou autorégulée, ce dispositif propose une large autonomie à l'étudiant dans le choix des questions comme dans le choix du moment de l'évaluation » (Lecoq & Lebrun, 2016, p. 43).
- L'apprenant est amené à proposer individuellement des synthèses et à construire des représentations sur ce qu'il a déjà appris à l'aide par exemple d'une carte conceptuelle et à donner son avis de manière à savoir ce qui lui convient et ce qui ne l'est pas, à ce propos.

« Des rôles sont assignés aux étudiants ou à des groupes afin qu'ils proposent en classe une synthèse, des avis favorables ou défavorables, des exemples » (Lecoq & Lebrun, 2016, p. 28)

Apprendre aux apprenants à être autonome dans un dispositif inversé lors de l'apprentissage d'une langue, c'est leur donner la possibilité de développer leurs propres méthodes de raisonnement.

En effet, leur apprendre l'autonomie, c'est éveiller leurs intérêts et leurs curiosités pour une plus grande implication, en faisant de la langue comme un objet d'apprentissage et non pas un enseignement axé seulement sur le postulat d'un « enseignant ».

II.2 L'interaction au service de l'apprentissage

II.2.1 L'interaction en classe de langue : aperçu théorique

II.2.1.1 Définition de l'interaction

L'interaction fait référence à « *un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc.* » (Dictionnaire actuel de l'Éducation, cité par Jean-Pierre Robert, 2008, p. 106).

Dans la même réflexion, Vion (2000) entend par interaction « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* ». Autrement dit, l'interaction se réfère à tout échange de parole ou d'action en dépit de sa nature et quel qu'en soit le cadre où elle se déroule.

De sa part, Goffman renvoie l'interaction à l'échange strict de « face à face » :

« *Par interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvait aussi convenir* ». (Goffman, 1973, p. 23)

Goffman conditionne l'interaction par une présence « de face à face » des partenaires ; ce qui apparaît comme une définition restrictive excluant par là toute autre interaction qui ne répond pas à cette condition de face à face.

Kerbrat ajoute : « *pour qu'on ait affaire à une même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable sans rupture.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1991).

Par ailleurs, Jean-Pierre Robert souligne que le concept d'interaction se situe au croisement de plusieurs disciplines telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique et la pragmatique, notamment la didactique.

À cet effet, il ajoute que « *l'interaction est, dans l'apprentissage d'une langue, à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir).* » (Robert, 2008, p. 106)

Les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence , de leur côté, soulignent que ;

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit , alternant les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler, mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue, étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. (CECRL, 2001, p. 18)

De ce fait, l'interaction désigne l'échange entre individus dans un même contexte.

Elle implique l'influence réciproque des participants, qui se manifeste à travers des échanges verbaux et non verbaux. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, elle favorise la pratique de la langue, la compréhension et la construction collective de connaissances.

Les deux dimensions d'interaction : verbale et non verbale, sont indispensables pour une communication complète. Il est impossible de dissocier complètement l'interaction verbale (conversation, débat, dialogue, etc.), de la dimension non verbale (mimique, geste, etc.). Les deux sont étroitement liées et interagissent constamment pour favoriser la compréhension mutuelle et la transmission d'informations. Les éléments non verbaux, tels que les gestes, les expressions faciales, les tonalités vocales, les postures corporelles, etc., accompagnent et enrichissent la communication verbale en transmettant des informations supplémentaires sur les attitudes, les émotions et les intentions des participants. Ce qui a été affirmé par Bakhtine:

Jamais la communication ne pourra être comprise et expliquée en dehors de ce lien avec la situation concrète. La communication verbale est inextricablement entrelacée avec les autres types de communication et croît avec eux sur le terrain commun de la situation de production. On ne peut évidemment isoler la communication verbale de cette communication globale en perpétuelle évolution. Grâce à ce lien concret avec la situation, la communication verbale s'accompagne toujours d'actes sociaux de caractère non verbal. (Bakhtine, 1977)

Cependant, nous avons écarté la dimension non verbale et choisi d'aborder uniquement l'interaction verbale, qui semble utile à notre expérimentation et dont nous avons besoin dans la partie pratique.

II.2.1.2 Définition de l'interaction verbale

L'interaction verbale se réfère à l'échange de paroles et de propos entre des individus qui se trouvent dans un même contexte spatio-temporel. Le terme "*interaction*" souligne l'idée de réciprocité et d'échange mutuel, tandis que le terme "*verbal*" met l'accent sur le fait que la communication se fait principalement par la parole, en utilisant le langage comme canal pour transmettre le message.

Sous cet angle ? Kerbrat-Orecchioni définit l'interaction verbale comme étant « *un échange communicatif par lequel les interactants exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle -Parler c'est échanger et c'est changer en échangeant.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1994).

À partir de cette définition, l'interaction verbale est un processus communicatif dans lequel les participants s'influencent mutuellement à travers un réseau d'échanges.

L'acte de parler implique à la fois l'échange d'informations et la transformation des participants dans le processus même de l'échange, En effet, parler, c'est interagir.

Du point de vue du linguiste interactionniste M. Bakhtine, « *L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue.* » (Bakhtine, 1977, p. 136), il affirme que l'interaction verbale est la concrétisation absolue de la langue,

Dans cette perspective, la langue n'est pas simplement un système de règles abstraites, mais elle se concrétise et prend vie à travers les interactions verbales entre les locuteurs. L'interaction verbale est considérée comme la manifestation concrète de la langue, où les locuteurs interagissent, échangent des idées, des opinions et des significations.

Dans une classe de langue, l'interaction verbale est la forme la plus importante. Elle constitue un levier majeur dans le processus d'apprentissage, selon Violaine Bigot et Circurel (2005) :

Les interactions verbales sont devenues un enjeu majeur de la réflexion didactique, d'une part parce qu'elles apparaissent comme un des vecteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage, et d'autre part parce qu'elles constituent désormais un objet d'apprentissage à part entière.

Elle est reconnue comme l'un des moyens clés par lesquels se déroule l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, Elle prend plusieurs formes, telles que la conversation, le débat, le dialogue, l'exposé oral, *etc.*

Chacune de ces formes offre à l'enseignant l'opportunité de transmettre des connaissances, de clarifier des concepts, d'expliquer des idées et de répondre aux questions, et aux apprenants des occasions d'utiliser la langue cible de manière authentique, de pratiquer leurs compétences linguistiques, de négocier le sens, de collaborer avec leurs pairs et de construire conjointement leur compréhension, créant un environnement propice à l'apprentissage.

II.2.1.3 Connaitre la compétence interactionnelle

La vision de l'apprenant a connu une évolution significative, passant d'un récepteur passif à un acteur actif engagé dans son propre processus d'apprentissage qui sait utiliser ses ressources linguistiques dans le cadre de l'interaction.

Cette nouvelle vision de l'apprenant a conduit les chercheurs non pas à parler d'une compétence linguistique ou communicative, mais, d'une compétence interactionnelle résolument actionnelle (Pekarek-Doehler, 2010, 2006, 2005, b ; Fasel Lauzon, 2009 ; Berger, 2008). Dès lors, la compétence interactionnelle se trouve à l'ère actuelle au cœur des préoccupations éducatives en matière de langues.

Virginie Fasel (2014, p. 33) souligne l'existence d'une compétence dite d'interaction. En effet, cette compétence s'articule sur trois dimensions principales : la dimension linguistique (lexique, syntaxe, morphologie, phonologie, *etc.*), la dimension discursive (modalisation, règles d'enchaînement entre les énoncés, règles de progression thématique, argumentative et temporelle, *etc.*) et la dimension interactionnelle (articulation et coordination des actions pour obtenir, garder et passer la parole, *etc.*).

La compétence interactionnelle est définie comme la capacité à participer de manière appropriée aux interactions verbales (Mondada, 2006 ; Pekarek-Doehler et al, 2009) au sein d'une communauté de pratique.

Elle comprend divers éléments, notamment les stratégies interactives, les capacités procédurales, les méthodes pour interagir, et les savoir-faire propres à l'interaction.

Les stratégies interactives : La compétence interactionnelle est conçue comme « *un ensemble de stratégies à mettre en œuvre lors d'une interaction* » (Kramsch, 1983). L'idée de stratégie est éclairée par Kramsch en considérant qu'une interaction comprend la négociation du sens, la gestion des tours de parole, la prise d'initiative, la gestion des sujets abordés, etc.

Les capacités procédurales : Pekarek-Doehler a utilisé le terme de « *compétences discursives* » pour désigner les capacités procédurales qui entrent en jeu dans l'organisation et la construction du discours en interaction verbale. Il s'agit d' :

Un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage à côté de savoirs socio-culturels ou linguistiques spécifiques et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles : prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier des thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre discours ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches). etc. Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux. (Pekarek-Doehler, 1999, p. 11)

Les capacités procédurales incluent la capacité à prendre des initiatives, à défendre son point de vue, à gérer l'organisation du discours, etc. Pekarek (1999) a substitué la notion de « *compétence discursive* » par la notion de « *compétence interactionnelle* ».

Les méthodes : Pochon-Berger et al (2009) définissent la compétence d'interaction comme « *un ensemble de méthodes grâce auxquelles les interlocuteurs organisent les échanges verbaux et se rendent cette organisation mutuellement reconnaissable* ». Elles se réfèrent aux moyens utilisés par les interlocuteurs pour structurer leur interaction de manière à ce qu'elle soit mutuellement compréhensible et reconnaissable.

Les savoir-faire propres à l'interaction : c'est savoir « *mobiliser un ensemble de savoir-faire interactionnels adaptés à un contexte situationnel et séquentiel* » (Pekarek, 2006), tels que :

Prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre discours ou sur celui de son

interlocuteur, négocier les activités et les tâches), etc. Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la construction et à la régulation du discours. (Pekarek, 1999).

Prendre la parole, argumenter, défendre son point de vue, sélectionner le prochain locuteur, étayer ses arguments par des exemples, approuver ou désapprouver les opinions d'autrui, reprendre et reformuler les propos d'autrui pour enchaîner, demander des clarifications et répondre à ces demandes, compléter le discours de l'autre en cas de panne sont des savoir-faire interactionnels qui relèvent de la compétence d'interaction comprennent la manière dont les participants co-organisent une activité, gèrent la parole, construisent des rôles, etc.

Dans la même optique, André. V (2021) souligne qu'un apprenant de langue est considéré compétent en interaction lorsqu'il remplit trois critères essentiels. Tout d'abord, un apprenant compétent est capable d'adapter son comportement en fonction des différents éléments constituant une situation de communication. Il prend en compte ses interlocuteurs (leur niveau de langue, de leur statut social, de leur âge, etc.). Il prend également en considération les objectifs de communication, le contexte spatio-temporel et la tonalité de l'échange. Il est conscient de tous ces éléments et sait les prendre en compte pour ajuster son comportement de manière appropriée.

De plus, André ajoute qu'un apprenant compétent participe activement à l'interaction de manière dynamique et spontanée. Il est capable de gérer les activités langagières initiées dans la conversation, que ce soit en les poursuivant, en les complétant ou en les modifiant. Il est réactif aux contributions des autres participants et capables de s'engager de manière fluide dans l'échange.

Enfin, l'apprenant compétent sait comment s'appuyer sur le discours de ses interlocuteurs pour co-construire un discours commun (Orechionni, 2005). Il utilise les ressources verbales et non verbales fournies par ses interlocuteurs, pour ajuster son discours. Il est capable d'interpréter ces ressources utilisées par les autres participants et de les intégrer dans l'interaction.

II.2.1.4 Caractéristiques de La compétence interactionnelle

La compétence interactionnelle se manifeste par plusieurs caractéristiques importantes :

- Elle est étroitement liée au contexte dans lequel elle est observée. Cela signifie que l'évaluation de cette compétence se produit de manière intégrée et en fonction des activités elles-mêmes, « *l'évaluation de la compétence a lieu de manière routinière et imbriquée au fil des activités elles-mêmes, de manière contingente aux tâches interactionnelles au sein de séquences qui accomplissent l'interaction* » (Mondada, 2006)

- La compétence interactionnelle donne plus d'importance à une dimension langagière. Mais elle ne se limite pas seulement à la langue parlée.

Elle englobe également des aspects multimodaux et sémiotiques de la communication, tels que les gestes, les expressions faciales, les regards ou d'autres formes de communication non verbale.

- La compétence interactionnelle est fondamentalement collective et distribuée. Elle ne peut pas être mesurée ou évaluée isolément chez un individu, mais se manifeste à travers les relations entre les participants lorsqu'ils sont appelés à se coordonner pour agir ensemble. C'est au sein de cette dynamique collective des interactions que la compétence interactionnelle peut non seulement être mise en pratique, mais aussi développée et acquise.

En somme, la compétence interactionnelle est profondément située dans les activités observées, elle comprend une dimension langagière et elle est collective et distribuée. Elle ne peut être évaluée qu'en prenant en compte le contexte spécifique de l'interaction et les relations entre les participants.

II.2.2 Classe inversée et la Dynamique interactionnelle

II.2.2.1 Classe inversée : un cadre propice d'apprentissage interactif

Cicurel souligne que « *la classe de langue est un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue en partie de moins par l'interaction* » (Cicurel, 2011, p. 12) , puis, il ajoute que l'interaction en classe est caractérisée par une double topicité, ce qui signifie qu'elle implique un échange communicationnel mutuel entre l'enseignant et l'apprenant dans le cadre qu'ils occupent.

Dans le même sens, Orecchioni (1990, p. 159) explique que cette interaction se manifeste par une succession de tours de parole, ce qui établit un système de droits et de devoirs entre les participants.

Autrement dit, chaque participant dans cette situation a le droit de s'exprimer et d'écouter, mais aussi le devoir d'écouter attentivement lorsqu'un autre participant prend la parole.

La classe inversée en tant qu'approche pédagogique innovante qui fait référence à une méthode d'apprentissage actif est largement considérée comme un catalyseur de l'interaction dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères (désormais FLE).

L'objectif de cette approche pédagogique est de favoriser l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes (Cailliez, 2017, p. 29), qui se répercute sur le déroulement du cours, qui sera plus vivant. Elle permet un échange mutuel entre les participants.

L'apprenant mobilise les connaissances acquises avant la classe pour réfléchir, analyser, résoudre un problème, participe aux discussions, débats et autres activités collaboratives. À son tour, l'enseignant change de rôle et passe du « *face à face* » au « *côté à côté* » (Dufour, 2014). Il devient un guide et un facilitateur dans ces interactions pour soutenir les apprenants dans leur progression.

De plus, il fournit des orientations, des clarifications et des rétroactions et assure la gestion des activités interactives qui se fait à travers l'installation de « routines interactionnelles ». À cet effet, Fasel suggère que :

La plupart du temps, les routines sont mises en place par l'initiative de l'enseignant qui se pose en « organisateur » de l'interaction, donnant des consignes aux élèves et distribuant les tours, soit en décidant lui-même des élèves devant prendre la parole, soit en lui accordant la parole après qu'ils en aient manifesté le souhait en levant la main. (Fasel, 2014, p. 18)

Son objectif principal est de favoriser un environnement d'apprentissage actif et de contribuer à créer une dynamique interactionnelle. Cependant, un tel dispositif nécessite une préparation et un investissement supplémentaire de la part de l'enseignant qui doit choisir et adapter le contenu selon le besoin de ses apprenants.

En guise de conclusion, la classe inversée offre une nouvelle dynamique à l'enseignement, favorisant une interaction opérationnelle bidirectionnelle entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes.

II.2.2.2 Types d'interaction en classe inversée

Si nous nous appuyons sur la typologie développée par (Garrison & Anderson, 2003, p. 43), nous retenons trois modes d'interactions :

- L'interaction apprenant-contenu
- L'interaction apprenant- enseignant
- L'interaction apprenant-apprenant

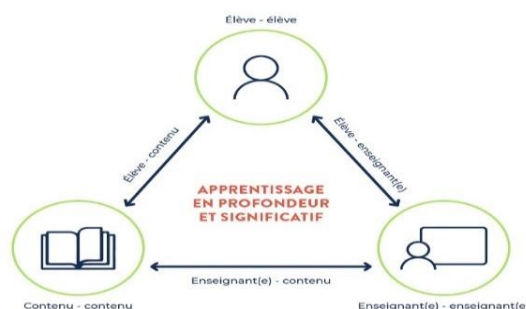


Figure 7: Typologie des modes d'interaction, adaptation et traduction libre de (Garrison & Anderson, 2003, p. 43)

II.2.2.2.1 Interaction apprenant-contenu

Les technologies de l'information et de la communication font apparaître un nouvel intermédiaire entre l'apprenant et le contenu, de manière à faciliter l'apprentissage.

Dans une classe inversée, les apprenants se sentent impliqués dans le processus d'apprentissage. Ils sont encouragés à interagir avec le contenu de manière autonome en dehors de la classe.

Cela peut prendre plusieurs formes : la consultation de vidéos, de podcasts, d'illustrations ou d'autres ressources en ligne. En s'appropriant le contenu existant à leur propre rythme. Les objectifs de cette interaction ont été définis comme suit par Hiltz, (1994) : « *Développer un certain degré d'accord ou de désaccord avec le contenu ; chercher à*

comprendre le matériel ; établir un lien avec ses connaissances ou sa reconnaissance ; prendre conscience de lacunes et du suivi nécessaire pour les combler.»

Les enseignants peuvent également encourager l'interaction avec le contenu en fournissant des activités complémentaires, des questions de réflexion ou des tâches à réaliser, des quiz ou d'autres formes d'activités en relation avec le contenu abordé.

II.2.2.2.2 Interaction enseignant-apprenant

Lebrun et Lecoq ont décrit la classe inversée comme :

« Un moyen d'amplifier les interactions et le contact personnalisé entre l'élève et l'enseignant. » (Lebrun & Lecoq, 2015). L'interaction entre l'apprenant et l'enseignant dans ce cadre revêt différentes formes. D'abord, en dehors de la classe, l'apprenant est invité à consulter des ressources fournies par l'enseignant, telles que des vidéos ou des documents, pour acquérir des connaissances. L'enseignant de son côté, peut encourager les apprenants à poser des questions et à interagir avec lui *via* des forums de discussion en ligne. Ensuite, en classe, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant devient plus interactive ou L'enseignant accompagne les apprenants dans l'application des connaissances acquises en proposant des activités pratiques individuelles ou en groupe. Il sollicite également les apprenants à poser tous types de questions : d'information, de compréhension, de réflexion, d'évaluation et de créativité (Langevin & Bruneau, 2000), créant un cadre propice à l'interaction et à la collaboration. Cette interaction est bénéfique pour les deux parties (guidante et guidée).

D'une part, les apprenants bénéficient d'un accompagnement individualisé et de retours immédiats à l'enseignant. D'autre part, ce dernier peut mieux comprendre les besoins et les difficultés de leurs apprenants et il peut interagir individuellement avec chaque élève (par exemple, en mode synchrone pendant les heures de cours ou en communiquant un message individuel à l'élève en mode asynchrone (Stein & Graham, 2020) pour adapter son enseignement en conséquence.

II.2.2.2.3 Interaction apprenant-apprenant

Comme le soulignent Johnson et Johnson (1999) , *« l'interaction entre pairs favorise la coopération, l'apprentissage mutuel et le développement des compétences sociales des élèves »*. Dans une classe inversée, les apprenants utilisent des outils conversationnels tels

que les chats, les forums et les groupes de discussion pour échanger des informations, partager leurs idées et leurs connaissances.

Lors des séances en classe, les apprenants peuvent alors poursuivre cette collaboration en approfondissant les discussions sur des thèmes, des débats, *etc.* et en travaillant sur des activités pratiques. Ils peuvent partager leurs réflexions, leurs points de vue et construire collectivement leur compréhension des sujets traités. Cette dynamique de collaboration et de participation favorise l'apprentissage mutuel.

Les apprenants transforment la classe en un environnement où ils peuvent créer, collaborer, participer aux discussions et mettre en pratique ce qu'ils ont appris en dehors de la classe.

En effet, cette approche permet aux apprenants de développer un sens de responsabilité et d'apprendre à travailler efficacement en équipe.

Cependant, la classe inversée encourage les apprenants à interagir avec les ressources pédagogiques choisies soigneusement par l'enseignant, et comme la classe inversée fait partie de l'enseignement hybride, d'autres chercheurs ont donné d'autres types d'interaction avec les nouvelles dimensions de l'enseignement en ligne, telles que l'interaction enseignant-contenu, enseignant-enseignant et contenu-contenu.

L'interaction enseignant-contenu est un aspect clé de la classe inversée. Nous avons vu intéressant d'ajouter ce point.

II.2.2.2.4 Interaction enseignant-contenu

Dans l'univers de la classe inversée, l'enseignant prend la responsabilité de sélectionner le contenu. Il s'agit de choisir des ressources appropriées qui correspondent aux objectifs d'apprentissage et aux besoins des apprenants (vidéos explicatives, des présentations, des documents écrits, des simulations, des activités interactives, *etc.*), comme il peut également créer son propre matériel pédagogique en adaptant des ressources existantes ou en développant des contenus originaux.

De plus, pour faciliter l'apprentissage autonome des étudiants, l'enseignant structure le contenu en mettant une séquence logique des ressources, des instructions claires sur la façon de les utiliser et des indications sur les objectifs d'apprentissage associés à chaque

ressource. L'enseignant peut également fournir des activités ou des questions d'orientation pour aider les étudiants à s'engager de manière réfléchie avec le contenu.

Enfin, il met à disposition le contenu via des plateformes en ligne avant les séances de classe. Ce qui permet aux étudiants de l'étudier à leur propre rythme et de se préparer à participer activement en classe.

II.2.3 Outils interactifs pour promouvoir l'interaction à distance

La classe inversée est une méthode d'enseignement novatrice qui change le modèle traditionnel en encourageant les apprenants à acquérir des connaissances à domicile à l'aide de ressources variées, pour ensuite passer du temps en classe à des activités interactives et collaboratives.

Pour soutenir cette approche, l'utilisation d'outils interactifs est indispensable. Ces outils aident les enseignants à créer du contenu attrayant, à suivre les progrès des élèves, à encourager la collaboration en classe, à évaluer et à personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins individuels.

- a) Les Quiz :** pour inciter les étudiants à effectuer les tâches à distance ou en présence dans le cadre de la classe inversée (consultation des vidéos de cours, réalisation des travaux préparatoires), des quiz d'évaluation sont introduits.

Les quiz consistent en un questionnaire qui permet de tester non seulement les connaissances, mais plutôt l'engagement et l'interaction des étudiants dans la phase préparatoire. Ils peuvent se présenter sous forme de questionnaire à choix multiple ou de questionnaire simple. Ils favorisent aussi l'apprentissage autonome et l'auto-évaluation des apprenants (Brindley et al, 2009) en leur offrant la possibilité de tester leurs connaissances de manière interactive et pratique.

The screenshot displays a quiz interface with two questions on the left and a navigation sidebar on the right.

Question 1: Pas encore répondu. Noté sur 1,00. [Marquer la question](#) [Modifier la question](#).
Qui fabrique le processeur "Athlon"
Veuillez choisir une réponse :
☐ a. Intel
☐ b. AMD

Question 2: Pas encore répondu. Noté sur 1,00. [Marquer la question](#) [Modifier la question](#).
Nommer 1 fabricant de processeurs
Veuillez choisir une réponse :
☐ a. Motorola
☐ b. AMD
☐ c. Intel

Navigation du test: 1 2. Terminer le test... Temps restant 1:21:26.

Page précédente Terminer le test...

Figure 8: Quiz en ligne

- b) **Les wikis** : un puissant outil pour le travail collaboratif, les étudiants peuvent travailler ensemble pour créer et éditer des ressources sur un wiki. Par exemple, ils peuvent collaborer pour résumer les principaux points d'une leçon, développer des exemples supplémentaires ou créer des questions, et partager des liens vers des ressources supplémentaires qu'ils ont trouvées pertinentes pour la matière étudiée (des articles, des vidéos, des infographies ou d'autres supports qui enrichissent la compréhension du sujet).

Les Wikis offrent souvent des fonctionnalités de commentaires et de discussions, ce qui permet aux étudiants de participer à des discussions asynchrones sur les concepts étudiés. Ils peuvent poser des questions, donner leur avis, offrir des exemples, *etc.*

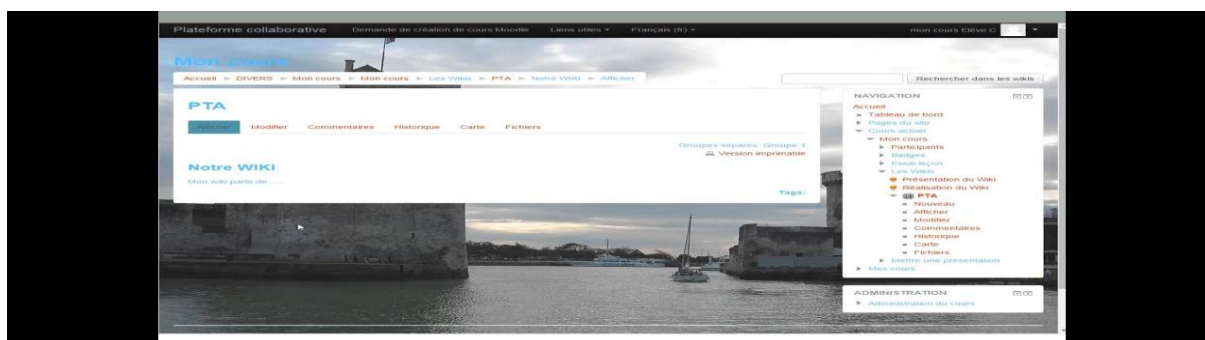


Figure 9: WIKI sur Moodle

- c) **Les tableaux blancs interactifs** Les tableaux blancs interactifs sont des outils technologiques utilisés en classe pour encourager nos apprenants à participer pleinement à leur apprentissage. En favorisant une interaction entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Les tableaux blancs interactifs peuvent améliorer l'engagement des élèves et favoriser l'apprentissage collaboratif en classe.

Les apprenants sont activement impliqués dans le processus d'apprentissage, ce qui peut conduire à de meilleures performances et à une compréhension approfondie des matières

étudiées.



Figure 10: Tableau interactif en ligne

- d) **Les forums de discussion en ligne** : Les forums en ligne sont des espaces qui permettent aux personnes de partager de façon collaborative des idées, des informations et des ressources. En favorisant les échanges de points de vue variés, ces forums peuvent aider à construire des connaissances en groupe. « *Les forums de discussion en ligne peuvent favoriser la construction de connaissances collaboratives et l'apprentissage social* » (Garrison & Anderson, 2003) pour par la suite pouvoir participer aux discussions en classe.



Figure 11: Forums de discussion

- e) **Les vidéos interactives** : Les vidéos interactives sont un moyen efficace pour la transmission des savoirs, l'explication des contenus déposés sur la plateforme, voire même pour l'insertion des consignes. Elles offrent aux apprenants la possibilité d'interagir avec le contenu et de capter l'attention de nos étudiants. Si on se contente de leur donner des cours longs, il est probable qu'ils ne liront pas, donc on peut supposer que le cours en vidéo est plus vivant. Une recherche réalisée par Mayer et Moreno (2003) a démontré que l'inclusion de vidéos interactives dans l'apprentissage augmente la compréhension et la mémorisation des informations et les apprenants qui ont interagi avec le contenu vidéo en répondant à des questions ont obtenu de meilleurs résultats aux évaluations par rapport à ceux qui ont

simplement visionné la vidéo de manière passive. En outre, une étude réalisée par Guo et al (2014) a démontré que les vidéos interactives peuvent accroître l'engagement des apprenants et augmenter leur motivation à apprendre.

Les chercheurs ont observé que les apprenants étaient plus attentifs et plus engagés lorsqu'ils avaient la possibilité d'interagir avec le contenu.



Figure 12: Les vidéos interactives

- f) **Serious game** : Les serious games, ou jeux sérieux, sont des outils pédagogiques interactifs qui combinent le jeu avec des objectifs d'apprentissage définis. Dans le contexte d'une classe inversée, les serious games peuvent être utilisés pour favoriser l'interaction via des exercices Interactifs en classe où ils peuvent appliquer les connaissances et les compétences acquises lors de la phase d'étude à domicile.

Certains serious games peuvent être conçus pour encourager la collaboration entre les étudiants. Par exemple, des jeux de simulation d'équipe peuvent nécessiter une coopération étroite pour résoudre des problèmes complexes.



Figure 13: Serious game

Il convient de noter qu'il existe d'autres outils interactifs disponibles, offrant diverses possibilités pour favoriser l'interaction en classe inversée. Le choix des outils interactifs à utiliser revient à l'enseignant, qui peut les adapter en fonction des besoins et des préférences des étudiants.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exploré les notions d'autonomie et d'interaction dans le contexte éducatif, ainsi que l'impact de la classe inversée sur ces aspects. La classe inversée vise à promouvoir l'autonomie des apprenants et à encourager les échanges entre eux. En plaçant les apprenants au centre de leur apprentissage et en favorisant la collaboration, cette approche pédagogique crée un environnement dynamique et stimulant, propice à leur épanouissement personnel et à leur réussite académique.

Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation

« L'expérimentation est une observation provoquée portant sur une situation créée et contrôlée par le chercheur qui a pour but de valider (ou invalider) une ou des hypothèses issues d'un système théorique. »

(GRAWITZ, 2001)

Dans le but de démontrer l'efficacité de la classe inversée pour les étudiants de troisième année de licence en lettres et langue françaises à l'université d'EL-Oued, nous avons opté pour une approche basée sur l'expérimentation et l'enquête par questionnaire. Ces méthodes ont permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives qui nous ont aidés à évaluer l'impact de la classe inversée sur l'apprentissage des étudiants.

L'expérimentation nous a permis de comparer les résultats des étudiants avant et après l'implémentation de la variable indépendante, à savoir la classe inversée et d'évaluer le développement de leur autonomie et de leur interaction grâce à cette méthode d'enseignement.

De plus, nous avons utilisé un questionnaire pour recueillir les avis des étudiants sur leur expérience avec la classe inversée, afin d'obtenir des informations plus détaillées sur les aspects positifs et les éventuels défis rencontrés.

III.1 Choix de population et méthode de collecte des données

Afin de sélectionner notre échantillon d'étude pour la mise en œuvre de notre expérimentation, nous avons choisi certains critères qui garantissent le bon déroulement de notre recherche et déterminent si notre public est familiarisé auparavant avec la classe inversée, ce qui nous permettra par la suite d'adapter notre approche en fonction de leurs connaissances préexistantes.

Un questionnaire a été mené auprès des étudiants de 3^{ème} année de licence en lettres et langue françaises de la promotion 2023 / 2024 à l'université d'El-Oued.

III.1.1 La genèse de questionnaire

Pour garantir le bon déroulement de notre étude, certains critères doivent être pris en compte, tels que :

- La disponibilité d'Internet : il est essentiel que les étudiants aient accès à Internet en dehors des cours. Cela leur permettra d'accéder aux ressources en ligne nécessaires pour maîtriser les concepts et les cours avant les séances en classe.
- La maîtrise de la technologie : les étudiants devraient avoir une certaine familiarité avec l'utilisation de la technologie et des plateformes en ligne.

Ils devraient avoir les compétences de base comme le téléchargement de fichiers, l'envoi d'e-mails, la participation à des discussions en ligne, *etc.* qui faciliteront leur engagement et leur participation active face aux ressources numériques utilisées dans le cadre de la classe inversée.

- L'accès aux outils technologiques : les étudiants devraient avoir accès à un ordinateur ou à un smartphone pour pouvoir exploiter les ressources en ligne et participer aux activités de la classe inversée.

Nous avons sélectionné un ensemble de 8 questions, numérotées de 1 à 8. Parmi ces questions, nous avons inclus à la fois des questions fermées et des questions ouvertes pour recueillir des informations variées auprès des participants. Les questions fermées sont formulées de manière à permettre aux participants de choisir parmi une série de réponses prédéfinies.

III.1.2 L'administration du questionnaire

Le questionnaire a été distribué auprès des étudiants de 3^{ème} année de licence dans une séance ordinaire le 31.01.2024, avant le début de l'expérimentation. Nous avons reçu un total de 39 réponses, dont 20 étudiants ont répondu aux critères sélectionnés. Par conséquent, notre taux de participation est de 51 %.

III.1.3 Analyse des données

Partie 1 : Informations personnelles

Nom et Prénom :

Email :

Numéro d'inscription :

Cette question a été établie dans le but de sélectionner les noms et les e-mails des étudiants qui participeront à notre expérimentation après vérification des résultats obtenus. Nous avons également besoin de collecter les numéros d'inscription, qui se trouvent sur les cartes d'étudiant, afin de pouvoir les inscrire sur la plateforme Moodle.

2. Sexe

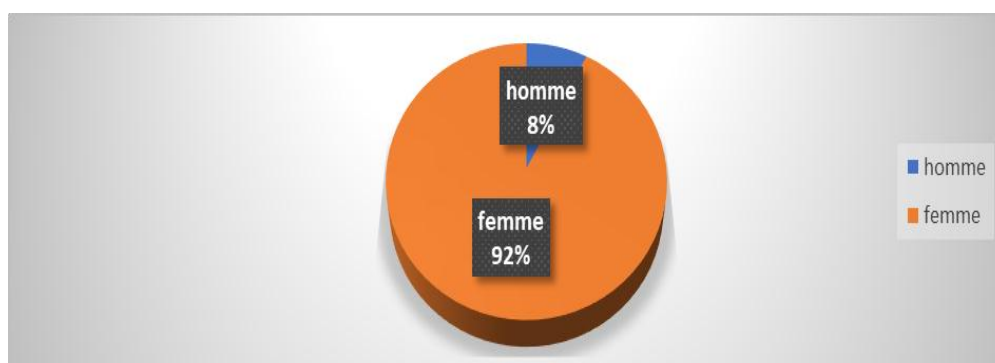


Figure 14: Sexe des étudiants enquêtés

Le nombre d'étudiants qui ont répondu à notre questionnaire est de 39 étudiants, dont 3 sont des hommes et 36 sont des femmes. Cette prédominance féminine avec 92 % peut influencer la dynamique de groupe de manière positive. Les femmes passent plus de temps à la maison, ce qui peut leur permettre de consacrer davantage de temps à la préparation du cours. Une meilleure préparation de la part des étudiants peut contribuer à une classe inversée plus efficace.

Partie 2 : Expérience de la classe inversée

3. Avez-vous déjà entendu parler de la classe inversée ?

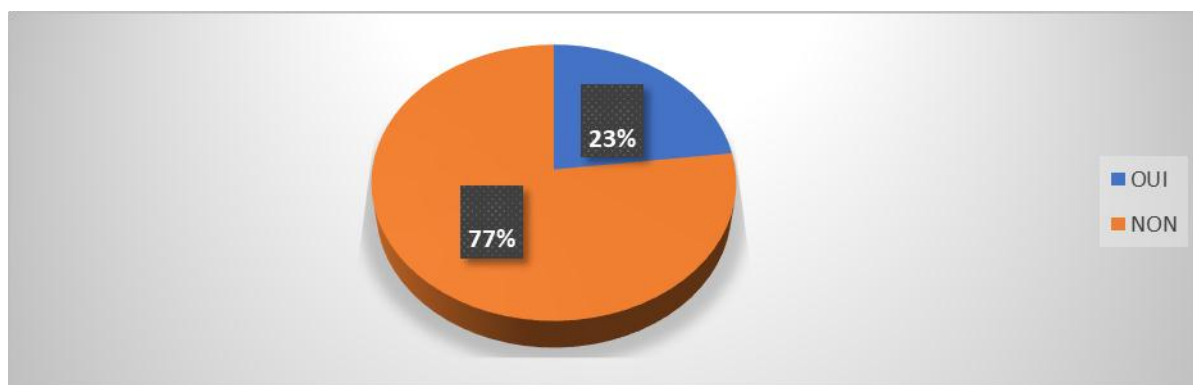
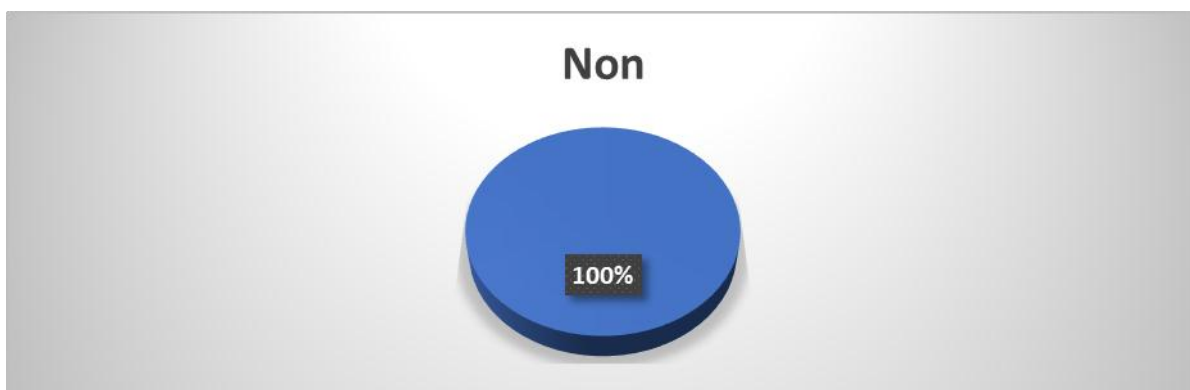


Figure 15: Perception des étudiants sur la classe inversée

La classe inversée est une approche pédagogique qui diffère de la méthode traditionnelle d'enseignement. Nous avons demandé aux étudiants s'ils en ont déjà entendu parler pour évaluer leur niveau de connaissance préalable de cette méthode.

77 % des étudiants n'ont jamais entendu parler de la classe inversée. Tandis que 23 % ont déjà entendu parler de ce concept.

Cette constatation suggère qu'il existe un manque de familiarisation avec la classe inversée au sein de notre échantillon d'étudiants. Cela nous indique la nécessité de sensibiliser les étudiants à cette approche éducative alternative et de les informer sur ses avantages potentiels.



4. Avez-vous déjà participé à une classe inversée ?

Figure 16: La participation des étudiants dans une classe inversée

Notre but à travers cette question est de savoir la participation antérieure de nos étudiants à une classe inversée qui nous permet de mieux adapter l'expérimentation en fonction de leurs connaissances préexistantes.

La totalité des étudiants n'ont jamais participé à une classe inversée. Donc, nous pouvons dire que la classe inversée est une approche pédagogique nouvelle pour l'ensemble de notre échantillon, ce qui constitue une opportunité pour notre expérience et nous donne la possibilité de vérifier l'efficacité ou l'inefficacité de cette approche. Aussi, en tant qu'expérimentatrices, nous devons fournir des informations claires et détaillées sur la classe inversée aux étudiants avant de commencer l'expérience.

4.1 Si oui, quelle est votre attitude sur cette expérience antérieure en tant que méthode d'enseignement ?

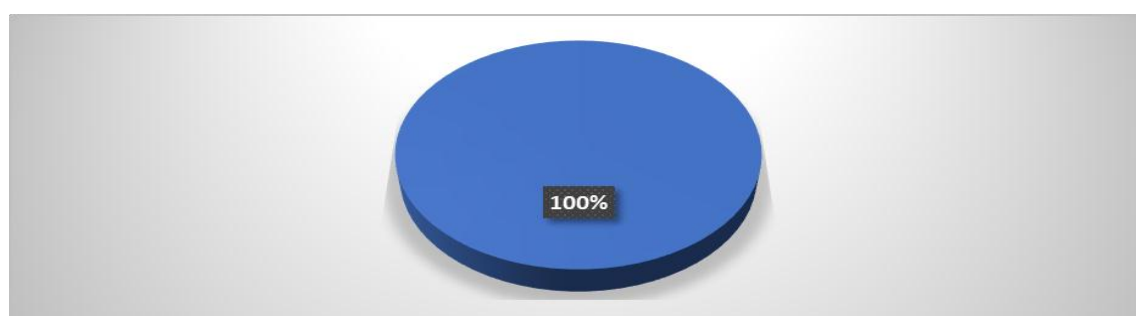


Figure 17: Attitude des participants envers la classe inversée en tant que méthode d'enseignement

Les étudiants n'ont pas répondu à cette question, car ils n'ont jamais participé à une classe inversée et n'ont donc pas d'attitude spécifique envers cette expérience.

4.2 Si non Êtes-vous prêt(e) à consacrer du temps supplémentaire pour participer à des activités préparatoires liées à la classe inversée ?

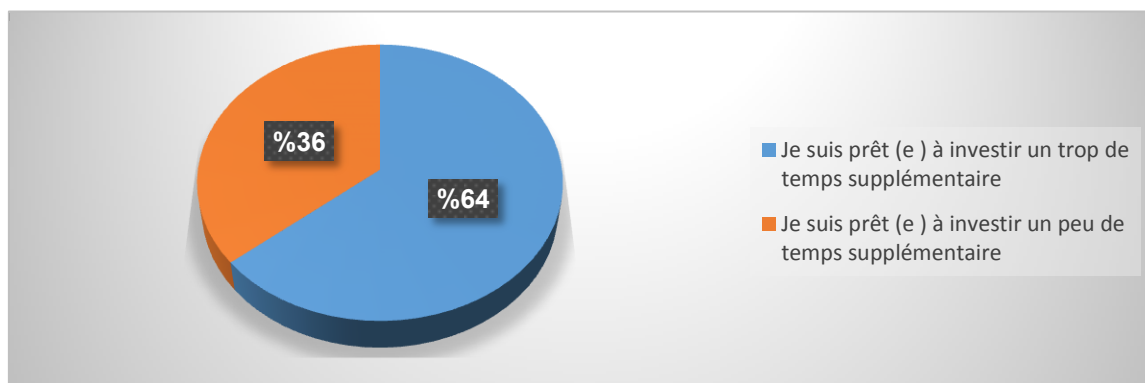


Figure 18: Disposition à consacrer du temps supplémentaire pour les activités préparatoires de la classe inversée

Poser une telle question sur la possibilité de consacrer du temps supplémentaire permet d'évaluer l'engagement, la motivation et la disponibilité des participants pour se préparer à la classe inversée, ce qui aide à favoriser une meilleure préparation pour une expérience réussie.

64 % des étudiants sont prêts à investir du temps supplémentaire pour participer à une classe inversée, tandis que 36 % d'entre eux sont peu disposés à le faire.

Le fait que les deux tiers des étudiants soient prêts à consacrer un temps supplémentaire à la classe inversée est encourageant pour réaliser notre expérimentation.

Partie 3 : Utilisation de la technologie et intérêt pour les outils interactifs

5. Avez-vous accès à un ordinateur ou un smartphone et à une connexion Internet fiable en dehors des heures de cours ?

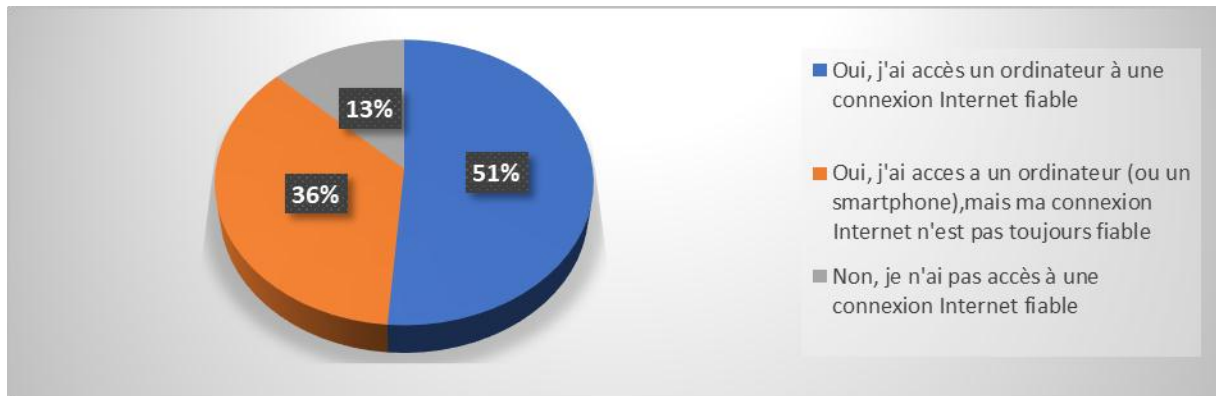


Figure 19: Accès à un ordinateur ou un smartphone et à une connexion Internet fiable en dehors des heures de cours

Il est nécessaire d'avoir un ordinateur ou un smartphone et une connexion Internet fiable pour participer efficacement aux activités en ligne de la classe inversée. C'est pourquoi nous avons posé cette question et les résultats obtenus sont les suivants : 51 % des étudiants disposent d'un ordinateur ou d'un smartphone avec un accès fiable à Internet. De plus, 36 % des étudiants ont accès à Internet, mais cet accès n'est pas toujours fiable. Enfin, 13 % n'ont pas un accès à l'Internet fiable.

La disponibilité d'un ordinateur ou d'un smartphone avec un accès fiable à l'Internet pour plus de la moitié des étudiants signifie qu'une partie importante de l'échantillon dispose des outils nécessaires pour accéder au contenu en ligne, participer à des activités interactives et profiter pleinement de la classe inversée.

6. A quel point utilisez-vous la technologie et les plateformes en ligne dans vos études ?

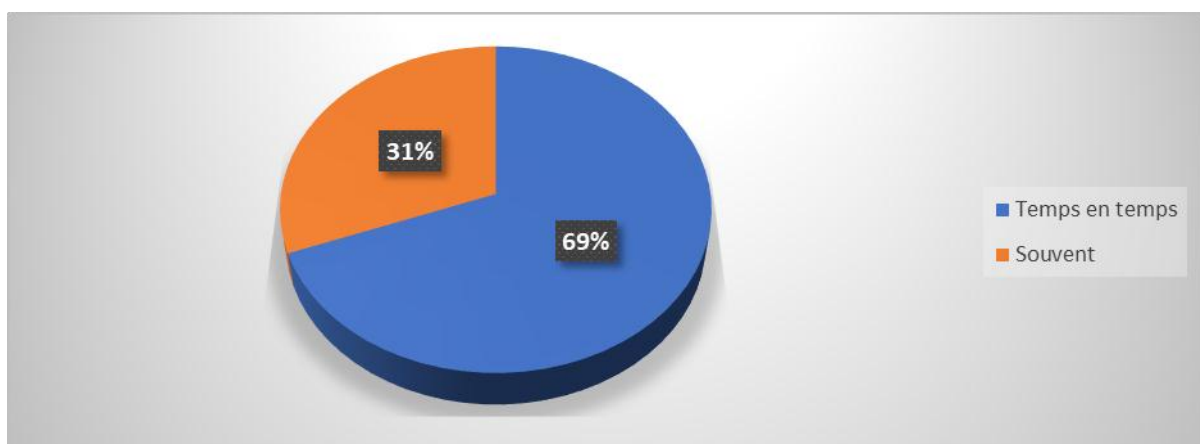


Figure 20: Utilisation de la technologie et des plateformes en ligne dans les études

À travers cette question, l'utilisation de la technologie et des plateformes en ligne dans les études permet d'évaluer les compétences numériques et de mieux adapter les activités, de sélectionner les outils et les ressources appropriés.

64 % des étudiants enquêtés utilisent la technologie dans leurs études, tandis que 31 % l'utilisent de temps en temps.

Ce résultat indique leur familiarité et leur confort avec les outils numériques, ce qui pourrait être bénéfique pour les étudiants qui sont déjà habitués à utiliser la technologie dans leurs études pour participer à l'expérimentation, à s'engager dans les activités en ligne, à interagir avec les ressources numériques et à collaborer avec leurs pairs par le biais des plateformes technologiques.

7. Aimeriez-vous utiliser des outils interactifs comme des quiz en ligne, des forums ou des activités collaboratives pour améliorer votre apprentissage ?



Figure 21: Intérêt pour l'utilisation d'outils interactifs dans l'apprentissage

Par cette question, nous voulons obtenir des informations sur les préférences des étudiants en matière d'outils interactifs qui correspondent à leurs besoins et à leurs intérêts, favorisant ainsi leur engagement et leur apprentissage efficace.

Tous les étudiants manifestent un intérêt pour l'utilisation d'outils interactifs avancés tels que des quiz en ligne, des forums de discussion et des activités collaboratives, ce qui est un indicateur positif de leur motivation et de leur engagement qui peut créer une expérience d'apprentissage enrichissante.

8. Avez-vous des suggestions concernant l'utilisation de la méthode de classe inversée et des outils interactifs dans votre apprentissage du français à l'université ?



Figure 22: Suggestions des participants concernant l'utilisation de la méthode de classe inversée et des outils interactifs

Nous avons posé cette question pour encourager les étudiants à partager leurs idées novatrices et leurs suggestions pour améliorer l'efficacité et la pertinence de la classe inversée et des outils interactifs utilisés.

Les résultats de notre enquête montrent que tous les étudiants qui ont répondu à la question ouverte n'ont pas de suggestions ou de préoccupations concernant l'utilisation de la méthode de classe inversée et des outils interactifs dans leur apprentissage du français à l'université. En effet, de tels résultats reflètent leur satisfaction envers la méthode de classe inversée et les outils interactifs utilisés dans leur apprentissage du français ou les étudiants ne se sentent pas suffisamment informés sur cette approche pour donner des suggestions.

III.1.4 Synthèse du questionnaire

L'objectif du questionnaire était de sélectionner un échantillon d'étudiants qui répondaient à des critères spécifiques.

Nous avons pris en compte le fait que les étudiants de l'échantillon d'étude devaient avoir un ordinateur ou un smartphone et un accès fiable à Internet, être à l'aise avec les outils numériques et être motivés à participer à des activités interactives en ligne.

En tenant compte de ces résultats, nous avons sélectionné un échantillon de 20 étudiants parmi les 39, dont 17 sont des femmes et 3 sont des hommes.

III.2 Description de l'expérimentation

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de mettre en œuvre une expérimentation par observation afin d'explorer la dynamique autonome et interactionnelle chez les étudiants de 3^{ème} année de licence en lettres et langues françaises à l'université d'El-Oued.

Cette approche nous permettra d'observer puis d'évaluer les deux compétences dans un contexte réel, afin de mieux comprendre si l'intégration de la pédagogie inversée influencerait leur autonomie et leurs interactions.

III.2.1 Cadre générale de l'expérimentation

Nous avons réalisé une expérimentation sur un groupe d'étudiants pendant le cours de module « Introduction à la didactique » destiné aux étudiants de 3^{ème} année.

Cette étude scientifique s'est étalée sur 6 séances, dont 3 séances ont été consacrées à la classe traditionnelle et 3 séances ont été consacrées à la classe inversée.

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons pris 30 min hors de programme pour expliquer aux étudiants notre démarche d'étude et quelques notions sur la classe inversée et la plateforme Moodle.

La classe inversée : afin qu'ils puissent travailler de manière efficace et à l'aise dans ce contexte d'apprentissage innovant. La classe inversée est une méthode pédagogique qui renverse le modèle traditionnel d'enseignement en déplaçant une partie du contenu des cours en dehors de la salle de classe.

Voici comment elle fonctionne :

1.Contenu préalable : Avant chaque séance en classe, les étudiants auront des ressources à étudier de manière autonome, telles que des vidéos, des lectures, des présentations ou d'autres supports de cours. Ces ressources leur permettront de se familiariser avec les concepts et les connaissances de base du sujet abordé. Elles leur donneront l'opportunité d'explorer le contenu à leur propre rythme, de prendre des notes et de poser des questions pour clarifier leur compréhension. En participant activement à cette étape préalable, ils seront mieux préparés pour les activités interactives en classe et pourront profiter pleinement de leur expérience d'apprentissage en classe inversée.

2. Temps de classe : Lorsque les étudiants assistent à la classe, le temps est principalement consacré à des activités interactives et collaboratives. Au lieu de faire une simple écoute des cours magistraux, ils se sont encouragés à participer activement à des discussions, à des exercices pratiques, à des projets de groupe ou à d'autres activités qui favorisent leur engagement et leur apprentissage actif. Ils auront l'occasion de mettre en pratique les concepts et les connaissances qu'ils ont acquis pendant leur étude individuelle, d'échanger des idées avec leurs camarades de classe et d'enrichir leur compréhension grâce à des interactions dynamiques.

3. Accès à Moodle : afin de faciliter l'organisation et la gestion des ressources et des activités, nous utiliserons la plateforme Moodle. Sur Moodle, les étudiants trouveront les modules de cours, les supports de cours, les devoirs, les discussions et d'autres outils utiles pour notre classe inversée. Pour accéder à Moodle les étudiants doivent suivre les étapes suivantes.

- Tout d'abord, ils doivent se connecter à Internet *via* un ordinateur ou un smartphone.
- Ensuite, ils doivent ouvrir leur navigateur web préféré (par exemple, Google Chrome, Mozilla Firefox, etc.).

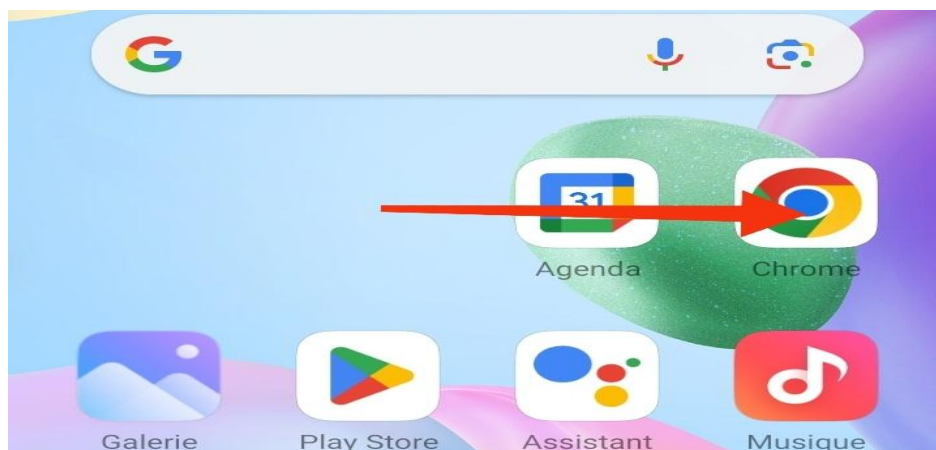


Figure 23: Utilisation du navigateur web préféré par les participants lors de l'accès aux ressources en ligne

- Dans la barre d'adresse du navigateur, ils doivent saisir l'URL spécifique fournie par l'université pour accéder à Moodle (par exemple, <https://moodle.univ-eloued.dz>).

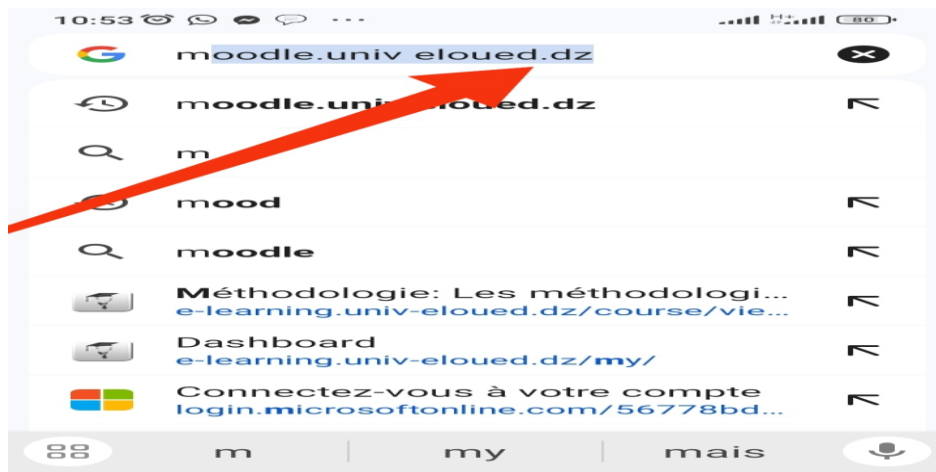


Figure 24: Utilisation de l'URL spécifique à l'Université d'El-Oued pour accéder à Moodle

- Une fois sur la page d'accueil de Moodle, les étudiants doivent entrer leurs identifiants fournis par l'université (nom d'utilisateur et mot de passe) dans les champs appropriés.



Figure 25: Utilisation des identifiants de connexion (nom d'utilisateur et mot de passe) pour accéder à Moodle

- Après être connectés avec succès, les étudiants seront redirigés vers leur tableau de bord personnel sur Moodle. Celui-ci affichera les différents cours auxquels ils sont inscrits.

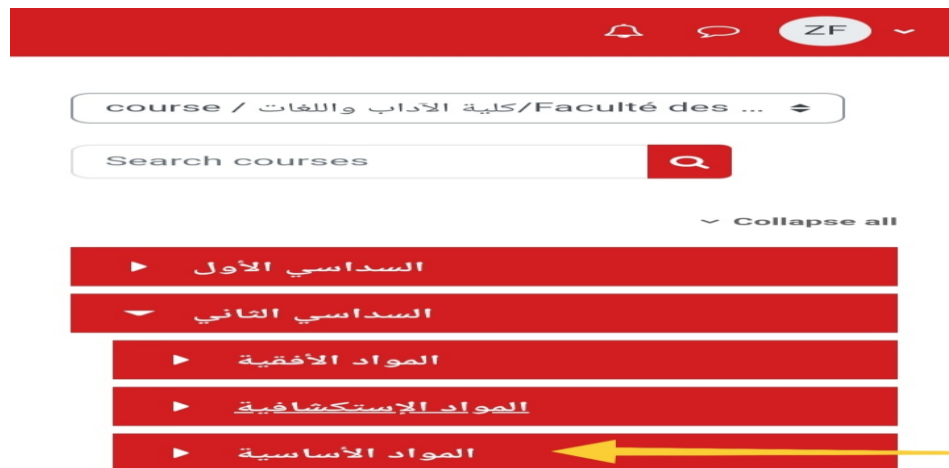


Figure 26: L'apparition du tableau de bord personnel sur Moodle

- En cliquant sur le nom d'un cours spécifique, les étudiants auront accès aux ressources, aux activités et aux informations relatives à ce cours.



Figure 27: Accès aux ressources d'un cours spécifique sur Moodle

Les étudiants doivent consulter régulièrement Moodle pour accéder aux contenus du cours, participer aux discussions en ligne, soumettre des devoirs et accéder aux évaluations. Ils peuvent également recevoir des notifications par email ou sur la plateforme pour les tenir informés des mises à jour et des nouvelles activités.

III.2.2 Grille d'évaluation

Pour De Pretti (1998), l'évaluation ne concerne pas uniquement la vérification de l'acquisition du savoir, elle peut servir aussi à observer les comportements et la qualité d'une méthode de travail.

Pour cela, il distingue plusieurs indicateurs ou critères qui pourront faire partie d'une grille d'évaluation. Le résultat qui découle de la grille d'évaluation servira à indiquer si l'apprenant a atteint l'objectif d'apprentissage visé.

Et comme notre étude expérimentale vise à observer le développement des compétences d'autonomie et d'interaction, nous avons prévu de mettre en lumière ces compétences clés et de les évaluer à l'aide d'une grille de mesure qualitative, ce qui contribuera à une meilleure compréhension de ces compétences et à leur développement ultérieur.

Il n'y a pas une grille d'évaluation modèle ou exhaustive ; chaque grille a été conçue pour un but bien déterminé et utilisée par son auteur. C'est pourquoi nous avons créé une grille par nos propres soins pour répondre à notre objectif d'étude.

À travers cette grille d'évaluation, nous avons ciblé certaines attitudes d'autonomie et d'interaction des étudiants, où chaque étudiant est évalué sur les éléments sélectionnés dans le tableau. Les évaluations sont basées sur une échelle de 0 à 4 où le 0 représente l'absence d'élément observé et le 4 représente sa présence excellente dans le but de pouvoir ensuite comparer une classe traditionnelle à une classe inversée.

Compétence	Elément observé	Excellent	Bon	Moyen	Faible	Absent
Autonomie	1- Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence					
	2 Indépendance par rapport à l'enseignant pour l'accès à la connaissance					
	3-Préparation du contenu avant la classe					
	4-Gestion de temps efficacement en classe entre les tâches assignées, son engagement actif dans les discussions, et son attention soutenue envers les enseignements.					
	5-Synthèse et exploitation des connaissances acquises					
Interaction	6-Construction des questions de manière claire à l'enseignant					
	7-Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant					
	8-Participation active aux discussions					
	9-Expression des idées de manière claire et cohérente.					
	10-Collaboration avec les pairs					

Tableau 4: Grille d'évaluation

III.2.3 Le public cible

Après avoir discuté avec les étudiants de notre groupe expérimental et obtenu leur confirmation de participation, nous avons réalisé l'expérience avec un groupe de 20 étudiants. La classe inversée pourrait devenir plus difficile si le nombre d'étudiants est plus élevé. Cet échantillon est mixte, comprenant à la fois des étudiants de sexe masculin et féminin.

III.2.4 Difficultés rencontrées lors de l'expérimentation

Il est courant de rencontrer des difficultés lors de l'expérimentation, et notre cas ne fait pas exception. En tant qu'expérimentatrices, nous avons été confrontés à divers défis qui ont exigé une attention particulière. Ces difficultés ont pu avoir un impact sur la mise en œuvre de notre étude

- L'inscription des étudiants sur la plateforme Moodle est une étape cruciale pour la mise en œuvre de la classe inversée. Cependant, en raison de problèmes techniques et de l'utilisation novatrice de Moodle dans notre département de français, nous avons dû recourir à une inscription manuelle des étudiants au début du processus.
- La mise en place d'une classe inversée nécessite un investissement de temps considérable tant pour l'enseignant que pour les étudiants. L'enseignant doit consacrer du temps à la préparation du contenu pédagogique, tandis que les étudiants doivent trouver suffisamment de temps pour se préparer aux cours.
- La séparation de notre échantillon d'étudiants des autres a exigé une gestion supplémentaire chaque séance.
- Le travail de groupe a posé un problème logistique en raison de la disposition des étudiants dans l'amphithéâtre. Avec ses rangées de sièges en gradins, rend le travail de groupe et la communication entre les étudiants moins pratiques.

III.2.5 Cheminement de l'expérimentation

Dans le cadre de notre étude comparative entre la classe inversée et la classe traditionnelle, nous avons élaboré une grille d'évaluation qui sera utilisée pour le prétest et le post-test.

L'objectif est de vérifier nos hypothèses de départ, et d'évaluer l'efficacité de la classe inversée et des outils interactifs en termes de développement de l'autonomie des étudiants et de promotion de l'interaction en classe. Les résultats obtenus nous aideront à mieux comprendre les avantages et les limites de chaque approche pédagogique et à prendre des décisions pour améliorer les pratiques d'enseignement.

III.2.5.1 Pré-test

Le pré-test s'est déroulé sur trois séances, chacune d'une durée d'une heure et demie. L'enseignante a utilisé une méthode traditionnelle. Cette dernière consiste à remettre un polycopié du cours à la librairie par le délégué de la promotion, une semaine avant le cours, et chaque étudiant doit faire photocopie.

III.2.5.1.1 Scénario des cours de la classe traditionnelle

Les séances ont eu lieu chaque mercredi aux dates suivantes : le 7 février 2024, le 14 février 2024 et le 21 février 2024, à 9 h 30 à l'amphithéâtre A du département des lettres et langue françaises de l'université d'El-Oued. Nous avons pris l'autorisation des étudiants pour filmer ces séances afin de pouvoir visionner les vidéos ultérieurement et remplir la grille correspondante.

L'enseignante adopte une approche magistrale où elle lit et explique les concepts progressivement. Les étudiants suivent attentivement les explications et posent des questions lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose, afin d'obtenir des éclaircissements supplémentaires. À la fin du cours, l'enseignante donne des devoirs aux étudiants, les encourageant à réaliser des activités à domicile et à les apporter au prochain cours.

III.2.5.1.2 Analyse des données

Dans cette partie, nous allons analyser notre grille d'évaluation par *item* après avoir calculer la moyenne individuelle de chaque élément observé.

Item 1 : Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence

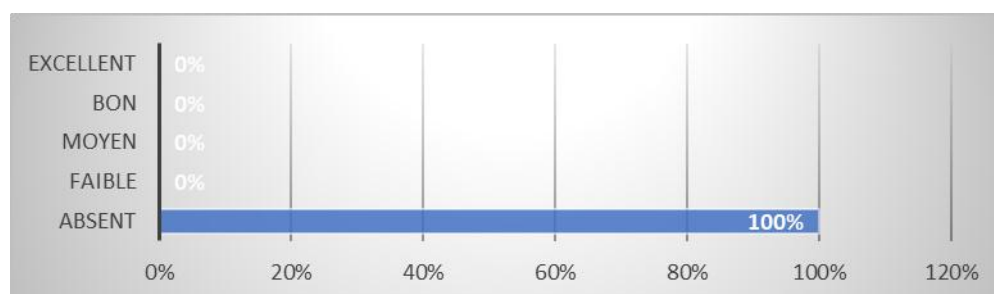


Figure 28: Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence

Chaque étudiant a des préférences et des styles d'apprentissage différents. Cependant, les résultats de notre étude montrent une absence totale de la prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage qui correspondent le mieux à son style d'apprentissage et à ses préférences dans la classe traditionnelle et indiquent que les étudiants n'ont pas la possibilité de choisir les méthodes qui conviennent le mieux à leur style d'apprentissage et à leurs préférences. Par conséquent, leur autonomie dans leur propre parcours éducatif est limitée.

Item 2 : Indépendance par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances

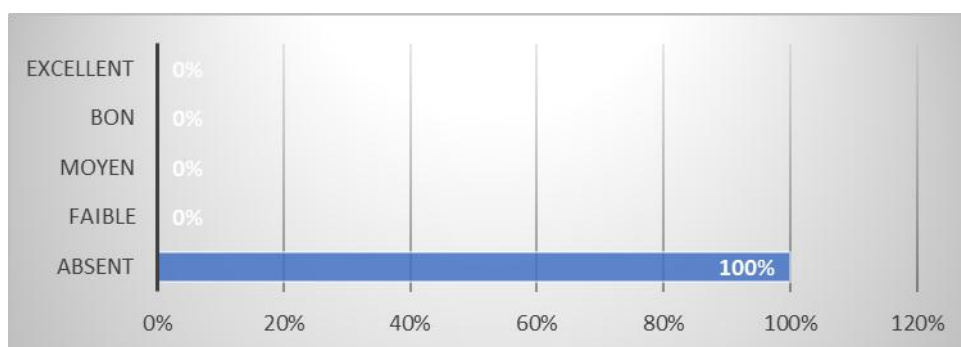


Figure 29: Indépendance par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances

L'indépendance des étudiants par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances est absente chez nos étudiants. Dans une classe traditionnelle, le modèle d'enseignement est souvent centré sur l'enseignant en tant que source principale de connaissances, avec une transmission unidirectionnelle du savoir qui peut limiter la capacité des étudiants à prendre une décision concernant leur apprentissage et à développer des compétences d'apprentissage autonomes.

Item 03 : Préparation du contenu avant la classe

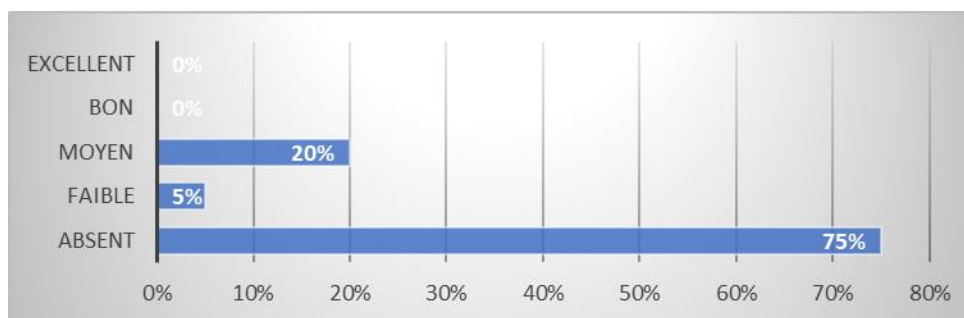


Figure 30: Préparation du contenu avant la classe

La préparation préalable du cours est importante pour maximiser l'apprentissage. Cependant, 75 % des étudiants n'ont pas préparé le contenu avant la classe, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur apprentissage et leur participation active en classe.

Seulement 20 % d'eux ont été évalués comme ayant une préparation moyenne. Il n'y a eu aucun étudiant évalué comme ayant une préparation excellente ou bonne.

Item 04 : Gestion du temps d'apprentissage

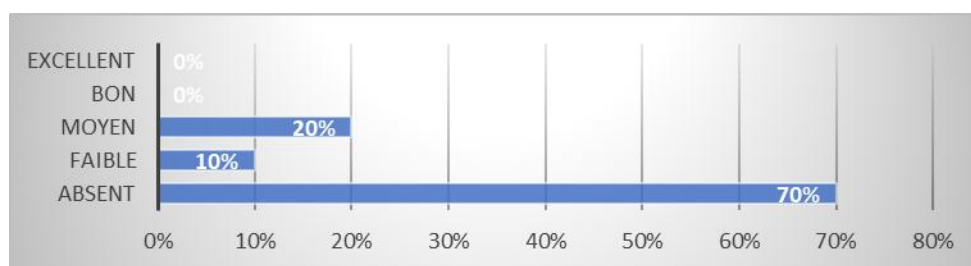


Figure 31: Gestion du temps d'apprentissage

La capacité à gérer le temps d'apprentissage est une compétence précieuse qui permet aux apprenants de maximiser leur apprentissage et d'atteindre leurs objectifs éducatifs.

Les résultats de notre évaluation indiquent que la capacité à gérer le temps d'apprentissage est absente dans 70 % des observations. De plus, chez 14 % des observés, la gestion du temps est faible. Tandis que chez 20% des observés, cette capacité est moyenne. Une mauvaise gestion du temps en classe peut entraîner des cours désorganisés, un manque de temps pour approfondir la compréhension, une couverture incomplète du plan du jour et une perte d'engagement des étudiants.

Item 05 : Synthèse et exploitation des connaissances acquises

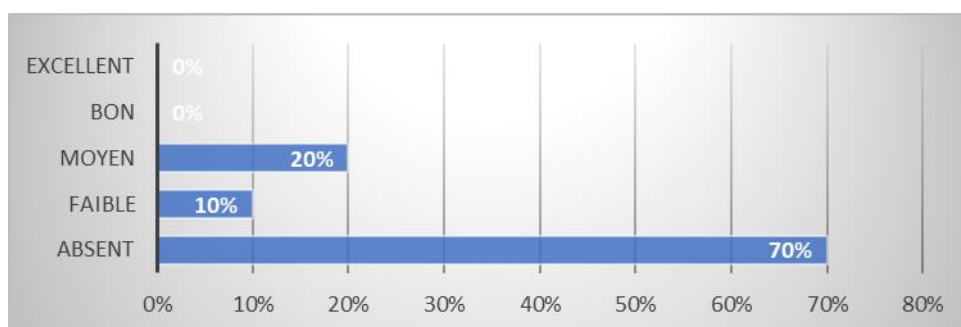


Figure 32: Synthèse et exploitation des connaissances acquises

La capacité des étudiants à synthétiser et à appliquer les connaissances acquises est variable dans une classe traditionnelle. Aucun étudiant n'a été évalué comme excellent ou bon dans cette compétence, tandis que 20 % des étudiants ont été évalués comme moyens, 10 % comme faibles, et chez 70 % des étudiants, cette compétence est absente.

Ces résultats montrent qu'il y a un besoin d'amélioration en ce qui concerne la capacité des étudiants à synthétiser et à appliquer les connaissances dans une classe traditionnelle, qui peut être dû aux méthodes d'enseignement axées principalement sur la mémorisation et la reproduction des informations.

Item 06 : Construction des questions de manière claire

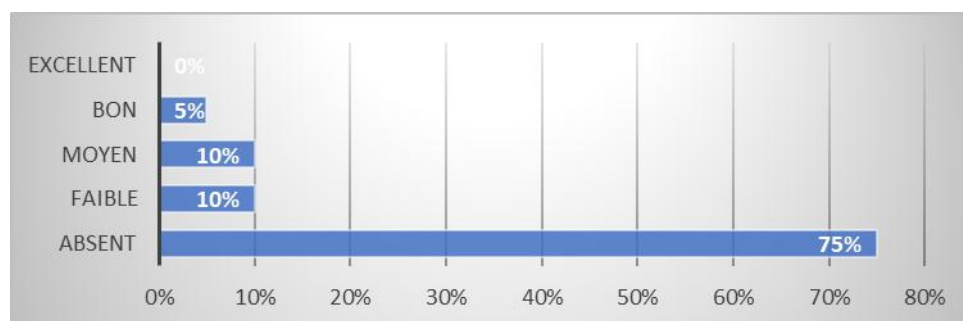


Figure 33: Construction des questions de manière claire

Construire des questions de manière claire pour les poser à l'enseignant en classe revêt une importance capitale. Cela permet à l'enseignant de comprendre précisément ce que l'étudiant cherche à savoir, de clarifier les points confus, et de favoriser les discussions constructives, par conséquent l'étudiant approfondit sa compréhension et résout les problèmes rencontrés.

Nous avons remarqué que la construction des questions de manière claire est absente de la part des étudiants en classe avec un pourcentage de 75 %. Cette observation met en lumière un potentiel de l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant qui nécessite des ajustements pédagogiques afin de créer un environnement plus interactif. Cependant, chez le taux faible des étudiants restants, cet aspect a été évalué entre faible (10 %), moyen (10 %) et bon (5 %).

Item 07 : Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant

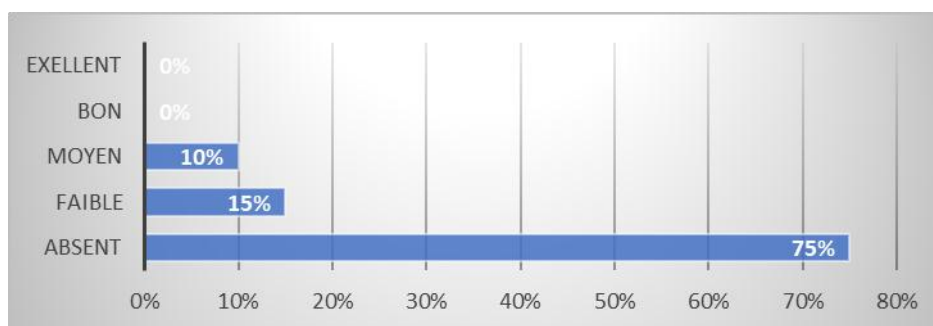


Figure 34: Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant

La réflexion critique dépasse la simple acceptation des faits présentés. Elle incite l'étudiant à analyser, évaluer, questionner ces informations et d'interagir de manière efficace.

Dans notre cas, nous remarquons une absence de la réflexion critique face aux informations fournies par l'enseignant avec un pourcentage de 75 %. De plus, 15 % des étudiants ont une réflexion faible, cela indique une faible interaction, car les étudiants doivent interagir avec l'enseignant et leurs pairs, poser des questions, exprimer leurs opinions par rapport au contenu et participer à des débats pour renforcer la réflexion critique. Cependant, 10 % des étudiants avaient une réflexion critique moyenne. Cela signifie qu'ils ne sont pas en mesure d'analyser et d'évaluer les connaissances transmises par l'enseignant de manière efficace.

Item 08 : Participation active aux discussions

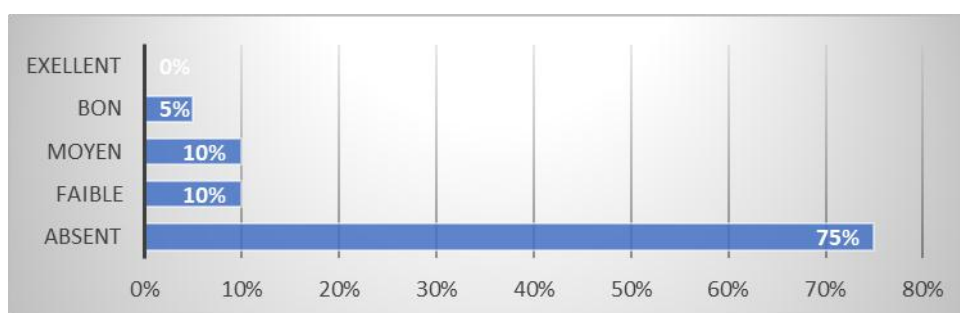


Figure 35: Participation active aux discussions

La participation aux discussions offre un espace où les apprenants peuvent exprimer leurs opinions, poser des questions, partager leurs idées et remettre en question les idées présentées.

En analysant les résultats de l'évaluation de la participation active aux discussions, il est clair que la participation active est absente chez 75 % des étudiants. Les résultats montrent aussi une participation faible chez 10% des étudiants, moyenne chez 10 % des étudiants et bonne chez 5 % des étudiants qui restent.

Ces résultats soulignent une faible participation des étudiants lors des discussions en classe traditionnelle.

Item 09 : L'expression des idées de manière claire et cohérente

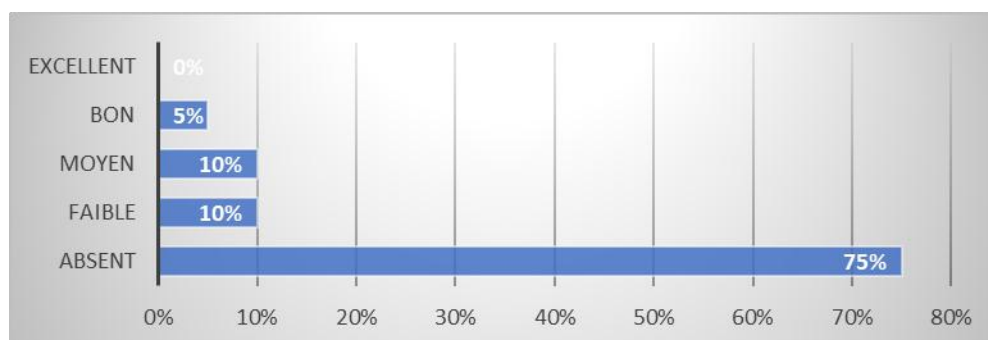


Figure 36: L'expression des idées de manière claire et cohérente

Une expression claire et cohérente des idées est essentielle pour une communication efficace au sein de la classe. Dans notre situation de classe traditionnelle, notre observation indique que l'expression des idées de manière claire et cohérente est largement absente chez 75 % des étudiants.

En contrepartie, 10 % du public visé ont été évalués comme ayant un niveau « moyen » et seulement 5 % d'eux ont été évalués comme bons et aucune observation n'a été évaluée comme étant d'un niveau « excellent ». Cela peut indiquer un manque de compétences en communication parmi les étudiants observés.

Item 10 : Collaboration avec les paires

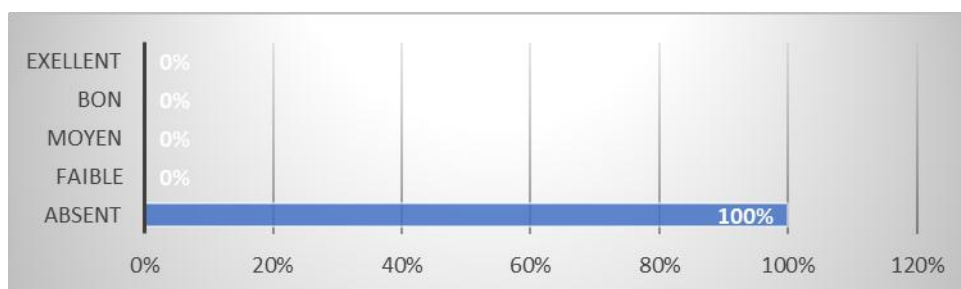


Figure 37: Collaboration avec les paires

Dans une classe traditionnelle, le temps en classe peut être principalement consacré à l'enseignement direct, ce qui peut limiter les opportunités de collaboration. Les résultats confirment ce qui a été mentionné précédemment, à savoir qu'il y a un manque de collaboration avec les pairs dans une classe traditionnelle. Cela représente un total de 100 %.

Dans ce cas, il est nécessaire d'explorer des stratégies pédagogiques qui favorisent la collaboration entre les pairs. Nous citons à titre d'exemple : des activités de groupe, des projets collaboratifs, des discussions en binômes ou en petits groupes, ou encore l'utilisation de techniques telles que l'apprentissage coopératif.

III.2.5.1.3 Synthèse

Les résultats de l'observation dans une classe traditionnelle mettent en évidence certaines lacunes concernant l'autonomie et l'indépendance des étudiants. Dans ce modèle d'enseignement, l'accent est souvent mis sur l'enseignant en tant que source principale de connaissances, ce qui limite la capacité des étudiants à prendre des décisions individuelles concernant leurs méthodes d'apprentissage, à gérer leur temps d'apprentissage, à synthétiser, à appliquer leurs connaissances et à accéder aux connaissances de manière autonome.

D'autre part, ces résultats montrent une faible participation aux discussions, une faible capacité de construction des questions, une réflexion critique limitée face aux informations fournies par l'enseignant, des difficultés à s'exprimer de manière cohérente en classe et un manque de collaboration avec les pairs qui indique un potentiel de l'interaction dans l'environnement d'apprentissage traditionnel.

Ces résultats soulignent la nécessité de mettre en place une adaptation pédagogique pour favoriser l'autonomie des étudiants et créer un environnement plus interactif pour promouvoir un apprentissage plus efficace et significatif.

III.2.5.2 Post test

Dans le cadre de notre expérience en classe inversée, nous avons adopté une approche où les étudiants ont eu la possibilité de consulter les cours, de visionner des vidéos liées au sujet étudié, d'accéder à des liens supplémentaires pertinents, de participer à des quiz interactifs en ligne et de s'engager à des discussions. Ces ressources leur ont permis de se familiariser avec les concepts et les informations essentielles avant la classe diffusée *via* Moodle. Les vidéos et les liens supplémentaires ont été soigneusement sélectionnés par l'enseignante pour compléter les informations du cours.

L'enseignante nous a ajoutés comme des assistants sur son compte Moodle. Cette attribution nous a permis d'accéder de manière privilégiée aux informations sur la participation des étudiants, y compris le temps qu'ils investissent dans la préparation des cours ainsi que leurs méthodes préférées. Cette observation inclut également diverses données telles que la fréquence de connexion, les activités accomplies et les contributions aux discussions en ligne, *etc.*

III.2.5.2.1 Scénario des cours de la classe inversée

Les séances ont eu lieu chaque mercredi aux dates suivantes : le 28 février 2024, le 06 mars 2024 et le 13 mars 2024, à 9 h 30 à l'amphithéâtre A du département des lettres et langue françaises de l'université d'El Oued.

Pour une deuxième fois, nous avons pris l'autorisation des étudiants pour filmer ces séances afin que nous puissions visionner les vidéos plus tard et remplir la grille correspondante. (Vous trouverez une copie de la grille dans l'annexe).

L'enseignante a pris l'initiative de clarifier les points importants, de répondre aux questions des étudiants, de fournir des exemples concrets, des activités en groupe, des débats en classe sont mis en place pour favoriser l'interaction et la collaboration entre les étudiants lors des séances d'apprentissage. L'objectif était de renforcer la compréhension et de combler les éventuelles lacunes après la préparation préalable.

III.2.5.2 Analyse des données

Dans cette partie, nous allons analyser notre grille d'évaluation (qui a été déjà utilisée dans la classe traditionnelle) par *item* après avoir calculé la moyenne individuelle de chaque élément observé et pour chaque étudiant.

Item 1 : Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence

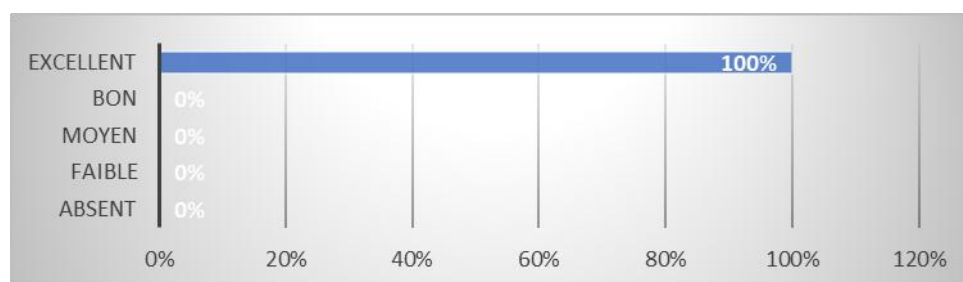


Figure 38: Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence

La prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage qui correspondent le mieux à leur style d'apprentissage et aux préférences est excellente, avec une fréquence de 100 %. Dans cette classe inversée, les étudiants ont la possibilité de choisir les méthodes d'apprentissage qui leur conviennent le mieux. Que ce soit en regardant des vidéos, en lisant le cours ou en participant à des discussions pour une meilleure compréhension.

Cette évaluation positive met en évidence un aspect clé de la classe inversée, qui est d'autonomiser les étudiants et de leur permettre de prendre en charge leur propre apprentissage. En leur donnant la liberté de choisir les méthodes qui fonctionnent le mieux pour eux, où chaque étudiant peut adapter son apprentissage en fonction de ses besoins spécifiques.

Item 2 : Indépendance des étudiants par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances

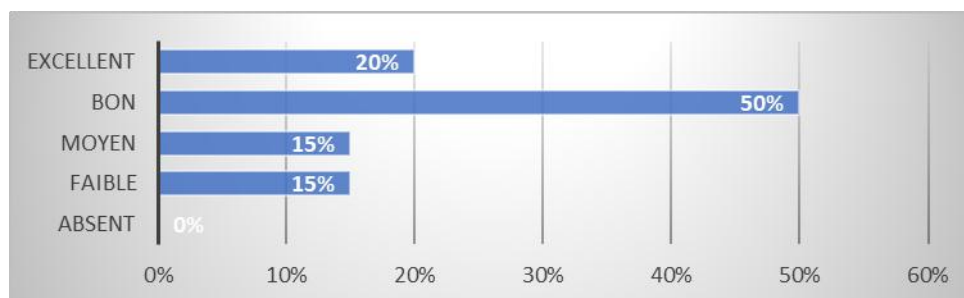


Figure 39: Indépendance des étudiants par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances

L'indépendance des étudiants par rapport à l'enseignant quant à l'accès aux connaissances est un élément clé dans une classe inversée où les étudiants préparent les cours à la maison à l'aide de ressources fournies par l'enseignant ou des modules publiés en ligne. De ce fait, le temps en classe est consacré à des activités pratiques.

Dans notre cas, les étudiants sont évalués comme ayant une excellente indépendance par rapport à l'enseignant pour accéder aux connaissances dans 20 % des cas. Ils étaient capables de rechercher, d'explorer et d'acquérir des connaissances par eux-mêmes, ce qui favorise leur autonomie. En retour, 50 % des cas sont évalués comme ayant une bonne indépendance. Cependant, ils ont toujours besoin d'une certaine orientation ou de ressources fournies par l'enseignant.

Dans 30 % des cas, les étudiants sont évalués comme ayant une indépendance moyenne (15 %) ou faible (15 %) par rapport à l'enseignant pour accéder aux connaissances, ce qui demande une intervention plus précise de la part de l'enseignant pour les guider à accéder aux connaissances.

Item 03 : Préparation du contenu avant la classe

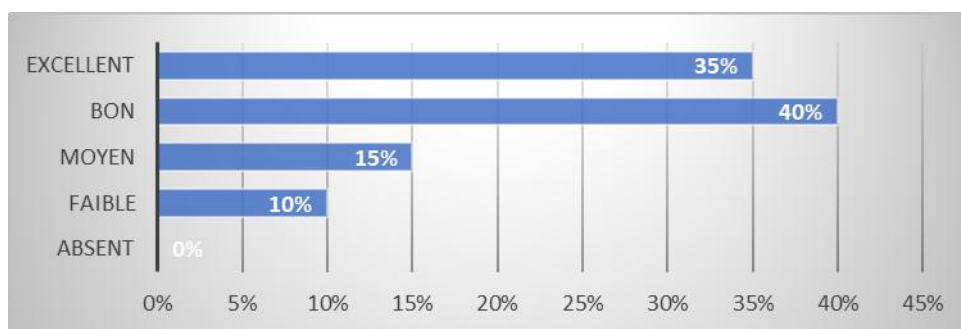


Figure 40: Préparation du contenu avant la classe

La préparation du contenu est l'une des conditions essentielles pour favoriser la classe inversée.

Les étudiants ayant une excellente préparation du contenu avant la classe avec un pourcentage de 35 %, ils ont consacré plus de temps pour étudier le contenu et se familiariser avec le cours. Cette préparation approfondie leur a permis de participer en classe. 40 % des étudiants ont été évalués comme ayant une bonne préparation du contenu avant la classe. Ils ont consacré un temps raisonnable à étudier le contenu et à comprendre les concepts, qui leur a permis de suivre efficacement le cours et de participer aux discussions. 15 % des étudiants ont été évalués comme ayant une préparation moyenne, et 10% ont été évalués comme ayant une préparation faible et insuffisante avant la classe ce qui a engendré des difficultés à suivre le cours et une participation limitée en classe.

Item 04 : Capacité à gérer le temps d'apprentissage

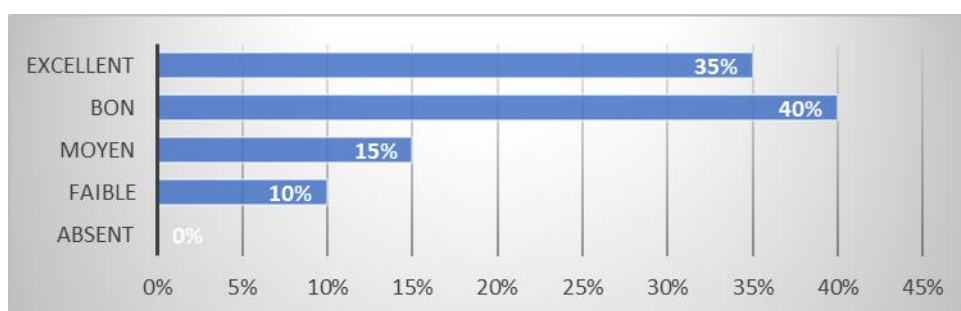


Figure 41: Capacité à gérer le temps d'apprentissage

Dans le contexte de la classe inversée, la gestion efficace du temps permet d'optimiser l'apprentissage des étudiants, de favoriser l'engagement en classe.

Dans notre situation, les résultats montrent que 35 % des étudiants ont été évalués comme excellents dans leur capacité à gérer le temps d'apprentissage, ils étaient capables de planifier efficacement leurs études de manière indépendante, de consacrer suffisamment de temps à la préparation avant les cours en classe et de participer activement aux activités en classe.

Il convient de noter que 40 % des étudiants ont été évalués comme bons dans leur capacité à gérer le temps d'apprentissage. Ces étudiants arrivaient à gérer leur temps de manière adéquate.

25 % des étudiants ont été évalués comme ayant une capacité moyenne à gérer leur temps d'apprentissage et 10 % des étudiants ont été évalués comme ayant une capacité faible . Ces étudiants rencontraient des difficultés significatives d'organiser leur temps de manière efficace, ce qui limite leur capacité à participer pleinement aux activités en classe

Item 05 : Synthèse et exploitation les connaissances acquises

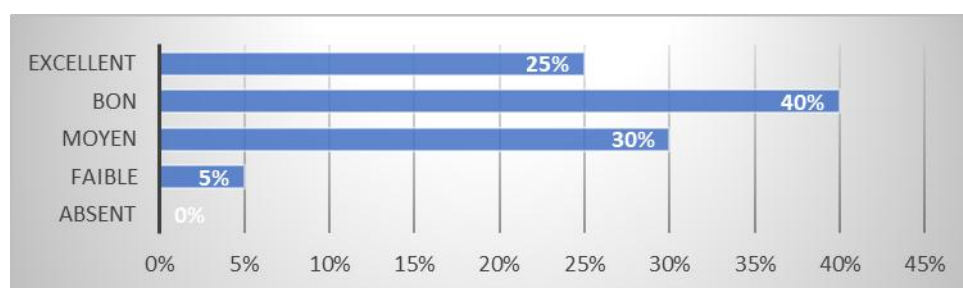


Figure 42: Synthèse et exploitation les connaissances acquises

Dans une classe inversée, les étudiants ont l'opportunité de se préparer avant la classe. Cela leur permet d'assimiler les informations et de se familiariser avec les concepts clés avant les discussions en classe. 25 % des étudiants de notre échantillon ont été évalués comme excellents, ils ont une performance dans la synthèse et l'application des connaissances. Ils ont pu intégrer les informations préparées avant la classe de manière approfondie et les utiliser de manière réfléchie et créative.

40% des étudiants ont été évalués comme ayant un niveau bon, ce qui explique leur réussite à synthétiser et à appliquer les connaissances acquises de manière satisfaisante et acceptable. Cependant, il y a des étudiants qui ont été évalués avec des compétences moyennes (20 %)

ou faibles (5 %) pour synthétiser et appliquer les connaissances acquises. Cela nous montre qu'ils ont un problème à intégrer et mettre en pratique les informations de manière efficace.

Item 06 : Construction de manière claire questions à l'enseignant

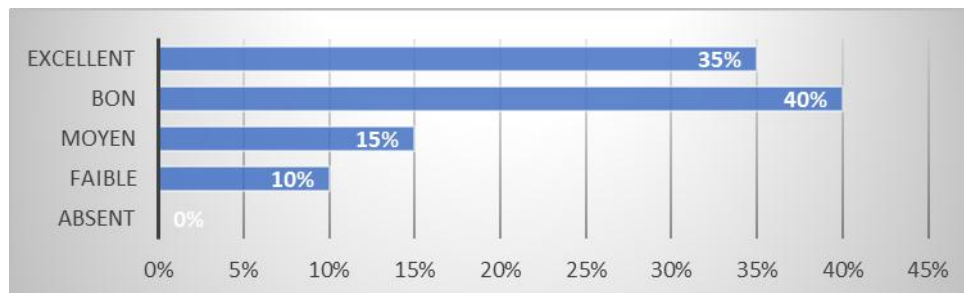


Figure 43: Construction de manière claire questions à l'enseignant

La construction des questions de manière claire favorise une forte interaction entre les étudiants et l'enseignant. La classe inversée offre cette opportunité qui se manifeste dans notre cas avec les résultats suivants : 20 % des étudiants ont montré une excellente construction des questions posées à l'enseignant, et 40 % d'entre eux ont montré une bonne construction. À partir de nos observations, nous pouvons dire que ces étudiants étaient actifs pour clarifier les points d'incertitude et d'obtenir des éclaircissements de la part de l'enseignant et cherchaient activement à approfondir leur compréhension en posant des questions pertinentes et constructives.

Par contre, 15 % des étudiants ont montré un niveau moyen de construction des questions . Ils ont posé quelques questions, mais de manière moins claire.

10 % des étudiants évalués comme ayant une construction faible .Il est donc probable que ces étudiants ont eu des difficultés à construire des questions. Une préparation insuffisante peut entraîner une confusion accrue pendant le cours, ce qui peut engendrer une difficulté chez les étudiants de formuler des questions pertinentes et claires.

Item 07 : Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant

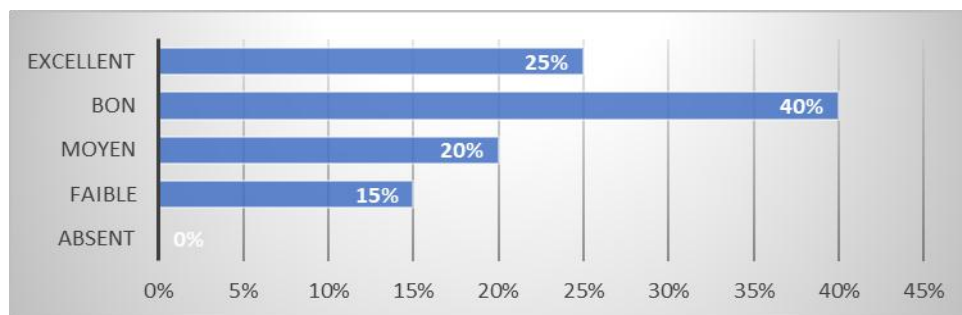


Figure 44: Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant

La réflexion critique joue un rôle essentiel dans une classe inversée. Ce modèle pédagogique encourage les étudiants à développer des compétences de pensée critique en s'engageant activement avec le contenu d'apprentissage et en évaluant de manière critique les informations et les idées présentées.

Dans notre contexte, 25 % des étudiants ont démontré une réflexion critique excellente. Ils étaient capables d'évaluer de manière approfondie les informations fournies par l'enseignant, de poser des questions pertinentes, d'apporter des arguments solides et de favoriser un environnement interactif.

40 % des étudiants étaient capables de comprendre les informations présentées par l'enseignant, de poser des questions et de formuler des commentaires. En effet, ils ont démontré une réflexion critique d'un niveau bon.

20 % des étudiants ont démontré une réflexion critique moyenne par rapport aux autres, et 15 % d'eux se présentent comme ayant une réflexion critique faible. Cela indique que ces étudiants ont eu des difficultés à développer leurs esprits critiques face aux informations fournies par l'enseignant.

Item 08 : Participation active aux discussions

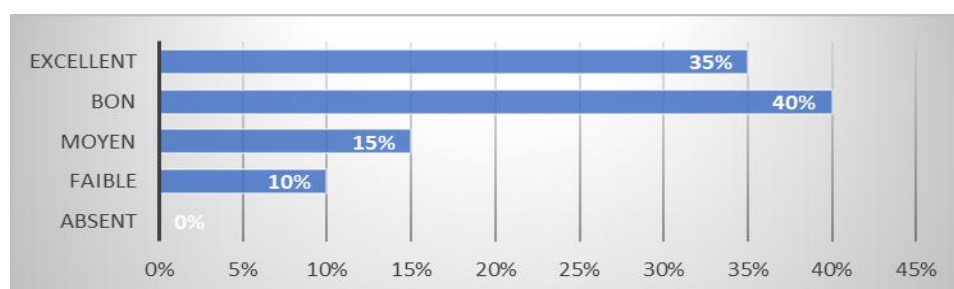


Figure 45: Participation active aux discussions

La participation aux discussions dans une classe inversée permet aux étudiants de construire activement leurs connaissances en les mettant en relation avec leurs prérequis.

Les résultats de notre évaluation indiquent que 35 % des étudiants ont un niveau excellent de participation active aux discussions. Ils étaient impliqués dans les discussions, en partageant leurs idées de manière claire. Et 40 % d'entre eux ont contribué de manière significative aux discussions en classe.

En contrepartie, 15 % des étudiants évalués comme ayant une participation moyenne ont participé de manière moins engagée et 05 % des étudiants sont évalués comme ayant une participation faible. Cela indique que seulement quelques étudiants ont eu des difficultés quant à l'engagement dans les différentes discussions dans la salle de cours.

Item 09 : L'expression des idées de manière claire et cohérente.

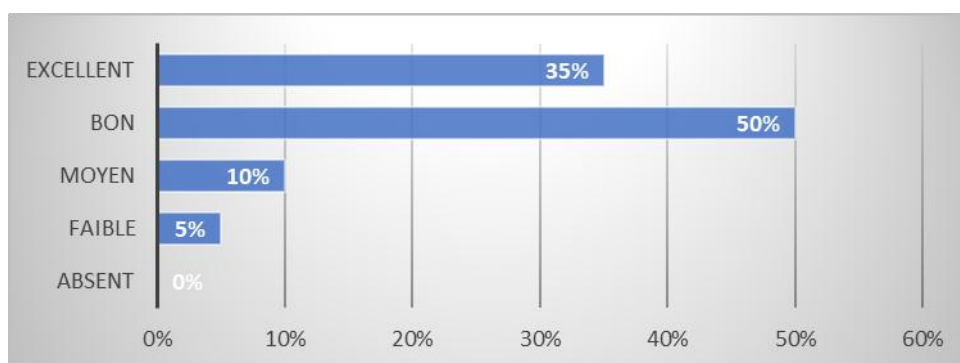


Figure 46: L'expression des idées de manière claire et cohérente

La capacité à expliquer des idées de manière concise et claire est le reflet réussi d'une préparation préalable du sujet.

Dans 35 % des cas, les étudiants évalués ont réussi à communiquer leurs idées de manière claire et compréhensible, car ils ont eu l'occasion de bien préparer leur synthèse sur le cours en amont.

Dans 50 % des cas, les étudiants ont réussi à exprimer leurs idées de manière compréhensible dans l'ensemble, même s'il y a eu quelques moments où la clarté ou la cohérence étaient compromises.

Le reste des étudiants ont fait face à quelques obstacles et à une certaine confusion dans la transmission de leurs idées de manière claire et cohérente.

Item 10 : Collaboration avec les pairs

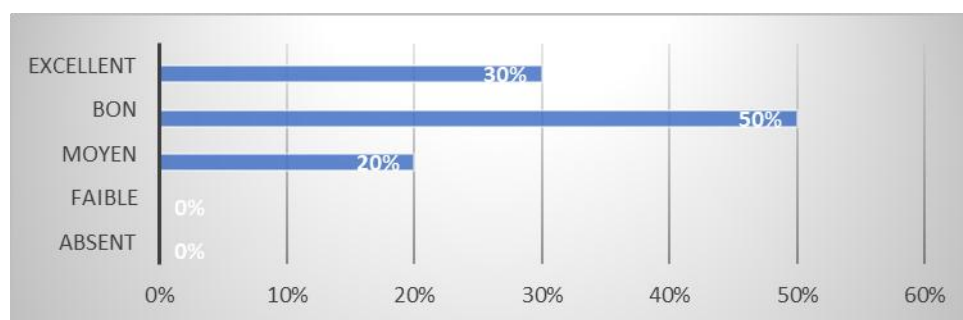


Figure 47: Collaboration avec les pairs

Le modèle pédagogique de la classe inversée encourage les étudiants à travailler ensemble, à partager des idées, à résoudre des problèmes et à construire des connaissances de manière collaborative.

D'après le graphique précédent, 30 % des étudiants évalués ont démontré une excellente capacité à collaborer avec leurs pairs. Ils ont su travailler efficacement en équipe, écouter les idées des autres, contribuer activement aux discussions. Ils ont profité du temps en classe pour interagir efficacement avec leurs pairs et mettre en pratique les compétences acquises lors des préparations individuelles.

De plus, 50 % des étudiants évalués ont montré une bonne capacité de collaboration avec leurs pairs. Ils ont pu s'engager de manière constructive dans les activités de groupe,

Par contre, la collaboration chez 20 % des étudiants a été évaluée comme "moyenne". Ces étudiants ont rencontré quelques difficultés à collaborer avec leurs pairs dues à la préparation insuffisante avant les sessions en classe.

III.2.5.2.Synthèse

Les résultats de l'évaluation de l'autonomie dans notre expérimentation révèlent que certains étudiants ont réussi à bénéficier de la classe inversée et à développer leur autonomie dans divers aspects de leur apprentissage. Ainsi, la classe inversée permet aux étudiants de prendre davantage de responsabilité dans leur étude, de choisir les méthodes qui leur conviennent le mieux, d'accéder aux connaissances de manière autonome et de développer des compétences de pensée critique et d'application des connaissances.

La classe inversée favorise également une forte interaction entre les étudiants et l'enseignant. Une partie importante des étudiants a fait preuve d'une bonne initiative pour poser des questions pertinentes, cherchant activement à clarifier les points d'incertitude et à approfondir leur compréhension. De plus, certains étudiants ont démontré une réflexion critique en évaluant de manière approfondie les informations fournies par l'enseignant et en apportant des arguments solides pour favoriser un environnement interactif.

En ce qui concerne la participation aux discussions, les étudiants ont été évalués comme étant activement engagés. Ils ont contribué de manière claire et constructive aux discussions en classe, partageant leurs idées de manière efficace. De surcroît, de nombreux étudiants ont montré une bonne collaboration avec leurs pairs en travaillant efficacement en équipe.

Tandis que d'autres ont rencontré des difficultés, ce qui a pu affecter leur autonomie et leur interaction en classe et nous démontre qu'ils ont encore besoin de soutien et de guidance par l'enseignant pour profiter pleinement de la classe inversée.

III.2.5.3 Confrontation des résultats (approche comparative)

À la fin de notre expérimentation, nous avons obtenu des résultats significatifs qui nous permettent de mettre en évidence une comparaison entre une classe traditionnelle et une classe inversée. Des disparités importantes sont observées en ce qui concerne l'autonomie des étudiants et leur l'interaction en classe .

Dans une classe traditionnelle, l'accent est souvent mis sur l'enseignant en tant que source principale de connaissances, ce qui limite la capacité des étudiants à prendre des décisions individuelles concernant leurs méthodes d'apprentissage, à gérer leur temps d'étude et à accéder aux connaissances de manière autonome.

D'ailleurs, les résultats de l'évaluation révèlent une participation limitée aux discussions, une faible construction des questions, une réflexion critique limitée, un manque de collaboration avec les pairs et une expression des idées de manière floue et incohérente.

En revanche, la classe inversée favorise l'autonomie des étudiants en leur permettant de prendre davantage de responsabilité dans leurs études. En étudiant le cours à domicile, les étudiants ont la liberté de choisir les méthodes d'apprentissage qui leur conviennent le mieux. Ils développent ainsi des compétences d'auto-organisation du temps et d'accès autonome aux connaissances.

De ce fait, la classe inversée encourage l'interaction entre les étudiants et l'enseignant. Les étudiants sont plus engagés dans les discussions en classe, posent des questions pertinentes et démontrent une réflexion critique en évaluant les informations fournies. Ils collaborent plus efficacement avec leurs pairs, exprimant leurs idées de manière claire et cohérente et favorisant ainsi un environnement interactif et collaboratif.

Toutefois, il est important de noter que certains étudiants peuvent rencontrer des difficultés dans la classe inversée qui nécessitent toujours une guidance de la part de l'enseignant.

Ces résultats mettent en évidence l'importance d'ajuster les méthodes d'enseignement au supérieur afin de promouvoir l'autonomie des étudiants et de créer un cadre interactif favorisant un apprentissage plus efficace et significatif.

Chapitre IV : Enquête par questionnaire

«Le questionnaire représente (...) un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes, en obtenir des information précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer. » (Maurice Angers, 2015, p.183)

IV.1 Enquête auprès des étudiants de 3^{ème} année de licence français, université d'El-Oued.

Dans le cadre de notre étude de la classe inversée, nous avons vu indispensable d'administrer un questionnaire aux étudiants afin de recueillir leurs opinions. Ce questionnaire nous permet d'obtenir une meilleure compréhension de leurs perceptions à l'égard de cette approche pédagogique novatrice et des informations précieuses sur les aspects positifs de la classe inversée, ainsi que les défis auxquels ils ont été confrontés lors de l'apprentissage. Cela se fait, en analysant leurs réponses, pour évaluer l'impact de cette méthode sur leur motivation, leur compréhension des concepts, ainsi que leur autonomie et leur capacité à interagir de manière plus dynamique. Ces informations sont primordiales pour continuer à adopter cette approche pédagogique et maximiser les avantages de la classe inversée pour nos étudiants.

IV.2 Méthodologie et collecte des données

Le questionnaire a été administré à notre groupe expérimenté de 20 étudiants. Il se compose de 13 questions réparties en 3 parties, numérotées de 1 à 13. Nous avons inclus à la fois des questions fermées, qui offrent aux participants une sélection de réponses prédéfinies, et des questions ouvertes, qui permettent de rédiger des informations plus variées. Cette approche nous permet d'obtenir une perspective complète des opinions et des expériences des participants.

IV.3 L'administration du questionnaire

Le questionnaire a été effectué via Google Forms et envoyé individuellement par e-mail, à la fin de notre expérimentation sur la classe inversée, le 31 mars 2024. Nous avons reçu un taux de réponse de 100 %, Cette forte participation renforce la validité de notre étude, car nous avons pu recueillir les opinions et les avis de l'ensemble de notre échantillon.

IV.4 Analyse des données

Partie 1 : Opinion générale et avantages de la classe inversée

1. Quelle est votre opinion générale sur l'utilisation de la classe inversée dans ce cours ?

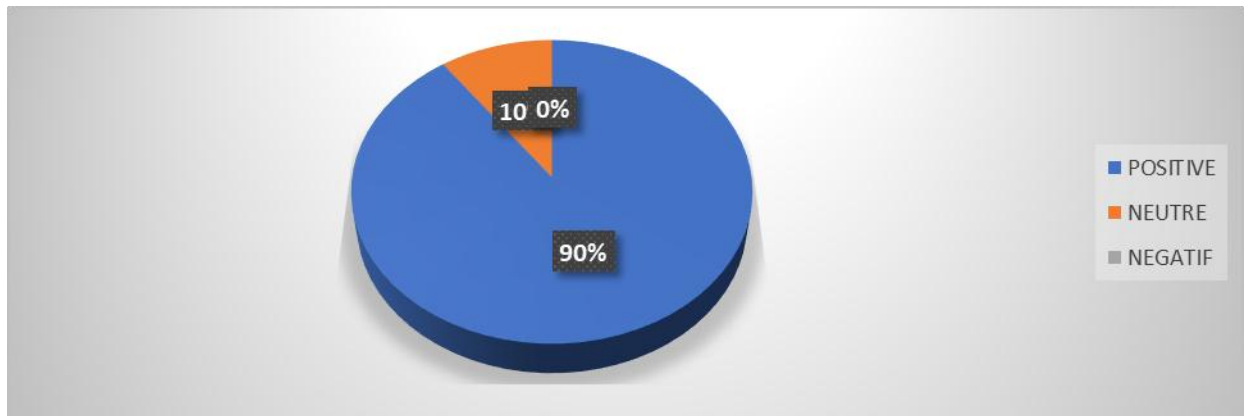


Figure 48: Opinion générale des étudiants sur l'utilisation de la classe inversée dans ce cours

Cette question a été posée en vue de recueillir les perspectives des étudiants et d'évaluer leur perception de cette nouvelle méthode pédagogique. Les résultats montrent une majorité d'opinions sont positives (90 %) et seulement quelques opinions neutres (10 %). Ce qui signifie que la classe inversée a été globalement bien accueillie par les étudiants participants à notre expérimentation.

2. Quel est, selon vous, l'aspect le plus bénéfique de la classe inversée ?

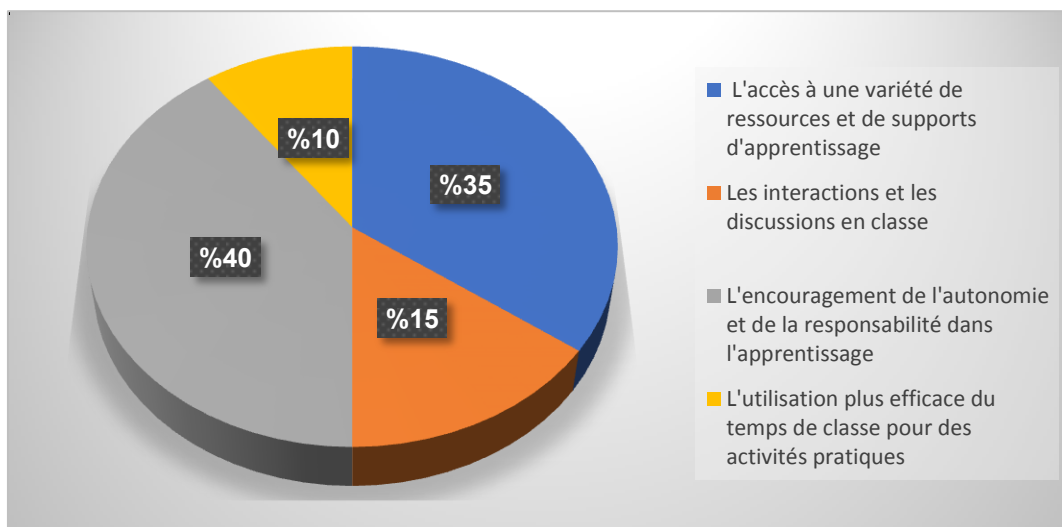


Figure 49: L'aspect le plus bénéfique de la classe inversée

Les réponses fournies par les étudiants sur la question *supra* permettent d'obtenir des informations précieuses sur les fonctionnalités efficaces de la classe inversée et les éléments à améliorer.

Selon les résultats obtenus, 40 % des étudiants interrogés ont identifié que parmi les quatre aspects proposés, l'encouragement de l'autonomie et de la responsabilité dans l'apprentissage sont les aspects les plus bénéfiques. Cela suggère que la classe inversée a réussi à donner aux étudiants un sentiment de responsabilité dans leur propre processus d'apprentissage.

L'accès à une variété de ressources et de supports d'apprentissage a été considéré bénéfique par 35 % des participants qui ont apprécié la richesse des ressources mises à leur disposition, qui leur a permis d'explorer différents formats pour approfondir leur compréhension.

Les interactions et les discussions en classe ont été perçues comme bénéfiques par 15 % des répondants. Ils ont apprécié les échanges entre pairs et les débats en classe pour une meilleure compréhension des concepts.

Finalement, 10 % des réponses ont souligné une utilisation plus efficace du temps de classe pour des activités pratiques. La classe inversée a permis d'améliorer l'efficacité de l'utilisation du temps en classe en mettant l'accent sur des activités concrètes et interactives.

3. Quel est, selon vous, l'aspect le plus difficile de la classe inversée ?

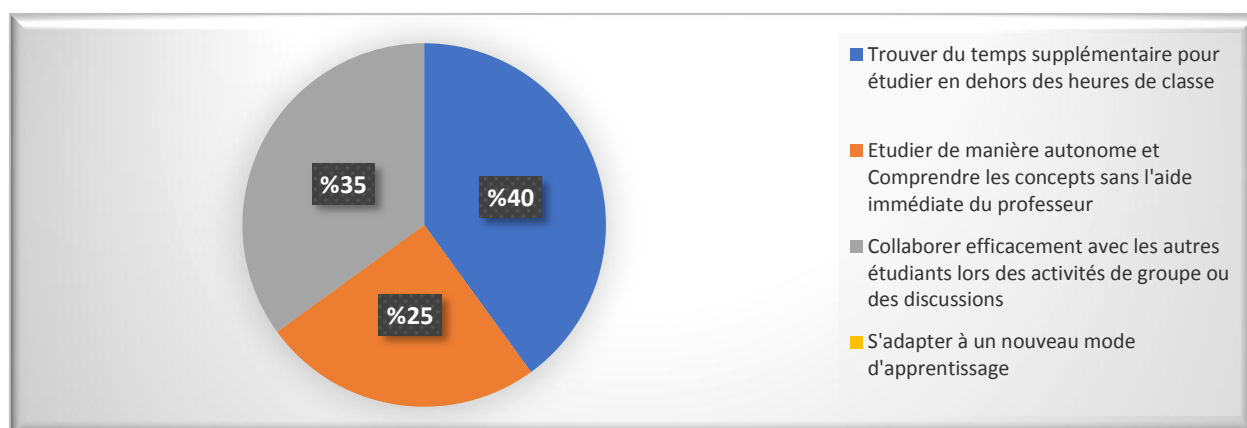


Figure 50: L'aspect le plus difficile de la classe inversée

La question sur l'aspect le plus difficile de la classe inversée a été choisie dans le cadre d'une expérimentation de cette méthode pédagogique afin de mieux comprendre les défis potentiels auxquels les étudiants peuvent être confrontés lorsqu'ils adoptent cette approche.

Selon les réponses des étudiants, trouver du temps supplémentaire pour étudier en dehors des heures de classe a été identifié comme un défi dans 40 % des réponses.

Cela indique que certains étudiants ont rencontré des difficultés à gérer leur emploi du temps et à consacrer suffisamment de temps à l'étude indépendante nécessaire dans le cadre de la classe inversée. Cependant, il convient de noter que tous les étudiants qui ont été choisis pour participer à notre expérimentation étaient prêts à investir du temps supplémentaire pour participer à une classe inversée au début de notre expérimentation.

Collaborer efficacement avec les autres étudiants lors des activités de groupe ou des discussions a été mentionné comme difficile par 7 étudiants, soit 35 % des répondants. Cela met en évidence les défis potentiels liés à la collaboration en groupe, tels que la communication, la coordination et la répartition des tâches, qui peuvent être plus complexes lorsqu'il s'agit d'un nouveau mode d'apprentissage.

Etudier de manière autonome et comprendre les concepts sans l'aide immédiate du professeur, est considéré comme un défi dans 25 % des réponses. Ces étudiants ont trouvé difficile de s'adapter à un mode d'apprentissage où ils doivent prendre en charge leur propre compréhension des concepts sans avoir la possibilité de recevoir une aide directe du professeur.

Partie 2 : Expérience personnelle et aspects spécifiques de la classe inversée

4. Dans quelle mesure pensez-vous que la classe inversée a favorisé votre autonomie dans l'apprentissage?

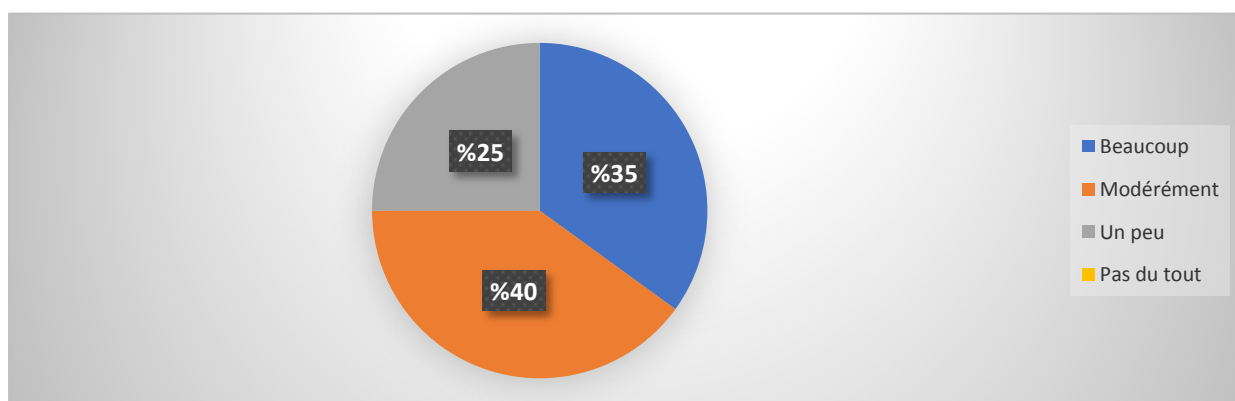


Figure 51: L'impact de la classe inversée sur l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage

L'autonomie est l'un des principaux objectifs de la classe inversée. Il est donc important de recueillir les perceptions des étudiants sur cet aspect afin d'évaluer dans quelle mesure la classe inversée atteint cet objectif.

Selon les réponses recueillies, 35 % des étudiants estiment que la classe inversée a beaucoup favorisé leur autonomie dans l'apprentissage. 40 % d'entre eux estiment que la classe inversée a favorisé leur autonomie « modérément ». Il ressort que la majorité des étudiants participants à l'expérimentation ont perçu la classe inversée comme ayant un impact positif sur leur autonomie dans l'apprentissage, que ce soit de manière significative (beaucoup) ou de manière modérée.

En revanche, 25 % des étudiants estiment que la classe inversée a favorisé leur autonomie "un peu". Ces étudiants pourraient encore avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour développer pleinement leur autonomie dans le cadre de cette approche pédagogique.

5. Quels sont les aspects spécifiques de la classe inversée qui ont contribué à votre autonomie dans l'apprentissage ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)

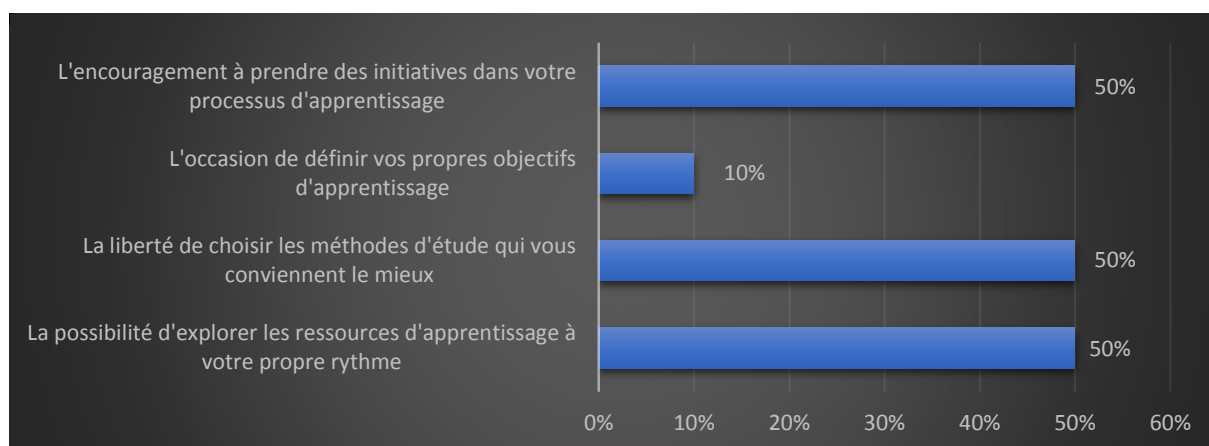


Figure 52: Facteurs de la classe inversée contribuant à développer l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage

En posant cette question, nous voulons comprendre comment la classe inversée peut favoriser l'autonomie des étudiants et leur permettre de prendre en charge leur propre apprentissage. Également, chercher à connaître l'opinion des étudiants sur les différents aspects de la classe inversée et leur impact sur leur autonomie, afin de mieux comprendre les facteurs clés qui contribuent à son efficacité.

Selon les réponses des étudiants, trois facteurs sont contribués à favoriser l'autonomie :

- L'encouragement à prendre des initiatives dans leur processus d'apprentissage ;
- La possibilité d'explorer les ressources d'apprentissage à leur propre rythme ;
- La liberté de choisir les méthodes d'étude qui leur conviennent le mieux.

6. Dans quelle mesure pensez-vous que la classe inversée a encouragé l'interaction entre vous ?

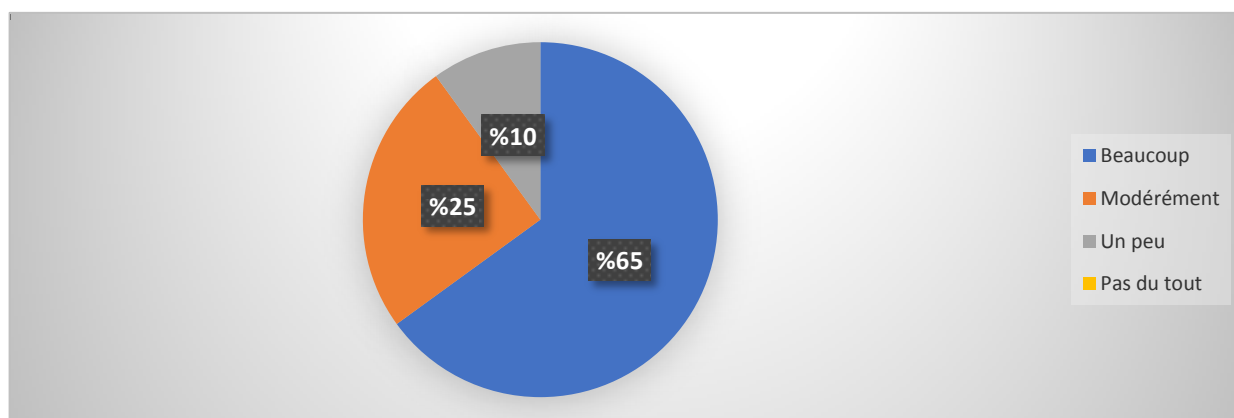


Figure 53: L'impact de la classe inversée sur l'interaction entre les étudiants

Il est pertinent de poser cette question, à ce moment, qui permet d'obtenir des commentaires et des perspectives directes des étudiants sur leur expérience avec la classe inversée et l'interaction

La classe inversée a été perçue positivement quant à son impact sur l'interaction entre les étudiants. Environ 65 % des étudiants interrogés ont qualifié la classe inversée comme étant très efficace pour encourager l'interaction entre les étudiants. De plus, environ 25 % des répondants ont indiqué que l'interaction était encouragée de manière modérée. Ces résultats sont un indicateur que la classe inversée est un modèle pédagogique efficace pour promouvoir l'interaction en classe.

7. Quels sont les aspects spécifiques de la classe inversée qui ont encouragé l'interaction entre les étudiants ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)

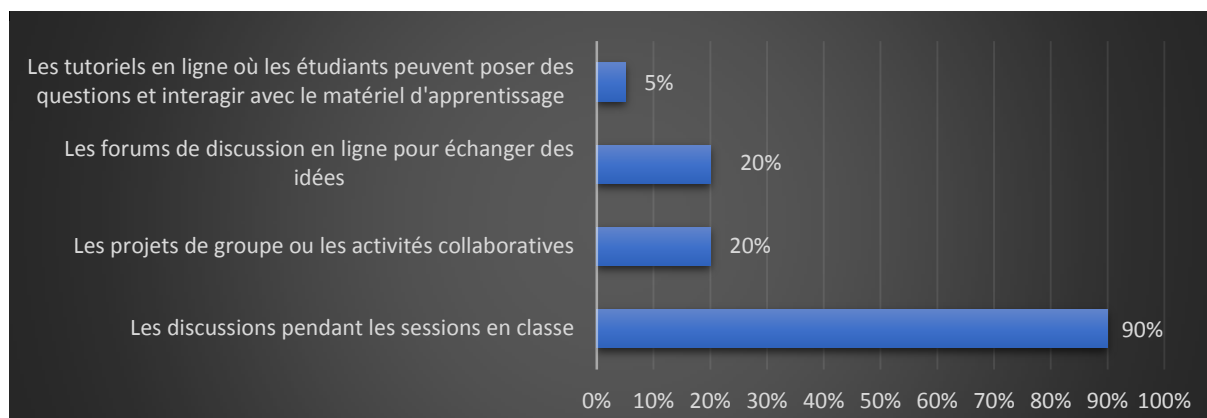


Figure 54: Facteurs de la classe inversée encourageant l'interaction entre les étudiants

Nous avons posé la question *supra* pour savoir quels aspects spécifiques de la classe inversée favorisent l'interaction entre les étudiants. Les résultats montrent que les discussions en classe sont considérées comme le principal moteur de l'interaction entre les étudiants dans le cadre de la classe inversée. Dans 90 % des réponses, les étudiants ont apprécié les opportunités de partager leurs idées, de poser des questions, de débattre et d'interagir directement avec leurs pairs et avec l'enseignant. Les discussions en classe permettent un échange d'opinions et de connaissances en temps réel, favorisant ainsi une participation active des étudiants.

En retour, 20 % des étudiants ont souligné l'importance des projets de groupe ou des activités collaboratives ainsi que des forums de discussion en ligne pour créer un environnement d'apprentissage interactif et enrichissant. Ces outils interactifs favorisent l'engagement actif des étudiants, l'apprentissage par les pairs et la construction collective des connaissances. Ils renforcent également les compétences de communication, de collaboration et de réflexion critique des étudiants, qui sont essentielles pour réussir dans le monde académique et professionnel.

8. Quel est le niveau de difficulté des activités de classe inversées par rapport à un modèle d'enseignement traditionnel ?

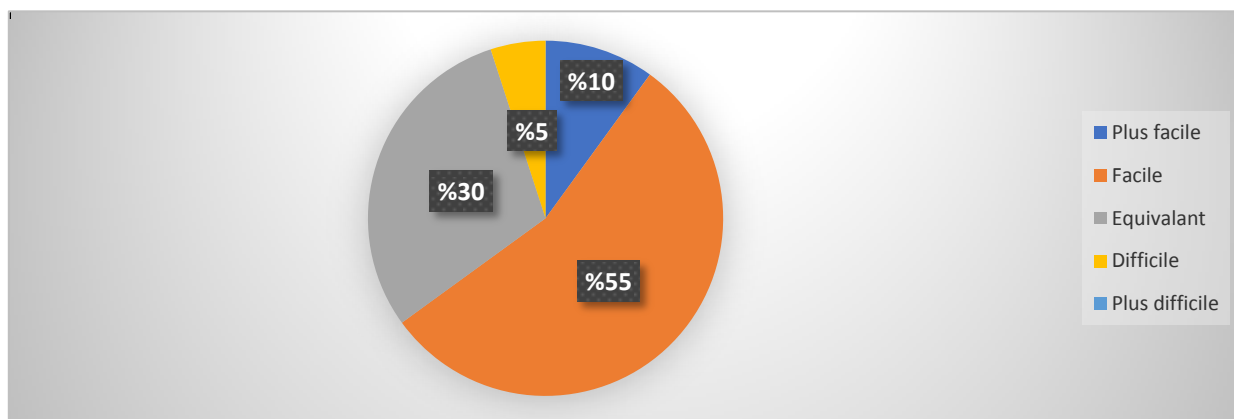


Figure 55: Niveau de difficulté des activités de classe inversée par rapport à un modèle d'enseignement traditionnel

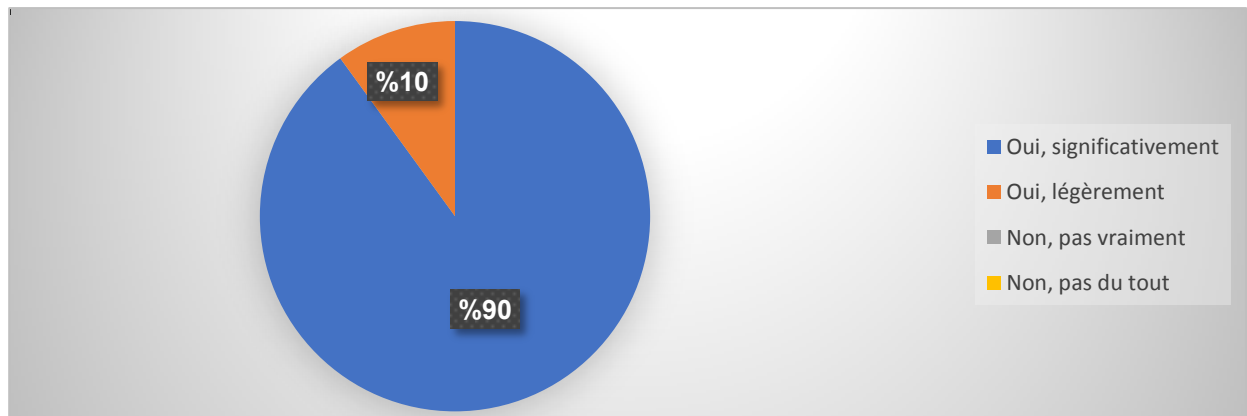
Cette question a été posée pour l'objectif de recueillir des informations sur le niveau de difficulté des activités de classe inversée par rapport à un modèle d'enseignement traditionnel.

Nous avons constaté que 55% des étudiants ont estimé que les activités de classe inversée étaient faciles par rapport au modèle d'enseignement traditionnel. Qui pourrait être dû à des explications plus claires, aux ressources variées et aux supports multimédias ou interactifs fournis par l'enseignant avant la classe ou encore à la possibilité de revoir le contenu à son propre rythme.

Aussi, 30 % des questionnés ont jugé que les activités de classe inversée étaient équivalentes en termes de difficulté par rapport au modèle d'enseignement traditionnel. Ils n'ont pas perçu de différence significative en ce qui concerne la difficulté des activités entre les deux modèles.

Seulement 05 % des enquêtés ont trouvé les activités de classe inversée plus difficiles que le modèle d'enseignement traditionnel. Dans ce sens, il faut souligner que ces étudiants ont rencontré des défis ou des obstacles lors de la participation aux activités de la classe inversée. Ils nécessitent alors une adaptation à cette nouvelle méthode d'apprentissage.

9. Avez-vous remarqué une amélioration de votre compréhension des concepts grâce à



la classe inversée ?

Figure 56: Amélioration de la compréhension des concepts grâce à la classe inversée : Perception des étudiants

À travers cette question, nous cherchons à évaluer l'efficacité de la classe inversée en termes d'apprentissage et de compréhension des sujets abordés. Notamment les concepts clés de chaque cours.

En fait, 90 % des étudiants ont remarqué une amélioration significative de leur compréhension des concepts grâce à la classe inversée. Cela représente la majorité des répondants. Il s'agit, en l'occurrence, d'un indicateur positif que la classe inversée a eu un impact notable sur leur compréhension des sujets abordés.

Les étudiants restant (10 %) ont estimé une légère amélioration de leur compréhension des concepts grâce à la classe inversée. Bien que cette proportion soit très faible, elle indique que ces étudiants ont constaté une amélioration, même si elle n'était pas aussi significative que pour la majorité des répondants.

10. Quels sont les éléments spécifiques de la classe inversée que vous avez appréciés ?

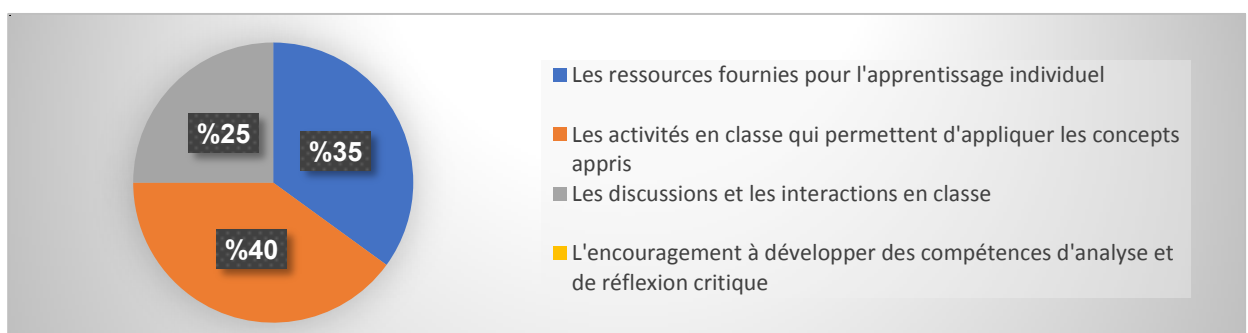


Figure 57: Éléments spécifiques de la classe inversée appréciés par les étudiants

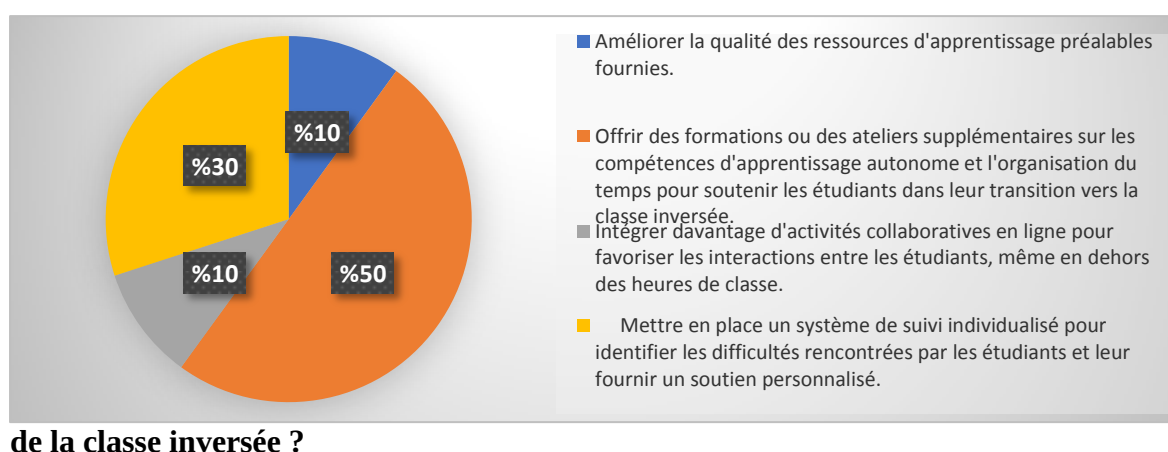
Cette question tend à identifier les aspects particuliers de cette méthode pédagogique qui ont eu un impact positif sur l'expérience d'apprentissage de nos étudiants. Les résultats obtenus indiquent que : 35 % des étudiants ont apprécié les ressources fournies pour l'apprentissage individuel. Ils ont trouvé bénéfique d'avoir accès à des ressources pédagogiques supplémentaires, telles que des vidéos, des documents écrits ou des présentations multimédias, pour approfondir leur compréhension et étudier de manière autonome.

D'un autre côté, 40 % des étudiants ont apprécié les activités en classe qui permettent d'appliquer les concepts appris. Ils ont trouvé intéressant de mettre en pratique les connaissances acquises lors des activités en classe, ce qui favorise la consolidation et l'application des concepts dans des contextes concrets.

Par ailleurs, 25 % des étudiants ont apprécié les discussions et les interactions en classe qui stimulent les échanges avec leurs pairs et l'enseignant, de participer à des débats et d'approfondir leur compréhension par le biais de discussions interactives.

Partie 3 : Recommandations et commentaire

11. Quels changements ou améliorations suggèreriez-vous pour optimiser l'expérience



de la classe inversée ?

Figure 58: Suggestions d'améliorations pour optimiser l'expérience de la classe inversée : Perspectives des étudiants

Nous avons posé cette question afin d'avoir des idées et des perspectives des étudiants sur les améliorations potentielles de cette méthode pédagogique. Nous avons demandé aux étudiants leurs suggestions cherchant à identifier les domaines spécifiques dans lesquels des

ajustements peuvent être apportés pour améliorer l'efficacité et l'expérience globale de la classe inversée.

En effet, une lecture de ce graphique permet de décrire les résultats.

50 % des étudiants suggèrent d'offrir des formations ou des ateliers sur les compétences d'apprentissage autonome et l'organisation du temps pour soutenir les étudiants dans leur transition vers la classe inversée.

10 % d'entre eux suggèrent d'améliorer la qualité des ressources d'apprentissage préalablement fournies. Ils souhaitent bénéficier de ressources plus complètes, mieux organisées ou plus engageantes pour faciliter leur apprentissage autonome avant les cours en classe.

10 % des étudiants suggèrent d'intégrer davantage d'activités collaboratives en ligne pour favoriser les interactions entre les étudiants, même en dehors des heures de classe. Ils souhaitent avoir plus d'opportunités de travailler en groupe, de collaborer à distance et d'échanger avec leurs pairs pour renforcer leur compréhension des concepts.

30 % des étudiants souhaitent mettre en place un système de suivi individualisé pour identifier les difficultés rencontrées par les étudiants et leur fournir un soutien personnalisé. Ils estiment qu'un suivi individualisé permettrait de mieux comprendre les besoins et les lacunes de chaque étudiant et de leur offrir un soutien adapté pour maximiser leur apprentissage.

12. Pensez-vous que la classe inversée devrait être utilisée dans les autres cours ?

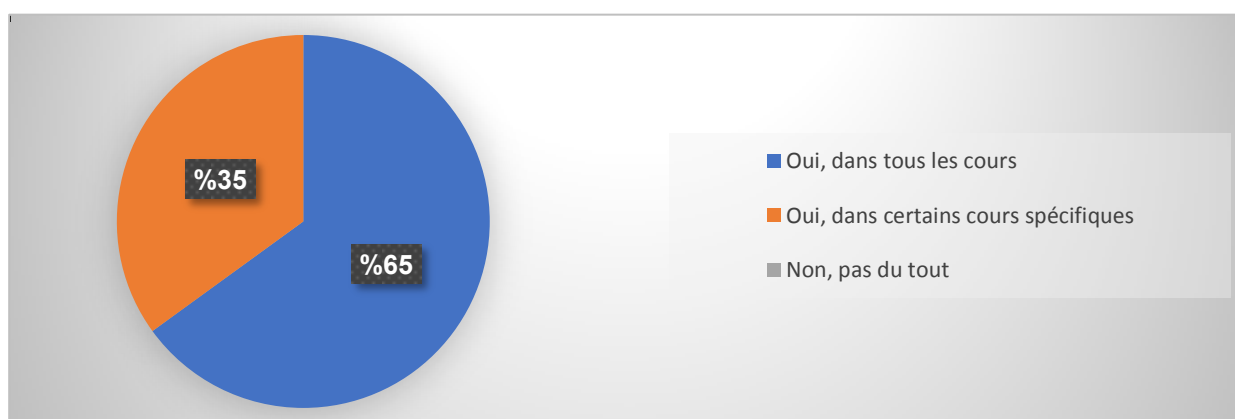


Figure 59: Opinion sur l'extension de l'utilisation de la classe inversée à d'autres cours

Afin de comprendre les perspectives des étudiants sur l'adoption généralisée de cette approche et son potentiel d'application dans diverses disciplines, nous avons conçu cette question. Les résultats étaient les suivants :

65 % des étudiants pensent que la classe inversée devrait être utilisée dans tous les cours. Ils ont une perception favorable à l'égard de la classe inversée et estiment qu'elle peut être appliquée avec succès dans tous les domaines d'études, indépendamment de la discipline ou du sujet du cours.

35 % des étudiants pensent que la classe inversée devrait être utilisée dans certains cours seulement. Ils voient que la classe inversée peut être bénéfique dans certains contextes d'apprentissage et qu'elle ne peut pas convenir à tous les cours. Ils suggèrent donc une utilisation sélective de la classe inversée en fonction des besoins et de la nature des cours.

13. Avez-vous d'autres commentaires, suggestions ou réflexions sur votre expérience avec la classe inversée ?

75 % des étudiants expérimentés n'ont pas répondu à cette question. Il est important de noter que l'absence de commentaires ne signifie pas nécessairement une réaction négative à la méthode de la classe inversée. Cela peut simplement refléter une variété de facteurs individuels qui ont influencé la décision de ne pas répondre à la question.

25 % des étudiants ont répondu à cette question. Dans ce qui suit, nous présentons leurs réponses telles quelles :

Etudiant 01 : personnellement, c'est une méthode plus efficace pour mieux comprendre.

Etudiant 02 : je pense que cette méthode est efficace pour qui veulent étudier, car la majorité de nos étudiants sont paresseux.

Etudiant 03 : j'ai adoré cette méthode, elle m'a aidé beaucoup de comprendre le cours avant la classe et me permet par la suite de participer en classe.

Etudiant 04 : c'est une méthode positive.

Etudiant 05 : j'ai adoré cette expérience, elle me permet de découvrir beaucoup de chose.

Dans l'ensemble, les commentaires des étudiants suggèrent que la classe inversée est une approche pédagogique efficace pour favoriser la compréhension, l'engagement et

l'autonomie des étudiants. Cependant, pour l'étudiant N°02, il pense que la méthode de la classe inversée est efficace pour les étudiants qui veulent étudier, en soulignant que la majorité des étudiants sont paresseux.

Cela met en évidence le fait que la classe inversée exige une certaine discipline et motivation de la part des étudiants, car ils doivent investir du temps et des efforts pour préparer le cours avant la classe. En effet, cette méthode peut être bénéfique pour les étudiants qui sont prêts à s'engager activement dans leur apprentissage.

IV.5 Synthèse

Cette enquête par questionnaire auprès des étudiants a été mise dans le but de vérifier nos hypothèses émises au début de recherche par la baie des perceptions des étudiants à la fin de notre expérimentation.

Ainsi, cette technique a été choisie pour compléter notre expérimentation effectuée, laquelle constitue la clé de voûte de la partie opérationnelle de notre mémoire. L'objectif était d'évaluer l'efficacité de la classe inversée combinée à l'utilisation d'outils interactifs avancés pour renforcer l'autonomie des étudiants et favoriser leur interaction dans le cadre de l'enseignement supérieur de FLE.

La classe inversée a été globalement bien accueillie par les étudiants participant à l'expérimentation. Les résultats ont montré une majorité d'opinions positives quant à cette nouvelle méthode pédagogique.

La classe inversée a été perçue comme ayant un impact positif sur l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage. Elle a favorisé leur prise d'initiatives, leur permettant d'explorer les ressources à leur propre rythme et de choisir les méthodes d'étude qui leur conviennent le mieux et de gérer leur temps d'étude de manière autonome. Cela leur a permis de développer des compétences d'apprentissage indépendantes et de prendre en charge leur progression académique.

En ce qui concerne l'interaction en classe inversée, les résultats confirment que la classe inversée est très efficace pour encourager les échanges et la participation active des étudiants. Les discussions en groupe, les débats et les activités collaboratives ont été

appréciés pour approfondir la compréhension des concepts et favoriser le développement de compétences sociales et de communication.

Cependant, certains étudiants ont trouvé difficile de s'adapter à ce modèle d'apprentissage où ils doivent prendre en charge leur propre compréhension des concepts sans l'aide immédiate de l'enseignant.

Ils ont exprimé le besoin d'un soutien supplémentaire pour développer des compétences d'apprentissage autonome, notamment des conseils sur les méthodes d'étude efficaces, la gestion de l'information et la résolution de problèmes. D'autres étudiants ont signalé des difficultés à trouver du temps supplémentaire pour étudier en dehors des heures de classe. La charge de travail supplémentaire liée à la préparation en amont des cours inversés, en particulier pour ceux qui ont déjà un emploi du temps chargé. Surmonter ces défis nécessite que les enseignants soient bien préparés et disposent des outils et des ressources efficaces pour gérer la situation.

IV.6 Recommandations

Suite à l'analyse des résultats obtenus de l'expérimentation et du questionnaire, nous avons identifié quelques recommandations pour améliorer la mise en œuvre de la classe inversée et que nous citons respectivement :

- Former les enseignants à la classe inversée : l'université doit fournir une formation aux enseignants pour les préparer avant de mettre en œuvre cette approche, En effet, cette approche pédagogique innovante nécessite une compréhension approfondie de ses principes fondamentaux, une maîtrise de la conception de ressources pédagogiques adaptées et des compétences spécifiques pour animer des classes inversées ;
- Fournir un soutien supplémentaire : une fois que les enseignants sont formés, ils peuvent proposer un soutien supplémentaire aux étudiants pour développer des compétences d'apprentissage autonome à travers des séances de tutorat en présentiel ou en ligne. L'objectif est d'aider les étudiants à acquérir des méthodes d'étude efficaces ;
- Équilibre entre exigences en termes de temps : les enseignants doivent être conscients des difficultés des étudiants à trouver du temps supplémentaire pour étudier en dehors des heures de classe. Ils peuvent les aider à s'appropriier les méthodes et les stratégies nécessaires et fournir des activités flexibles, pour réussir dans un environnement d'apprentissage inversé ;
- Communiquer clairement les attentes : tout au long du processus, l'enseignant doit communiquer clairement aux étudiants les objectifs, les attentes et les critères d'évaluation de la classe inversée. Cela permet aux élèves de prendre en charge leur propre apprentissage et de s'engager activement dans leur parcours éducatif ;
- Personnaliser l'apprentissage : une fois que la classe inversée est en place, les enseignants peuvent au fur et à mesure proposer des ressources et des activités différenciées qui prennent en compte les besoins des étudiants, leurs différents niveaux, styles et intérêts d'apprentissage ;
- Évaluer régulièrement l'efficacité de la classe inversée : pour s'assurer de l'efficacité de la classe inversée, continuer à évaluer son impact sur les étudiants à travers des

évaluations périodiques ou des observations en classe pour ajuster et améliorer continuellement leur pratique pédagogique.

- Favoriser la collaboration entre enseignants : les enseignants peuvent collaborer entre eux pour partager leurs expériences, leurs bonnes pratiques et leurs ressources en lien avec la classe inversée. Cette collaboration permettra d'enrichir les approches pédagogiques et d'offrir un soutien mutuel.

Conclusion Générale

À l'issue de notre recherche intitulée "La classe inversée au supérieur : pour un apprentissage impliqué à l'université (Cas des étudiants de 3^{ème} année de licence en lettres et langue françaises à l'université d'El-Oued-)", nous présentons une récapitulation de notre travail, puis nous ouvrons de nouvelles pistes de recherche en didactique des langues.

Cette recherche scientifique s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et porte sur une controverse au sein du domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Notre objectif était d'évaluer l'autonomie des étudiants et leur interaction au sein d'une nouvelle approche pédagogique, à savoir la classe inversée, dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Nous avons entamé cette étude pour répondre à cette question centrale : comment l'adoption de la classe inversée et l'intégration d'outils interactifs peuvent-elles renforcer l'autonomie des étudiants et favoriser leur interaction dans le cadre de l'enseignement supérieur de français à l'université d'El-Oued ?

Pour mener à bien cette étude scientifique, il a fallu mettre en place une enquête préliminaire par questionnaire pour choisir notre échantillon qui répond à certains critères sélectifs. Par la suite, nous sommes appuyées sur une expérimentation avec les étudiants de 3^{ème} année de licence français dont le but était de vérifier l'efficacité de la classe inversée pour développer leur autonomie et favoriser leur interaction.

L'expérimentation comprenait un pré-test en classe traditionnelle, suivi d'un post-test en classe inversée. Une grille d'évaluation a été utilisée pour observer et évaluer l'autonomie et l'interaction des étudiants dans les deux contextes. Les données collectées nous ont permis de faire une étude comparative entre la classe traditionnelle et la classe inversée. Cette dernière a démontré d'une manière significative que la classe inversée favorise nettement l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage et leur permet d'interagir de manière plus dynamique.

Un questionnaire après l'expérimentation a confirmé la perception positive des étudiants envers cette approche, mettant en évidence son impact sur leur autonomie et leur interaction, malgré quelques difficultés rencontrées.

En effet, les résultats obtenus à travers l'expérimentation et l'enquête par questionnaire ont clairement démontré que la classe inversée implique les étudiants dans leur apprentissage en leur permettant de prendre davantage de responsabilités, en préparant le contenu à l'avance et en choisissant les méthodes qui leur conviennent, par conséquent, ils développent une plus grande autonomie et des compétences d'autorégulation de l'apprentissage précieuses.

Par ailleurs, le temps en classe privilégié pour les discussions, les activités collaboratives et les interactions directes avec l'enseignant a considérablement renforcé la participation active des étudiants, leur esprit critique et leur capacité à s'exprimer clairement. Un environnement d'apprentissage plus dynamique et interactif a ainsi pu être créé.

Bien que certains défis aient été relevés, les étudiants ont dans l'ensemble perçu très positivement cette nouvelle approche pédagogique. Les avantages de la classe inversée ont été largement appréciés. Ces résultats confirment ainsi notre hypothèse de départ et renforcent notre conviction quant à l'efficacité de la classe inversée dans le contexte de l'enseignement supérieur de français.

Cette étude ouvre donc la voie à une intégration plus large de la classe inversée, combinée judicieusement aux outils numériques interactifs dans d'autres modules pour transformer les pratiques d'enseignement du français au supérieur et répondre aux besoins actuels de formation d'un étudiant autonome et acteur de son apprentissage.

Nous estimons que dans le futur, cette approche prendra encore plus de place et d'ampleur, non seulement dans l'enseignement-apprentissage au supérieur mais aussi dans les différents cycles de l'enseignement. Ces apprenants sont de plus en plus familiarisés avec les outils numériques et les plateformes en ligne, l'apprentissage exploitant ces avancées technologiques contribuera à répondre aux besoins et aux préférences des apprenants d'aujourd'hui, ce qui ouvre de nouvelles possibilités pour mettre en œuvre la classe inversée dans leur parcours éducatif.

Il serait intéressant alors d'exploiter les résultats de ce mémoire dans de nouvelles recherches. Ainsi, une nouvelle problématique s'impose : Est-ce que l'application de la classe inversée, comme approche pédagogique, aux cycles primaire, moyen et secondaire aura le même effet sur l'autonomie et l'interaction des apprenants ?

Bibliographie

Bibliographie

I. Ouvrage

Aid, C., Oddou, M., & Liria, P. (2018). *La classe inversée* (Sylvie Hano). CLE

INTERNATIONAL.

Bakhtin, M. M., Voloshinov, V. N., Jakobson, R., & Yaguello, M. (1977). *Le Marxisme Et la Philosophie du Langage : Essai d'Application de la Méthode Sociologique En Linguistique* (M. M. Bakhtin, Éd.). Éditions de Minuit.

<https://philpapers.org/rec/BAKLME>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals*.

https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf

Camilleri, A. (1999). *Introducing learner autonomy in teacher education*. Council of Europe Publ.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues—Livres* (1er édition). Didier.

CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : 4e édition* (4e édition). PU GRENOBLE.

Dumont, A., & Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. De Boeck supérieur.

Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction*. Peter Lang CH.

<https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0641-1>

- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation*. de boek superieur. <https://www.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773.htm>
- Gagnebin, L. (1997). *Le protestantisme : Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Flammarion.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Les Editions de Minuit.
- Guo, P., Kim, J., & Rubin, R. (2014). *How video production affects student engagement : An empirical study of MOOC videos* (p. 50). <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Henri, F., & Plante, P. (2019). Qu'est-ce que le e-learning? Un collage de définitions. In *Texte du cours TED 1272 : Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail* (p. 1-6). Université TÉLUQ. <https://r-libre.telug.ca/1746/>
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette 2005. https://books.google.com/books/about/Apprendre_et_enseigner_avec_le_multim%C3%A9dia.html?id=Xo_GgAACAAJ
- Jean-Charles, C., & Charles, H. (2017). *La classe renversée—L'Innovation pédagogique par le changement de posture* (Illustrated édition). ELLIPSES.
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : Vers un nouveau scénario* (ESF EDITEUR edition). ESF.
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Réseau Canopé.
- Lecocq, J., & Lebrun, M. (2016). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit*. Louvain Learning Lab. <https://uclouvain.be/fr/etudier/lll/cahier-classe-inversee.html>

Nuber, N., & Girardet, C. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université* (1er éd.). de boek superieur.

https://www.google.dz/books/edition/Apprendre_%C3%A0_l_universit%C3%A9/FR1GDgAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1&printsec=frontcover

Pekarek Doehler, S. (1999). *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg.

<https://libra.unine.ch/handle/123456789/8475>

Schunk, D. H. (Éd.). (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research, and Applications* (1st edition). Routledge.

Stein, J., & Graham, C. R. (2020). *Essentials for Blended Learning, 2nd Edition : A Standards-Based Guide* (2nd edition). Routledge.

II. Articles

André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants.

Savoirs, 56(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0077>

AytekiN, H. (2017). L'autonomie De L'apprenant En Didactiques Des Langues Etrangères.

International Journal of Languages' Education, 5(3), Article 3.

<https://doi.org/10.18298/ijlet.1802>

Baiben, R., & Abadi, D. (2022). Les manuels de la deuxième génération : Vers une autonomie de l'apprenant. Cas du manuel de français de la 5ème année primaire.

Multilinguales, 10(18), Article 18. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.8519>

- BENSALAH, L., & NOUADRI, S. I. (2023). *Vers une application effective des classes inversées en Algérie L'autonomisation de l'apprentissage 01* (1). 24(1), Article 1.
- Beyat, A., & Dhob, I. (2023). *Pour Une Autonomie Langagière Chez Les étudiants De 1ère Année Licence Français (cas De L'université Hamma Lakhdar El-oued)*, 6(3), <http://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/22049>
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment* (3). 32(3), Article 3.
- Biggs, J. (2012). What the student does : Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers? *Formation et profession*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.173>
- Blanchard, S. (2002). P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/1, Article 31/1. <https://doi.org/10.4000/osp.4894>
- Blin, F. (2003). *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia* (110). 6(110), Article 110.
- Boudechiche, N., & Séridi, H. (2019). *La classe inversée : Un scénario pédagogique prometteur* (8). 6(8), Article 8.
- Bouhas, O., & Mokaddem, K. (2016). Enseignement/Apprentissage De L'autonomie Au Sein De L'université Pour Une Plus Grande Implication Des Apprenants. *الأثر*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.35156/1174-000-027-027>
- Brindley, J., Blaschke, L. M., & Walti, C. (2009). Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment. *The International Review of Research in*

Open and Distributed Learning, 10(3), Article 3.

<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>

Ciekanski, M. (2019). *Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie?* 2, 1-14.

Communication de la Commission—eLearning—Penser l'éducation de demain (318). (2000). 318.

Denis, D. (1992). C. Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales, tome I, Paris, A. Colin, 1990. *L'information grammaticale*, 55(1), Article 1.

DU MOOC AU SPOC: CLASSE INVERSÉE EN LANGUE DE SPÉCIALITÉ (8). (2015). 8.

Dufour, H. (2014). *La classe inversée* (193). 193, Article 193.

Faraco, M. (2002). *Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2* (1). 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/aile.788>

Ferré, G. (2004). Présentation d'ouvrage : Véronique Traverso, L'analyse des conversations, Paris, Nathan, coll. Linguistique 128, n° 226, 1999. *L'information grammaticale*, 100(1), Article 1.

Ghazala, M. (2009). *L'interaction en classe de langue : La promotion du plurilinguisme et du culturel par le Cadre Européen Commun de Référence* (5). 5, Article 5.

Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, XXVI(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/apliut.1973>

- Haramboure, F. (1996). L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : Un gage d'innovation raisonnée. *ASp. la revue du GERAS*, 11-14, Article 11-14.
<https://doi.org/10.4000/asp.3558>
- Holec, H. (1991). *AUTONOMIE DE L'APPRENANT : DE L'ENSEIGNEMENT A L'APPRENTISSAGE*. 107, 1-5.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), Article 2.
- LAUZON, V., Doehler, S., Berger, E., & Louis-Agassiz, E. (2009). *Identification et observabilité de la compétence d'interaction : Le désaccord comme microcosme actionnel* (89). 89, Article 89.
- Le Jeune, J.-M. (2016). *La classe inversée : Le triangle pédagogique sens dessus dessous*. 9, 161-172.
- Liang, L., & Yang, M. (2017). Understanding Self-Regulated Learning within an EFL Online Formative Assessment Module. *Open Journal of Social Sciences*, 05(08), 312-320. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58026>
- MARCANT, A. (2016). *Moodle, une plate-forme d'apprentissage en ligne*. 22(201), 22-26.
- Marchal, B. (2015). *De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée* (7). 7, Article 7.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), Article 1.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- Merhy, L. (2011). *Des outils de l'enseignement/apprentissage du FLE. Le cas de multimédia : Quelles pratiques ?* (3). 33(3), Article 3.

- Mondada, L. (2006). *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants*. <https://www.researchgate.net/publication/42384751>
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments : Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends. *Educational Psychology Review*, 19(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/alsic.1466>
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères : Le cas de l'Université de Strasbourg. *OLBI Working Papers*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v7i0.1357>
- RAHAL, A. R., & Lakhdar, K. (2022). *La pédagogie inversée : Une approche pour redéfinir les pratiques enseignantes de l'enseignement/apprentissage du FLE- Implantation de la classe inversée au lycée Upstream pedagogy : An approach to redefine the teaching practices of teaching/ learning French as a foreign language- Implementation of the reverse class in secondary school* (1). 7(1), Article 1.
- Serrano, G., & Lebrun, M. (2017). Les classes inversées, vers une approche systémique (2). *The Conversation*, 2, 1-7.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment : What We Know and Where We Need to Go. *Psychological bulletin*, 137, 421-442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Taibi, K., & Hamoumi, Z. (2019). La pédagogie inversée dans la pratique d'enseignement de tamazight langue maternelle. *Timsal n Tamazight*, 11(1), Article 1.

- Thobois-Jacob, L., Chevry-Pebayle, E., & Marquet, P. (2018). Présence et temporalité des quiz d'évaluation en classe inversée : Des effets sur le sentiment de compétence des étudiants ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 15(22), Article 22. <https://doi.org/10.4000/dms.2242>
- Thobois-Jacob, L., Christoffel, É., & Marquet, P. (2017). L'adhésion des étudiants à la classe inversée : Une approche par le style d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(3), Article 3. <https://doi.org/10.3406/stice.2017.1748>
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>
- Wilson, L. O., & Leslie, C. (s. d.). *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised*.
- Wittorski, R. (2013). L. Cosnefroy. L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation. : Grenoble : Presses Universitaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/3. <https://doi.org/10.4000/osp.4243>
- Yahiaoui, K. (2020). Les interactions en ligne/ les interactions en présentiel : Étude comparative. *Multilinguales*, 10(13), Article 13. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4843>

III. Thèses et Mémoires

- Amellah, I. (2023). *La classe inversée en classe de FLE Comment la médiatisation du dispositif impacte les pratiques d'enseignement* (dumas-04186300) [Université Sorbonne Nouvelle]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04186300>

- Aouag, S. (2012). *Individualisation de l'apprentissage dans un Système Tuteur Intelligent : Cas de l'apprentissage de la lecture dans un système AMICAL* (tel-00658846)
[Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00658846>
- Benkerrou, L., Adjout, L., & Benchallal, A. (Encadreur). (2019). *La relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de faire face aux problèmes : Étude réalisée au sein de lycée Mouhamed Boudiaf Tazmalt* [Thesis, Université de Bejaia]. <http://172.17.1.105:8080/xmlui/handle/123456789/13091>
- BOURDIME, L. (2021). *Conception et expérimentation d'une séquence d'enseignement/apprentissage pour le développement de la compétence interactionnelle en FLE chez des apprenants algériens*. [UNIVERSITÉ ABOU BAKR BELKAÏD - TLEMCEM Faculté des Lettres et des Langues Département de français]. HAL Id. <https://hal.science/tel-03187057v1/file/th%C3%A8se%20BOURDIME%202021%20Pdf.pdf>
- Buyse, A. (2009). *Les instruments d'autoévaluation des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation* [Haute école pédagogique du valais]. https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf
- Demun, C. (2019). *Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève* (dumas-02150436) [École supérieure du professorat et de l'éducation - Toulouse Midi Pyrénées]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02150436>
- Grover, D. (2023). *La classe inversée et l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'Alliance Françaises de Delhi* (dumas-04355318) [La Sorbonne Nouvelle, « Université des cultures »]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04355318>

NOVIANA, N. (2017). *Analyse de la pratique de classe inversée au lycée depuis la plateforme Moodle* [université de paris sorbonne]. https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/ecogestion/Innovations_pedagogiques/Memoire_de_recherche_Noviana_revise_.pdf

Petoud, V. (2009). *Développement de l'apprentissage autorégulé chez les élèves de classes à degrés multiples*. [HEP Valais - Haute école pédagogique du Valais].
<https://doc.rero.ch/record/22449>

Slimani, L., Lalileche, N. (directeur de thèse), & Sadli, H. (2018). *La place de l'autonomie d'apprentissage du FLE chez les élèves de la troisième année secondaire (3ème AS)* [Thesis, Université de Bejaia].
<http://172.17.1.105:8080/xmlui/handle/123456789/12120>

IV. Dictionnaires et encyclopédies

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International. <https://www.cle-international.com/adultes/dictionnaire-de-didactique-du-francais-langue-etrangere-et-seconde-livre-9782090339727.html>. Consulté le 18/03/2024

De pretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (1 ER). ESF. Consulté le 20/02/2024

Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues...* Hachette. Consulté le 30/03/2024

MEIRIEU, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF Sciences humaines.
<https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/391-dictionnaire-inattendu-de-pedagogie.html>. Consulté le 07/03/2024

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions OPHRYS.

Consulté le 15/04/2024

V. Vidéo

Martial, G. (Réalisateur). (2016, novembre 23). *Une classe inversée à l'ère du numérique* [Mp4].

https://www.google.com/search?q=gavaland+classe+invers%C3%A9+2016&sca_esv=ec0f97d633954ec1&udm=7&biw=1536&bih=703&sxsrf=ADLYWIKIEhdbvSt_PxUHrnps8m9J2kTsVA%3A1716316866133&ei=wupMZqTiB9ytkdUPh8K-wAk&oq=gavaland+classe+invers%C3%A92016&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcniAiHWdhdmFsYW5kIGNsYXNzZSBpbmZlcnNzW6kyMDE2KgIIADIKECEYoAEYwwQYCjIKECEYoAEYwwQYCjIEECEYCKisUlC5FVjFPHABeACQAQCYAccBoAG0FaoBBDAuMTW4AQPIAQD4AQGYAgugAtUOwgIEECMYJ8ICCBAAAGKIEGikFwgIIEAAYgAQYogTCAggQIRigARjDBJgDAIgGAZIHBTuOC4yoAf7OA&sclic=nt=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:f7fdcf50,vid:6Ax94rDf8cQ,st:0

VI. Colloque

Sauvé, L., Leclerc, G., & Nadeau, ean-R. (1994). *RECHERCHE SUR L'INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES*.

http://www.savie.qc.ca/Savie/Publications/Sauve_et_al_Individualisation_1994.pdf

VII. Atelier

ETS, UQAC, UQAR, & UQAT. (s. d.). *Élaboration de grilles d'évaluation* [PPT].

https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/grilles_eval_presentation.pptx

Liste des figures

Figure 1: Différence entre la classe traditionnelle et la classe inversée	16
Figure 2: Histoire de la classe inversée	21
Figure 3: Alignement pédagogique	24
Figure 4: Adaptation de l'alignement pédagogique entre objectif, activité, outil et évaluation	25
Figure 5: Pyramide inversée de Bloom	27
Figure 6: L'interaction sur la plate-forme Moodle	29
Figure 7: Typologie des modes d'interaction, adaptation et traduction libre de (Garrison & Anderson, 2003, p. 43)	53
Figure 8: Quiz en ligne	57
Figure 9: WIKI sur Moodle	57
Figure 10: Tableau interactif en ligne	58
Figure 11: Forums de discussion	58
Figure 12: Les vidéos interactives	59
Figure 13: Serious game	59
Figure 14: Sexe des étudiants enquêtés	64
Figure 15: Perception des étudiants sur la classe inversée	64
Figure 16: La participation des étudiants dans une classe inversée	65
Figure 17: Attitude des participants envers la classe inversée en tant que méthode d'enseignement	66
Figure 18: Disposition à consacrer du temps supplémentaire pour les activités préparatoires de la classe inversée.....	66
Figure 19: Accès à un ordinateur ou un smartphone et à une connexion Internet fiable en dehors des heures de cours	67
Figure 20: Utilisation de la technologie et des plateformes en ligne dans les études.....	67
Figure 21: Intérêt pour l'utilisation d'outils interactifs dans l'apprentissage	68
Figure 22: Suggestions des participants concernant l'utilisation de la méthode de classe inversée et des outils interactifs.....	69
Figure 23: Utilisation du navigateur web préféré par les participants lors de l'accès aux ressources en ligne.....	71

Figure 24: Utilisation de l'URL spécifique à l'Université d'El-Oued pour accéder à Moodle	72
Figure 25: Utilisation des identifiants de connexion (nom d'utilisateur et mot de passe) pour accéder à Moodle	72
Figure 26: L'apparition du tableau de bord personnel sur Moodle	73
Figure 27: Accès aux ressources d'un cours spécifique sur Moodle	73
Figure 28: Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence	77
Figure 29: Indépendance par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances.....	78
Figure 30: Préparation du contenu avant la classe	78
Figure 31: Gestion du temps d'apprentissage.....	79
Figure 32: Synthèse et exploitation des connaissances acquises.....	79
Figure 33: Construction des questions de manière claire	80
Figure 34: Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant	81
Figure 35: Participation active aux discussions.....	81
Figure 36: L'expression des idées de manière claire et cohérente	82
Figure 37: Collaboration avec les paires	83
Figure 38: Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage en fonction de sa préférence	85
Figure 39: Indépendance des étudiants par rapport à l'enseignant pour l'accès aux connaissances.....	86
Figure 40: Préparation du contenu avant la classe	87
Figure 41: Capacité à gérer le temps d'apprentissage	87
Figure 42: Synthèse et exploitation les connaissances acquises.....	88
Figure 43: Construction de manière claire questions à l'enseignant	89
Figure 44: Avoir une réflexion critique face aux informations fournis par l'enseignant	90
Figure 45: Participation active aux discussions.....	90
Figure 46: L'expression des idées de manière claire et cohérente	91
Figure 47: Collaboration avec les paires	92
Figure 48: Opinion générale des étudiants sur l'utilisation de la classe inversée dans ce cours	97
Figure 49: L'aspect le plus bénéfique de la classe inversée.....	97

Figure 50: L'aspect le plus difficile de la classe inversée.....	98
Figure 51: L'impact de la classe inversée sur l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage	99
Figure 52: Facteurs de la classe inversée contribuant à développer l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage.....	100
Figure 53: L'impact de la classe inversée sur l'interaction entre les étudiants.....	101
Figure 54: Facteurs de la classe inversée encourageant l'interaction entre les étudiants ..	102
Figure 55: Niveau de difficulté des activités de classe inversée par rapport à un modèle d'enseignement traditionnel	103
Figure 56: Amélioration de la compréhension des concepts grâce à la classe inversée : Perception des étudiants	104
Figure 57: Éléments spécifiques de la classe inversée appréciés par les étudiants	105
Figure 58: Suggestions d'améliorations pour optimiser l'expérience de la classe inversée : Perspectives des étudiants	105
Figure 59: Opinion sur l'extension de l'utilisation de la classe inversée à d'autres cours..	106

Liste des tableaux

Tableau 1: Résumé des types de la classe inversée	23
Tableau 2: Récapitulatif des avantages de la classe inversée pour l'enseignant-facilitateur	31
Tableau 3: Récapitulatif des avantages de la classe inversée pour les apprenants.....	31
Tableau 4: Grille d'évaluation.....	75

Annexes

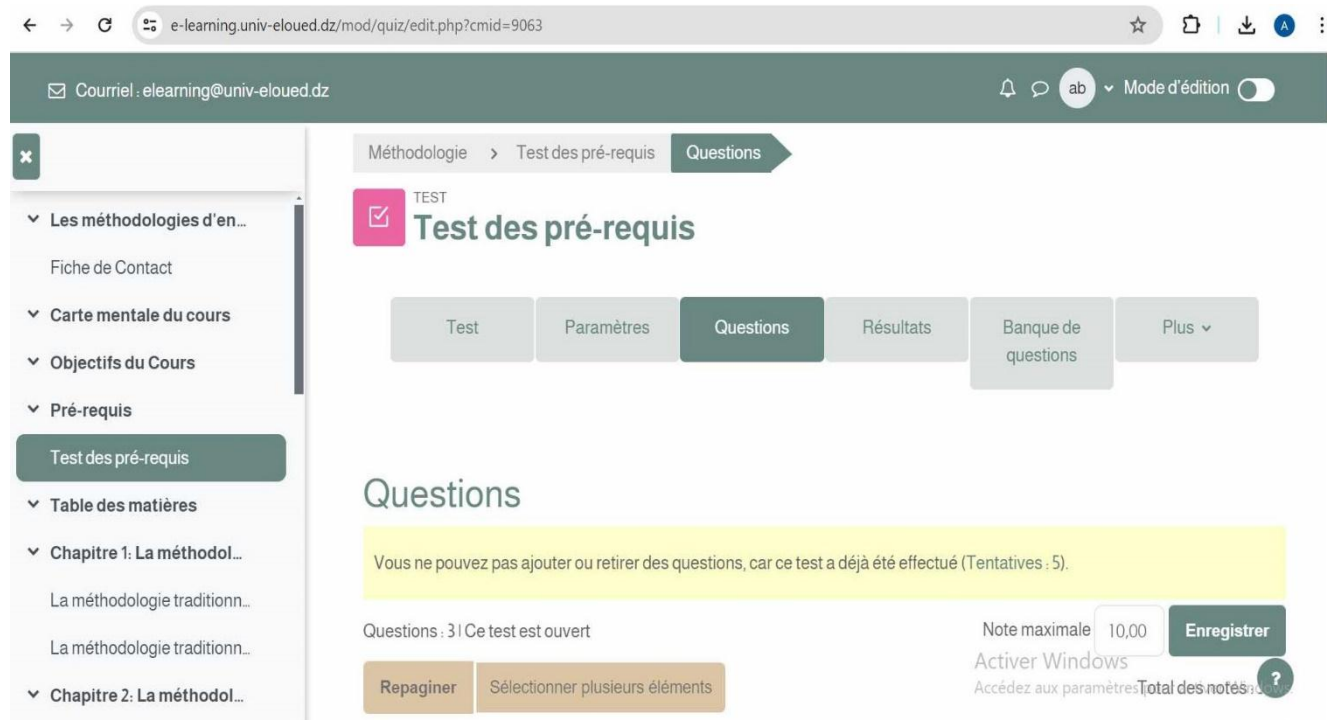
Annexe 1 : Grille d'évaluation des étudiants en classe traductionnelle

	Transf	Etudiants																			
	Elément observé	Etudien t 1	Etudien t 2	Etudien t 3	Etudien t 4	Etudien t 5	Etudien t 6	Etudien t 7	Etudien t 8	Etudien t 9	Etudien t 10	Etudien t 11	Etudien t 12	Etudien t 13	Etudien t 14	Etudien t 15	Etudien t 16	Etudien t 17	Etudien t 18	Etudien t 19	Etudien t 20
A U T O N O M I E	Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage qui correspondent le mieux à son style d'apprentissage et à ses préférences	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
	Indépendance de étudiant par rapport à l'enseignant pour l'accès au connaissance	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
	Préparation du contenu avant la classe	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent
	Capacité à gérer le temps d'apprentissage	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent
	Capacités à synthétiser et appliquer les connaissances acquises	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Faible	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent
I N T E R A C T I O N	Initiative pour poser les questions à l'enseignant	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Bon	Absent
	Avoir une reflexion critique	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Moyen	Absent
	Participation active aux discussions	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Absent	Bon	Absent
	Collaboration avec les paires	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent	Absent
	La capacité à exprimer des idées de manière claire et cohérente.	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Absent	Absent	Faible	Absent	Absent	Moyen	Absent	Absent	Absent	Absent	Bon	Absent

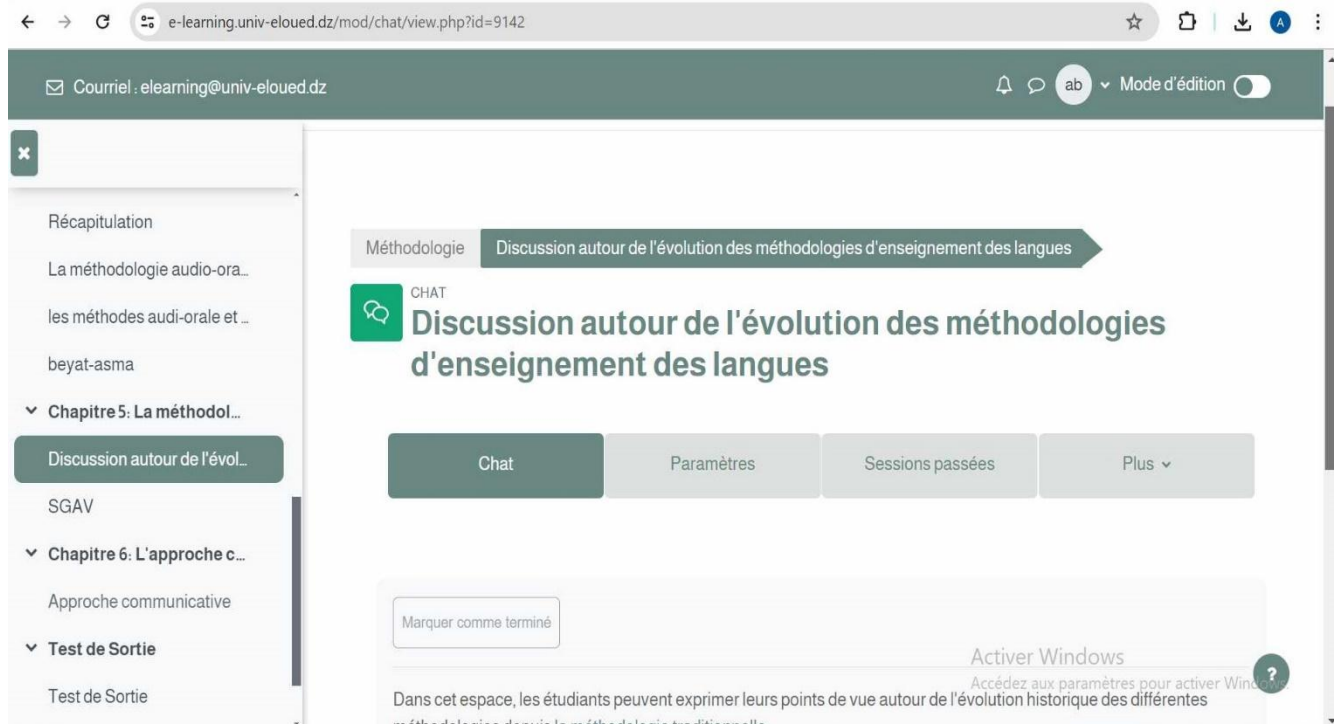
Annexe 2 : Grille d'évaluation des étudiants en classe inversée

	Transf	Etudiants																			
	Elément observé	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Etudiant 6	Etudiant 7	Etudiant 8	Etudiant 9	Etudiant 10	Etudiant 11	Etudiant 12	Etudiant 13	Etudiant 14	Etudiant 15	Etudiant 16	Etudiant 17	Etudiant 18	Etudiant 19	Etudiant 20
AUTONOMIE	Prise de décision individuelle quant aux méthodes d'apprentissage qui correspondent le mieux à son style d'apprentissage et à ses préférences	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent
	Indépendance de étudiant par rapport à l'enseignant pour l'accès au connaissance	Faible	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Bon	Moyen	Bon	Moyen	Bon	Faible	Faible	Excellent	Bon
	Préparation du contenu avant la classe	Faible	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Moyen	Excellent	Bon	Excellent	Faible	Moyen	Excellent	Bon
	Capacité à gérer le temps d'apprentissage	Faible	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Moyen	Excellent	Bon	Excellent	Faible	Moyen	Excellent	Bon
	Capacités à synthétiser et appliquer les connaissances acquises	Faible	Excellent	Moyen	Moyen	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Moyen	Bon	Bon	Bon	Moyen	Moyen	Excellent	Bon
INTERACTION	Initiative pour poser les questions à l'enseignant	Faible	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Moyen	Excellent	Bon	Excellent	Faible	Moyen	Excellent	Bon
	Avoir une reflexion critique	Faible	Excellent	Bon	Moyen	Faible	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Moyen	Bon	Bon	Bon	Faible	Moyen	Excellent	Moyen
	Participation active aux discussions	Faible	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Moyen	Excellent	Bon	Excellent	Faible	Moyen	Excellent	Bon
	Collaboration avec les paires	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Excellent	Moyen	Bon	Excellent	Bon
	La capacité à exprimer des idées de manière claire et cohérente.	Faible	Excellent	Bon	Bon	Moyen	Excellent	Bon	Bon	Bon	Bon	Excellent	Excellent	Bon	Excellent	Bon	Excellent	Moyen	Bon	Excellent	Bon

Annexe 3 : Photos illustrant l'interaction des étudiants via Moodle



This screenshot shows the Moodle Quiz editing interface. The browser address bar displays `e-learning.univ-eloued.dz/mod/quiz/edit.php?cmid=9063`. The top navigation bar includes the email `Courriel : elearning@univ-eloued.dz`, a user profile icon labeled 'ab', and a 'Mode d'édition' toggle. The left sidebar menu is expanded, showing a tree structure with categories like 'Les méthodologies d'en...', 'Carte mentale du cours', 'Objectifs du Cours', 'Pré-requis', 'Table des matières', and 'Chapitre 1: La méthodol...'. The main content area has a breadcrumb trail: 'Méthodologie > Test des pré-requis > Questions'. Below this, a 'TEST' icon is followed by the title 'Test des pré-requis'. A horizontal tab bar contains 'Test', 'Paramètres', 'Questions' (which is active), 'Résultats', 'Banque de questions', and 'Plus'. A yellow message box states: 'Vous ne pouvez pas ajouter ou retirer des questions, car ce test a déjà été effectué (Tentatives : 5)'. Below the message, it says 'Questions : 31 Ce test est ouvert'. On the right, it shows 'Note maximale : 10,00' and an 'Enregistrer' button. At the bottom, there are buttons for 'Repaginer' and 'Sélectionner plusieurs éléments'. A 'Total des notes' section is partially visible on the right.



This screenshot shows the Moodle Chat interface. The browser address bar displays `e-learning.univ-eloued.dz/mod/chat/view.php?id=9142`. The top navigation bar is identical to the first screenshot. The left sidebar menu is expanded, showing a tree structure with categories like 'Récapitulation', 'La méthodologie audio-ora...', 'les méthodes audi-orale et ...', 'beyat-asma', 'Chapitre 5: La méthodol...', 'Discussion autour de l'évol...', 'SGAV', 'Chapitre 6: L'approche c...', 'Approche communicative', 'Test de Sortie', and 'Test de Sortie'. The main content area has a breadcrumb trail: 'Méthodologie > Discussion autour de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues'. Below this, a 'CHAT' icon is followed by the title 'Discussion autour de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues'. A horizontal tab bar contains 'Chat' (which is active), 'Paramètres', 'Sessions passées', and 'Plus'. Below the tabs, there is a 'Marquer comme terminé' button. At the bottom, there is a text area with the text: 'Dans cet espace, les étudiants peuvent exprimer leurs points de vue autour de l'évolution historique des différentes méthodologies depuis la méthodologie traditionnelle'. A 'Total des notes' section is partially visible on the right.

e-learning.univ-eloued.dz/course/view.php?id=1402#section-1

Courriel : elearning@univ-eloued.dz

ab Mode d'édition

Carte mentale du cours

LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Audio-orale

Traditionnel le

Directe

Active

Approche communicative

SGAV

Principes

Critique

MAO/Directe

Hisoire

Principes

Enseignant/apprenant

Principes

Points forts et faibles

Approche/Méthode

Définition

Caractéristiques

Principes

Comparaison

Enseignant/apprenant

e-learning.univ-eloued.dz/mod/quiz/report.php?id=9063&mode=overview

Courriel : elearning@univ-eloued.dz

ab Mode d'édition

Informations à inclure dans le rapport

Tentatives des utilisateurs inscrits ayant effectué le test

Tentatives qui sont ☒ En cours ☒ En retard ☒ Terminé ☒ Jamais remis

☐ Afficher au plus une tentative terminée par utilisateur (Note la plus haute)

Afficher selon les tentatives ☐ recalculées ou marquées comme devant être recalculées

Options d'affichage

Taille de page 30

Points pour chaque question Oui

Afficher le rapport

Activer Windows

Accédez aux paramètres pour activer Windows

← → ↻ e-learning.univ-eloued.dz/mod/quiz/report.php?id=8628&mode=overview ☆ ⌵ ⬇ A ⋮

✕ Courriel : elearning@univ-eloued.dz 🔔 🗨 ab Mode d'édition 🔍

Télécharger les données au format Séparé par des virgules (.csv) Télécharger

	Prénom / Nom de famille	Nom d'utilisateur	Département	État	Commencé le	Terminé	Temps utilisé	Q. 1 Note/10,00	Q. 1 /10,00
☐	BANNI FATMA	212139081739	آداب و لغات أجنبية	Terminé	10 mars 2024 14:54	12 mars 2024 01:08	1 jour 10 heures	Pas encore évalué	Nécessite évaluation
☐	LABCHAKI MOHAMMED	212139081968		Terminé	10 mars 2024 15:10	12 mars 2024 00:28	1 jour 9 heures	Pas encore évalué	Nécessite évaluation
☐	KHEZZANE ZAHRA	212139071352		En cours	10 mars 2024 15:19	-	-	-	-
☐	CHAMI SOUNDOUS	212139072170		Terminé	10 mars 2024 15:48	10 mars 2024 16:10	30 min 36 s	Pas encore évalué	Nécessite évaluation

La méthodologie active

▼ Chapitre 4: La méthodol...

Récapitulation

La méthodologie audio-ora...

les méthodes audi-orale et ...

beyat-asma

▼ Chapitre 5: La méthodol...

Discussion autour de l'évol...

SGAV

▼ Chapitre 6: L'approche c...

Approche communicative

← → ↻ e-learning.univ-eloued.dz/mod/choice/report.php?id=7844 ☆ ⌵ ⬇ A ⋮

✕ Courriel : elearning@univ-eloued.dz 🔔 🗨 ab Mode d'édition 🔍

Réponses

Options du sondage	La coopération	L'autorité	La passivité	La création	L'initiative
	☐	☐	☐	☐	☐
Nombre de réponses	16	3	0	7	11
Utilisateurs qui ont choisi l'option	☐ DS DIDI ☐ HL SAJIDA ☐ HL HAMIDATOU Lina ☐ YK YOUSFI ☐ KHEIRA ☐ HI HARIZ ☐ BEKKAR ☐ INTISSAR	☐ FF FERHAT ☐ FATIMA ☐ HH HERCHA ☐ HOURIA ☐ BM BOUTERA ☐ MAROUA		☐ LA LEKHOUIMES ☐ AICHA ☐ LI LEJDEL ☐ TAYEB ISMAHANE ☐ MM MEDINI ☐ MERIEM ☐ AY ADJAL ☐ YASMINA	☐ ab asma ☐ beyat ☐ LM LABCHAKI ☐ MOHAMMED ☐ RK REBIB ☐ KHDIDJA ☐ SA SELIM ☐ AYA

La méthodologie directe

Qu'est-ce que la méthodol...

▼ Chapitre 3: La méthodol...

Qu'est-ce que la méthodol...

L'utilité de la méthodologie...

La méthodologie active

▼ Chapitre 4: La méthodol...

Récapitulation

La méthodologie audio-ora...

les méthodes audi-orale et ...

e-learning.univ-eloued.dz/mod/quiz/report.php?id=8628&mode=overview										
Courriel : elearning@univ-eloued.dz										
Fermer l'index du cours La méthodologie active Chapitre 4: La méthodol... Récapitulation La méthodologie audio-ora... les méthodes audi-orale et ... beyat-asma Chapitre 5: La méthodol... Discussion autour de l'évol... SGAV Chapitre 6: L'approche c... Approche communicative										
☐	IN	ISMAILIA NISSRINE Relecture de cette tentative	212139075986		En cours	10 mars 2024 16:02	-	-	-	-
☐	DS	DIDI SAJIDA Relecture de cette tentative	212139068348		Terminé	10 mars 2024 18:03	12 mars 2024 14:07	1 jour 20 heures	Pas encore évalué	Nécessite évaluation
☐	HA	HEMICI AYA Relecture de cette tentative	212139077341		Terminé	10 mars 2024 18:48	10 mars 2024 18:51	3 min 34 s	Pas encore évalué	Nécessite évaluation
☐	KI	KHELIKA IKRAM Relecture de cette tentative	212139071916		Terminé	10 mars 2024 20:37	11 mars 2024 23:18	1 jour 2 heures	Pas encore évalué	Nécessite évaluation
☐	MI	MILOUDI INES Relecture de cette tentative	212139077205		Terminé	10 mars 2024 23:48	10 mars 2024 23:58	9 min 39 s	Pas encore évalué	Nécessite évaluation
☐	BM	BOUTERA MAROUA Relecture de cette tentative	212139072182		Terminé	11 mars 2024 05:43	12 mars 2024 05:43	1 jour 8 heures	0,00	-

e-learning.univ-eloued.dz/mod/chat/report.php?id=9142&start=1715113652&end=1715114544										
Courriel : elearning@univ-eloued.dz										
Récapitulation La méthodologie audio-ora... les méthodes audi-orale et ... beyat-asma Chapitre 5: La méthodol... Discussion autour de l'évol... SGAV Chapitre 6: L'approche c... Approche communicative Test de Sortie										
LK	21:40: LEMMADI KARIMA a quitté ce chat									
RK	21:40: REBIB KHDIDJA vient d'entrer									
HI	21:41: HARIZ BEKKAR INTISSAR vient d'entrer									
RK	21:41 REBIB: Pour moi, l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères s'est faite soit en fonction des besoins de l'apprenant et des conditions prévalant à cette époque, notamment la méthode traditionnelle et orale, soit en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue, quelle que soit sa forme. Nous pouvons citer ici la méthode directe et active. D'autre part, la méthode SGAV a cherché à intégrer tous les éléments des méthodes précédentes, en faisant de la langue un axe principal et en adaptant les moyens disponibles pour permettre à l'apprenant d'acquérir la langue étrangère sans avoir recours à sa langue maternelle, de manière simple, fluide, aisée et flexible, voire davantage, en fonction de ses besoins spécifiques et de l'objectif de la langue qui est la capacité de l'individu à communiquer avec les autres sous toutes les formes. Automatiquement, l'apprenant ou l'individu se retrouve avec une idée des bases de la grammaire. En fin de compte, on peut dire que la plupart des techniques ou méthodes d'enseignement des langues étrangères se sont construites sur les décombres d'une méthode précédente, en comblant les lacunes qu'elle présentait.									
HI	21:42 HARIZ BEKKAR: Je trouve que l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues est très positive. Les nouvelles approches mettent davantage l'accent sur l'interaction, la pratique authentique et l'utilisation de la technologie pour rendre l'apprentissage plus dynamique et efficace.									

← → ↻ e-learning.univ-eloued.dz/mod/choice/view.php?id=7844 ☆ ⓘ ⬇ A ⋮

✕

✉ Courriel : elearning@univ-eloued.dz 🔔 ⓘ ab Mode d'édition

Méthodologie L'utilité de la méthodologie active

SONDAGE

L'utilité de la méthodologie active

Sondage Paramètres Réponses Plus ▾

Marquer comme terminé

Après avoir consulté les différentes sources de ce cours, répondez à la question suivante.
Quelle est l'utilité de la méthodologie active?

Votre choix: L'initiative

Les résultats ne sont actuellement pas visibles.

Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows

Annexe 03 : Questionnaire destiné aux étudiants

1. Questionnaire pré-expérimentation

Cher(e) étudiant(e),

Avant de commencer notre expérience de la classe inversée, nous, les étudiants en Master 2, sommes en train de réaliser notre mémoire de fin d'étude. Afin de mieux comprendre vos attentes et d'adapter notre expérience en conséquence, nous aimerions recueillir quelques informations actuelles sur vos attitudes.

Nous vous serions reconnaissants de prendre le temps de répondre à ces questions. Veuillez noter que les résultats obtenus seront utilisés exclusivement à des fins scientifiques dans le cadre de notre recherche. Votre participation est précieuse et nous assure que nous pourrions tirer des conclusions pertinentes de notre expérience.

Merci d'avance pour votre collaboration et votre contribution à notre étude.

Partie 1 : Informations personnelles

1. Nom , prénom et email :

2. Sexe :

a) Homme

b) Femme

Partie 2 : Expérience de la classe inversée

3. Avez-vous déjà entendu parler de la classe inversée

a) Oui

b) Non

4. Avez-vous déjà participé à une classe inversée ?

a) Oui

b) Non

4.1 Si oui, quelle est votre attitude sur cette expérience antérieure en tant que méthode d'enseignement ?

- a) Défavorable
- b) Neutre
- c) Favorable
- d) Très favorable

4.2 si non Êtes-vous prêt(e) à consacrer du temps extras de cours pour participer à des activités préparatoires liées à la classe inversée ?

- a) Je suis prêt(e) à investir un trop de temps supplémentaire
- b) Je suis prêt(e) à investir un peu de temps supplémentaire
- c) Non, je ne suis pas prêt(e) à investir du temps supplémentaire

Partie 3 : Utilisation de la technologie et intérêt pour les outils interactifs

5. Avez-vous accès à un ordinateur ou un smartphone et à une connexion Internet fiable en dehors des heures de cours ?

- a) Oui, j'ai accès un ordinateur à une connexion Internet fiable
- b) Oui, j'ai accès a un ordinateur (ou un smartphone), mais ma connexion Internet n'est pas toujours fiable
- c) Non, je n'ai pas accès à une connexion Internet fiable

6. A quel point utilisez-vous la technologie et les plateformes en ligne dans vos études ?

- a) Rarement
- b) Temps en temps
- c) Souvent

7. Aimerez-vous utiliser des outils interactifs comme des quiz en ligne, des forums ou des activités collaboratives pour améliorer votre apprentissage ?

- a) Oui, je serais très intéressé(e)
- b) Je serais intéressé(e), mais j'aimerais en savoir plus sur ces outils
- c) Non, je ne suis pas intéressé(e)

8. Avez-vous des suggestions ou des préoccupations concernant l'utilisation de la méthode de classe inversée et des outils interactifs dans votre apprentissage du français à l'université ?

.....

.....

.....

2.Questionnaire post-expérimentation

https://docs.google.com/forms/d/1mT6nYPI8_4pU0h9FyMnd0xDZ4hivPpWQo0dT3eG7U8/prefill

Cher(e) étudiant(e),

Nous tenons à vous remercier sincèrement d'avoir participé à notre expérience de la classe inversée. Votre engagement et votre contribution ont été essentiels pour mener à bien notre recherche.

Maintenant que l'expérimentation est terminée, nous souhaitons recueillir vos commentaires et vos réflexions sur votre expérience avec la classe inversée. Vos réponses nous aideront à évaluer l'efficacité de cette approche pédagogique et à identifier d'éventuelles améliorations pour les futures mises en œuvre.

Veuillez prendre le temps de répondre aux questions suivantes :

Partie 1 : Opinion générale et avantages de la classe inversée

1. Quelle est votre opinion générale sur l'utilisation de la classe inversée dans ce cours ?

- A) Très positive
- B) Plutôt positive
- C) Neutre
- D) Plutôt négative
- E) Très négative

2.. Quel est, selon vous, l'aspect le plus bénéfique de la classe inversée ?

- A) L'accès à une variété de ressources et de supports d'apprentissage
- B) Les interactions et les discussions en classe
- C) Le développement des compétences d'apprentissage autonome
- D) L'utilisation plus efficace du temps de classe pour des activités pratiques

3. Quel est, selon vous, l'aspect le plus difficile de la classe inversée ?

- A) Trouver du temps supplémentaire pour étudier en dehors des heures de classe
- B) Etudier de manière autonome
- C) Comprendre les concepts sans l'aide immédiate du professeur
- D) S'adapter à un nouveau mode d'apprentissage

Partie 2: Expérience personnelle et aspects spécifiques de la classe inversée

4. Dans quelle mesure pensez-vous que la classe inversée a favorisé votre autonomie dans l'apprentissage ?

- a) Beaucoup
- b) Modérément
- c) Un peu
- d) Pas du tout

5. Quels sont les aspects spécifiques de la classe inversée qui ont contribué à votre autonomie dans l'apprentissage ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)

- a) La possibilité d'explorer les ressources d'apprentissage à votre propre rythme
- b) La liberté de choisir les méthodes d'étude qui vous conviennent le mieux
- c) L'occasion de définir vos propres objectifs d'apprentissage
- d) L'encouragement à prendre des initiatives dans votre processus d'apprentissage

6. Dans quelle mesure pensez-vous que la classe inversée a encouragé l'interaction entre vous ?

- a) Beaucoup
- b) Modérément
- c) Un peu
- d) Pas du tout

7. Quels sont les aspects spécifiques de la classe inversée qui ont encouragé l'interaction entre les étudiants ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)

- a) Les discussions en petits groupes pendant les sessions en classe
- b) Les projets de groupe ou les activités collaboratives
- c) Les forums de discussion en ligne pour échanger des idées
- d) Les tutoriels en ligne

8. Quel est le niveau de difficulté des activités de classe inversée par rapport à un modèle d'enseignement traditionnel ?

- A) Plus facile
- B) Facile
- C) Équivalent
- D) difficile

E) Plus difficile

9. Avez-vous remarqué une amélioration de votre compréhension des concepts grâce à la classe inversée ?

A) Oui, significativement

B) Oui, légèrement

C) Non, pas vraiment

D) Non, pas du tout

10. Quels sont les éléments spécifiques de la classe inversée que vous avez appréciés ?

A) Les ressources fournies pour l'apprentissage individuel

B) Les activités en classe qui permettent d'appliquer les concepts appris

C) Les discussions et les interactions avec les autres étudiants

D) L'encouragement à développer des compétences d'analyse et de réflexion critique

Partie 3 : Recommandations et commentaire

11. Quels changements ou améliorations suggéreriez-vous pour optimiser l'expérience de la classe inversée ?

a) Améliorer la qualité des ressources d'apprentissage préalables fournies.

b) Offrir des formations ou des ateliers supplémentaires sur les compétences d'apprentissage autonome et l'organisation du temps pour soutenir les étudiants dans leur transition vers la classe inversée.

c) Intégrer davantage d'activités collaboratives en ligne pour favoriser les interactions entre les étudiants, même en dehors des heures de classe.

d) Mettre en place un système de suivi individualisé pour identifier les difficultés rencontrées par les étudiants et leur fournir un soutien personnalisé.

12. Pensez-vous que la classe inversée devrait être utilisée dans les autres cours ?

a) Oui, dans tous les cours

b) Oui, dans certains cours spécifiques

c) Non, pas du tout

13. Avez-vous d'autres commentaires, suggestions ou réflexions sur votre expérience avec la classe inversée ?

.....

.....

.....

Résumé

Le présent mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Cette recherche porte sur l'application de la classe inversée via Moodle dans l'enseignement supérieur en classe de FLE pour un apprentissage impliqué. L'étude vise à cerner la plus-value de cette approche pédagogique sur l'autonomie et l'interaction des étudiants. Une expérimentation a été effectuée auprès des étudiants de 3^{ème} année en lettres et langue françaises à l'université d'El-Oued. Celle-ci comprenait un pré-test en classe traditionnelle, suivi d'un post-test en classe inversée. Une grille d'évaluation a été utilisée pour observer et évaluer l'autonomie et l'interaction des étudiants dans les deux contextes. De plus, une enquête par questionnaire a été menée auprès des étudiants afin de vérifier leur perception sur la classe inversée.

Les résultats ont montré que la classe inversée permettait aux étudiants d'assumer davantage de responsabilités dans leur parcours d'apprentissage, de développer une plus grande autonomie et de favoriser l'interaction, que ce soit avec le contenu du cours, avec l'enseignant et entre pairs.

Mots clés : didactique de FLE ; TICE : classe inversée ; autonomie ; interaction

Abstract

This study attempts is in the field of the didactics of French as a foreign language. This research focuses on the application of the flipped classroom via Moodle in higher education in the FLE classroom. The study aims to evaluate the effectiveness of this pedagogical approach in strengthening students' autonomy and interaction in the context of higher education in French. An experiment was carried out with 3rd year students in literature and French language at the University of El-Oued. This included a pre-test in the traditional classroom, followed by a post-test in a flipped classroom. An evaluation grid was used to observe and assess the students' autonomy and interaction in both contexts. In addition, a questionnaire survey was conducted among students to verify their perception of the flipped classroom.

The results showed that the flipped classroom allowed students to take on more responsibility in their learning journey, develop greater autonomy and promote interaction with the course content, with the teacher and between peers.

Keywords : teaching of French as a foreign language ; ICT : flipped classroom ; Autonomy ; Interaction

ملخص

تندرج هذه المذكرة في مجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يركز هذا البحث على تطبيق الفصول الدراسية المعكوسة عبر نظام المودل في التعليم العالي في الفصل الدراسي.

تهدف الدراسة إلى تقييم فعالية هذا المنهج التربوي في تعزيز استقلالية الطلاب وتفاعلهم في سياق التعليم العالي باللغة الفرنسية. تم إجراء تجربة مع طلاب السنة 3 في الأدب واللغة الفرنسية بجامعة الوادي. وشمل ذلك اختبارا مسبقا في الفصل الدراسي التقليدي، يليه اختبار لاحق في فصل دراسي مقلوب. تم استخدام شبكة تقييم لمراقبة وتقييم استقلالية الطلاب وتفاعلهم في كلا السياقين. بالإضافة إلى ذلك، تم إجراء استبيان بين الطلاب للتحقق من تصورهم للفصل الدراسي المعكوس.

أظهرت النتائج أن الفصل الدراسي المعكوس سمح للطلاب بتحمل المزيد من المسؤولية في رحلة التعلم الخاصة بهم، وتطوير قدر أكبر من الاستقلالية وتعزيز التفاعل مع محتوى الدرس، مع المعلم ومع الأقران.

الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؛ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: الفصل الدراسي المعكوس؛ الاستقلال الذاتي.