



République Algérienne Démocratique et Populaire

Université Mohamed Khider - Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et littérature Française

THÈSE

En vue de l'obtention de diplôme de

DOCTORAT

Spécialité : Français

Option : Didactique

**Compétences orales et conscience praxiologique en classe
inversée. Pour une innovation pédagogique dans
l'enseignement/apprentissage du FLE, cas des étudiants de 1ère
année licence de français Université Mohamed Khider Biskra**

Présentée et soutenue publiquement par : MAACHE Malika

Sous la direction de : Pre. DAKHIA Abdelouhabe

Devant le jury composé de :

Pr. MOUSTIRI	Zineb	Président	Université de Biskra
Pr. DAKHIA	Abdelouhabe	Rapporteur	Université de Biskra
Dr. SAOULI	Sonia	Examineur	Université de Biskra
Pr. BOUREKHIS	Mustapha	Examineur	Université de Sétif
Dr. MERZOUG	Samira	Examineur	Université de Sétif
Dr. ARAAR	Saleh	Examineur	ENS de Sétif

Année Universitaire: 2025-2026

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur DAKHIA Abdelouhabe , directeur de cette recherche, pour son accompagnement constant, sa disponibilité et la qualité de ses conseils. Sa rigueur scientifique, sa bienveillance et sa patience ont largement contribué à la concrétisation de ce travail. Ses orientations précieuses m'ont guidée à chaque étape, et son regard critique a permis d'enrichir et d'affiner mes réflexions.

Mes sincères remerciements s'adressent également aux membres du jury, pour l'honneur qu'ils me font d'évaluer ce travail. Leurs remarques éclairées et leurs suggestions pertinentes constituent un apport précieux à la portée scientifique de cette étude. Je les remercie pour le temps et l'attention qu'ils ont consacrés à la lecture de cette thèse.

Je remercie également mes amies Sonia et Zineb, qui m'ont accompagnée tout au long de l'élaboration de ce modeste travail, pour leurs soutiens, leurs encouragements et leur présence bienveillante.

Je souhaite également remercier l'ensemble des étudiants qui ont participé à cette recherche. Leur collaboration, leurs témoignages et leur implication ont contribué à donner sens et valeur à cette expérimentation.

Dédicace

A mes chers parents

A mon mari

A mes enfants

A mes soeurs

A mes frères

A ma belle famille

A mes amies

I.Remerciements

II.Dédicace

III.Sommaire

Introduction générale.....01

Chapitre I: La classe inversée : genèse et fondements technopédagogiques

Introduction.....12

1. Les origines de la classe inversée.....13
2. Qu'est-ce que la classe inversée en réalité ?.....14
3. Les types de la classe inversée.....15
4. Les objectifs de l'adaptation de la classe inversée pour l'enseignement -apprentissage du FLE.....18
5. La classe traditionnelle et la classe inversée.....18
6. Forces et limites de la classe inversée.....20
7. Des exemples de la classe inversée23
8. Scénarisation d'une classe inversée.....27
9. Evaluer en classe inversée.....29
10. La classe inversée et les courants pédagogiques.....30
11. La conscience praxéologique dans la classe inversée.....32

Conclusion.....34

Chapitre II : L'oral en classe de langue : un parcours de la compréhension à la production

Introduction.....37

1. L'oral : définition, statut et évaluation.....38
2. .La compétence de la compréhension orale.....43
3. .La compétence de l'expression orale.....54
4. Développer la compétence d'expression orale : fondements, enjeux et orientations didactiques.....60

Conclusion.....65

Chapitre III : L'innovation pédagogique, l'enseignement des langues et les TIC à l'ère numérique

Introduction.....67

1. L'innovation pédagogique une nécessité.....	67
2. L'innovation pédagogique repères théoriques et historiques.	68
3. Le numérique au service de L'innovation pédagogique.....	74
4. Exploiter les TIC/TICE pour une innovation pédagogique dynamique.....	79
5. La didacTICE : un défi émergent dans la formation des enseignants de français langue étrangère.....	86
6. Réinventer les pratiques d'enseignement à l'ère des TICE.....	88
Conclusion.....	89

Chapitre IV: Mise en œuvre et analyse du dispositif expérimental : la classe inversée à l'épreuve du terrain

Introduction.....	92
1. Raisons du choix de la compétence orale.....	93
2. Contexte de la recherche.....	94
3. Public visé et expérimentation.....	94
4. Objectif principal de l'étude.....	95
5. Raisons du choix du groupe d'étudiants.....	96
6. Méthodologie.....	96
7. Planification de l'expérimentation.....	97
8. Analyse et interprétation des résultats	108
Conclusion.....	133

Chapitre V: Étude des représentations et attitudes des étudiants face à la classe inversée

Introduction.....	137
1.Présentation du questionnaire.....	137
2.Analyse des questions fermées du questionnaire.....	137
3. Analyse des questions ouvertes du questionnaire.....	147
Conclusion.....	150
Conclusion générale.....	153
Références bibliographiques.....	158
Annexes.....	167
Résumé	

Introduction générale

Introduction générale

Depuis plus de trois décennies, les technologies de l'information et de la communication accompagnent nos vies et transforment nos habitudes, jusque dans les salles de classe. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, elles ne sont plus un simple outil accessoire, mais un véritable levier qui redéfinit la manière d'apprendre et d'enseigner. Sous le terme de TICE, on regroupe aujourd'hui une multitude de ressources : des textes interactifs, des images, des vidéos, des capsules audio ou encore des plateformes collaboratives. Toutes ont un point commun : elles enrichissent l'expérience éducative et ouvrent de nouvelles voies à la pédagogie.

Ce que ces technologies changent avant tout, c'est la place de l'apprenant. Au lieu de rester passif face à un savoir transmis, il devient acteur, capable d'apprendre à son rythme, de revoir un contenu, d'expérimenter, de s'exprimer et de corriger ses erreurs. L'enseignant, quant à lui, n'est plus uniquement celui qui détient et délivre la connaissance : il devient un guide, un accompagnateur qui crée les conditions pour que l'étudiant prenne confiance et progresse. Ainsi, les TICE ne sont pas seulement des supports modernes, elles offrent aux apprenants une occasion unique de gagner en autonomie, de se libérer de la dépendance traditionnelle vis-à-vis de l'enseignant et de construire eux-mêmes leur parcours d'apprentissage.

L'université algérienne s'inscrit elle aussi dans la dynamique mondiale de la société de l'information, où le numérique occupe une place centrale dans la diffusion et la construction des savoirs. C'est dans cette perspective qu'elle a entrepris de moderniser ses pratiques pédagogiques en introduisant des laboratoires de langues multimédias, destinés à favoriser un apprentissage interactif et immersif grâce à l'image, au son et aux supports numériques. De même, l'intégration de plateformes d'enseignement à distance témoigne de la volonté d'élargir l'accès à l'éducation, de répondre aux besoins d'une génération d'apprenants connectés et de développer de nouvelles formes d'enseignement adaptées aux défis actuels.

L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) traverse aujourd'hui une période de profondes transformations, marquée par l'intégration croissante des technologies numériques et le développement de nouvelles approches pédagogiques surtout après la période du Covid19. Comme le souligne Lebrun (2015), l'innovation en éducation ne consiste pas seulement à introduire des outils technologiques, mais à repenser les pratiques pour rendre l'apprentissage plus actif, collaboratif et centré sur l'apprenant.

Parmi ces innovations, la classe inversée (*flipped classroom*) a émergé comme une approche particulièrement prometteuse. Popularisée par Bergmann et Sams (2012), elle repose sur un principe simple mais révolutionnaire : déplacer l'acquisition des savoirs théoriques hors du temps de classe – généralement à travers des ressources numériques – pour consacrer les séances en présentiel à des activités interactives, collaboratives et réflexives. Cette méthode transforme le rôle de l'enseignant, qui passe du statut de transmetteur de savoirs à celui de médiateur et de guide, tout en valorisant l'autonomie et la participation des étudiants (Lebrun, 2012 ; Mazur, 1997).

La classe inversée est une approche pédagogique apparue dans le sillage des innovations éducatives des dernières décennies et qui connaît aujourd'hui un intérêt croissant dans l'enseignement supérieur; Elle se fonde sur un principe simple : déplacer l'acquisition des savoirs de base en dehors du temps de classe, à travers des supports variés tels que des capsules vidéo, des textes ou des ressources numériques, afin de réserver les séances en présentiel à des activités interactives, collaboratives et centrées sur l'étudiant. Cette démarche, qui s'inscrit dans une logique de responsabilisation et d'autonomisation de l'apprenant, cherche à transformer la dynamique traditionnelle du cours en mettant l'accent sur la participation active, la réflexion critique et le travail en groupe. Elle constitue en même temps une réponse aux défis de l'enseignement moderne, marqué par la nécessité d'intégrer les technologies éducatives et d'adapter les méthodes aux besoins réels des étudiants. Bien que porteuse de nombreux avantages, cette approche implique aussi une réflexion sur ses conditions d'intégration, sur les modalités d'évaluation et sur la scénarisation des activités proposées, afin d'assurer son efficacité et sa pertinence dans un contexte universitaire.

Dans cette perspective, l'enjeu de l'enseignement du FLE à l'université algérienne ne se limite pas à transmettre des connaissances linguistiques, mais consiste surtout à créer des situations authentiques qui favorisent la pratique de l'oral et stimulent l'interaction entre apprenants. Or, les méthodes traditionnelles, souvent centrées sur l'enseignant et privilégiant l'écrit, montrent leurs limites face à ces exigences. C'est dans ce contexte qu'émerge l'intérêt pour des dispositifs pédagogiques innovants, tels que la classe inversée, qui propose de réorganiser le temps et l'espace de l'apprentissage afin de donner davantage de place à l'expression et à la compréhension orales. En inversant la logique habituelle du cours, cette approche permet non seulement de renforcer l'autonomie et la motivation des étudiants, mais aussi d'offrir un cadre plus favorable au développement de compétences orales indispensables à une communication efficace dans la langue cible.

Dans le contexte universitaire algérien, et plus particulièrement à l'Université Mohamed Khider de Biskra, l'apprentissage du FLE, notamment des compétences orales, reste un défi majeur. Les étudiants rencontrent souvent des difficultés liées à la compréhension, à la prononciation, à la fluidité, à la spontanéité et à la confiance en soi, autant de dimensions qui constituent pourtant le cœur de la communication langagière (Cuq & Gruca, 2005). Or, les méthodes traditionnelles, souvent centrées sur la transmission magistrale, peinent à créer les conditions nécessaires à un apprentissage réellement actif et interactif (Puren, 2004).

À partir de notre expérience modeste dans l'enseignement du FLE au sein du supérieur, nous avons pu constater que ces difficultés sont bien réelles et récurrentes chez la majorité des étudiants. En observant leurs productions orales et leurs interactions en classe, il apparaît que beaucoup d'entre eux peinent à s'exprimer avec aisance, à comprendre les messages oraux dans leur globalité ou à mobiliser spontanément les structures linguistiques adéquates. Ces constats traduisent un manque de pratique authentique de l'oral, souvent dû à des approches pédagogiques encore centrées sur la théorie, la grammaire et l'écrit, au détriment des échanges oraux réels. Cette réalité nous a amenés à réfléchir à la nécessité d'introduire des dispositifs innovants susceptibles de remédier à ces limites, en offrant aux étudiants un environnement d'apprentissage plus interactif, motivant et propice au développement de la compétence orale.

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre recherche, qui vise à explorer dans quelle mesure la classe inversée peut non seulement améliorer les compétences orales, mais également développer la conscience praxéologique des étudiants, c'est-à-dire leur capacité à analyser, réguler et améliorer leurs propres pratiques d'apprentissage (Perrenoud, 1999).

Comme notre choix s'est porté ainsi sur l'exploitation et l'intégration de la classe inversée pour L'enseignement /Apprentissage de l'oral, nous allons essayer, dans le cadre de ce travail de recherche, d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante :

Comment mettre en place un dispositif pédagogique fondé sur la classe inversée pour développer les compétences orales chez les étudiants de première année licence en Français de l'Université Mohamed Khider Biskra ?

Pour éclairer cette problématique, nous posons les sous questions de recherche suivantes :

- La classe inversée permet-elle d'améliorer l'aisance, la prononciation et la fluidité à l'oral ?
- Favorise-t-elle l'autonomie, la motivation et l'engagement des étudiants ?
- En quoi ce dispositif développe-t-il la conscience praxéologique chez les apprenants ?

- Quelles perceptions les étudiants ont-ils de cette innovation pédagogique ?

Hypothèses

À la lumière des interrogations soulevées dans notre étude, nous avançons un ensemble d'hypothèses qui guideront notre démarche de recherche. Nous postulons, tout d'abord, que l'intégration de la classe inversée dans l'enseignement du FLE serait susceptible de contribuer de manière significative à l'amélioration des compétences orales des étudiants, en renforçant à la fois leur compréhension et leur expression. Nous supposons également que ce dispositif pédagogique, en modifiant la dynamique de la classe et en accordant une place centrale à l'apprenant, favoriserait son autonomie, stimulerait sa motivation et encouragerait sa participation active aux activités proposées. Une autre hypothèse consiste à considérer que la classe inversée, en amenant les étudiants à réfléchir sur leurs propres pratiques d'apprentissage, permettrait le développement d'une conscience praxéologique, les aidant ainsi à mieux réguler et organiser leurs apprentissages. Enfin, nous anticipons que les étudiants percevraient la classe inversée comme une méthode innovante et efficace, capable de transformer positivement leur rapport à l'apprentissage du FLE et de répondre à leurs attentes dans un contexte universitaire en mutation.

Objectifs

Les objectifs de cette recherche s'articulent autour de plusieurs axes complémentaires. Il s'agit, en premier lieu, d'évaluer l'impact de la mise en place de la classe inversée sur le développement des compétences orales des étudiants. En second lieu, nous chercherons à mesurer l'influence de ce dispositif sur des dimensions transversales telles que l'autonomie, la motivation et l'engagement dans l'apprentissage. Par ailleurs, notre étude vise à analyser la manière dont cette approche favorise le développement d'une conscience praxéologique, c'est-à-dire une réflexion critique des apprenants sur leurs propres pratiques. Enfin, nous accorderons une place importante aux perceptions et aux représentations des étudiants afin de mieux comprendre la réception de cette innovation pédagogique et ses apports dans le contexte universitaire algérien.

Motivations

Notre intention n'était pas simplement de rédiger cette thèse pour l'obtention du titre de docteur. En réalité, notre objectif va bien au-delà : nous aspirons à vivre pleinement notre recherche scientifique, à ressentir son impact concret. Nous désirons concrétiser notre expérimentation et observer les résultats se matérialiser sous nos yeux. Plus important encore,

nous souhaitons créer un environnement propice où nos étudiants pourront s'épanouir et se développer, entourés d'une atmosphère encourageante et sereine. Témoin de notre réussite ultime serait le moment où les étudiants autrefois timides et hésitants prendront la parole et s'exprimeront librement, représentant ainsi l'apogée de notre joie et de nos attentes. Notre engagement va au-delà des titres académiques ; il se nourrit de la volonté de contribuer activement à l'épanouissement intellectuel et personnel de nos étudiants.

Méthodes de recherche adoptées

Dans le cadre de cette étude, nous avons adopté une démarche méthodologique mixte articulée autour de trois approches complémentaires : expérimentale, descriptive et analytique. La méthode expérimentale constitue l'axe central de notre recherche, puisqu'elle nous permet de mesurer l'impact du dispositif de la classe inversée sur le développement des compétences orales des étudiants en FLE. Cette approche repose sur l'application du processus de la classe inversée sur un groupe expérimental, en observant et en analysant le développement des compétences des étudiants. L'objectif est d'évaluer objectivement les effets de ce dispositif sur la performance, la motivation et l'autonomie des apprenants. Parallèlement, la méthode descriptive a été mobilisée afin d'observer, de décrire et d'analyser les comportements, les attitudes et les perceptions des étudiants face à cette innovation pédagogique. Des outils tels que les questionnaires, les grilles d'observation et les entretiens ont permis de recueillir des données riches et diversifiées sur leur expérience d'apprentissage.

Enfin, la méthode analytique a été utilisée pour le traitement, l'interprétation et la mise en relation des données recueillies. Elle nous a permis d'identifier les tendances majeures, de vérifier nos hypothèses et d'expliquer les liens entre les variables observées. L'articulation de ces trois approches offre ainsi une vision à la fois quantitative et qualitative du phénomène étudié, garantissant une compréhension globale, rigoureuse et nuancée de l'efficacité de la classe inversée dans le développement des compétences orales en FLE.

Population et échantillon de l'étude

La présente recherche a été conduite auprès d'un groupe d'étudiants de première année licence en Français langue étrangère (FLE) à l'Université Mohamed Khider de Biskra. Le choix de cette population s'explique par la volonté d'agir à un niveau où les bases de la compétence orale se construisent et où les étudiants manifestent souvent des difficultés en compréhension et en expression orales. Ces difficultés concernent notamment la prononciation, la fluidité, la spontanéité et la confiance en soi, des aspects essentiels dans la maîtrise du français parlé. L'échantillon retenu se compose d'un seul groupe d'apprenants ayant bénéficié de la mise en œuvre d'un dispositif de formation fondé sur la classe inversée. Ce choix méthodologique

repose sur une démarche exploratoire visant à observer directement l'impact de cette approche innovante sur le développement des compétences orales. Les participants ont été sélectionnés selon un échantillonnage raisonné, en tenant compte de leur niveau linguistique, de leur assiduité et de leur motivation à participer à l'expérimentation.

Ce dispositif a permis de recueillir des données riches, à la fois quantitatives et qualitatives, sur l'évolution des performances orales, l'autonomie, la motivation et la perception des étudiants face à cette nouvelle modalité d'apprentissage.

Instruments de collecte de données

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche et de vérifier les hypothèses formulées, nous avons eu recours à plusieurs instruments de collecte de données combinant des approches quantitatives et qualitatives. Ces outils ont été soigneusement choisis afin de mesurer de manière fiable l'impact du dispositif de la classe inversée sur le développement des compétences orales des étudiants en FLE.

Tout au long de notre expérimentation, une grille d'évaluation a été élaborée pour apprécier les performances orales des apprenants. Cette grille s'appuie sur des critères précis tels que la correction linguistique, la fluidité, la prononciation, la pertinence du discours et la capacité à interagir oralement. Elle a permis d'obtenir des données quantitatives comparables, facilitant ainsi l'analyse de l'évolution des compétences orales.

En parallèle, un questionnaire a été administré aux étudiants à la fin de l'expérimentation afin de recueillir leurs perceptions, attitudes et ressentis face à la classe inversée. Cet outil a permis de mieux comprendre leur niveau de motivation, leur autonomie et leur degré d'engagement dans les activités proposées. Les réponses obtenues ont offert des informations qualitatives essentielles pour interpréter les résultats de manière plus approfondie.

Enfin, des observations directes menées tout au long de l'expérimentation ont permis de compléter les données recueillies. Ces observations, centrées sur le comportement des apprenants, leurs interactions en classe et leur implication dans les activités orales, ont apporté un éclairage précieux sur la dynamique du groupe et sur la réception du dispositif pédagogique. L'ensemble de ces instruments a contribué à construire une vision complète et nuancée de l'impact de la classe inversée sur le développement des compétences orales, en croisant les données issues de différentes sources afin d'assurer la validité et la fiabilité des résultats.

Afin d'offrir une vision claire et cohérente du travail de recherche, cette thèse s'articule autour de cinq chapitres complémentaires :

Le premier chapitre de cette recherche est consacré au cadrage théorique du dispositif de la classe inversée, envisagé comme modèle de formation dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université. Il s'agira tout d'abord de retracer les origines de ce concept et d'en présenter les principales définitions proposées par des spécialistes tels qu'Eric Mazur, Jonathan Bergmann, Aaron Sams, Salman Khan et Marcel Lebrun, afin d'en dégager les différents types et niveaux. Ce chapitre examinera également les courants pédagogiques qui ont nourri la réflexion autour de la classe inversée et contribué à sa consolidation dans le champ éducatif. Enfin, une attention particulière sera accordée aux modalités d'intégration et d'exploitation de ce dispositif, à travers l'analyse de ses avantages, de ses limites, ainsi que des questions relatives à son évaluation et à sa scénarisation pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, nous entreprenons une étude approfondie des compétences orales, en suivant une progression qui conduit de la compréhension à l'expression. Nous commencerons par définir ce que recouvre la notion d'oral et préciserons la place qu'elle occupe dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, tout en mettant en lumière les pratiques et outils d'évaluation qui y sont associés. Afin de mieux cerner le champ de la compréhension orale, nous nous attarderons sur différentes acceptions du verbe « comprendre », ce qui nous permettra d'explorer les stratégies d'apprentissage et d'écoute mobilisées par les apprenants ainsi que les principaux modèles théoriques expliquant le processus d'accès au sens. Dans cette perspective, nous aborderons les étapes clés de la compréhension orale, tout en analysant les difficultés et obstacles susceptibles d'entraver la construction du sens, qu'ils proviennent de la complexité du message sonore, de la charge cognitive ou des caractéristiques individuelles de l'apprenant. L'importance du support sonore, dans ses dimensions linguistiques, culturelles et pragmatiques, sera également mise en relief car il conditionne fortement la réussite de l'activité de compréhension. Dans un second temps, notre réflexion portera sur l'expression orale, compétence que nous examinerons à travers diverses définitions issues des travaux de recherche récents, en identifiant ses finalités pédagogiques et communicatives. Nous préciserons les conditions favorables à son développement, qu'il s'agisse du climat de la classe, du rôle de l'enseignant ou encore des ressources mises à disposition. Nous présenterons par ailleurs la diversité des exercices et des tâches permettant de favoriser la prise de parole, en distinguant les activités guidées des productions plus créatives et interactives. Nous analyserons également les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer la performance orale, notamment en matière de correction linguistique, de fluidité, de prosodie et d'aisance communicationnelle. Enfin, nous nous pencherons sur les

dispositifs et critères d'évaluation de cette compétence, qui doivent conjuguer exigence académique et encouragement de l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, cette exploration de la compréhension et de l'expression orales vise non seulement à offrir un cadre conceptuel clair, mais aussi à poser les bases nécessaires pour la mise en œuvre de notre expérimentation, laquelle s'appuie sur ces deux composantes essentielles de la communication en langue étrangère.

Le troisième chapitre s'inscrit dans la continuité du cadre théorique et méthodologique de cette recherche en abordant la question de l'innovation pédagogique à l'ère du numérique. Il met en lumière la nécessité de repenser les pratiques d'enseignement à travers l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme leviers de transformation éducative. Dans un premier temps, ce chapitre s'attache à définir et à retracer l'évolution de l'innovation pédagogique, tout en situant ses fondements théoriques et historiques. Il s'intéresse ensuite à la contribution du numérique dans ce processus de renouvellement, en examinant son rôle dans l'adaptation aux besoins des apprenants et la redéfinition du statut de l'enseignant. Une attention particulière est accordée à l'exploitation des TIC dans la didactique du FLE, à travers l'analyse de leurs avantages, de leurs limites et de leur place au sein du triangle didactique. Enfin, le chapitre se clôt sur la notion émergente de *didacTICE*, envisagée comme un enjeu majeur pour la formation des enseignants de français langue étrangère dans un contexte éducatif en constante mutation.

Le quatrième chapitre est consacré à la mise en œuvre pratique du dispositif de classe inversée en tant que stratégie innovante d'enseignement/apprentissage du FLE. Il présente les étapes de l'expérimentation menée auprès des étudiants de première année de licence en français, ainsi que les modalités de son application sur le terrain. Ce chapitre vise à évaluer l'efficacité du dispositif en analysant son impact sur le développement de la compétence orale, le degré d'autonomisation des apprenants et la qualité des interactions instaurées, tant entre l'enseignant et les étudiants qu'entre les pairs. À travers l'observation, la collecte et l'interprétation des données recueillies, cette partie met en évidence les apports réels de la classe inversée dans le contexte universitaire algérien, tout en soulignant les défis rencontrés et les ajustements possibles pour une intégration pédagogique optimale.

Le cinquième chapitre vient approfondir l'évaluation de l'expérimentation en adoptant une approche qualitative centrée sur la parole des étudiants. En complément des données statistiques issues des grilles d'évaluation, il a paru essentiel de recueillir leurs impressions, leurs motivations, leur perception du degré d'autonomie atteint, ainsi que leur opinion sur le contenu, les outils numériques utilisés et la démarche pédagogique de l'enseignant. Dans cette optique, un questionnaire a été administré à l'ensemble du groupe expérimental, composé de 29 étudiants de première année de licence en français.

Ce questionnaire explore différentes dimensions de l'expérience vécue : la dynamique de la classe inversée, le rôle de l'enseignant, l'autonomie des apprenants, l'utilisation des outils pédagogiques et numériques, ainsi que l'appréciation globale du dispositif. L'analyse des réponses obtenues apportera un éclairage complémentaire aux résultats de l'expérimentation, permettant de confirmer, de nuancer ou d'enrichir les observations précédentes. Ce dernier chapitre offre ainsi une vision plus complète et approfondie de l'efficacité de la classe inversée dans le développement de la compétence orale en FLE et dans la transformation du rapport des apprenants à leur propre apprentissage.

En somme, cette étude s'inscrit dans une démarche visant à repenser l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université algérienne à travers l'intégration d'une approche pédagogique innovante : la classe inversée. L'objectif n'est pas seulement de proposer un nouveau modèle de formation, mais aussi de réfléchir aux conditions de son adaptation au contexte universitaire, aux enjeux qu'elle soulève, ainsi qu'à ses implications sur le développement de la compétence orale. L'organisation de cette recherche, structurée en cinq chapitres complémentaires, vise à assurer une progression logique allant de la conceptualisation théorique à la mise en œuvre pratique du dispositif et à l'analyse des perceptions des apprenants. Cette démarche permettra d'éclairer les liens entre innovation pédagogique, usage des technologies et apprentissage de l'oral en FLE, tout en ouvrant la voie à de nouvelles perspectives pour l'enseignement supérieur.

Chapitre 01

La classe inversée : genèse et fondements technopédagogiques

INTRODUCTION

Depuis une dizaine d'années, on ne cesse de parler d'une nouvelle idée d'enseignement qui s'inspire d'une innovation pédagogique (Tticot, 2017) en inversant la classe pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant. Ces mêmes objectifs pourraient être atteints à travers un scénario traditionnel où le rôle de l'enseignant est de fournir à l'apprenant, en présentiel, toutes les bases et les notions théoriques en plein séance de cours et en demandant à ce dernier de réaliser des exercices d'application à la maison.

Aujourd'hui, l'intégration de nouvelles technologies pour l'enseignement des langues s'avère indispensable surtout avec l'évolution des conditions sociales et de l'environnement de l'apprenant qui a grandi avec une connexion internet, youtube, facebook, myspace, et tout ensemble de ressources numériques (Bergmann & Sams, 2014) ; ce numérique reconfigure tous les rapports humains et les modes de production et d'accès au savoir (Lebrun & Lecoq, 2015).

Ceci dit, la didactique doit profiter d'une nouvelle pédagogie qui serait à cheval avec les développements technologiques ; ces derniers qui bousculent les pratiques et remettent en question les méthodes traditionnelles d'enseignement - apprentissage (Dumont & Berthiaume, 2016).

Parmi les nouvelles méthodes actuelles, une idée pédagogique naissant des nouvelles technologies, rencontre un certain succès, il s'agit de la classe inversée qui est une traduction de l'expression *flipped classroom* ou d'*inverted classroom* dans les écrits anglo-saxons a été traduit dans la dimension française en pédagogie inversée ou classe inversée (Bissonnette & Clermont, 2012).

Notre recherche tente d'intégrer un modèle d'un dispositif de formation à base de la classe inversée, dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au supérieur, pour ce faire nous allons au cours de ce chapitre, cadrer théoriquement la notion de la classe inversée en partant de ses origines et en passant par les différentes définitions des spécialistes de ce domaine comme Eric Mazur, Jonathan Bergman, Aron Sams, Selman Khan et Marcel Lebrun ; afin d'étudier et de dégager les types et les niveaux de la classe inversée.

Nous allons essayer d'examiner quelques courants pédagogiques et leurs apports à la classe inversée ; pour discerner son emplacement.

Nous allons aussi nous interroger sur les meilleures méthodes d'exploitation et d'intégration de cette dernière en présentant ses avantages et ses limites. Sans oublier, d'évoquer la problématique de l'évaluation et de la scénarisation d'une classe inversée.

1. Les origines de la classe inversée

En Europe, et depuis le Moyen Age, la méthode d'enseignement la plus répandue consistait à la lecture des textes, par les enseignants, suivie par une étape de débat entre les étudiants et conclut par une interprétation définitive donnée par l'enseignant lui-même, on dit que cette lecture se fait en plein cours par manque d'appropriation de livres par l'étudiant (Tticot, 2017). Ainsi, le rôle de l'étudiant consistait à élaborer une rédaction, en rentrant chez lui, et en respectant tous les points adoptés en présentiel, le fruit de ce travail personnel sera évalué après par l'enseignant.

1.1 L'apprentissage par les pairs d'Eric Mazur

En 1990, un professeur de physique à l'université de Harvard se distinguait par son enseignement particulier car il demandait à ses étudiants de lire son ouvrage de référence (forme numérisée) et ses notes de cours en amant pour consacrer ses enseignements aux difficultés exprimées par les étudiants (Lebrun & Lecoq, 2015). Cette méthode privilège l'autoapprentissage hors de la classe et qui par la suite sera suivie de séances de co-construction de connaissances pilotées par des équipes de pairs (Nizet, Galiano, & Meyer, 2016, p39).

Le temps de la classe est consacré au travail d'équipe pour favoriser l'expérimentation proche à la vie professionnelle afin de développer chez les étudiants des compétences communicatives et sociales pour cela le travail est organisé sous forme de groupes ayant des objectifs collaboratifs à atteindre où chaque étudiant dépend de son camarade.

Les objectifs d'apprentissage et les compétences de la classe inversée déterminés par Eric Mazur (2016 :99) sont énumérés ci-dessous :

-Capacité à s'engager dans l'apprentissage de manière autonome, par exemple en identifiant ses propres besoins de formation, en effectuant des recherches individuelles pour répondre à des questions ouvertes tout en développant la pensée critique.

-maîtrise des objectifs d'apprentissage en physique dans les projets. Faire, résoudre et interpréter des équations pertinentes tout en évaluant l'exactitude d'une solution ;

-capacité à travailler en équipe notamment dans différents rôles ;

-faire preuve de professionnalisme en agissant de manière respectueuse lors des séances de cours ou de rencontres à l'extérieur de la salle de cours, notamment en étant ponctuel et en s'engageant pleinement dans les activités.

1.2 Les flipped classroom de Jonathan Bergman et Aaron Sams

En 2006 deux enseignants de chimie étaient chargés de 950 élèves à l'école secondaire de Woodland Park dans le Colorado aux Etats Unis ,pour bien mener leur tâche le seul moyen était la collaboration ,leur méthode était efficace mais la seule contrainte était le phénomène de l'absentéisme d'un grand nombre d'étudiants à cause de leurs activités sportives et parascolaires ou à cause d'une maladie comme le souligne Bergmann et Sams(2014 :03) : « *nous passions un temps incalculable à redonner des leçons à des élèves qui avaient manqué des cours* » ;à cette époque les deux professeurs ont découvert un logiciel où ils pouvaient joindre des sons et des annotations à un document power point , cette combinaison qui sera convertie en vidéo diffusée sur youtube .A partir de ce moment-là , les deux professeurs ont décidé de créer des capsules vidéos qui pourraient être consultées par les retardataires ,comme le souligne Lebrun et Le coq(2016,11) : « *ils ont alors réalisé que ces capsules non seulement étaient visionnées par tous les autres élèves, mais rendait les séances de cours plus dynamiques* ».

Les deux enseignants ne savaient pas que leurs capsules vont être répandues

et consultées dans toute l'Amérique grâce à la disponibilité du contenu sur YouTube, leur méthode a fait le buzz est c'est ainsi la classe inversée est née.

1.3 La khan Academy

Salman Khan est un professeur de mathématiques qui avait l'habitude de donner des cours de mathématiques à ses cousins grâce au bloc –notes Doodle de Yahoo, en ce moment d'autres amis et parents ont apprécié l'idée et ils voulaient accéder à ses cours, Khan commençait alors à distribuer ses cours sur YouTube. Dès décembre 2009 les contenus des cours étaient disponibles sur l'application et consultés par des milliers de personnes par jour ; le site de Khan propose aussi des exercices et des évaluations en ligne.

Le lancement de la Khan Academy était à partir de la conférence TED de Salman en 2011 qui était visionnée plus d'un million de fois, l'idée de l'académie est concrétisée et son grand avantage est sa simplicité (Tticot, 2017)

Au sein et hors classe, la Khan Academy propose une plateforme d'apprentissage avec des exercices d'entraînement, cela permet aux apprenants d'apprendre à leurs rythmes, les matières proposées sont variées commençant par les mathématiques en passant par les arts, les sciences et l'histoire; les vidéos et les exercices sont traduits dans plus de 36 langues et versions. En consultant le site de l'Academy Khan, nous constatons que son objectif principal est bien précis: « *créer la première école virtuelle gratuite et d'ambiance mondiale* ».

2. Qu'est-ce que la classe inversée en réalité ?

Pour HÉLOÏSE DUFOUR(2014) , la classe inversée est souvent définie comme une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle, où l'enseignant transmet son savoir sous la forme d'un cours magistral ou dialogué en classe, avant de faire réaliser aux élèves des exercices d'application et d'approfondissement dont l'exécution est souvent reléguée hors la classe par manque de temps. Dans sa description la plus commune, la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison.

En classe inversée, les apprenants ont accès direct aux connaissances et savoirs préparés et diffusés par l'enseignant qui joue le rôle d'un coach.

Selon Marcel LEBRUN et Julie LECOQ (2015, p16)

La classe inversée est une méthode pédagogique où la partie transmissive de l'enseignant (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait à distance en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéos en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercices, etc.) et dans ce cas l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait en présence. Cette simple définition présentée par les deux auteurs nous explique le modèle le plus simple de la classe inversée où le temps de la présence est plus valorisé en prenant en charge les lacunes et les difficultés rencontrées par les apprenants pour pouvoir y remédier.

Selon J. Bergmann et A.Sams(2014) : « *l'approche de la classe inversée établit un cadre qui assure aux élèves de recevoir un enseignement personnalisé et adapté à leurs besoins individuels* »(p07) .Les deux professeurs américains ont recouru à la classe inversée pour répondre aux besoins des étudiants qui sont en difficultés , les élèves surchargés par des activités sportives qui s'absentent beaucoup et qui ratent leurs cours .

Tandis que Isabelle Nizet,Ondina Galiano et Florian Meyer(2016, p41) voient que *la classe inversée ne peut se résumer à la perception selon laquelle apprendre consiste à regarder des vidéos chez soi et à faire ses devoirs en classes.*

« La classe inversée est une nouvelle méthode d'enseignement. » (Mache, 2021).

3. Les types de la classe inversée

3.1 Premier type

Le premier type correspond à la forme la plus traditionnelle de la classe inversée. Dans ce modèle, l'accent est principalement mis sur la transmission des savoirs par le biais d'outils numériques, tandis que les séances en présentiel sont consacrées à des activités

d'accompagnement. Toutefois, ce dispositif, fondé sur une logique unidirectionnelle, ne peut être considéré comme un véritable modèle de pédagogie inversée. Comme le montre la Figure 1, le modèle de la classe inversée repose sur une réorganisation du temps d'apprentissage.



Figure1

*Représentation classique (model initial)
des classes inversées, Lebrun (2016,p30)*

3.2 Le deuxième type

L'enseignant invite les apprenants à rechercher, en dehors du cadre scolaire, des contenus et des connaissances en lien avec les objectifs d'apprentissage. Selon les thématiques proposées, ils sont amenés à se documenter à travers la lecture d'articles ou la consultation de capsules vidéo portant sur le sujet étudié.

En classe, les étudiants présentent le fruit de leurs recherches sous forme d'exposés, d'activités collaboratives ou de débats autour des textes analysés. Ils peuvent également concevoir des cartes conceptuelles collectives à partir des échanges et commentaires recueillis lors du travail individuel.

Le schéma ci-après illustre la structure du modèle de la *classe translatée*, fondé sur l'alternance entre activités à distance et séances en présentiel, chacune jouant un rôle complémentaire dans le processus d'apprentissage.



Figure2

Représentation schématique des niveaux 1et 2

3.3 Le troisième type

Ce modèle, qui combine les deux niveaux précédemment décrits, est présenté par Marcel Lebrun (2005, p. 32-33) comme une progression en quatre temps d'apprentissage complémentaires.

Premier temps (niveau 2 – à distance) :

Les apprenants sont invités à explorer le sujet en recueillant et en structurant diverses informations liées au contexte étudié. Cette phase de préparation implique la recherche, la validation et l'analyse de données, ainsi que la production de contenus originaux favorisant la créativité et la compréhension globale du thème.

Deuxième temps (niveau 2 – en présentiel) :

Les étudiants exposent les résultats de leurs recherches, comparent leurs découvertes et discutent des divergences observées. Cette étape, propice au conflit sociocognitif, vise à faire émerger les représentations initiales, à susciter des questionnements et à formuler des hypothèses à travers des activités d'échange, d'analyse et de modélisation collective.

Troisième temps (niveau 1 – à distance) :

Les apprenants approfondissent leurs connaissances en consultant des ressources théoriques. Ils sélectionnent les éléments pertinents en lien avec la thématique abordée, préparent une synthèse et établissent des connexions conceptuelles. Ce travail individuel favorise la mémorisation, la formulation de nouvelles interrogations et la préparation à la mise en pratique.

Quatrième temps (niveau 1 – en présentiel) :

Cette dernière étape est consacrée à la consolidation et à l'application des savoirs. Les apprenants mettent en œuvre les modèles ou théories étudiés, analysent leurs limites et s'exercent au transfert des apprentissages vers d'autres situations. Cette phase vise ainsi à renforcer la compréhension et la capacité à mobiliser les connaissances dans de nouveaux contextes.

Le schéma suivant illustre de manière synthétique l'organisation du modèle de la classe inversée tel que décrit par Marcel Lebrun. Il met en évidence la complémentarité des quatre temps d'apprentissage, articulant les activités menées à distance et celles réalisées en présentiel, dans une dynamique progressive allant de la recherche autonome à la modélisation et au transfert des connaissances.



Figure 3

Niveau 03 de la classe inversée, Ibid p32

Nous pouvons dire que le troisième type de la classe inversée est le plus logique pour l'intégration d'une pédagogie inversée qui ne peut se réaliser qu'à travers une plateforme d'enseignement -apprentissage à distance.

4. Les objectifs de l'adaptation de la classe inversée pour l'enseignement -apprentissage du FLE

L'articulation entre l'enseignement en présentiel et les séances d'apprentissage en ligne poursuit plusieurs finalités pédagogiques.

Elle vise d'abord à stimuler la motivation des étudiants en diversifiant les supports et les méthodes d'enseignement — qu'il s'agisse de textes, de ressources audio, de vidéos, d'images ou de capsules interactives — afin de favoriser la pratique de l'oral et de l'écrit.

Ce dispositif offre également aux apprenants un contact plus direct avec la langue et la culture à travers l'exploitation de documents authentiques.

Il encourage, par ailleurs, le développement de l'autonomie ou de la semi-autonomie, en permettant aux étudiants de poursuivre leurs recherches en dehors du cadre de la classe ou du laboratoire.

De plus, cette approche les aide à identifier leurs difficultés spécifiques et à y remédier selon leurs besoins, leurs centres d'intérêt et leur propre rythme d'apprentissage.

Enfin, elle constitue un modèle d'adaptation pédagogique qui exploite les potentialités des technologies numériques au service de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.

5. La classe traditionnelle et la classe inversée

La méthode de la classe inversée a suscité beaucoup d'enthousiasme, elle a même été considérée comme révolution dans le domaine de l'enseignement -apprentissage, et cela est dû

principalement à sa caractéristique majeure qui est l'inversement des tâches et des pratiques enseignantes, de la théorie à la pratique.

L'enseignement traditionnel est qualifié par Michelene Chi comme un mode d'engagement passif dans les apprentissages, car les étudiants sont dans un mode d'orientation vers les apprentissages, autrement dit, ils sont inactifs, se focalisent seulement sur les explications présentées par leurs enseignants.

Par contre, ses étudiants sont attentifs dans un cadre d'un enseignement basé sur un dispositif hybride qui est la classe inversée ; les chercheurs insistent sur l'importance du recours aux activités où les apprenants sont cognitivement actifs, ce type surnommé apprentissage constructif nécessite un recours à un genre précis d'activités.

Fiorella et Mayer cité par André Tricot, classent ses activités en huit grandes catégories, qui rendent les apprenants plus actifs :

Le résumé : Cette activité consiste à préparer un résumé oral ou écrit du contenu du cours et de ses supports qu'il soit un contenu multimédia, un texte, une explication, ou autre type de support.

Cartographier : Cette tâche consiste à réaliser une carte conceptuelle ou une carte mentale pour représenter le contenu de l'apprentissage en reliant les concepts fondamentaux entre eux par des liens signifiants.

Dessiner, schématiser : Dans le but de présenter, illustrer ou énumérer ce que l'étudiant essaye d'apprendre.

Imaginer : C'est le fait de réaliser virtuellement des schémas ou des cartes de ce que l'on est en train d'apprendre et de comprendre.

S'auto évaluer : L'apprenant est en mesure de répondre à une grille d'auto-évaluation ou de créer pour lui-même sa propre évaluation pour mettre en œuvre les connaissances acquises.

S'auto-expliquer : Cette catégorie consiste à mener l'apprenant à expliquer par écrit ou oralement le contenu qu'il a appris ou compris.

Expliquer à autrui : C'est le fait de montrer à ses camarades les objectifs et le contenu des acquis

Agir physiquement : Cette catégorie favorise l'apprentissage par le concret c'est à dire la manipulation des objets qui reflètent le contenu des apprentissages.

Ceci dit, un apprentissage constructif favorise la prise en charge des apprenants en les menant à résumer, à cartographier, à dessiner, à imaginer, à s'auto-évaluer, à s'auto-expliquer et à expliquer à autrui. Ces compétences exigent plus de temps en présentiel, aussi l'enseignant

doit être un accompagnateur en jouant le rôle du guide et non pas d'un monopolisateur du savoir.

Dans la même optique, Nizet, Galiano et Meyer pensent que la différence entre la classe inversée et la classe traditionnelle réside dans la redistribution des rôles au sein des espaces d'apprentissage, de plus, la classe inversée est basée sur une double topicalité.

Le tableau ci-dessous la représente :

	Double topicalité	
Pédagogie traditionnelle	En classe (avec l'enseignant)	Hors classe (Sans l'enseignant)
	Exposé magistral sur le contenu	Transfert exercices
Classe inversée	Hors classe (Sans l'enseignant)	En classe (Avec l'enseignant)
	Vidéos d'auto-apprentissage portant sur le contenu	Transfert Pédagogie active

Tableau1

Distribution des activités de la classe inversée Nizet,Galiano et Meyer (2016,41)

Comme c'est noté dans le tableau ci-dessus, la classe inversée privilégie libérer du temps de la présence pour discuter des notions difficiles afin de répondre aux besoins de chaque apprenant.

Ainsi, le contenu médiatisé est approprié individuellement et à distance par les apprenants.

Cette réflexion s'oppose à la perspective traditionnelle où l'étudiant est invité à suivre un enseignement transmissif en classe et à effectuer seul le transfert de ces apprentissages après le cours (Nizet , Galiano et Meyer 2016 ,41) .

6. Forces et limites de la classe inversée

Les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage ont été bousculées par le recours obligatoire et l'omniprésence de la technologie. Désormais la classe inversée met les étudiants en situation d'apprendre "en autonomie". (Marquet, 2018, p. 35).

Ces méthodes classiques de genre transmissif ne sont pas assez adaptées aux besoins des étudiants d'aujourd'hui ; d'où la nécessité de la réflexion à l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement qui est la classe inversée.

(Bergmann, Sams, 2012, p22), ces deux auteurs pensent que la pédagogie inversée parle le même langage que les étudiants d'aujourd'hui qui ont grandi avec une connexion internet, avec les Smartphones, les tablettes, les iPod et tout autre élément technologique qui leur permet de partager du contenu à distance ; hélas « *la plupart des élèves trainent dans leur poches des appareils bien plus puissants que la grande majorité des ordinateurs dans nos écoles et nous leur interdisons de s'en servir !* ».

Donc accueillir la pédagogie inversée en s'appuyant sur le développement technologique aide l'enseignant à se rapprocher de l'étudiant et à se servir de la culture numérique au lieu de la combattre.

La classe inversée a été créée en 2007 en Amérique pour faire face aux problèmes de l'absentéisme des étudiants qui sont inscrits à des activités extrascolaires ; ils participent et ils voyagent beaucoup pour assister à des événements sportifs.

La classe inversée autorise une grande souplesse dans les pratiques en facilitant à l'étudiant de tout rattraper et ne rien manquer peu importe la raison de l'absence (sport, maladie, voyage ...).

Un autre point de force de cette méthode est qu'elle marie les caractéristiques de plusieurs approches pédagogiques telle que la pédagogie active, l'apprentissage collaboratif et sans oublier l'intégration des nouvelles technologies.

La classe inversée s'inspire des courants socioconstructivistes et behavioristes, pour repenser les pratiques pédagogiques où les étudiants peuvent recevoir un accompagnement personnalisé.

Et comme la classe est hétérogène, la pédagogie inversée assure le transfert de l'information à chaque apprenant, ce dernier qui peut regarder chez lui le contenu du cours, ou la tâche à effectuer, à distance il peut ainsi visionner les supports plusieurs fois, il profitera des options offertes de « marche un arrière » ou « marche avant », mettre la vidéo en pause, dans ce sens Jonathan Bergmann déclare :

Le mode pause est une fonctionnalité très puissante pour un certain nombre de raisons. Faire asseoir les élèves en rang bien aligné et les faire écouter leur enseignant qui explique avec éloquence son domaine d'expertise n'a pas toujours une manière efficace de communiquer avec eux. Nous allons souvent trop vite pour certains et trop lentement pour d'autres. Vous-même

avez sans doute remarquer que lorsque vous cliquez sur la flèche pour passer à la diapositive suivante, certains réclament de revenir à diapositive précédent de la possibilité de mettre en pause leur enseignant, ils se donnent le temps d'assimiler le contenu. N'est-ce pas le vœu de tout enseignant ? (2012 : 26).

Ceci permet à chaque étudiant d'apprendre à son rythme.

Ainsi, nous pouvons dire que :

-L'approche de la classe inversée encourage le travail en équipe, elle repose sur l'interaction entre les membres du groupe et aussi avec leur enseignant.

-L'autoévaluation permet à l'enseignant de remédier aux lacunes de chaque apprenant et aussi d'évaluer le processus de l'auto-apprentissage, pour pouvoir intervenir et atteindre les objectifs d'apprentissage.

Certes, la classe inversée possède beaucoup d'avantages, mais en réalité elle affronte nombreux obstacles parmi en, on cite :

-La nouvelle double tâche accordée à l'enseignant à travers la préparation de vidéos et du contenu à partager à distance qui s'ajoute à la préparation des exercices et des tâches à accomplir en présentiel, risque de le démotiver à continuer dans son rythme.

-L'enseignant à distance nécessite une habileté technique et une maîtrise de l'outil numérique, chose qui n'est pas à la portée de tous les enseignants.

-Du côté de l'apprenant (ce dernier qui doit être assez conscient, responsable et muni d'équipement nécessaire pour vivre cette expérience comme un Pc, ou Smartphone, un fort débit d'internet), qui est le responsable de l'efficacité de la classe inversée, où il est un partenaire dans son contrat d'apprentissage, en réalisant la moitié de la tâche du processus de l'enseignement-apprentissage seul, à distance et en autonomie ; mais en réalité est-il le cas de tous les apprenants ? Est ce qu'ils possèdent vraiment cette compétence du travail autonome ? Dans ce sens, Harutyunyan affirme :

Le plus gros problème de nos étudiants, en particulier de ceux qui ont un faible niveau de préparation scolaire, réside dans le fait qu'il sont incapable d'effectuer un travail autonome et ils se montrent réticents à faire systématiquement leur devoir. Tous les étudiants ne peuvent pas travailler avec la littérature éducative, ne peuvent pas relever et mettre en évidence l'idée principale, ni comprendre ce qu'ils lisent. Alors que la classe inversée demande et entraîne une augmentation significative du travail en autonomie des étudiants ce qui nécessite un haut niveau de motivation, d'indépendance de conscience, et la participation active à l'apprentissage (2021 :324) ;

La classe inversée qui se repose principalement sur la partie transmissive du cours à distance risque de former des étudiants consommateurs de savoir qui accumulent des cours numériques sur leurs cartes mémoires, sur des smartphones, ou sur des PC et ne pourront pas s'en servir sans –y rejeter un coup d'œil à chaque fois où l'enseignant évoquera une notion préalablement acquise.

7. Des exemples de la classe inversée

« Les flipped classroom) (Mazur ,1997)ou (la classe inversée) (bergamann, sarnrs, Nizet et Bernaard, 2004) est toujours pour la majorité synonyme de cours à la maison et de devoirs en classe , en réalité le processus n'est pas aussi simple, et il nécessite une certaine hiérarchie à travers une mobilisation de stratégies à distance et en présentiel , selon le contenu enseigné et le niveau du public visé .Nous allons présenter dans cette partie des expériences de pratiques réelles de la classe inversée vécues par des enseignants .

7.1. L'enseignement de l'anglais langue étrangère à des étudiants de première année de Bachelor à la HES-SO ¹

Ariane Dumont présente son expérience d'enseignement de l'anglais au sein d'une université de science appliquée en Suisses. L'enseignante a constaté que ses étudiants qui ont choisi l'anglais comme deuxième langue étrangère obligatoire, sont beaucoup moins à l'aise dans les deux compétences de l'expression écrite ou orale.

L'enseignante explique comment elle a eu l'idée d'investir dans la méthode de la classe inversée, et cela d'après son expérience dans le domaine de l'enseignement où elle a été chargée avant plusieurs années de la prise en charge d'un étudiant avec la mention « cas difficile et étudiant en échec ». L'enseignante a décidé de relever le défi. Sa stratégie consistait à féliciter et à encourager l'étudiant à chaque bonne réponse, beaucoup de temps a été consacré à cette étudiant qui travaillait en autonomie dans une boîte de laboratoire de langue, avec l'accompagnement de son enseignante. L'étudiant a eu la possibilité de développer des sentiments d'autonomie, de reconnaissance et de motivation qui ont mené à sa réussite.

Suite aux bons résultats obtenus à travers cette stratégie et en s'inspirant du modèle de Mazure, l'enseignante a repensé sa pratique pédagogique en adoptant la classe inversée.

La méthode d'Ariane Dumont consiste à :

¹ Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale,Suisse

- L'externalisation du savoir pour permettre aux étudiants d'acquérir des notions de bases ,à travers le partage de capsules vidéos ,de liens internet, des documents et des textes à lire hors la classe.
- L'illustration : Choisir un seul concept à la fois à étudier et demander aux étudiants de préparer une activité préalable sur ce concept , Ariane(Dumont,2016,p124) présente comme exemple : « le cas du conditionnel antérieur, je prends une chanson sur la plateforme youtube que je travaille avec le logiciel Educanon en y insérant des questions et des quizz ».
- Demander aux étudiants d'envoyer à l'enseignante (à distance) ce qui leur paraît difficile ou facile en récompensant ceux qui envoient systématiquement leurs réponses avant le cours .
- Une fois en classe, le temps de présence est consacré à des questions sur la thématique ; et la réponse serait individuellement à travers des boîtes électroniques de votes(BEV). Selon le pourcentage des résultats, l'enseignante décide soit de poursuivre à tester ou d'intervenir à travers la procédure suivante: *«dans un second temps , je leur demande de trouver un collègue avec une réponse différente puis de discuter en anglais afin de se mettre d'accord sur la bonne réponse ,après quelque minutes , je leur demande de voter à nouveau , la séquence se termine par une explication de la bonne réponse »*

Selon l'enseignante, les résultats de l'adoption de cette nouvelle méthode étaient très convaincants et tous ses étudiants ont réussi leur module d'anglais.

7.2 l'adaptation de la classe inversée pour l'enseignement de la biologie à l'université Blaise Pascal de Clermont -Ferrand en France

Le dispositif de la classe inversée exploite pleinement les fonctionnalités offertes par la plateforme numérique de l'université, Claroline, afin de mettre en œuvre l'enseignement du module intitulé « Reproduction » selon ce modèle pédagogique.

Créée en 2000 par l'Université catholique de Louvain, Claroline est une plateforme d'apprentissage en ligne qui met à disposition de nombreux outils destinés à faciliter la gestion et la diffusion des cours à distance.

L'espace réservé au cours de « Reproduction » y est structuré autour de quatre principales rubriques : Annonces, Parcours pédagogique, Forum et Sondage.

La section Annonces joue un rôle essentiel dans la communication avec les étudiants. Elle sert, au début du semestre, à présenter le contenu du module, à préciser la démarche à suivre et à expliquer les principes de la méthode adoptée, en l'occurrence celle de la classe inversée. Elle

permet également d'y publier, tout au long du parcours, des informations et mises à jour relatives au déroulement des cours. La rubrique « Forum » est consacrée aux réponses sur des questions posées par l'étudiant sur le cours ;

Le sondage est exploité pour évaluer les acquis des étudiants et aussi pour évaluer le dispositif de la classe inversée ;

Pour l'espace intitulé « parcours pédagogiques », les enseignants l'ont dédié au partage de supports vidéo liés aux contenus enseignés, à la diffusion d'évaluations formatives ainsi qu'à la promotion de l'apprentissage autonome de l'étudiant. Cet espace est structuré en sept sous-sections organisées comme suit : des tests de positionnement, une feuille de route accompagnée d'un syllabus, des présentations numériques dont l'une est consacrée au contenu central, complétée par un diaporama de remise à niveau facultatif destiné aux étudiants ne maîtrisant pas les prérequis nécessaires à la compréhension, ainsi que deux autres supports dits « complémentaires » visant à satisfaire la curiosité des apprenants demandeurs. Viennent ensuite les enregistrements audiovisuels : la présentation principale est commentée oralement puis segmentée en séquences correspondant chacune à un chapitre ; l'avant-dernière sous-section regroupe les captations intégrales des trois séances en présentiel (Younès et al., 2016, p. 141). Enfin, ce parcours propose trois autoévaluations sous forme de QCM, chacune étant prévue pour être réalisée après une séance en présentiel.

Pour tester les effets de l'intégration de la classe inversée l'enseignant a procédé à un sondage au près de ses étudiants, les résultats se résument autour des points ci-dessous :

- 64% des étudiants ont déclaré que cette méthode d'enseignement est bien adaptée à leurs attentes ;

- 89% affirme leur satisfaction vis-à-vis des supports fournis ;

- 57% des « étudiants affirment qu'ils préfèrent les cours classiques qui suivent une progression cohérente et chronologique.

Pour les questions posées par les étudiants à distance et négociées en présence, la majorité des étudiants déclare que ces questions ne mènent pas à avancer dans la matière, en réalité se sont des reformulations et des retours en arrière de la matière partagée à distance.

- Les étudiants approuvent la méthode de la classe inversée, notamment pour la dimension d'autonomie à distance, qui leur permet de choisir le moment de consulter les supports vidéo et de les visionner à plusieurs reprises.

- Quelques étudiants déclarent qu'ils sont incapables de s'autocontrôler à distance donc ils préfèrent ne pas réaliser les tâches et ratent leurs cours.

Du côté de l'enseignante, on note les recommandations suivantes :

- Les vidéos qui représentent le cours doivent être d'une courte durée pour que l'étudiant soit assez con

centré et conserve son attention.

-Baliser les vidéos par des repères pour que l'étudiant puisse trouver facilement la partie du cours qu'il souhaite regarder.

-Prévoir des séances de remédiation en partant des questions partagées par les étudiants, elles pourraient alors satisfaire un grand nombre d'entre eux. Cela permettrait également à ceux qui n'ont aucun problème de compréhension de choisir de ne pas venir à ses séances, que certains jugent chronophages, redondants et inutiles (younes et al, 2016, P145)

- Prévoir des séances de préparation et d'explication, de la stratégie de la classe inversée, ces dernières qui auront lieu de préférence au début du semestre.

7.3. L'enseignement des mathématiques au collégial par Samuel Bernard (2010)

Samuel Bernard est un professeur de mathématiques au Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne (Québec, Canada) qui a appliqué la classe inversée dans ses cours au collégial (au niveau BAC en France), son premier objectif était de faire travailler efficacement ses étudiants à distance, car il a constaté que la plupart d'entre eux prenait beaucoup de temps pour réaliser des tâches demandées à la maison, d'autres étudiants qui travaillaient très peu à la maison préférent tout laisser à la dernière minute, c'est à dire juste avant les examens, donc l'enseignant a décidé de se servir de la technologie pour encadrer ses étudiants à distance.

La méthode de Samuel Bernard consiste à remplacer le manuel de Microsoft Excel sur les statistiques, exploité dans son cours, par des vidéos créées par lui-même, il a fait appel à cette stratégie car ses étudiants trouvaient que la lecture du manuel était monotone et ennuyante, donc ils fuyaient toujours cette tâche.

L'enseignant filmait son écran d'ordinateur pour montrer à ses étudiants les fonctionnalités du logiciel.

Suite à la réussite de la stratégie précédente, l'enseignant a décidé de remplacer ses cours par des vidéos chacune jumelée à un test de compréhension avec autocorrection en ligne. Et c'est à partir de ce moment que sa classe inversée est née.

Une fois en classe, l'enseignant fait des retours sur le travail mené à distance, ceci est obligatoire pour valoriser les tâches effectuées à distance, ensuite il procède à des discussions qui tournent autour des questions rédigées par les étudiants à distance, en prenant en considération les réponses incorrectes sur les tests. Après avoir achevé cette première étape, l'enseignant les invite à travailler sur des séries de problèmes et des mises en situation, il fait le

tour des groupes et intervient quand la situation nécessite pour éclaircir une notion ou réexpliquer aux étudiants timides.

On résume les avantages de l'adaptation de la classe inversée, cités par l'enseignant dans les points ci-dessous:

- La classe inversée a permis aux étudiants d'être totalement en autonomie en ce qui concerne la maîtrise des notions de l'Excel.
- Elle permet aux étudiants d'apprendre à leurs rythmes en mettant la vidéo en pause ou la regarder une deuxième fois.
- En optant pour les plateformes d'enseignement, pour partager les contenus à distance, on peut facilement concevoir des tests de compréhension, et des QCM afin d'avoir des résultats immédiats et savoir qui a fait quoi et d'avoir un portrait global du groupe (Bergamann, Sams, 2014, p126).
- La prise en charge individuelle des étudiants en difficultés par rapport à la matière.
- Favoriser le travail collaboratif et maximiser l'interaction entre étudiant et enseignant en mode présentiel.
- Enfin l'enseignant souligne que ce n'est pas assez facile de mettre en place une classe inversée quand il s'agit des mathématiques et cela est dû aux symboles et formules mathématiques qui nécessitent l'exploitation d'outils et de logiciels spécifiques pour pouvoir à la fin créer une vidéo et concevoir sa propre bibliothèque numérique.

8. Scénarisation d'une classe inversée

8.1 Préparer ses étudiants pour vivre la classe inversée

L'apprenant est un participant actif dans le contrat didactique, il est un co-constructeur du savoir. Pour atteindre les objectifs d'apprentissage à travers la classe inversée, il s'avère nécessaire de le faire participer à travers la négociation du contenu pédagogique, l'explication des modes d'évaluation et surtout la présentation de la méthode à suivre par l'enseignant pour réaliser sa tâche d'enseignement.

Pour adopter la classe inversée, il faut impliquer l'apprenant, le motiver et éclaircir son parcours d'apprentissage au début du semestre ou au début de l'année scolaire en lui expliquant le mécanisme du déroulement d'une classe inversée.

Lebrun propose quatre pistes sur lesquelles il faut travailler avant de se lancer dans l'intégration de la classe inversée :

- Communiquer aux étudiants la motivation du départ en leur expliquant le pourquoi du recours à cette méthode.
- Expliquer la plus-value de cette démarche où les étudiants perçoivent le sens et l'utilité de cette démarche. Qu'est-ce que l'inversion est supposée leur permettre de réaliser et pourquoi ? Que visent les activités qui seront réalisées ? Quelle est la pertinence d'un tel dispositif à ce stade de leur formation ? En quoi les compétences développées seront-elles utiles dans leur carrière professionnelle ?
- Souligner les bénéfices immédiats à savoir l'autonomie à distance, la liberté et la flexibilité.
- Exprimer votre engagement à travers le soin accordé à la préparation des cours en investissant du temps et du matériel qui seront, au service de l'étudiant. L'effort que, par la fin, vous consacrez à cette démarche constitue un élément favorable à leur adhésion.

Ceci dit la formation des étudiants pour accueillir la classe inversée est indiscutable, car nos étudiants en générale préfèrent ne pas sortir de leurs zone de confort, qui est la classe traditionnelle, pour essayer une nouvelle méthode inconnue.

8.2. Pour une scénarisation cohérente de la classe inversée

Pour intégrer la classe inversée dans son processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant prend en compte la place qu'occupe son cours par rapport au programme.

Il se fixe les objectifs d'apprentissage et précise les compétences à cibler. Pour se faire, il propose des activités qui seront organisées sur les deux modes distanciel, et présentiel. En s'inspirant de la pédagogie inversée qui combine des activités réalisées à distance et en présentiel. (Rahal, 2022).

Pour les activités présentées à distance, l'enseignant a le privilège de bien choisir le support adéquat à son cours, il peut exploiter des ressources déjà présentes sur internet (comme des extraits de journal télévisé, des vidéos YouTube, un extrait d'un reportage ou d'un documentaire ou il peut même bénéficier du contenu riche de la Khan Academy), l'enseignant peut aussi créer ses propres ressources (des capsules vidéos personnalisées, des documents PowerPoint, des vidéos, etc).

Les ressources exploitées doivent être toujours accompagnées par des tests, des consignes, des questionnaires, ou des tâches à accomplir ; l'objectif principal est d'accompagner l'étudiant à distance.

Pour le temps de la présence l'enseignant propose des activités pour consolider les acquis de ses étudiants; en optant pour la méthode d'Eric Mazur de « Peer instruction » ou le travail en pair qui consiste à :

- L'enseignant pose une question et les étudiants répondent individuellement et par écrit à travers les boîtes à vote, sur un site web, à partir de leurs Smartphones, ordinateurs portables ou tablettes, ou en utilisant seulement des pancartes de couleur.
- Chaque étudiant compare sa réponse avec son camarade voisin et cherche à trouver la bonne réponse.
- L'enseignant négocie et explique le résultat à ses étudiants en partant des réponses collectées et affichées sur son PC, il peut aussi demander à ses apprenants d'animer un débat autour du cours déjà présenté à distance, présenter un PowerPoint, ou bien concevoir une carte mentale.

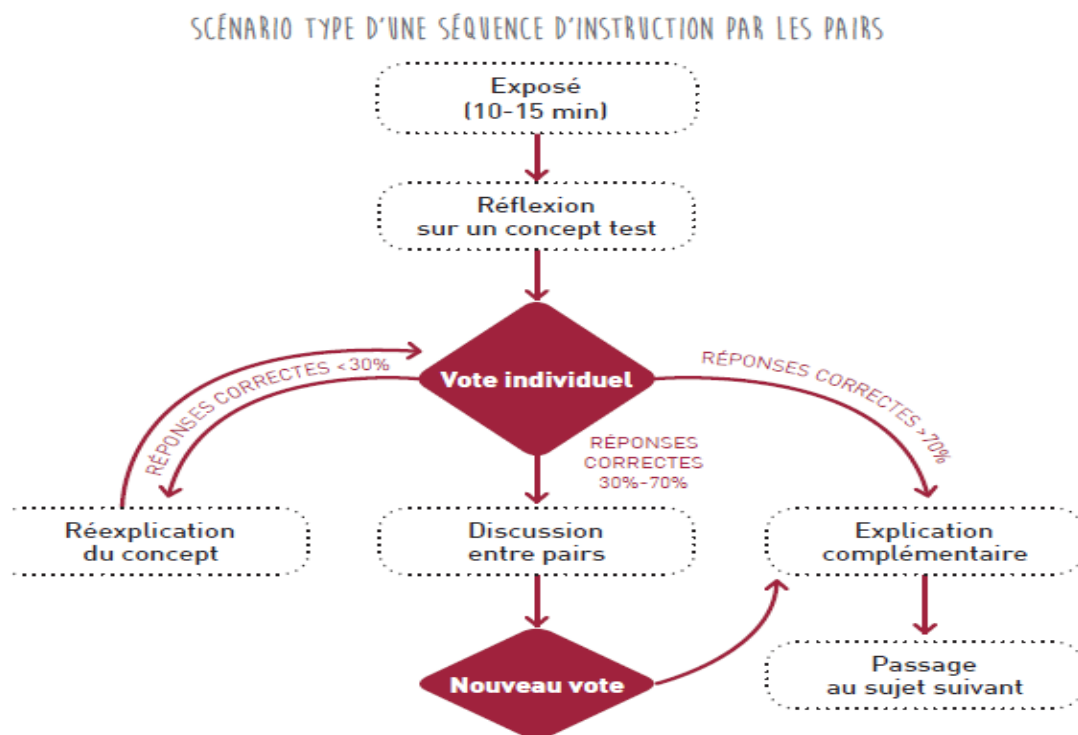


Figure 4

Scénario type d'une séquence d'instruction par les pairs.(Lebrun,Lecoq,2015,40)

Le schéma ci-dessus présente la méthode d'Eric Mazur pour animer le présentiel à travers sa technique appelée « peer instruction ».

9. Evaluer en classe inversée

La classe inversée connue par sa flexibilité, en mode de lieu et du temps, permet à l'étudiant d'apprendre à son rythme en profitant de l'intégration des nouvelles technologies pour atteindre les compétences et les acquis d'apprentissage.

Ceci dit, la classe inversée repose sur trois éléments indispensables qui sont les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'apprentissage et les outils exploités qui tournent autour de la compétence visée.

Une évaluation ne peut se faire qu'à travers l'évaluation de chaque élément clé dans le processus d'enseignement -apprentissage.

En effet, l'évaluation des objectifs d'apprentissage se fait à travers l'évaluation des acquis en passant par des tests, des quiz, des présentations réalisées en classe, elle permet aussi à l'apprenant de s'auto-évaluer et par la suite développer son autonomie.

En outre, l'évaluation des méthodes d'apprentissage permet à l'enseignant de mieux choisir celle la plus adéquate à son groupe.

Enfin, l'évaluation des outils exploités facilite à l'enseignant de mesurer l'efficacité de la plateforme adaptée et du dispositif ajusté afin de se servir de la technologie.

10. La classe inversée et les courants pédagogiques

Les réflexions sur les meilleures conditions de la prise en compte des apprenants a toujours été l'objectif de plusieurs recherches dans le domaine de la pédagogie. La classe inversée qui est un état d'esprit et une réorganisation de tâches se situe à la croisée de différents courants pédagogiques.

Elle a pris du courant béhavioriste la partie où l'acquisition de connaissances se fait par paliers successifs via un renforcement positif des réponses justes et du comportement à valoriser ; ce qui explique dans la pratique de cette classe la partie à distance où l'apprenant travaille en autonomie en répondant à des tests ou des quiz, et c'est qu'en partant de ses résultats que l'enseignant va réagir pour le motiver, le former et puis évaluer son apprentissage.

Du côté du courant cognitiviste, la classe inversée a profité du point fort de ce courant qui se résume dans la mémorisation, l'enregistrement puis l'interprétation des savoirs en fonction des structures cognitives acquises'((au préalable par l'apprenant.

En ce qui concerne le courant constructiviste fondé par Piaget, il est présenté à travers les deux pierres angulaires de cette théorie qui sont : l'organisation et l'adaptation. L'organisation des savoirs cognitifs en fonction des expériences vécues et réalisées

s'effectue en faisant des liens de ressemblance avec des situations déjà expérimentées pour pouvoir à la fin adapter l'information finale.

Vygotski quant à lui, il insiste sur la relation qu'entretient le développement social avec le développement cognitif, en expliquant que ce dernier résulte d'une combinaison de pensées issues de milieu social, culturel et historique de l'apprenant.

Vygotski valorise le rôle central d'autrui avec lequel le sujet interagit (autre élève, tuteur, enseignant, parent ...) (lebrun, Le coq, 2015, 37.)

La classe inversée s'est inspirée de la réflexion socioconstructiviste pour impliquer l'apprenant dans le travail collaboratif, qui aura lieu en pleine séance présentielle, ce qui favorise le travail en équipe et par la fin l'appropriation d'une compétence à visée socio-constructiviste.

Les technologies de l'information ont changé les rapports des individus aux savoirs, ces derniers qui sont désormais disponibles hors la classe sont caractérisés par leurs courtes durée de vie, associée à une mise à jour quotidienne.

D'après le courant connectiviste, l'apprentissage est axé sur la connexion des ensembles d'informations spécialisées (représentées par personnes dans des institutions). et de l'interaction des communautés humaines aux réseaux.

Le courant connectiviste développé par George Siemens et Stephen Downes est basé sur huit principes présentés par Chekour et al (2015) comme suit :

- *L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité des opinions.*
- *L'apprentissage est un processus reliant des nœuds spécialisés ou des sources d'informations.*
- *L'apprentissage peut résider dans des appareils non humains.*
- *La capacité d'en savoir plus est plus critique que ce que l'on sait actuellement.*
- *Entretenir et maintenir des connexions est nécessaire pour faciliter l'apprentissage continu.*
- *La possibilité de voir des liens entre les domaines, les idées et les concepts est une compétence de base.*
- *Obtenir des connaissances précises avec la capacité de les mettre à jours est l'intention de l'apprentissage basé sur le connectivisme.*
- *La prise de décision est un processus d'apprentissage en soi. L'importance que l'on donne à une information est variable dans le temps, selon les modifications de l'information.*

De ce qui précède, nous pouvons dire que le courant connectiviste est un courant pédagogique profitant de nouvelles technologies, mais en lui reproche que sa réflexion est centrée sur l'organisation de l'apprentissage et les outils facilitateurs en niant ainsi, le vrai processus de l'apprentissage.

Vu le nombre de pratiques variées et la multiplicité de techniques exploitées en classe inversée, le courant connectiviste présente une aide à la concrétisation des objectifs de la classe inversée en centrant l'apprentissage sur les connaissances distribuées à travers des réseaux de connexions et en favorisant l'autonomie de l'apprenant à distance.

11. La conscience praxéologique dans la classe inversée

11.1. Fondements de la conscience praxéologique

La notion de conscience praxéologique s'inscrit dans une approche réflexive de l'enseignement et de l'apprentissage, où l'action devient un objet d'analyse et de transformation. Inspirée des travaux de Schön (1983) sur le praticien réflexif, cette perspective considère que toute pratique éducative efficace repose sur la capacité des acteurs à penser leur propre action et à agir en connaissance de cause. Dans le champ de la didactique, Chevallard (1999) introduit la praxéologie didactique comme une articulation entre quatre composantes : la tâche, la technique, la technologie et la théorie. La conscience praxéologique consiste dès lors à comprendre comment ces composantes interagissent pour produire une action enseignante ou apprenante pertinente. Ainsi, la conscience praxéologique dépasse la simple observation des pratiques : elle suppose une mise à distance critique, une interprétation des gestes professionnels et des démarches d'apprentissage, ainsi qu'une réélaboration consciente des savoirs issus de l'action (Altet, 2012). Elle engage l'apprenant dans une dynamique de réflexivité active, lui permettant de transformer son rapport au savoir, à la langue et à la communication.

11.2. Dimensions cognitives, métacognitives et sociales

La conscience praxéologique est multidimensionnelle. Elle inclut une dimension cognitive, liée à la compréhension des mécanismes d'apprentissage et des savoirs mobilisés ; une dimension métacognitive, qui concerne la connaissance et la régulation des stratégies d'apprentissage ; et une dimension socio-interactionnelle, qui repose sur la verbalisation, le dialogue et la co-analyse entre pairs et enseignants (Perrenoud, 2010). Dans le contexte de la classe inversée, ces dimensions s'entrecroisent. L'étudiant, en préparant le contenu à distance, s'engage dans un processus d'auto-régulation métacognitive : il choisit les ressources, planifie son apprentissage et évalue sa compréhension. Pendant les

séances présentiellles, il met en œuvre ses acquis dans des situations d'interaction réelle, où il doit ajuster son discours, reformuler et co-construire du sens avec autrui.

Cette alternance entre autonomie et interaction constitue un espace privilégié pour le développement de la conscience praxéologique, dans la mesure où l'apprenant réfléchit simultanément sur ce qu'il dit, comment il le dit et pourquoi il le dit ainsi.

11.3.La conscience praxéologique comme moteur de la classe inversée

La classe inversée (Bishop & Verleger, 2013) repose sur une réorganisation du temps et des espaces d'apprentissage : l'acquisition des connaissances se fait à distance, tandis que la classe devient un lieu de pratique, de collaboration et de réflexion. Ce dispositif amène l'apprenant à adopter une posture active et autonome, et l'enseignant à se repositionner en accompagnateur réflexif.

La conscience praxéologique s'y déploie sous plusieurs formes :

- Pré-apprentissage réflexif : l'étudiant anticipe les notions à maîtriser, visionne des vidéos explicatives, prend des notes et évalue ses lacunes.
- Apprentissage en action : durant les activités orales, il expérimente les savoirs acquis, observe ses progrès et analyse les difficultés rencontrées.
- Post-apprentissage réflexif : il reformule ce qu'il a appris, explicite ses stratégies de communication et co-construit le sens de l'activité avec ses pairs.

L'enseignant joue alors un rôle de médiateur praxéologique, guidant la réflexion collective sur les démarches adoptées et favorisant la prise de conscience des apprentissages. Cette posture transforme la classe inversée en un laboratoire réflexif, où les pratiques langagières deviennent des objets d'analyse et de perfectionnement.

11.4.Application à la compétence orale en FLE

Le développement de la compétence orale en FLE suppose la maîtrise d'une pluralité de composantes : linguistique, discursive, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2020). Dans la classe inversée, la conscience praxéologique soutient l'acquisition de ces composantes en offrant un espace de réflexion sur la parole produite. Avant la séance, les apprenants découvrent le lexique et les structures nécessaires à la tâche orale ; pendant la séance, ils mobilisent ces ressources pour interagir, débattre ou présenter un exposé. Après l'activité, une phase de retour réflexif (autoévaluation, observation croisée, feedback oral) les aide à analyser leurs stratégies d'expression : comment ils ont structuré leur discours ; comment ils ont surmonté les obstacles lexicaux ou grammaticaux ; comment ils ont ajusté leur registre ou leur intonation selon le contexte.

Cette démarche développe la métacompétence communicative, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur le langage en action. Elle transforme l'oral en un processus conscient et régulé, où l'erreur devient un indicateur d'apprentissage plutôt qu'une faute à sanctionner (Morisse, 2018).

11.5. Une pédagogie réflexive et transformante

Intégrer la conscience praxéologique dans la classe inversée revient à instaurer une culture de la réflexivité partagée. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir ; il co-anime la réflexion avec les apprenants, en favorisant des moments de métadialogue sur les apprentissages réalisés.

Cette orientation rejoint la perspective actionnelle (Puren, 2019), selon laquelle apprendre une langue, c'est agir socialement et réfléchir sur son agir. Ainsi, la conscience praxéologique devient un moteur d'autonomisation, de co-construction du sens et de transformation des pratiques éducatives.

En somme, nous pensons que la classe inversée, lorsqu'elle s'appuie sur une véritable conscience praxéologique, n'est plus une simple innovation technologique : elle devient un espace de développement professionnel et personnel, où enseigner et apprendre se construisent dans un dialogue permanent entre l'action et la réflexion. « l'objectif annoncé est de passer d'un modèle pédagogique centré sur l'enseignant à un modèle centré sur l'élève. » (Prignot, 2019, p. 57).

Conclusion

En somme, la classe inversée ne saurait être perçue uniquement comme une technique d'enseignement innovante, mais plutôt comme une démarche pédagogique globale s'inscrivant dans une nouvelle conception de l'apprentissage. Elle tire sa pertinence de la synergie entre les outils numériques et les conditions sociales et cognitives émergentes des apprenants du XXI^e siècle.

Selon Marcel Lebrun, la portée de ce dispositif dépasse largement la simple inversion des temps d'enseignement – c'est-à-dire suivre le cours à distance et effectuer les activités en classe. Il s'agit avant tout de repenser l'organisation de l'acte d'enseigner, en plaçant l'étudiant au cœur du processus formatif et en l'impliquant activement dans la construction du savoir. Cette approche rejoint la philosophie d'Eric Mazur, fondée sur le principe de la *Peer Instruction*, où la compréhension s'enrichit par la collaboration, la discussion et la co-élaboration des connaissances entre pairs.

Dans ce chapitre, nous avons cherché à élucider les fondements conceptuels et méthodologiques de la classe inversée, en retraçant son évolution, ses principales typologies ainsi que les modalités de son fonctionnement. Nous avons également mis en lumière les principes de scénarisation pédagogique qui permettent de concevoir des dispositifs cohérents et adaptés à cette approche, tout en illustrant ces éléments par des exemples concrets de mise en œuvre. Enfin, nous avons replacé la classe inversée au sein des grands courants pédagogiques contemporains, en soulignant les influences et les convergences qui nourrissent son développement.

Ainsi, ce chapitre constitue le cadre théorique de référence sur lequel repose notre étude, visant à analyser dans quelle mesure l'intégration du modèle de la classe inversée peut contribuer à optimiser l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en FLE dans le contexte universitaire algérien.

Chapitre II

L'oral en classe de langue : un parcours de la compréhension à la production

Introduction

L'apprentissage d'une langue permet à l'individu de communiquer ses idées de manière écrite et orale. La compréhension et l'expression orales jouent un rôle central dans l'acquisition d'une langue étrangère, ces deux compétences sont étroitement liées et se renforcent mutuellement dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. En développant ces compétences, les apprenants peuvent améliorer leurs communications globales, leur confiance en soi et leur capacité à interagir dans la langue cible.

Auparavant considérée comme une réception passive d'informations, l'activité de la compréhension orale a vu son statut évoluer grâce aux recherches sur les théories de l'apprentissage. Elle est désormais reconnue comme un processus actif de traitement de l'information, impliquant la sélection, la mémorisation, le décodage, le stockage, la construction et la reconstruction du sens. Des chercheurs éminents tels que Vandergrift, O'Malley, Chamot et Cornaire (1998) s'accordent à dire que la compréhension est un processus actif par lequel le sujet construit le sens du texte.

Ainsi la compréhension orale n'est pas simplement une faculté innée, mais plutôt une compétence à développer pour les apprenants. Il est essentiel pour eux de s'entraîner à écouter et de s'habituer à la diversité des voix, des accents, des débits et des tons qui caractérisent les documents sonores. En outre, ils doivent apprendre à utiliser des stratégies d'écoute, tant cognitives que métacognitives, et même socioaffectives. Les recherches ont accordé une attention particulière aux stratégies d'apprentissage, qui soutiennent que le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère est en grande partie attribuable à l'utilisation d'un certain nombre de stratégies qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quant à l'expression orale ou production orale, renommée ainsi depuis les textes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, est une compétence que les apprenants doivent développer progressivement, consistant à s'exprimer en français dans différentes situations. Son objectif désigné, dans le CECRL (2001), est de produire un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs .

Il s'agit d'un échange interactif entre un émetteur et un destinataire, impliquant également la capacité de comprendre l'autre. L'objectif est de produire des énoncés à l'oral dans toutes les situations de communication. Bien que les difficultés ne soient pas insurmontables, il s'agit d'une compétence qui nécessite un travail rigoureux et qui demande de surmonter des

problèmes liés à la prononciation, au rythme, à l'intonation ainsi qu'à la compréhension (dans les situations interactives), à la grammaire orale, et autres.

Nous allons essayer à travers ce chapitre de submerger les compétences de l'oral en partant de la compréhension orale pour arriver à l'expression orale ; nous allons en premier lieu définir la notion de l'oral pour pouvoir par la suite étudier la place qu'occupe l'oral à travers les différentes méthodologies d'enseignement, nous nous interrogerons aussi sur ses modes d'évaluation.

En deuxième lieu, nous allons essayer de présenter, dans ce chapitre, quelques définitions du verbe « comprendre » pour cerner au mieux la définition de la compréhension orale en étalant les stratégies d'apprentissage et d'écoute et en piochant quelque peu dans les différents modèles impliqués dans le processus d'accès au sens. Nous continuerons enfin par une présentation des trois étapes de la compréhension orale et des obstacles qui peuvent être des entraves à la construction du sens. Nous ne saurons oublier, bien évidemment, le traitement des caractéristiques de l'apprenant ainsi que ceux du document sonore.

En troisième lieu, nous explorerons la notion de l'expression orale en proposant différentes définitions basées sur les recherches effectuées dans ce domaine. Nous examinerons ensuite les objectifs de cette compétence, les conditions nécessaires pour la réussir, les différents types d'exercices dédiés à l'expression orale, les stratégies à mobiliser et enfin, les méthodes d'évaluation de cette compétence.

Cette exploration approfondie des compétences orales, à la fois la compréhension et l'expression, revêt une importance primordiale car elle nous permettra de mener à bien notre expérimentation.

1. L'oral : définition, statut et évaluation

L'expression orale occupe une place prépondérante dans la plupart des situations de communication. Qu'il s'agisse d'échanges informels entre pairs, de présentations professionnelles, de conférences, de cours universitaires, de débats publics ou encore d'entretiens de recrutement, elle demeure un vecteur essentiel de transmission des savoirs et des idées. Elle joue un rôle central dans l'interaction sociale, la diffusion de l'information, la résolution collaborative de problèmes ainsi que dans la construction et le maintien des relations humaines.

1.1. Qu'est-ce que l'oral ?

Du latin *os*, *oris*, « bouche », le terme d'oral désigne : « *ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à écrit): Déposition orale. Examen oral.* »

Promesse orale et indique une relation avec la bouche: « Prendre un médicament par voie orale ». (Dictionnaire Lexis)

On lit dans le dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde :

En didactique des langues, l'oral désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ». (Robert, 2008, p. 75)

L'oral entre langue parlée et acte de parole nécessite une certaine maîtrise de langue ; du code formé par un ensemble normalisé de signes vocaux, nécessaires à la réalisation des énoncés oraux d'une langue, combinés pour donner un signifié et constitué une information ou un message à transmettre.

La pratique de l'oral permet à l'apprenant d'acquérir des compétences essentielles, telles que la production de discours cohérents, la maîtrise de la prononciation et de l'intonation, la capacité à formuler des idées de manière claire et fluide, ainsi que la prise en compte du contexte et de l'interlocuteur.

1.2. Place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement

Entre le XVIII^e et le XIX^e siècle, une méthodologie d'enseignement a été développée en accordant la primauté à l'écrit. L'objectif principal de cette méthodologie était l'apprentissage de l'écriture et la maîtrise de trois compétences : la lecture, la grammaire et la traduction.

Dans cette approche, l'oral n'occupait pas une place importante. L'enseignant avait un rôle dominant dans la classe. Ainsi, l'enseignement de l'oral était négligé, relégué au second plan après l'écrit. Les activités liées à l'expression et à la compréhension orales étaient limitées, voire inexistantes. Par conséquent, les apprenants n'étaient pas encouragés à développer leurs compétences en communication orale. L'accent était principalement mis sur l'acquisition de connaissances grammaticales et de compétences de traduction, avec une attention limitée accordée à la pratique de la langue parlée.

La méthode directe était créée pour remettre en question les fondements de la méthodologie traditionnelle, en refusant la traduction, et en plongeant l'apprenant dans un bain de langue à travers. Cette méthode encourage l'expression orale. Les interactions élève-enseignant sont basées sur des objets réels ou figuratifs qui font partie de l'environnement de l'élève, plutôt que sur le contenu du texte étudié. La solution est évidemment simple. L'enseignant suggère simultanément des énoncés dans la langue étrangère en pointant des objets ou en réalisant des actions. Le professeur d'anglais a probablement ouvert la porte de la classe et a expliqué que j'ouvrais aussi la porte. (Coste, 1978). Les méthodes d'apprentissage audiovisuelles et orales,

quant à elles, privilégient (plutôt que prioriser) l'apprentissage de la langue parlée et loin derrière l'apprentissage de la langue écrite, fondé sur l'étude du dialogue en situation. Cependant, toutes ces approches ont fait de la communication orale un moyen d'instruction plutôt qu'un but, et ont ciblé la structure du langage plutôt que la mécanique de la communication orale et sa signification linguistique. (Cuq, 2003).

La méthodologie SGAV accorde une grande importance à l'oral dans l'apprentissage des langues. Elle met l'accent sur la compréhension orale à travers l'utilisation de supports audiovisuels authentiques, ainsi que sur l'expression orale en encourageant les apprenants à répéter, réagir et reproduire oralement ce qu'ils entendent. La contextualisation des situations de communication réelles et l'interaction entre les apprenants sont également privilégiées. Les supports audiovisuels jouent un rôle central en fournissant des exemples visuels et sonores pour faciliter la compréhension et favoriser l'immersion dans la langue cible. Globalement, la méthodologie SGAV vise à développer les compétences orales des apprenants en les exposant à des situations réelles de communication et en les encourageant à s'exprimer activement dans la langue cible.

C'est le concept de la simulation, illustré par les approches communicatives, qui va révolutionner l'enseignement de l'oral et celui de l'écrit. La situation du dialogue est désormais remplacée par une situation de simulation qui autorise la création de jeux de rôle. Ces jeux de rôle permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue cible, exercices qui font écho, à l'écrit, à des activités similaires qui lui permettent de s'en approprier parallèlement le code écrit.

Ainsi, « les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière. » (Cuq, 2003).

Quant à l'approche actionnelle, qui repose en majeure partie sur les approches communicatives, elle insiste sur le concept d'interaction (Phénomène qui intervient dans tout échange oral ou écrit). Cette approche accorde une place centrale à l'oral dans l'apprentissage des langues. Elle met l'accent sur la communication authentique à travers des tâches communicatives, la collaboration et l'interaction entre les apprenants. L'objectif est de développer les compétences de communication orale en encourageant la prise de parole spontanée et en utilisant des supports authentiques. En résumé, l'oral dans l'approche actionnelle vise à développer les compétences de communication des apprenants en les exposant à des situations réelles et en les incitant à utiliser la langue cible de manière significative.

1.3. L'évaluation de l'oral

L'évaluation de la compétence orale est complexe en raison de la multitude de facteurs impliqués dans la réussite de la compréhension et de l'expression orales. Claudine Garcia Debanc (1999) énumère dans son article « *Evaluer l'oral* » dix raisons de la difficulté de l'évaluation de l'oral, nous avons essayé de les résumer dans les points ci-dessous :

Premièrement, la pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, l'oral est omniprésent dans l'école, dans notre quotidien et dans toutes les situations de vie et qui se pratique en permanence, il est donc difficile d'en faire un objet d'apprentissage ; Deuxièmement il est difficile à observer et complexe à analyser. Il existe de nombreux paramètres qui jouent un rôle dans l'interprétation d'un énoncé oral, et ils s'entremêlent avec les éléments syntaxiques et sémantiques. Parmi ces paramètres, on retrouve notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit et les pauses. Ces facteurs peuvent être déterminants pour comprendre le sens d'un énoncé, mais les décrire de manière précise sans l'aide d'instruments technologiques complexes n'est pas une tâche aisée.

Troisièmement, l'oral implique l'ensemble de la personne car la production verbale est étroitement liée à la voix et au corps, ainsi qu'à divers éléments tels que l'espace, les distances sociales et les habitudes culturelles. Les silences ne peuvent être dissimulés, ce qui peut entraîner un sentiment d'insécurité. Dans ce contexte, les aspects psychologiques et émotionnels peuvent jouer un rôle crucial, plus que dans les productions écrites. L'évaluation des compétences en communication orale dépend donc des performances observées. Il est difficile d'évaluer les compétences orales d'un élève qui n'exprime jamais sa parole.

Quatrièmement, d'un point de vue sociolinguistique, l'oral est profondément influencé par les pratiques sociales, telles que les variations d'intensité (parler fort), de débit (parler rapidement) et de distance proxémique (parler de près), qui découlent principalement de différences culturelles. Il est incontestablement important d'informer les enseignants sur ces aspects lors de leur formation. Cependant, cela soulève la question de savoir s'il est pertinent et souhaitable d'objectiver et d'analyser ces variations dans l'environnement de la salle de classe. En d'autres termes, est-il légitime de comparer et de recadrer les pratiques familiales par rapport aux pratiques scolaires ? Cette démarche est en tout cas très complexe à mettre en pratique.

Cinquièmement L'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants car l'étude de l'oral présente des défis puisqu'il ne laisse pas d'empreinte écrite, et nécessite des enregistrements techniques sophistiqués pour être analysé sérieusement. Les productions orales requièrent une écoute répétée pour une étude approfondie. Contrairement à l'écrit, qui peut être lu et relu facilement, l'étude de l'oral demande l'utilisation d'enregistrements audio ou vidéo, des transcriptions et des réécoutes, impliquant ainsi un

équipement d'enregistrement avancé et beaucoup de temps. De plus, cela peut parfois soulever des problèmes éthiques ou légaux avec les parents d'élèves lorsque des enregistrements sont réalisés dans les classes.

Sixièmement l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps car elle présente des défis importants en termes de temps nécessaire. En raison des effectifs élevés dans les classes de collège et de lycée, il est difficile de procéder à une évaluation fréquente des performances de chaque élève. De plus, la nature des interactions orales en classe limite souvent la participation active des étudiants, rendant l'évaluation plus complexe. Les exposés, présentations ou débats nécessitent des ressources considérables et un temps significatif pour l'évaluation. Par conséquent, un travail approfondi sur l'oral ne peut être réalisé qu'avec des groupes plus restreints, des dédoublements de classes ou des modules spécifiques. Il est également peu probable que les enseignants consacrent autant de temps à évaluer des enregistrements audio ou vidéo chez eux, par rapport à l'évaluation des écrits. Cette contrainte pourrait entraver l'adoption d'une évaluation plus étendue de l'oral. En outre, évaluer l'oral ne devrait pas se limiter à évaluer uniquement la production verbale, mais également inclure une évaluation de l'écoute attentive.

Septièmement l'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions, l'évaluation de l'oral requiert l'utilisation de transcriptions écrites pour analyser les aspects syntaxiques et sémantiques. Pour ce faire, différents types de transcriptions peuvent être employés, allant des transcriptions phonétiques aux transcriptions orthographiques, selon les objectifs visés. Cependant, ces transcriptions nécessitent plusieurs écoutes pour une représentation précise des superpositions et éviter d'appliquer des segmentations propres à l'écrit qui ne correspondent pas toujours aux pauses observées à l'oral.

Huitièmement L'oral est souvent méconnu et son fonctionnement spécifique est largement ignoré. Malheureusement, il est souvent évalué selon les critères de qualité de l'écrit, ce qui entraîne une dévalorisation de l'oral. Cette perception négative est courante, que ce soit dans les dictionnaires ou lors de l'évaluation de discours. Il existe des variations encore plus importantes à l'oral qu'à l'écrit. Bien que l'écrit oralisé du discours politique et la conversation informelle présentent quelques similitudes, ils diffèrent profondément, tant sur le plan linguistique que par l'importance accordée à l'interaction. L'oral se caractérise par une gestion constante et réciproque des sujets abordés, ce qui le distingue de l'écrit, qui est souvent considéré comme un critère déterminant de la réussite scolaire.

Neuvièmement les critères de maîtrise de l'oral pour les élèves de fin d'école primaire, de collège et de lycée ne sont pas clairement définis. Alors que des repères progressifs existent

pour l'écrit, ils sont peu connus pour l'oral. La plupart des indicateurs se rapportent principalement à l'école maternelle. Pour les autres niveaux, en dehors des critères liés à l'intonation, au débit et à la gestion des éléments non-verbaux de la communication (comme le regard), peu d'indications précises sont fournies. Les enseignants peuvent néanmoins identifier ces indicateurs en analysant attentivement les tours de parole lors de discussions en groupe. Ils peuvent détecter des compétences en matière de gestion des interactions lorsque les élèves démontrent leur capacité à structurer l'échange en faisant des récapitulations et à conclure l'échange en tirant parti des propositions. Cependant, il est essentiel de clarifier et de définir davantage ces critères pour faciliter l'évaluation de la maîtrise de l'oral à différents niveaux scolaires.

Dixièmement, jusqu'à récemment, l'enseignement de l'oral manquait de matériel pédagogique adapté, et les recherches didactiques sur ce sujet étaient moins développées que celles concernant l'écrit. Les manuels et fiches d'exercices pour l'oral étaient rares, et ceux qui existaient proposaient souvent des activités artificielles et simplistes, ne reflétant pas la réelle complexité des situations orales. Seulement quelques manuels destinés au cycle 3 commencent à aborder l'oral avec des activités spécifiques. Ce manque de matériel pédagogique s'explique par le caractère récent des recherches didactiques sur l'oral.

Nous pouvons dire, alors, que la tâche de l'évaluation de l'oral n'est pas aisée et nécessite une attention particulière de la part de l'enseignant en prenant en compte le facteur psychologique et social de l'élève et en profitant des nouvelles technologies pour enseigner l'oral.

L'évaluation de l'oral est essentielle car elle permet de mesurer la capacité des individus à communiquer efficacement, tant dans le cadre scolaire (dans le contexte scolaire, l'oral est une compétence essentielle. Les élèves doivent être capables de s'exprimer clairement et de manière organisée lors des exposés, des débats et des discussions en classe. Une évaluation de l'oral permet de mesurer leur niveau de compétence dans ce domaine) que professionnel. Cela favorise le développement des compétences linguistiques, l'expression de la personnalité et prépare les apprenants à réussir dans leur vie professionnelle. En fournissant un retour sur leurs compétences, l'évaluation les motive à améliorer leur expression orale et à devenir de meilleurs communicateurs. Ainsi, évaluer l'oral joue un rôle crucial dans l'amélioration globale des compétences de communication et contribue au succès personnel et professionnel des individus.

2. La compétence de la compréhension orale

2.1. De « comprendre » à la « compréhension »

Pour définir la compréhension, il est essentiel de commencer par définir le verbe qui lui est associé. Selon le dictionnaire Hachette, le verbe "comprendre" est défini comme suit : "Pénétrer,

saisir le sens de...". Parmi les synonymes de ce verbe, on peut trouver des termes tels que "appréhender, concevoir, déchiffrer, interpréter, pénétrer, saisir, assimiler".

Jean Pierre Cuq (2002, p. 157) préfère lui donner la définition suivante : « *comprendre que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considérée, car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur (s) fonction (s) communicative (s).* »

Annie Lhéreté (2007) met en avant l'idée que la compréhension d'une langue étrangère dépasse la simple maîtrise linguistique pour devenir une véritable expérience d'ouverture à l'altérité. Elle affirme :

Comprendre une langue étrangère, c'est pour commencer se tenir en dehors. Puis c'est aller de l'avant et rencontrer une porte, et avoir les clés pour franchir cette porte. Comprendre une langue étrangère, c'est faire l'expérience d'une frontière, percevoir l'autre comme un autre, se percevoir aussi comme l'autre de l'autre et petit à petit acquérir une familiarité avec un autre univers, y pénétrer sans risque, saisir le mot et son sens dans sa culture, autrement dit, le verbe et sa chair, et être à même de l'interpréter (Lhéreté, 2007, p. 32.)

Cette vision met en lumière le caractère à la fois linguistique, culturel et identitaire de la compréhension en langue étrangère. Elle suppose que l'apprenant s'approprie progressivement la culture de l'autre tout en réinterrogeant sa propre perception du monde.

D'autres chercheurs, tels que Gallisson (1980), préfèrent s'attarder sur la notion de compréhension plutôt que sur celle de comprendre. Il précise ainsi que :

En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (et celle des registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans un projet d'écoute ou de lecture (pour s'informer, se distraire) (Gallisson, 1980, p. 45.)

Enfin, dans Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq et Gruca (2003) définissent la compréhension comme « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens » (p. 112). Cette dernière définition met en avant la dimension cognitive et dynamique de la compréhension, essentielle à tout apprentissage linguistique.

Nous pouvons dire qu'en général « comprendre » implique l'accès au sens du document écouté ou lu.

2.2. Les objectifs visés par compréhension orale

Avant d'aborder les objectifs de la compréhension orale, il est essentiel de répondre à la question suivante : qu'est-ce que la compréhension orale ?

Selon Jean-Michel Ducrot (2005) la compréhension orale est :

Une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement.

En compréhension orale, l'objectif de l'enseignant n'est pas que l'apprenant comprenne tout, mais plutôt de former les apprenants et les auditeurs afin qu'ils gagnent en confiance en eux-mêmes et deviennent progressivement plus autonomes. Par la suite, ils pourront réutiliser ce qu'ils ont appris en classe et à l'extérieur. L'apprenant sera en mesure d'identifier des informations, de les hiérarchiser et de prendre des notes tout en écoutant des voix différentes de celle de l'enseignant.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux, socioculturels phonétique, discursifs, morphosyntaxiques, etc. (Ducrot, 2005)

En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- Découvrir du lexique en situation.
- Découvrir différents registres de langue en situation.
- Découvrir des faits de civilisation.
- Découvrir des accents différents.
- Reconnaître des sens.
- Repérer des mots- clés.
- Comprendre globalement.
- Comprendre en détails.
- Reconnaître des structures grammaticales en contexte.
- Prendre des notes.

La connaissance isolée du sens d'un mot ne garantit pas toujours la compréhension de la phrase, car chaque mot peut avoir plusieurs significations. En réalité, chaque mot du vocabulaire

français a été initialement construit avec une signification précise, qui peut être retracée en analysant son étymologie. Cette signification peut aujourd'hui revêtir plusieurs significations parfois éloignées les unes des autres.

2.3. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute en langue étrangère

2.3.1. A quoi renvoie une stratégie ?

Le champ des stratégies d'apprentissage constitue un domaine particulièrement vaste, nourri par de multiples travaux de recherche. Dans le cadre de notre expérimentation centrée sur l'enseignement de l'oral en français langue étrangère au moyen de la classe inversée, nous avons choisi de retenir les définitions et les perspectives théoriques qui s'accordent le mieux avec cette approche. Ces références permettront de clarifier les fondements méthodologiques de notre étude et d'en expliciter les choix pédagogiques. La stratégie, comme nous l'apprend l'étymologie (du grec *stratighia*, mot dérivé de *stratigos* "général, stratégie" est à l'origine un terme militaire, qui s'est étendu ensuite, par analogie, à d'autres domaines (économie, sport, etc.) et signifie, en règle générale : L'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but (Robert, 2008, p. 93).

La notion de stratégies s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement de l'apprentissage autonome (ASDIFLE, 2003)

Les stratégies peuvent être regroupées en différentes catégories, notamment les stratégies d'apprentissage et celles d'enseignement. Chaque catégorie se décline ensuite en sous-catégories spécifiques en fonction du domaine concerné.

2.3.2. Les stratégies d'apprentissage

Comme nous l'avons vu la stratégie désigne en générale l'ensemble des démarches, des techniques, des comportements, et des opérations mentales conscientes et inconscientes.

Cornaire (1998) définit les stratégies d'apprentissage comme « *des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction des informations* » .

Le processus de compréhension orale est une activité où l'auditeur, voire l'apprenant, joue un rôle actif. Il est donc intéressant que l'apprenant développe les connaissances et les compétences nécessaires pour nourrir son apprentissage et surmonter les difficultés rencontrées. Cyr (1998), par exemple, préfère définir les stratégies d'apprentissage comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants afin d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser la langue cible* ».

Les chercheurs ont développé une classification des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère afin de faciliter la compréhension de cette notion et d'approfondir leurs recherches.

O'Malley et Chamot, cité par (Cyr, 1998), proposent 26 stratégies d'apprentissage regroupées en trois grandes catégories. Cette classification est considérée comme étant rigoureuse et synthétique, ce qui la rend pratique et facile à utiliser pour les enseignants souhaitant développer les stratégies de leurs apprenants.

2.3.2.1. Les stratégies métacognitives

Les stratégies d'apprentissage nécessitent une réflexion sur le processus d'apprentissage, elles permettent de contrôler les activités d'apprentissage et d'autoévaluation, et elles impliquent les éléments suivants :

- L'anticipation ou la planification.
- L'attention générale.
- L'attention sélective.
- L'autogestion.
- L'identification d'un problème.
- L'autoévaluation.

2.3.2.2. Les stratégies cognitives

Elles correspondent au traitement de la matière à étudier, elles impliquent aussi une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage, elles impliquent les éléments suivants :

- La répétition.
- L'utilisation des ressources.
- L'utilisation du dictionnaire.
- Le classement ou le regroupement.
- La prise de notes.
- L'inférence.
- La substitution.
- Le résumé.
- La traduction.
- Le transfert des connaissances.

2.3.2.3. Les stratégies socio-affectives

Elles sont mises en œuvre durant les interactions avec une autre personne afin de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective qui accompagne l'apprentissage, elles renvoient aux éléments suivants :

- La coopération
- La vérification et la clarification.

- L'auto-renforcement.
- Le contrôle des émotions.

Parmi les trois grandes catégories de stratégies mentionnées précédemment, la métacognition joue un rôle essentiel dans le processus de compréhension orale. Elle garantit que les stratégies cognitives soient utilisées de manière appropriée. En effet, un apprenant qui ne maîtrise pas les stratégies métacognitives ne peut pas évaluer sa performance lors de la réalisation d'une tâche de compréhension orale. Par conséquent, l'enseignement et l'entraînement aux stratégies métacognitives sont indispensables pour réussir la compréhension orale.

2.3.3. Les stratégies d'écoute

La compréhension orale se base principalement sur l'écoute et la capacité de l'apprenant à maintenir son intention tout au long de la séance. L'écoute pour Esabelle Lhote (1995) est : « *un processus volontaire au cours duquel l'auditeur mobilise sa capacité d'attention, réactive toutes ses connaissances et sollicite toutes ses compétences.* ». Or, écouter et comprendre en langue étrangère au collège ne sont guère des activités faciles et la réussite de ces actes est favorisée par l'utilisation des stratégies d'apprentissage propres à cette compétence. En effet, les stratégies d'écoute s'inscrivent dans le cadre des stratégies d'apprentissage. Plusieurs études ont été menées dans le domaine des stratégies d'écoute, depuis les années 80, et qui portent sur différentes langues avec des apprenants de différents niveaux.

Dans ce sens, les études de Chamot et al, cité par Cornaire (1998) , ont traité les stratégies d'écoute des apprenants répartis en deux groupes : les bons auditeurs et les auditeurs malhabiles. Leurs résultats ont montré que les bons auditeurs utilisent davantage quelques stratégies métacognitives comme l'évaluation de leurs performances et l'attention sélectionnée ainsi que certaines stratégies cognitives comme la prise de notes en plus les bons auditeurs savent utiliser efficacement ces stratégies.

La même équipe de chercheurs a mené une autre étude en 1989 en adoptant la même technique sur les stratégies d'écoute des élèves du secondaire de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère, l'étude a pareillement prouvé que les bons auditeurs sont capables de maintenir leurs attentions ou de la réorienter alors que les autres ont échoué.

D'autres études, telles que celles menées par Rost et Ross en 1991 (cités par Cornaire, 1998), ont examiné les stratégies utilisées par des étudiants japonais de différents niveaux de compétence en compréhension orale de l'anglais en tant que langue étrangère. L'expérience consistait en ce qui suit : le professeur racontait une histoire en anglais à un apprenant d'un certain niveau, et cet apprenant était invité à poser des questions de clarification au professeur

pendant le déroulement de l'histoire, par exemple : "Je n'ai pas compris le sens de ce mot. Qu'est-ce qu'il veut dire ?". L'analyse des verbalisations des apprenants a révélé des différences dans les stratégies de clarification utilisées par les apprenants des différents niveaux. Il a également été constaté que les apprenants très compétents ont souvent recours à la stratégie cognitive de l'inférence, tandis que les débutants s'appuient davantage sur la redondance lexicale.

Dans une étude menée par Vandergrift (cité par Cornaire), les stratégies de compréhension utilisées par des apprenants de différents niveaux en français langue étrangère ont été examinées en tenant compte de quatre variables : la compétence linguistique, la compétence en compréhension, le sexe et le style d'apprentissage. Les résultats de cette étude, obtenus à partir de plusieurs entretiens et de la technique de la réflexion à haute voix, ont révélé que les apprenants de tous les niveaux de compétence utilisent davantage de stratégies cognitives. Cependant, les stratégies métacognitives sont principalement utilisées par les apprenants compétents qui sont capables d'évaluer leur degré de compréhension, de reconnaître les problèmes et de corriger leur approche en conséquence.

Le succès de la compréhension orale dépend de la capacité de l'apprenant à contrôler son processus d'écoute et à être conscient des stratégies nécessaires pour chaque tâche et activité, ainsi que pour chaque moment de l'écoute. L'évaluation de sa propre compréhension est également un élément clé de la réussite.

Les recherches ont identifié plusieurs stratégies d'écoute, qui peuvent être regroupées en trois catégories. Voici quelques-unes des stratégies les plus fréquemment observées :

- Les stratégies métacognitives : qui englobent les stratégies suivantes: La planification, l'attention sélective, le contrôle de l'activité et l'autoévaluation;
- Les stratégies cognitives : qui englobent les stratégies suivantes : L'utilisation des connaissances antérieures, l'utilisation de l'inférence, l'utilisation du contexte et l'utilisation de la prédiction, la prise de notes, l'utilisation du dictionnaire;
- Les stratégies socio-affectives : elles englobent elles aussi plusieurs stratégies tels que le contrôle des émotions et l'auto-renforcement.

Dans le développement de ce chapitre, nous allons examiner de manière détaillée les stratégies d'écoute indispensables à chaque étape d'écoute lors de la compréhension orale. Ces stratégies sont essentielles pour aider les apprenants à améliorer leur compréhension et à devenir plus efficaces dans leur processus d'écoute.

Comme nous l'avons déjà vu les recherches valorisent l'utilisation des stratégies d'apprentissage, Weinstein, cité par Sylvie Cartier, a démontré que les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir

avec succès les différentes activités qui leur sont proposées. Autres raisons résident dans le fait que les élèves de l'ordre collégial doivent faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage. Or, pour atteindre ce niveau d'autonomie, ils doivent connaître et utiliser à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles portent les études collégiales. L'importance des stratégies d'apprentissage pour la réussite scolaire des élèves doit amener un professeur à les enseigner.

Pour mener un enseignement des stratégies d'apprentissage en classe de langue étrangère les chercheurs ont proposé des modèles, parmi lesquels trois approches citées par Cornaire (1998) : « *Dans la première approche, on propose aux apprenants un exercice qui demande la mise en œuvre d'une stratégie, sans toutefois la désigner par un nom ou la valoriser. Dans la deuxième approche, on nomme la stratégie et, pour en faciliter l'apprentissage, on explique de quelle façon elle peut être utile. Enfin, dans la troisième approche, on donne l'occasion aux apprenants de comparer et d'évaluer l'efficacité de différentes stratégies en les mettant en œuvre.* »

Ce modèle se multiplie en trois approches et c'est à l'enseignant d'en choisir celle qui correspond mieux aux besoins et aux niveaux de ses apprenants.

Vee Harris (2002) propose un modèle d'enseignement des stratégies qui se base sur les phases suivantes :

- Focalisation sur une compétence
- Sensibilisation
- Présentation d'exemples
- Mise en pratique générale
- Élaboration d'un plan d'action
- Pratique ciblée et disparition progressive des structures de rappel
- Évaluation et élaboration de nouveaux plans d'action

2.4. Le processus impliqué dans l'accès au sens

« *On appelle accès au sens l'ensemble des processus effectués par l'apprenant pour parvenir à la compréhension des textes ou documents.* » (Pendaux, 1998)

Pour une meilleure description du processus de la compréhension orale, nous pouvons nous appuyer sur l'article de Gremmo et Holec (1990) qui propose deux modèles distincts. Dans le premier modèle, appelé modèle séméiologique, la construction du sens se fait à partir de la forme, c'est-à-dire que l'auditeur interprète le sens en se basant sur les indices sonores et linguistiques présents dans le message oral. Dans le deuxième modèle, appelé modèle

onomasiologique, la construction du sens se fait à partir du sens lui-même, c'est-à-dire que l'auditeur utilise ses connaissances et ses repères sémantiques pour comprendre le message oral et lui donner une forme linguistique.

2.4.1. Le modèle sémasiologique (ascendant)

Ce modèle présente le processus de compréhension orale de la manière suivante :

- En premier lieu, l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les « sons » qui constituent cette chaîne. (Phase de discrimination) ;
- Puis il délimite les mots, groupes de mots et phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;
- Ensuite, il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;
- Enfin, il construit la signification globale du message en « additionnant » les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase synthèse).

A partir de ce modèle, nous constatons que pour comprendre le message oral, l'apprenant doit être doté d'une perception réussie des formes (signifiants du message) ; il associe un sens à chaque mot et interprète les phrases en les comparant à ses données préalables. Chaque signifiant mal segmenté conduit à un « non-sens » ou à un contre sens selon, ce modèle le sens se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur.

On reproche à ce modèle son incapacité de rendre compte de certains phénomènes, cela a donc conduit les chercheurs à établir un second plus performant.

2.4.2. Le modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant)

Le processus de compréhension orale peut être décrit selon les étapes suivantes :

-Établissement d'hypothèses : L'auditeur forme des hypothèses sur le contenu du message en se basant sur ses connaissances antérieures, les informations disponibles dans le message lui-même (comme la situation de communication, le destinataire, le lieu, le moment, etc.) et les informations qu'il recueille au fur et à mesure de l'écoute.

- Établissement d'hypothèses formelles : En parallèle, pendant la diffusion du message, l'auditeur émet des hypothèses sur les formes linguistiques associées au contenu sémantique. Il se base sur les signifiants de la langue présents dans le message pour faire ces hypothèses.

- Vérification des hypothèses : L'auditeur procède ensuite à la vérification de ses hypothèses. Il ne réalise pas une discrimination linéaire et exhaustive de chaque élément sonore, mais plutôt utilise des indices qui lui permettent de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses formelles et sémantiques.

- Résultat : La dernière étape est liée au résultat de la compréhension orale. L'auditeur peut parvenir à une compréhension plus ou moins complète du message en fonction de la validité de

ses hypothèses et de sa capacité à interpréter les indices pertinents. Il peut alors tirer des conclusions, prendre des décisions ou agir en fonction de sa compréhension du message.

2.5. Les étapes de la compréhension orale

Convaincus que la segmentation de la tâche de compréhension en étapes peut faciliter l'apprentissage, les didacticiens ont proposé une démarche en trois étapes :

2.5.1. La préécoute

Durant cette étape, l'enseignant prépare les apprenants à recevoir le contenu, il les aide à anticiper les contenus du document qu'ils vont écouter, ils leur expliquent aussi la tâche ou l'exercice à accomplir pendant l'écoute ou après l'écoute.

L'apprenant doit être doté d'un vocabulaire qui lui permet de comprendre ce qu'il va écouter, et c'est à l'enseignant de lui présenter les connaissances et le langage nécessaire pour accéder au sens du document sonore. « *Le professeur devra s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet et, si tel n'était pas le cas, il s'agirait alors de lui en fournir ou de lui demander d'aller se renseigner sur la question* » (Cornaire, 1998)

Cette étape a pour fonction d'apporter, avant l'écoute, quelques outils linguistiques importants pour la compréhension du document sonore et qui aident à établir des hypothèses de sens.

Les stratégies utilisées par l'apprenant pour planifier son écoute pendant cette phase sont les stratégies métacognitives qui se présentent principalement comme suit :

- Activer des connaissances antérieures
- Faire des prédictions.
- Préciser son intention d'écoute.
- Prévoir une façon de prendre des notes.
- Utiliser des indices tels que les images et le titre pour deviner de quoi il serait question dans le document à écouter.

2.5.2. L'écoute

Pendant cette étape, l'apprenant s'efforce de comprendre le sens global du document en s'appuyant sur des indices linguistiques et non linguistiques. En général, cette étape implique trois écoutes du document sonore, chaque écoute étant associée à une activité spécifique.

Lors de la première écoute, l'accent peut être mis sur la compréhension de la situation de communication afin de permettre à l'apprenant de saisir le contexte du texte. Il peut répondre à des questions telles que :

Qui sont les personnages ? Où se déroule la scène ?

Quand cela se passe-t-il ? D'où provient le document sonore ?

À qui est-il destiné ? Quel est son objectif ? De quoi parle-t-il ?

Lors de la deuxième écoute, l'apprenant peut être invité à répondre à des questions de structure. Cette étape vise à rassurer les apprenants de niveau débutants et intermédiaires et leur permettre de vérifier les informations relevées. Ils peuvent être encouragés à vérifier leurs hypothèses énoncées avant l'écoute.

La troisième écoute permet à l'apprenant de vérifier les informations relevées et de compléter ses réponses.

Dans cette phase, différentes stratégies sont utilisées pour gérer la compréhension. Parmi les stratégies les plus importantes, on retrouve :

- Stratégies métacognitives : Gérer sa compréhension en évaluant son niveau de compréhension et en ajustant sa stratégie si nécessaire.

- Stratégies cognitives : Prendre des notes pour faciliter la compréhension et la mémorisation des informations importantes, utiliser le contexte pour chercher le sens d'un mot nouveau en se basant sur les informations fournies dans le texte, utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens de certains mots ambigus ; utiliser les indices visuels tels que les images ou les gestes pour aider à la compréhension.

- Stratégies socio-affectives : Demander de l'aide en cas de difficulté pour clarifier certains points ou obtenir des éclaircissements, gérer ses émotions en restant calme et en gardant une attitude positive face aux défis de la compréhension orale.

Ces stratégies sont mobilisées par les apprenants pour faciliter leur compréhension, gérer les obstacles éventuels et améliorer leurs compétences d'écoute lors de la phase d'écoute dans le processus de compréhension orale.

2.5.3. L'après l'écoute

Dans cette phase, l'apprenant a pour objectif de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de sens qu'il a élaborées avant l'écoute. Il s'agit de dégager et de construire le sens global du document sonore, d'identifier les informations essentielles et secondaires, ainsi que de comprendre l'organisation chronologique du contenu.

Ces étapes permettent à l'apprenant de construire activement le sens du document sonore, de dégager les informations clés et de développer sa capacité d'autoévaluation pour améliorer sa compréhension orale.

2.6. Les types d'exercices en compréhension orale

Pour entraîner les apprenants aux stratégies d'écoute, l'enseignant utilise divers exercices et tests spécifiques à cette compétence, en variant les supports et les objectifs pour chaque activité.

En effet, ces exercices et tests visent à vérifier la compréhension des apprenants et leur fournissent une aide dans leur quête de sens lors de l'écoute. L'enseignant peut proposer à ses apprenants une gamme d'exercices et d'activités variés, tels que :

- Des questionnaires à choix multiples (QCM)
- Des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas
- Des tableaux à compléter
- Des exercices de classement
- Des exercices d'appariement
- Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)
- Des questionnaires ouverts

Après la réalisation des activités de type varié, l'enseignant évaluera la compréhension de ses apprenants à partir de leurs réponses. Lors de l'évaluation de la compréhension orale, l'enseignant ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans leurs réponses car elles correspondent à un autre objectif. En fait, il doit leur expliquer qu'il ne s'agit pas de tout de comprendre mais de comprendre globalement.

2.7. Les types de textes

Selon Brown cité par Cornaire (1998), il est plus facile de comprendre n'importe quel type de texte s'il présente les caractéristiques suivantes :

- Un nombre limité de personnes ou d'objets ;
- Des personnes ou des objectifs clairement distincts ;
- Des relations spatiales simples par exemple une rue, une ville, au lieu d'utiliser des localisations plus vagues;
- Le respect de l'ordre chronologique des événements ;
- Un lien entre les différents énoncés
- La possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures.

3. La compétence de l'expression orale

3.1. Qu'est-ce que l'expression de l'oral

L'expression orale implique la capacité à communiquer directement lors de conversations ou d'adresses en utilisant un engagement énonciatif authentique. Qu'il s'agisse d'apprenants ou de locuteurs natifs, l'oral se caractérise par un discours organisé qui peut comporter des hésitations, des répétitions et des raccourcis. Ces éléments font partie intégrante de la communication orale

et sont courants chez tous les locuteurs, indépendamment de leur niveau de maîtrise de la langue. *"l'expression orale est un discours organisé qui comporte, aussi bien chez les apprenants que chez les locuteurs natifs, des hésitations, des répétitions et des raccourcis "* (Desmons, 2005).

Selon le CECR dans la production orale, *l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs*, l'expression orale est une compétence qu'il vaut mieux traiter juste après la compréhension orale. Cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser ; l'expression orale nécessite aussi *savoir quand prendre ou reprendre la parole et quand s'arrêter pour laisser l'interlocuteur s'exprimer* (Moirand, 1982).

En classe de langues étrangères, on observe que les apprenants rencontrent des difficultés avec leur expression orale. Une observation révèle que le temps de parole qui leur est accordé est souvent très limité par rapport à celui de l'enseignant. De plus, les échanges souffrent d'un déséquilibre marqué en ce qui concerne le droit à l'initiative pour prendre la parole. Dans une communication naturelle et non pathologique, les interlocuteurs sont en général en position symétrique, où ils ont le droit de poser des questions, de lancer ou de relancer la conversation, de changer de sujet, de se taire, ou même de demander à d'autres de se taire. Ils utilisent différents moyens pour réaliser ces actes communicatifs, sans être constamment cantonnés dans un seul type d'énoncé. En effet, la plupart des enseignants et apprenants semblent globalement d'accord sur les objectifs généraux concernant la capacité de s'exprimer oralement dans une langue étrangère. Pour le moment, abordons une description informelle de l'expression orale annoncée par (Knapp, 2004)

S'exprimer aussi spontanément que possible, le plus correctement possible, avec un lexique riche, approprié à la situation (en fonction des interlocuteurs, du sujet, du cadre de communication...), d'une manière fluide... Dans le cas d'une prestation verbale devant un public (exposé, conférence, intervention dans un débat...), être capable de parler le plus librement possible, savoir s'appuyer sur ses propres notes quand c'est nécessaire, savoir réagir à des questions sans (trop) paniquer etc.

Selon Hélène Sorez (1995), l'expression orale est avant tout un moyen de communication, et c'est là sa fonction principale. Elle souligne que l'objectif principal de l'expression orale est la communication, ce qui signifie que les individus qui rencontrent des obstacles dans leur communication risquent également de faire face à des difficultés dans leur expression orale.

Effectivement, l'oral implique un travail sur les sons, le rythme et l'intonation. Pour l'apprenant, il est essentiel de se familiariser avec ces différents aspects et de les assimiler progressivement.

Cela permettra à l'apprenant de développer ses compétences en expression orale de manière efficace.

3.2. Les caractéristiques de l'expression orale

Toute expression orale débute par des idées, sous forme d'informations, d'opinions ou de sentiments, avec des objectifs variés selon l'âge de l'apprenant, son rôle et son statut social. Cette expression orale doit être structurée de manière logique, enchaînant des idées avec des exemples concrets et des conclusions pertinentes et claires.

Le message oral, étant immédiat, a un impact sur l'auditeur et lui donne le droit de reprendre les idées. Tout au long de l'expression orale, le locuteur est accompagné par la gestuelle, le regard, la mimique et la voix. L'expression orale peut donc inclure des éléments non verbaux, tels que des gestes, des signes, des sourires et d'autres expressions gestuelles adaptées à la situation de communication. La voix est également essentielle, avec des aspects tels que le volume, l'articulation des sons et l'intonation pour rendre la communication expressive. Les pauses, les silences et les regards sont aussi des éléments importants pour vérifier le niveau de compréhension du message verbal, tant du côté de l'apprenant que de l'enseignant. En somme, l'expression orale est un processus complexe qui intègre différents éléments verbaux et non verbaux pour transmettre efficacement un message.

Les caractéristiques essentielles de "l'expression orale", selon Pierre-Yves Roux (2003), sont définies par cinq conditions nécessaires, voire indispensables, pour une prise de parole réussie des apprenants :

- Avoir quelque chose à dire ou à exprimer.
- Apprendre et savoir comment le dire ou l'exprimer.
- Avoir une raison de le dire ou de l'exprimer.
- Avoir le désir de le dire ou de l'exprimer.
- Avoir l'opportunité de le dire ou de l'exprimer.

Ces cinq conditions sont toutes importantes pour assurer une expression orale efficace chez les apprenants.

3.3. Aspects et formes de l'expression orale

La compétence en "expression orale" implique plusieurs aspects :

A. Idées : Elle consiste à avoir des idées claires et diverses, y compris des raisonnements, des points de vue variés et des sentiments à exprimer. L'expression orale doit être adaptée en fonction de l'âge, des objectifs et du contexte social.

B. Structuration : Il s'agit de présenter ses idées de manière cohérente avec des transitions appropriées. Une bonne structuration inclut une introduction claire, des exemples concrets et, éventuellement, une conclusion concise.

C. Langage : L'utilisation du langage doit être adaptée à la situation et à la culture sociale. L'accent est mis sur la clarté et l'expression de ce que l'on veut vraiment dire, plutôt que de simplement produire des énoncés neutres mais corrects.

D. Non-verbal : Le langage non-verbal est également essentiel. Cela implique d'être à l'aise et calme, d'utiliser des gestes, des indicateurs, des sourires appropriés et variés pour enrichir le discours. Le non-verbal peut transmettre des émotions et des implications qui compliquent parfois la communication pour les apprenants étrangers.

E. Voix : L'expression orale nécessite une voix bien ajustée en termes de volume, d'articulation et de vitesse. La tonalité doit être expressive et variée pour donner du sens au discours.

F. Pauses, silences et regards : Savoir utiliser les pauses et les silences de manière appropriée est également important pour donner du rythme et de la clarté à l'expression orale. Les regards peuvent être utilisés pour renforcer la compréhension du message.

En résumé, la compétence en expression orale englobe la clarté des idées, la structuration du discours, l'adaptation du langage, l'utilisation du langage non-verbal, l'ajustement de la voix et la maîtrise des pauses et des silences pour une communication efficace.

3.4. Les objectifs de l'expression orale

Les objectifs de l'expression orale comprennent divers aspects tels que les présentations d'exposés, les études et les rapports, ainsi que l'évaluation sociale qui en découle, incluant les jugements portés sur les performances écrites, la fluidité et l'aisance dans les prises de parole et l'exposition orale.

Un autre objectif est d'interagir efficacement lors des communications, en réussissant à s'exprimer de manière simple pour raconter des expériences, des événements et des rêves. Il s'agit également d'exprimer ses espoirs, ses buts, ainsi que de donner brièvement les raisons et explications de ses opinions ou projets.

Enfin, l'expression orale vise à être capable de narrer une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film tout en exprimant ses réactions de manière adéquate.

3.5 Les tâches en expression orale

L'expression orale, désormais appelée production orale selon les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent développer progressivement. Elle consiste à s'exprimer en français dans une variété de situations. Cela implique un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, où la capacité de comprendre l'autre est également

sollicitée. L'objectif essentiel est de produire des énoncés à l'oral dans toutes les situations de communication.

Il est fréquent de constater que l'évaluation de l'expression orale d'un apprenant est trop souvent subjective, alors que cette compétence est considérée comme la plus difficile à maîtriser et la plus angoissante pour lui.

Les tâches d'expression orale auxquelles l'apprenant peut être confronté sont diverses :

- Se présenter et parler de soi même
- Produire des répliques lors de jeux de rôles (dialogues simulés).
- Présenter son point de vue sur un sujet simple.
- Présenter des reportages et des exposés
- Répondre à un interlocuteur.
- Défendre son point de vue, argumenter, réfuter un argument, nier, etc.
- Présenter des informations tirées d'un document.
- Résumer un document sonore, audiovisuel ou textuel.
- Réaliser une synthèse d'un document.
- Réaliser un entretien, comme certaines épreuves du DELF et du DALF.
- Raconter des événements passés
- Faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- Parler spontanément
- Chanter

Il est essentiel d'adapter les tâches en fonction du niveau des apprenants, en allant du simple vers le complexe. Il est évident qu'on ne peut pas exiger d'un apprenant de défendre une idée à l'oral s'il n'a pas préalablement étudié les actes de parole qui s'y rapportent, ni s'il n'a pas acquis le lexique nécessaire pour réaliser la tâche demandée.

Il est recommandé de se référer aux descripteurs généraux de la compétence de production orale du cadre commun de référence pour savoir ce que l'on peut exiger des apprenants en fonction de leur niveau. Cela permettra d'évaluer de manière plus objective leurs compétences en expression orale. L'échelle proposée ci-dessous par le CECRL (2021) illustre la production orale générale

	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tableau 2

Les compétences et les niveaux de la production orale générale

3.6. Les compétences de l'expression orale

L'expression orale requiert des compétences variées car chaque apprenant rencontre des obstacles dans son apprentissage. Selon le CECR, la compétence de communication linguistique comprend plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

Les composantes de la compétence de communication, telles que définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), sont les suivantes :

Composante linguistique : Elle concerne la maîtrise du système de la langue, comprenant la grammaire, le vocabulaire, la phonologie et la syntaxe. Cette composante permet de construire des phrases correctes et de comprendre les énoncés des autres.

Composante sociolinguistique : Elle englobe la capacité à adapter le langage en fonction du contexte social et culturel dans lequel on se trouve. Cela inclut la connaissance des registres de langue formels et informels, des expressions idiomatiques, des nuances culturelles, des niveaux de politesse, etc.

Composante pragmatique : Cette composante se rapporte à la capacité d'utiliser le langage de manière appropriée pour atteindre des objectifs spécifiques de communication. Cela implique de comprendre les intentions des interlocuteurs, d'interpréter le sens implicite, de poser des questions, d'exprimer des demandes, de faire des suggestions, etc.

Composante discursive : Il s'agit de la capacité de construire des discours cohérents et organisés. Cela inclut la mise en place de stratégies pour introduire, développer et conclure une idée de manière claire et structurée.

Composante stratégique : Cette composante concerne les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés de communication, tels que le recours à des parapluies linguistiques (paraphrases), l'utilisation de gestes, de mimiques, etc.

L'ensemble de ces composantes contribue à former la compétence globale de communication d'un individu dans une langue donnée. Le développement harmonieux de ces compétences permet à l'apprenant d'être efficace et approprié dans ses échanges oraux.

4. Développer la compétence d'expression orale : fondements, enjeux et orientations didactiques

La compétence d'expression orale constitue un pilier essentiel dans l'apprentissage des langues. Elle englobe des dimensions linguistiques, discursives, interactionnelles et socio-affectives, et représente un défi majeur tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Les études francophones récentes démontrent que l'oral est une compétence complexe nécessitant un enseignement explicite, un entraînement régulier et un environnement propice à l'interaction. Comprendre ses fondements permet d'élaborer des pratiques pédagogiques cohérentes et adaptées.

4.1. L'expression orale : une compétence multidimensionnelle

L'expression orale ne se limite pas à la simple émission de paroles ; elle mobilise une variété de ressources. Selon Dabène (1990), la compétence orale implique la maîtrise du système linguistique, mais aussi la capacité à ajuster son discours au contexte et à l'interlocuteur. Elle engage des processus cognitifs rapides, rendant nécessaire une automatisation progressive des formes linguistiques.

4.2. Les dimensions interactionnelles et pragmatiques

Pour Cicurel (2005), l'oral constitue avant tout une activité interactionnelle dans laquelle le sens ne préexiste pas à l'échange, mais se construit progressivement grâce à la participation active de chacun des interlocuteurs. Loin d'être une simple production individuelle, la parole s'inscrit dans un processus dialogique où chaque intervention dépend de la précédente et conditionne la suivante. Dans cette perspective, l'apprenant n'est pas seulement amené à produire des énoncés corrects ; il doit également être en mesure de gérer les différentes phases de l'interaction : prendre l'initiative de la parole, relancer l'échange lorsque celui-ci s'essouffle, réagir aux propos de l'autre, reformuler pour vérifier la compréhension mutuelle ou encore clarifier ses propres intentions pour lever les ambiguïtés.

Cette dimension pragmatique revêt une importance capitale dans la mesure où elle conditionne l'efficacité communicationnelle. Elle implique que l'apprenant sache interpréter les indices verbaux et non verbaux, adapter son discours à la situation de communication, et maintenir la

cohérence et la pertinence de l'échange. En cultivant ces compétences interactionnelles, l'oral devient un espace d'authenticité où les apprenants expérimentent les mécanismes réels de la communication et développent une capacité à coopérer verbalement. Ainsi, la perspective de Cicurel met en lumière la nécessité d'un enseignement de l'oral qui dépasse la seule correction linguistique pour intégrer la co-construction du sens, essentielle à des échanges riches et efficaces.

4.3. Le rôle de la classe dans le développement de l'expression orale

L'enseignement de l'oral demande des approches pédagogiques spécifiques et soigneusement structurées, car cette compétence ne se développe ni de manière spontanée ni de façon implicite. Comme le soulignent Bégin et Turcotte (2013), l'oral progresse lorsqu'il est travaillé à travers une variété de tâches qui exposent l'apprenant à des contextes communicatifs diversifiés. Les débats, les jeux de rôles, les exposés, les entretiens ou encore les simulations globales constituent autant de situations d'apprentissage qui mobilisent des compétences différentes : argumenter, reformuler, raconter, expliquer, négocier ou défendre un point de vue. Ces dispositifs ne sont pas de simples activités, mais des occasions construites pour permettre aux apprenants d'adopter des postures variées — interlocuteur, narrateur, médiateur, questionneur — et d'expérimenter plusieurs registres et formats discursifs.

Par ailleurs, ces tâches favorisent la mise en œuvre de stratégies de communication essentielles au développement de l'expression orale. Les apprenants apprennent à gérer la prise de parole, à organiser leurs idées de manière cohérente, à gérer l'imprévu et à recourir à des stratégies compensatoires lorsqu'un mot ou une formulation leur échappe. Les interactions orales permettent également d'affiner les compétences pragmatiques, comme l'ajustement au destinataire, la gestion du tour de parole ou la modulation de l'intonation selon l'intention communicative. Ainsi, le travail de l'oral, lorsqu'il s'appuie sur des activités variées et authentiques, contribue non seulement à renforcer la maîtrise linguistique, mais aussi à développer une aisance interactionnelle et une confiance communicationnelle essentielles à la réussite en contexte éducatif.

4.4. L'importance du dispositif didactique

Chiss et Filliolet (2000) soulignent que la progression de l'oral ne peut être véritablement assurée sans une planification pédagogique rigoureuse et cohérente. L'enseignement de l'expression orale exige en effet la définition d'objectifs clairement formulés, permettant aux apprenants de comprendre ce qui est attendu d'eux à court, moyen et long terme. Cette explicitation est essentielle pour orienter les activités, structurer les apprentissages et rendre visible l'évolution des compétences.

Les auteurs insistent également sur la nécessité d'établir des critères d'évaluation précis, adaptés à la diversité des habiletés mobilisées dans l'oral : maîtrise linguistique, gestion de l'interaction, organisation du discours, intelligibilité, ou encore adéquation pragmatique. Ces critères permettent d'objectiver l'évaluation, de soutenir la progression par étapes et d'éviter que l'appréciation de l'oral ne repose sur une impression générale ou intuitive.

À ces éléments s'ajoutent des dispositifs d'étayage qui accompagnent l'apprenant dans sa prise de parole : modèles discursifs, grilles de préparation, scénarios communicatifs, ou aides lexicales et prosodiques. Ces outils jouent un rôle central dans la sécurisation de la production orale, en particulier pour les apprenants encore hésitants.

Enfin, Chiss et Filliolet rappellent l'importance de la rétroaction formative, indispensable pour guider l'amélioration continue. Les feedbacks détaillés, constructifs et réguliers permettent à l'apprenant d'identifier ses forces, de comprendre ses difficultés et d'ajuster ses stratégies de communication. Sans cet ensemble d'accompagnements structurés, l'oral risque d'être relégué à une activité spontanée, non planifiée et rarement évaluée, ce qui limite considérablement son impact sur l'apprentissage. Une planification didactique solide apparaît donc comme un levier incontournable pour valoriser l'oral et en faire une compétence pleinement intégrée au parcours formatif.

4.5. Dimension affective et confiance en soi

La production orale est fortement influencée par les émotions. Moirand (1999) rappelle que la peur de l'erreur, le manque de confiance ou l'anxiété langagière peuvent freiner la prise de parole. Créer un climat bienveillant, valoriser les réussites et instaurer des interactions sécurisées apparaissent comme des conditions essentielles pour favoriser la participation et l'engagement de l'apprenant.

La compétence d'expression orale est un domaine riche et complexe, nécessitant une articulation entre dimensions linguistiques, pragmatiques et affectives. Les travaux francophones montrent que son développement repose sur des pratiques pédagogiques structurées, des situations d'interaction authentiques et un accompagnement favorisant la confiance. L'expression orale doit ainsi être envisagée comme une compétence globale, qui se construit à la fois dans l'action, l'échange et la réflexion.

5. Exploiter la typologie descriptive, narrative et présentative pour développer l'expression orale

L'exploitation des différents types de textes en classe de langue constitue un levier méthodologique majeur pour développer la compétence d'expression orale. La typologie

textuelle, telle que décrite notamment par Adam (1992), offre un cadre structurant permettant à l'apprenant d'acquérir des repères discursifs, de mobiliser des stratégies adaptées et de produire des discours variés et cohérents. En travaillant les textes descriptifs, narratifs et présentatifs, l'enseignant met l'apprenant en situation d'explorer plusieurs modes d'organisation du discours et de développer des habiletés orales complémentaires.

L'expression orale est une compétence clé dans l'enseignement du français, qui dépasse la simple maîtrise linguistique pour inclure des dimensions interactionnelles et discursives. Les recherches récentes mettent en évidence l'importance de structurer l'enseignement de l'oral autour de types textuels ou genres tels que le narratif, le descriptif et le présentatif (Dolz & Gagnon, 2008 ; Espinosa & Vallée, 2023). Ces typologies offrent un cadre didactique qui permet aux apprenants de mieux organiser leurs discours, de développer leur autonomie et de produire des énoncés clairs et cohérents.

5.1. Le texte narratif et l'oral

Le texte narratif est caractérisé par le déroulement d'événements dans le temps, avec des relations causales et des marqueurs temporels. Espinosa et Vallée (2023) montrent que la narration orale permet aux apprenants de structurer leur pensée et de verbaliser des expériences personnelles ou imaginaires. À l'oral, les activités narratives incluent :

- Le récit d'expériences personnelles ou d'histoires inventées,
- Les jeux de rôle et improvisations pour mettre en scène les événements,
- Les discussions guidées où les apprenants co-construisent l'histoire.

Cette approche favorise la cohérence temporelle, l'usage approprié des temps verbaux et le développement de stratégies de communication telles que la reformulation, la relance et la clarification.

5.2. Le texte descriptif et l'oral

Le texte descriptif se concentre sur la présentation détaillée d'objets, de personnes ou de lieux. Baggar (2017) souligne que travailler la description en classe de français permet aux élèves de mobiliser un vocabulaire précis et des structures syntaxiques adaptées. À l'oral, les activités peuvent inclure :

- La description d'images ou de lieux,
- La présentation de personnages ou d'objets,
- L'explication des caractéristiques et propriétés (taille, couleur, fonction, emplacement).

Ces tâches aident les apprenants à organiser spatialement et logiquement leurs énoncés et à enrichir leur expression en utilisant des qualificatifs, des comparaisons et des métaphores, tout en développant la fluidité et la clarté du discours.

5.3. Le texte présentatif et l'oral

Le texte présentatif, souvent rapproché d'un texte informatif ou d'exposition, consiste à présenter des faits, des connaissances ou des concepts. Selon Dolz & Gagnon (2008) et Dumais, les activités présentatives à l'oral incluent :

- Les exposés oraux sur un thème précis,
- Les rapports ou comptes rendus,
- Les mini-conférences ou présentations de projets.

Ces activités obligent les apprenants à structurer leur discours (introduction, développement, conclusion), à utiliser des connecteurs logiques et à adapter leur registre au public. Le travail sur le texte présentatif développe la capacité à synthétiser des informations, à organiser le contenu et à communiquer efficacement dans des situations formelles.

5. Avantages de l'exploitation des types textuels à l'oral

L'exploitation des types textuels à l'oral présente plusieurs avantages :

- Structuration des discours : les apprenants comprennent les spécificités de chaque type et adaptent leur langage.
- Transfert de compétences : les stratégies développées pour un type de texte peuvent être transposées à d'autres contextes.
- Développement de l'interaction : en travaillant la narration ou la description, les élèves apprennent à co-construire le sens et à interagir avec leurs pairs.
- Autonomie et créativité : les activités variées stimulent l'expression personnelle et la créativité, tout en respectant les structures attendues par le type textuel.

La typologie textuelle constitue un outil pédagogique puissant pour développer l'expression orale. Le travail sur les textes narratifs, descriptifs et présentatifs permet aux apprenants de structurer leur discours, de mobiliser un vocabulaire précis, et de s'adapter à différentes situations de communication. Les recherches francophones montrent que ces approches favorisent l'autonomie, la fluidité, et la clarté dans la production orale, tout en liant l'oral et l'écrit de manière cohérente (Dolz & Gagnon, 2008 ; Espinosa & Vallée, 2023 ; Baggar, 2017 ; Dumais).

Conclusion

L'oral occupe une place fondamentale dans l'apprentissage du français langue étrangère, puisqu'il constitue à la fois un outil et un objectif d'enseignement. Il permet aux apprenants de développer leurs compétences communicationnelles, d'améliorer leur prononciation, d'affiner leur compréhension auditive et d'acquérir la grammaire et le vocabulaire dans des contextes réels d'usage. Par ailleurs, il favorise une meilleure appropriation de la culture francophone, offre la possibilité de recevoir des rétroactions immédiates, stimule la mémorisation et contribue à renforcer la fluidité de la parole. En suscitant des interactions authentiques et en temps réel, la pratique orale aide les apprenants à gagner en assurance tout en s'adaptant aux différentes situations de communication. Accorder une place centrale à l'oral dans l'enseignement du FLE, tout en multipliant les occasions d'échanges avec des locuteurs natifs, constitue donc une voie privilégiée vers une maîtrise globale et vivante de la langue.

Dans ce chapitre, nous avons examiné la dimension orale de l'apprentissage en distinguant ses deux composantes essentielles — la compréhension et l'expression — qui, bien qu'autonomes, sont intimement liées et se nourrissent mutuellement. La compréhension orale renvoie à la capacité de saisir le sens d'un message énoncé en français, qu'il provienne d'un locuteur natif ou d'un support audio. Elle implique la reconnaissance des sons, l'interprétation des structures syntaxiques, la prise en compte de l'intonation ainsi que la compréhension du sens global du discours. Cette compétence s'avère indispensable pour suivre des conversations naturelles, comprendre des films, des émissions ou encore des exposés académiques.

En complément, l'expression orale correspond à la faculté de produire un discours cohérent, fluide et adapté au contexte communicatif. Elle suppose la mobilisation du lexique et des structures grammaticales adéquates, une articulation correcte ainsi qu'une aisance dans la formulation des idées. Par son biais, les apprenants peuvent interagir, défendre une opinion, débattre ou simplement échanger de manière spontanée et authentique.

Ces deux compétences entretiennent une relation de réciprocité. Une bonne compréhension orale facilite la production, car elle permet de mieux saisir les intentions de l'interlocuteur et d'y répondre de manière appropriée. Inversement, une expression orale fluide favorise la compréhension, dans la mesure où elle encourage la pratique régulière, la prise de parole et la sensibilité aux nuances du discours.

Ainsi, une compréhension approfondie de ces deux dimensions s'avérerait indispensable pour orienter notre expérimentation, laquelle vise à évaluer l'impact d'un dispositif de classe inversée sur le développement des compétences orales en français langue étrangère.

CHAPITRE III

L'innovation pédagogique, l'enseignement des langues et les TIC à l'ère numérique

Introduction

Notre recherche vise à intégrer un modèle de dispositif de formation fondé sur la classe inversée dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université. À cette fin, ce chapitre se propose d'analyser les nouvelles approches pédagogiques qui questionnent les modalités traditionnelles du processus éducatif, en mettant l'accent sur le rôle central de l'autonomie des apprenants et sur l'apport des technologies numériques dans le renouvellement des pratiques didactiques.

Cette combinaison à donner naissance à une récente pédagogie, appelée pédagogie innovante ou innovation pédagogique.

Pour mettre sur scène notre classe inversée, guidée par les balises de l'innovation pédagogique, nous allons passer au crible les réalités pédagogiques qui pourraient nous servir à nichier notre expérimentation.

En effet, savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. C'est le premier pilier du socle commun des connaissances et des compétences.

Aussi les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) contribuent, d'une part, à travers une grande partie à cet apprentissage.

L'université de l'autre part contribue au projet d'une société de l'information et de la communication pour tous, en partenariat avec les collectivités et différents acteurs et actionnaires pour généraliser les usages et développer les ressources numériques pour la formation des étudiants. Elle forme ces derniers à maîtriser ces outils numériques et les prépare comme futurs citoyens à vivre dans une société dont l'environnement technologique évolue constamment.

1. L'innovation pédagogique : une nécessité

L'envie d'apprendre et de s'auto-former dans tous les domaines pour développer de nouvelles compétences a poussé les enseignants à repenser leurs pratiques ; et c'est à partir des années 80 jusqu'à nos jours et depuis le début de l'émergence de l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) que les recherches sur les rapports entre technologie et pédagogie font couler beaucoup d'encre. Le changement du monde dans lequel nous vivons aujourd'hui nous oblige de prendre en considération tous les facteurs qui peuvent influencer le processus de l'enseignement/apprentissage.

Les technologies peuvent être porteuses de potentiel pour le développement pédagogique à condition qu'elles soient encadrées par des dispositifs pédagogiques, basés sur des méthodes bien étudiées et impliquant les étudiants et les enseignants en leur attribuant de nouveaux rôles pour pouvoir à la fin développer des compétences humaines, sociales et professionnelles des étudiants.

Le mot innovation devient aujourd'hui omniprésent, dans les discours pédagogiques et politiques où son application suscite une prise en charge totale du processus de l'enseignement/apprentissage, *« comme si son usage pouvait réveiller à lui seul par sa connotation positive, l'ingéniosité, l'imagination, le progrès et la créativité chez les enseignants ! Comme s'il restait à inventer des pratiques miracles qui puissent répondre à la sédimentation des attentes de la société à l'égard de l'école ! »* (Marsollier., 2003), cela ne reflète en aucun cas l'intelligibilité de l'adoption de cette méthode et la souplesse de l'intervention de l'enseignant gouverné par l'institution et les programmes.

2. L'innovation pédagogique : repères théoriques et historiques

Les nouvelles technologies éducatives ont apporté ces dernières quinze années des évolutions techniques au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, en réalité l'innovation pédagogique ne se limite pas à l'évolution des outils technologiques mais elle englobe toute tentative de changement et de remise en question des méthodes pédagogiques pour proposer un enseignement plus efficace.

2.1.1. La méthodologie directe

Officiellement imposée en 1901 a marqué une évolution remarquable, par rapport à la méthodologie traditionnelle, en ce qui concerne le recours à la langue maternelle et la traduction des textes littéraires, désormais la langue n'est plus considérée comme un moyen d'accès aux textes littéraires mais plutôt un moyen pratique de communication écrite et orale. L'innovation a marqué le statut de l'apprenant qui est devenu un sujet actif au lieu d'un simple récepteur de notions de grammaire et un ré citateur de longues textes littéraires.

2.1.2. La méthodologie audio-orale

Cette méthodologie qui s'est développée aux Etats Unis, durant la période 1940-1970, s'est inspirée de la méthode de l'armée. Cette dernière qui a été inventée principalement pour le besoin de la formation des soldats capables de communiquer en langue étrangère dans les

différents champs de bataille, cette méthode consistait à mémoriser des dialogues de la langue cible sans se soucier de leurs fonctionnements grammaticaux.

La méthodologie audio orale était la première à combiner entre deux disciplines et théories qui sont : le structuralisme du domaine de la linguistique et le behaviorisme de l'école structurale, car le langage selon les behavioristes et les skinnéristes reflète le comportement humain dans le sens de l'acquisition d'habitudes reposant sur le principe du conditionnement sous forme de « stimulus –réponse ». Pour ce qui est des structures, l'acquisition se fait à travers des exercices de paterne en répétant intensivement des dialogues enregistrés, et en faisant des substitutions sur l'axe paradigmatique, des additions sur l'axe syntagmatique ou même des transformations.

L'innovation pédagogique dans la méthodologie audio-orale redéfinit la langue et se voit clairement à travers l'intégration des nouvelles techniques qui sont le magnétophone et le laboratoire de langue comme le souligne Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatisme, les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base ou pattern, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur. (Gruca, 2005, p. 259)

La méthodologie audio-orale a tracé le chemin de l'innovation pédagogique en ouvrant la voie vers d'autres horizons.

2.1.3. La méthodologie structuro globale audiovisuelle

Au lendemain de la seconde guerre mondiale et pour des raisons politiques, la France a voulu renforcer son implantation dans ses colonies et réintégrer la foule d'immigrants, aussi son souci était de lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient la langue dominante des communications internationales. Une politique a été mise en scène pour diffuser la langue française à l'étranger et cela a impulsé la naissance du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du Français (Crédif). L'innovation pédagogique à travers cette méthodologie était à travers l'élaboration du premier matériel pédagogique, qui répond aux besoins des savants,

Voix et images de France paraissant en 1960. Ce matériel conçu par Paul Rivenc et les méthodologues du Crédif envisage que :

Le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité ; d'où l'importance de la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement des dialogues) et du film fixe (déroulement des images qui se veulent situationnelles) qui plonge l'étudiant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle. (2005, p. 161).

Ceci dit, *la méthodologie sgavienne se situe aussi dans le prolongement de la MD, dans la mesure où ses principales innovations constituent en partie des tentatives de solution de aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs.* (Puren, 1988) et désormais la langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication essentiel pour maîtriser la parole situationnelle.

2.1.4. Approches communicative et actionnelle

La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique constituent une piste scientifique pour une nouvelle méthodologie qui préfère le terme d'approche pour désigner sa souplesse. En 1972, le conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts pour favoriser l'intégration de l'apprentissage des langues. L'objectif n'est pas de savoir la langue mais d'en parler avec, il faut que la langue puisse fonctionner à travers des séquences et des notions de vie quotidienne d'où l'émergence de la méthode fonctionnelle notionnelle.

L'approche communicative s'inspire de la psychologie cognitive qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage, donc il est un membre actif et un co-constructeur du savoir.

L'approche actionnelle envisage l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donné. Dans cette perspective (Bérard, 1991) voit que :

le facteur le plus positif est l'investissement des apprenants dans leur apprentissage, dans la gestion du travail de la classe. Une participation active qui va dans le sens de l'autonomie, une responsabilisation des participants, du groupe a un effet bénéfique sur l'apprentissage

La valeur ajoutée par l'approche communicative est le statut accordé à l'apprenant en

le mettant au centre de l'apprentissage et en le responsabilisant.

Cette nouvelle prescription inspirée par les théories de l'apprentissage de la psychologie cognitive, qui considère que tout apprentissage est une construction de connaissances, a une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions et aussi aux documents et techniques de classe. Parmi les outils exploités par l'approche communicative les technologies audio-visuelles (l'ordinateur, l'internet, le projecteur multimédia, etc.) et les méthodes de langues préparées en fonction des besoins et niveaux des apprenants.

L'approche communicative se développe à partir de certains facteurs on les résume dans les points ci-dessous :

- Une critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre des méthodes audio-orales et des méthodes audiovisuelles.
- Une différenciation des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines.
- L'exploitation de nouveaux outils permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement.
- Un bouleversement méthodologique intégrant des principes différents par rapport aux progressions, documents et techniques de classe.
- La concentration sur les composantes des compétences de communication à savoir : la composante de maîtrise textuelle, la composante de maîtrise linguistique, la composante de maîtrise référentielle et la composante de maîtrise situationnelle.

2.2.L'innovation pédagogique : essai de définition

L'innovation est un vague concept en vogue, qui a influencé de nombreux domaines comme les sciences sociales, l'industrie, la médecine, la psychologie, etc. Puisque nous nous intéressons dans notre étude au domaine de l'éducation, nous exposerons en aperçu, dans les lignes qui suivent, les définitions de l'innovation pédagogique les plus pertinentes.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (ASDIFLE, 2003, p. 131)

Une innovation est un concept, un objet ou une technique perçue comme une nouveauté, et qui a été créée afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante. On parle alors d'une innovation-produit. Accompagnant l'évolution des besoins d'une

société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage.

On peut dire, alors, que l'innovation pédagogique renferme les formes technologiques, techniques et méthodologiques qui sont au service de l'enseignement/apprentissage.

Vouloir parcourir le domaine de l'innovation pédagogique pour relever les principaux traits et tracer les contours n'est guère facile. Car dès le premier abord, ce domaine apparaît vaste, ambigu et complexe. En réalité, l'immense intérêt qu'il présente aux praticiens et aux chercheurs invite à s'y attarder. Pour ces raisons Louis Gadbois et Paul-Emile Gimgras préfèrent préciser deux notions de l'innovation pédagogiques : la première nommée processus d'innovation tandis que la deuxième s'intéresse à l'innovation comme produit ou état nouveau, les deux concepts sont expliquées par les deux chercheurs dans le passage ci-dessous

Par processus d'innovation on désigne l'entreprise ou l'opération qui se déroule dans un établissement et qui a pour but d'y produire une modification d'ordre éducatif ; cette entreprise comporte des étapes définies, implique des catégories et mobilise divers intervenants, dont les attitudes et réactions en provoquent largement le succès ou l'échec.

D'autres part, on appelle également innovation le produit que le processus met finalement à la disposition des éducateurs, produit relativement stable et bien identifié, qui s'appelle enseignement programmé, enseignement interdisciplinaire, centre de réapprentissage (compensatory education), régime de contrat d'apprentissage, système de co-gestion, méthode des projets, etc. (Gadbois & Gimgras, 1981)

Pour André Tricot, dans son livre l'innovation pédagogique mythe et réalité, il voit que l'innovation pédagogique concerne les façons d'enseigner. Un(e) enseignant(e) réalise une innovation pédagogique quand il (elle) conçoit et met en œuvre une façon d'enseigner nouvelle, inédite. L'enseignement étant une activité conjointe, impliquant un(e) enseignant(e) et des élèves, une façon d'enseigner concerne les tâches mises en œuvre par les enseignants et celles mises en œuvre par les élèves, au sein d'une organisation du temps de l'espace et des relations. (Tricot, 2017, p. 8). Donc on peut dire que l'innovation pédagogique est une manière

d'enseignement basée sur des nouveaux principes dans le but d'améliorer le processus de l'enseignement| apprentissage.

2.3.Les formes de l'innovation pédagogique

L'innovation pédagogique fait référence à l'intégration de nouvelles méthodes, tâches, pratiques, technologies ou approches dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. Son objectif est d'améliorer l'apprentissage des apprenants en rendant l'expérience éducative plus dynamique, interactive, rentable en s'adapte aux besoins individuels des apprenants.

Dans les points ci-dessous, on étale, quelques exemples d'innovations pédagogiques :

- L'apprentissage en ligne : Les plateformes d'apprentissage en ligne facilitent aux étudiants l'accès à des cours, des ressources et des échanges avec des enseignants et d'autres apprenants via internet. Cela offre une flexibilité en termes de lieu et de rythme d'apprentissage.
- Les classes inversées : Dans ce modèle, les étudiants étudient le contenu chez eux à l'aide de ressources en ligne ou de matériel préparé par l'enseignant, puis utilisent le temps en classe pour des activités plus interactives, telles que des discussions, des projets de groupe ou des exercices pratiques.
- Les jeux éducatifs : Les jeux sérieux ou les jeux éducatifs utilisent des éléments ludiques pour favoriser l'apprentissage. Ces jeux peuvent être utilisés dans divers domaines, tels que les sciences, les langues, les mathématiques, etc., et ils encouragent l'engagement actif des apprenants.
- L'apprentissage adaptatif : Les systèmes d'apprentissage adaptatif utilisent des technologies telles que l'intelligence artificielle pour personnaliser l'expérience d'apprentissage en fonction des besoins et des performances de chaque apprenant. Cela permet de fournir un contenu et des activités qui correspondent aux compétences et aux intérêts individuels.
- La réalité virtuelle est augmentée : Ces technologies immersives permettent aux apprenants de vivre des expériences virtuelles qui les plongent dans des environnements réalistes ou enrichissent leur environnement réel avec des éléments virtuels. Elles peuvent être utilisées pour des simulations, des visites virtuelles, des expériences scientifiques, etc.
- La collaboration en ligne : Les outils de collaboration en ligne facilitent le travail d'équipe et la communication entre les apprenants, même à distance. Ils permettent aux

étudiants de collaborer sur des projets, de partager des idées et de construire des connaissances ensemble.

Ces exemples ne sont qu'un aperçu des nombreuses possibilités d'innovation pédagogique. L'objectif commun de ces approches est d'offrir aux apprenants des expériences d'apprentissage plus attractives, personnalisées et pertinentes, en exploitant les avantages des nouvelles technologies et des nouvelles méthodologies.

3. Le numérique au service de l'innovation pédagogique

Le numérique joue un rôle primordial dans l'innovation pédagogique car il offre différentes possibilités et formes de l'enseignement/ apprentissage ; en intervenant sur la façon de la transmission ou l'assimilation du savoir.

3.1. L'intégration du numérique pour favoriser l'innovation pédagogique

L'intégration du numérique dans le domaine de l'enseignement /apprentissage s'avère fondamentale ; dans ce sens André Tricot (2017, p. 113) pense que « *Les technologies éducatives constituent une sous-catégories des outils numériques utilisés en classe : ils ont été conçus pour cela* ». Ces outils qui peuvent intervenir pour faciliter la réalisation des tâches pédagogiques sont multiples ; nous citons comme exemple l'exploitation d'un mini projecteur portable dans les séances de la compréhension de l'oral ou pour présenter des exposés des rapports ou même des cours .

Voici quelques exemples de la façon dont le numérique peut être utilisé pour favoriser l'innovation pédagogique :

- Accès à l'information : grâce à Internet, les enseignants et les élèves ont accès à une quantité infinie d'informations. Cela permettra de diversifier les sources d'apprentissage et de fournir des ressources riches et variées.
- Apprentissage interactif : les outils numériques offrent des possibilités d'apprentissage interactif, tels que les simulations, les jeux éducatifs, les vidéos interactives, etc. Ces outils rendent l'apprentissage plus engageant et favorisent l'expérimentation et l'exploration.
- Personnalisation de l'apprentissage : les technologies numériques permettent de personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins et des intérêts de chaque élève. Des plateformes d'apprentissage en ligne peuvent proposer des contenus adaptés à chaque niveau, des exercices individualisés et un suivi personnalisé de la progression de l'élève.

- Collaboration et partage : les outils numériques facilitent la collaboration entre les élèves et encouragent le partage des connaissances. Les élèves peuvent travailler ensemble sur des projets, échanger des idées, et collaborer à distance grâce aux outils de communication et de travail collaboratif.
- Évaluation et suivi : les technologies numériques offrent des possibilités d'évaluation plus précises et plus fréquentes. Les enseignants peuvent utiliser des outils d'évaluation en ligne pour mesurer les progrès des élèves et ajuster leur enseignement en conséquence. Les données collectées permettent également d'identifier les lacunes et les besoins des élèves.
- Enseignement à distance : la pandémie de COVID-19 a souligné l'importance du numérique dans l'enseignement à distance. Les outils numériques tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les visioconférences et les classes virtuelles ont permis de maintenir l'apprentissage malgré les restrictions liées aux déplacements.

Cependant, il est important de noter que le numérique ne remplace pas complètement l'enseignement traditionnel, mais qu'il vient compléter et enrichir les pratiques pédagogiques. L'utilisation des technologies numériques doit être pensée de manière réfléchie et adaptée aux besoins spécifiques de chaque contexte d'apprentissage.

3.2. Le numérique et l'adaptation aux besoins des apprenants

Le numérique joue un rôle de plus en plus important dans l'adaptation aux besoins des apprenants. Il offre de nombreuses possibilités pour personnaliser l'apprentissage, et il fournit aussi un accès à l'éducation à distance et soutient les différents styles d'apprentissage.

L'une des principales façons dont le numérique aide à l'adaptation aux besoins des apprenants est en permettant la différenciation pédagogique. Les enseignants peuvent utiliser des outils numériques tels que des logiciels éducatifs, des plateformes d'apprentissage en ligne et des applications mobiles pour offrir des activités et des ressources adaptées au niveau et aux besoins de chaque élève. Ces outils permettent de fournir un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté et de proposer des défis supplémentaires aux élèves plus avancés. A ce propos Franck Amadieu et André Tricot (2014, p. 61) affirment que :

Les élèves sourds, malvoyants, dyslexiques, dysphasiques, à mobilité réduite, dyspraxiques ou porteurs de troubles autistiques : voilà la population qui doit le plus bénéficier du numérique pour l'apprentissage. Deux branches de l'informatique se sont intéressées à cette question :

-Le domaine de l'interaction entre humain et machine, plus spécialement centré sur les handicaps moteurs et sensoriels, où l'on essaye de concevoir des technologies qui compensent ou contournent le handicap ;

-Le domaine de l'informatique pédagogique, plus spécifiquement centré sur les troubles de l'apprentissage, où l'on tente d'améliorer l'apprentissage ou de compenser le trouble

De plus, le numérique facilite l'accès à l'éducation à distance, ce qui est particulièrement important dans les situations où les apprenants ne peuvent pas se rendre physiquement à l'école, que ce soit en raison de contraintes géographiques, de problèmes de santé ou d'autres circonstances particulières. Les cours en ligne, les classes virtuelles, les vidéos éducatives, les ressources en ligne et les classes inversées permettent aux apprenants d'accéder à l'éducation de manière flexible et de suivre leur propre rythme d'apprentissage. Dans ce sens Jonathan Bergman et Aron Sams (2014, p. 24) voient que :

Les étudiants d'aujourd'hui sont occupés, occupés, occupés ! Nombre d'entre eux sont débordés et vont d'un événement à l'autre. Nos étudiants apprécient la souplesse de la classe inversée. Comme la matière essentielle leur est offerte grâce à des vidéos en baladodiffusion, ils peuvent décider d'anticiper. Jonathan avait une élève gymnaste, impliquée dans des compétitions, qui devait fréquemment voyager pour participer à des événements sportifs. Lorsqu'elle s'absentait, elle ratait l'essentiel de ses cours en classe. Elle préférait prendre de l'avance quand ses compétitions approchaient, de sorte qu'à son retour, elle rattrapait le train en marche sans tracas.

Le numérique offre également des opportunités d'adaptation aux différents styles d'apprentissage. Les apprenants ont des préférences d'apprentissage différentes, certains étant plus visuels, auditifs ou kinesthésiques. Les outils numériques peuvent fournir une variété de formats, tels que des vidéos, des enregistrements audio, des simulations interactives et des activités pratiques, pour répondre aux besoins des différents apprenants.

En outre, le numérique permet de recueillir des données sur les progrès des apprenants et d'adapter l'enseignement en conséquence. Les plateformes d'apprentissage en ligne et les logiciels éducatifs peuvent suivre les performances des élèves, identifier leurs forces et leurs faiblesses, et proposer des activités ciblées pour renforcer leurs compétences. Cela permet aux enseignants de personnaliser davantage l'enseignement et d'offrir un soutien individualisé aux apprenants.

Malgré cela, d'autres chercheurs voient que l'intégration du numérique pour l'adaptation aux besoins des apprenants ne remplace pas le rôle des enseignants ; ni celui de l'enseignement traditionnel

Cependant, il est important de noter que l'utilisation du numérique ne suffit pas, les enseignants restent essentiels pour guider et soutenir les apprenants, interagir avec eux et fournir un retour d'information personnalisé. Le numérique vient compléter l'enseignement traditionnel en offrant des ressources supplémentaires et des opportunités d'apprentissage enrichies et ne mène pas toujours à l'autonomie de l'apprenant comme le souligne Betton et Pondaven (2019, p. 5) dans les lignes ci-dessous

Certes les apprenants sont souvent motivés par ces nouveaux environnements de formation, mais ils n'apprennent ni mieux ni plus vite. Il n'est pas évident non plus qu'ils y gagnent en autonomie d'apprentissage. Bien au contraire, l'usage de ces dispositifs requiert une certaine autonomie qui, si elle n'est pas acquise, compromet les apprentissages. L'apprenant n'est pas forcément plus « actif », au sens pédagogique du terme même s'il interagit, de manière fonctionnelle, avec une interface. Enfin, si l'apprenant est libre de travailler dans un temps et un espace choisis, et d'accéder à des ressources via les plateformes, les réseaux et les communautés virtuelles, sa liberté reste relative aux parcours imposés, à l'ergonomie des interfaces, aux facilités de navigation et aux conditions d'accès aux ressources.

3.3.Le statut des enseignants à l'ère numérique

À l'ère numérique, le statut des enseignants peut être influencé par les institutions du pays ; les conditions générales de l'enseignement et par l'accès adéquat à l'infrastructure technologique.

Les enseignants d'aujourd'hui sont plus motivés à intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leurs classes vu le changement et l'évolution des conditions de la vie et de l'environnement de l'apprenant ; les TIC qui sont multiples et variés en passant par les outils numériques (tablette, tableau blanc interactif, mini vidéo projecteur portatif ...) ou le recours à des plateformes d'enseignement à distance (Moodle, Claroline, Khan Academy, Coursera ...).

L'utilisation des TIC, avec performance, par les enseignants est considérée comme une compétence importante et même inévitable.

Basil et al (2015, p. 31) insistent sur le besoin de la formation des enseignants en déclarant

L'un des objectifs centraux du dispositif de formation est justement de proposer aux nouveaux enseignants un travail sur leurs conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage. De plus, considérant le fait que l'objectif final du dispositif est d'amener les enseignants à mettre en place des pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage des étudiants et que des changements fondamentaux de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage passent nécessairement par un changement de conceptions de l'enseignement.

Les enseignants sont encouragés à assister à des programmes de formation continue axés sur les compétences numériques et l'intégration des outils numériques dans l'enseignement. Certains pays et établissements d'enseignement proposent des formations spécifiques pour aider les enseignants à développer leurs compétences numériques. Vizcarro (2002) s'interroge sur les dispositifs de formation proposés aux enseignants qui doivent tenir compte des contraintes temporelles et matériels ; ces derniers qui doivent offrir :

- Un apprentissage flexible et compatible avec les contraintes professionnelles des enseignants, en tenant compte du temps dont ils disposent et de leurs rythmes ;
- Un apprentissage basé sur l'expérience en faisant vivre l'expérience par les enseignants même en leur demandant par exemple de concevoir en groupe un projet d'activités pédagogiques utilisant les TIC ;
- Un apprentissage situé et adapté à leurs propres tâches professionnelles en tant qu'enseignants, leurs formations ne doivent pas être confondues avec une formation des spécialistes de technologie de l'éducation ou celles d'informaticiens ;
- Un apprentissage collaboratif qui appelle la participation du corps enseignants en prenant en compte les transformations profondes des pratiques comme par exemple la modification du curriculum et des critères d'évaluation pour créer des connaissances nouvelles issues de nouvelles pratiques expérimentées.

Des chercheurs préfèrent employer le terme de « mythe » (Amadiou & Tricot, 2014) pour parler des effets de la révolution numérique sur le statut des enseignants, des apprenants et même des savoirs. En réalité le numérique ne pourra jamais remplacer l'enseignant ; ce dernier joue un rôle capital dans l'établissement de relations humaines avec les apprenants. L'interaction en face à face, la communication non verbale, l'empathie et le soutien émotionnel sont des éléments importants de l'apprentissage qui ne peuvent être entièrement reproduits par des outils numériques. En plus l'enseignant est un facilitateur de savoir qui peut guider ; orienter, motiver

et encourager ses apprenants en prenant en compte le facteur psychopédagogique et psychologique chose qui n'est pas autorisée par le numérique.

Il est important de noter que le statut des enseignants à l'ère numérique peut évoluer en fonction des avancées technologiques, des politiques éducatives et des changements sociaux. Par conséquent, il est essentiel pour les enseignants de rester informés, de continuer à se former et de s'adapter aux nouvelles exigences du monde numérique.

4. Exploiter les TIC/ TICE pour une innovation pédagogique dynamique

Exploiter les TIC dans l'innovation pédagogique consiste à intégrer de manière stratégique les technologies de l'information et de la communication dans le processus de l'enseignement / apprentissage pour aboutir à une expérience efficace.

Les TIC occupent un rôle essentiel dans notre société moderne en facilitant la communication, l'accès à l'information, l'échange de données et la création de nouvelles opportunités dans divers domaines, y compris l'éducation, les affaires, la santé, le divertissement, la recherche scientifique, etc. Dans le contexte de l'éducation, les TIC sont utilisées pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage en fournissant des outils et des ressources numériques, qui

favorisent la collaboration à distance et mettent à disposition des espaces d'apprentissage en ligne, tout en simplifiant l'accès à une diversité d'informations et de ressources pédagogiques.

Dans les années 1960 et 1970, la création de centres de langues et de laboratoires de langues a permis l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'enseignement du FLE. Ces établissements ont favorisé l'utilisation de technologies audiovisuelles, offrant aux apprenants des opportunités d'écoute, de prononciation et de pratique orale. Depuis lors, l'utilisation de ces infrastructures est devenue courante, améliorant l'interaction et la stimulation dans l'apprentissage des langues. Dans ce sens Louis Porcher affirme (2004, p. 65):

À la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophonique et d'un défilé de diapositives enchaînées synchroniquement.

4.1. Qu'est-ce que les TIC /TICE ?

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE , Jean-Pierre Robert (2008, p. 97) les décrit : « *Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble*

de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...) »

Les TIC comme l'explique Nathalie Hirschsprung (2005, p. 123) sont : « *l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, Multimédia,...) englobant aussi la visioconférence, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels, les cédéroms et Internet.* »

Dans le dictionnaire du didactique du français langue étrangère et seconde (ASDIFLE, 2003, p. 238) les TIC sont définis comme suit :

L'acronyme TIC signifie technologie de l'information et de la communication et s'est progressivement substitué à « nouvelles technologies » ; il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisé à une grande quantité d'information codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures.

Donc nous pouvons dire que les TIC ou les TICE englobe les outils et les produits numériques qui peuvent être utilisés dans le cadre de l'éducation, de l'enseignement ou la transmission des connaissances.

4.2. Avantages et limites des TICE en didactique du FLE

Les TICE regroupent l'ensemble des technologies mises en œuvre pour développer toute sorte et forme d'enseignement afin d'installer une compétence chez l'apprenant en partant de ses connaissances ; les TICE offrent de nombreux avantages mais aussi présentent des limites. Nous allons essayer de résumer les plus pertinents avantages dans les points ci-dessous :

- Les TICE fournissent un accès à une vaste gamme de ressources en ligne telles que des activités interactives, des bandes audio, des vidéos, des applications et des outils pédagogiques spécifiquement conçus pour l'apprentissage du FLE. Cela permet aux apprenants d'enrichir leurs compétences linguistiques et culturelles ;
- A travers les TICE, l'enseignant peut retravailler des documents authentiques pour les rendre plus accessibles ;
- Dans un apprentissage à travers les TICE, l'apprenant peut entrer en interaction directe avec des locuteurs natifs ; les plateformes en ligne, les outils de discussion, les forums et les réseaux sociaux permettent aux apprenants de pratiquer la langue en

interagissant avec d'autres apprenants ou des locuteurs natifs, même à distance.

- Les TICE facilitent la communication et la collaboration entre les apprenants et les enseignants ;
- Les TICE offrent des possibilités d'évaluation et de feedback automatisés. Les exercices en ligne permettent aux apprenants de recevoir un feedback immédiat sur leurs performances linguistiques, favorisant ainsi leur progression et leur compréhension des erreurs à corriger.

Pour Jean-Marc Defays et Audrey Mattioli-Thonard (2012, p. 2) *les avantages restent relatifs, ne serait-ce qu'en fonction des objectifs et des personnes que l'on prend en compte : les enseignants, les apprenants, les acteurs sociaux ...ou les fabricants d'équipements informatiques, les concepteurs de logiciels et les fournisseurs de services internet* ; ces mêmes auteurs classent les avantages selon différents niveaux en fonction des apprenants en les résume comme suit ;

- Sur le niveau psychologique : l'utilisation des TICE peut stimuler la motivation des apprenants en leur offrant la possibilité de travailler de manière indépendante, sans la pression du regard des autres ou de la dynamique de la classe. Les apprenants timides peuvent ainsi s'exprimer davantage et prendre confiance en eux. Cependant, il est important de noter que certains apprenants plus âgés peuvent éprouver une certaine réticence à l'égard des technologies informatiques, étant moins familiers avec celles-ci ;
- Sur le niveau social : à travers la communauté cybernétique les groupes d'échange s'élargissent ce qui multiplie les chances de conversations et diversifie les formes de collaboration ;
- Sur le niveau cognitif : la lecture hypertextuelle permise par les outils informatiques favorise l'apprentissage en permettant une exploration non linéaire du contenu. Elle correspond à des processus cognitifs spontanés tels que l'association libre et la navigation par arborescence. Cette approche offre une alternative plus engageante et stimulante par rapport à la lecture ou à l'écoute linéaires d'une leçon classique. Les apprenants peuvent suivre des liens, faire des connexions multiples et approfondir les sujets qui les intéressent, ce qui facilite une meilleure compréhension et une rétention des connaissances accrue ;
- Sur le niveau pédagogique : les enseignements sont plus flexibles et adaptés et différenciés en fonction des niveaux et besoins des apprenants ; les outils technologiques permettent aux enseignants de personnaliser les contenus et les

méthodes d'enseignement en fonction des aptitudes et des intérêts spécifiques de chaque apprenant ;

- Sur le niveau documentaire : personne ne peut nier la gigantesque masse documentaire présente sur la toile au quel internet donne accès ; cet avantage est incontestable et indéniable ;
- Sur le niveau pratique : l'apprenant peut accéder aux ressources à tout moment et en tout lieu. En revanche, les cours dispensés par un enseignant sont soumis à des contraintes de volume horaire et d'institution, limitant leur disponibilité. De même, l'accessibilité aux ressources de la bibliothèque peut être limitée. Ainsi, l'ordinateur et Internet offrent une plus grande liberté d'accès et une disponibilité étendue par rapport aux cours et aux ressources physiques.

Bien que les TICE offrent de nombreux avantages, elles présentent également certains inconvénients et limites.

- Fracture numérique : certaines régions peuvent avoir un accès limité aux infrastructures numériques, créant des disparités d'accès aux TICE ;
- Compétences techniques requises : l'utilisation des TICE nécessite une maîtrise technique de la part des enseignants et des apprenants, ce qui peut constituer un obstacle pour certains, et représente un défi pour certains d'entre eux ;
- Distractions en ligne : les TICE peuvent entraîner des distractions, avec la tentation de se détourner des tâches d'apprentissage vers des activités non pertinentes en ligne. Ce qui mène à la facilité de se perdre ;
- Qualité variable des ressources en ligne : il est nécessaire de sélectionner et d'évaluer attentivement les ressources en ligne, car leur qualité peut varier, aussi l'utilisateur peut tomber facilement sur des sites non fiables ;
- Dépendance et isolement : une utilisation excessive des technologies peut entraîner une dépendance et une diminution de l'interaction sociale réelle, ce qui peut avoir un impact sur les compétences de communication et les relations sociales ;
- Besoin d'équilibre : il est essentiel de trouver un équilibre entre l'utilisation des TICE et d'autres méthodes d'enseignement pour optimiser les avantages tout en minimisant les inconvénients.

Defays et Mattioli-Thonard (2012) ont montré ,à propos des limites et des risques des TICE, qu'il est inutile de rappeler que ses dernières ne peuvent pas toujours répondre aux besoins et exigences du publique enseignant/apprenant ni régler tous les problèmes posés par l'enseignant ; nous résumons leurs arguments comme suit :

- Stimulation de la curiosité : les ordinateurs, les logiciels et Internet peuvent stimuler la curiosité des apprenants et répondre rapidement à leurs besoins et intérêts ;
- Problèmes d'attention et de compréhension : l'utilisation de ces technologies peut créer des difficultés sur le plan de l'attention et de la compréhension, pouvant entraver l'assimilation des connaissances ;
- Risque de paresse intellectuelle : l'accès facile aux informations peut engendrer une certaine paresse intellectuelle et décourager l'effort de synthèse et d'assimilation des connaissances ;
- Nouvelle forme d'illettrisme : l'utilisation excessive des technologies peut contribuer à l'émergence d'une forme d'illettrisme, où les compétences de lecture et de compréhension profonde sont compromises ;
- Repli sur soi : les interactions virtuelles peuvent conduire à un repli sur soi de l'apprenant, ce qui peut entraîner des difficultés à n'interagir en personne et en contexte réel.

4 .3. Triangle didactique et TICE

Le triangle didactique, qui représente la dynamique du système didactique, peut également être lié aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Les TICE font référence à l'utilisation des technologies, telles que les ordinateurs, les logiciels, Internet et les médias numériques, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage.

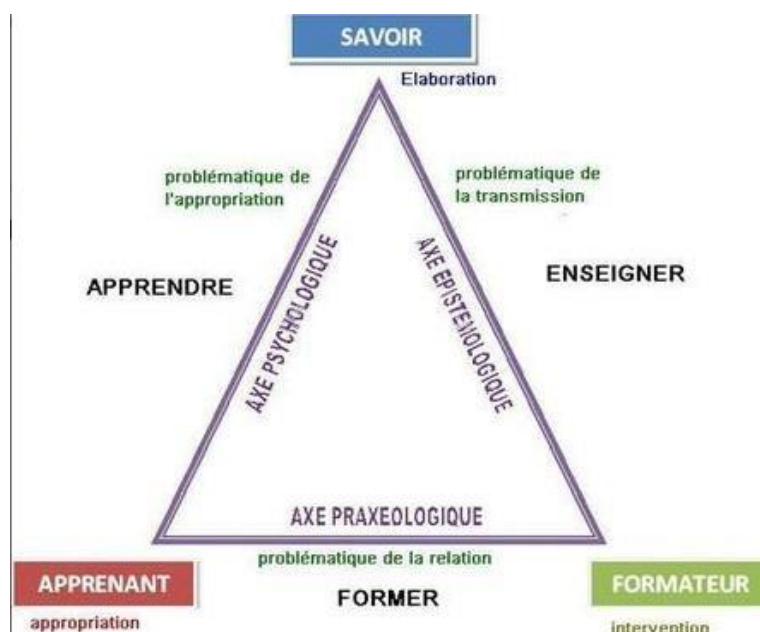


Figure 5

Le triangle de Houssay à l'ère du numérique

Axe Savoir - Enseignant : Les TICE permettent à l'enseignant d'accéder à une multitude de ressources pédagogiques en ligne, de partager des contenus interactifs et de faciliter la transmission du savoir de manière plus engageante et personnalisée.

Axe Enseignant - Élève : Les TICE offrent de nouvelles possibilités de communication et de collaboration entre l'enseignant et les élèves. Les plateformes d'apprentissage en ligne, les forums de discussion, les outils de partage de fichiers permettent un échange facilité d'informations, de travaux et de feedbacks.

Axe Élève - Savoir : Les TICE offrent aux élèves des opportunités d'accès à des ressources variées et interactives, favorisant l'autonomie et l'exploration du savoir. Les simulations, les jeux éducatifs, les supports multimédias permettent aux élèves d'interagir avec le contenu de manière plus active et immersive.

L'intégration des TICE dans le triangle didactique peut donc enrichir les interactions entre les acteurs et favoriser des approches pédagogiques plus diversifiées et centrées sur l'apprenant. Cependant, il est important de souligner que l'utilisation des TICE doit être réfléchie et adaptée aux objectifs d'apprentissage et aux besoins spécifiques des élèves.

4.4. L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans l'enseignement des langues offre de nombreuses possibilités pour enrichir les pratiques pédagogiques. L'apprentissage peut être perçu comme un processus actif et constructif dans lequel l'apprenant utilise de manière stratégique les ressources cognitives à sa disposition pour créer de nouvelles connaissances en tirant des informations de son environnement. Nicolas Guichon (2012) a dévoilé cinq recommandations pour assister l'enseignement des langues à travers l'intégration des TICE :

1. Promouvoir une approche collaborative et réflexive dans la formation initiale et continue aux TIC, afin de favoriser la transférabilité des apprentissages vers d'autres outils et situations ;
2. Allouer davantage de temps et de ressources pour encourager le travail d'équipe et

soutenir l'expérimentation ;

3. Intégrer les activités médiatisées dans les programmes et les inclure dans les évaluations ;
4. Organiser les temps et les espaces d'apprentissage de manière à faciliter la transition fluide entre les activités médiatisées et les activités non médiatisées ;
5. Investir dans la formation des enseignants afin de leur permettre de maintenir régulièrement à jour leurs compétences.

En plus des réseaux sociaux, des tablettes numériques, du tableau blanc interactif du web 2.0 aujourd'hui on parle du rôle des jeux sérieux dans l'apprentissage des langues, ces derniers qui sont connus également sous le nom de jeux éducatifs ou jeux pédagogiques, sont des outils utilisés dans l'apprentissage des langues pour proposer des expériences interactives et divertissantes. Ils fusionnent des éléments de divertissement avec des objectifs d'apprentissage précis. Ce sont des outils d'apprentissage ludiques et interactifs qui combinent le jeu avec des objectifs éducatifs pour offrir une expérience d'apprentissage engageante et efficace.

Mureil Grosbois (2012, p. 129) dans son ouvrage intitulé Didactique des langues et technologies explique à ce propos

Les jeux éducatifs ne sont pas nouveaux on parle beaucoup de jeux sérieux pour l'apprentissage depuis quelques temps. On rappellera que les vagues et vogue du ludique ont déjà existé dans le domaine des logiciels. On effet, des logiciels de jeux éducatifs ont été développés dès les années 70 et c'est l'année 2002 qui marque la naissance officielle du « sérieux game » aux Etats Unis.

Voici quelques exemples de jeux sérieux utilisés dans l'apprentissage des langues :

- Duolingo avec son slogan : « La méthode gratuite, fun et efficace pour apprendre une langue ! » Duolingo offre une formation d'apprentissage dynamique simple et pratique, son objectif est de faire apprendre efficacement sans s'ennuyer ! Développer des compétences jour après jour grâce à des exercices motivants et attirants. Disponible sur le site : <https://www.duolingo.com/>
- Linguascope : Il s'agit d'une plateforme en ligne proposant une variété de jeux et d'activités interactives pour l'apprentissage des langues. Les apprenants peuvent pratiquer la compréhension orale, la compréhension écrite, le vocabulaire et la grammaire à travers des jeux tels que des quiz, des puzzles, des jeux de mots croisés et des exercices de prononciation. Disponible sur le site : <https://www.linguascope.com/>

- WordBrewery : Ce jeu sérieux met l'accent sur l'enrichissement du vocabulaire. Il présente aux apprenants des phrases et des expressions dans la langue cible et leur demande de trouver le mot manquant. Les apprenants sont encouragés à réfléchir de manière créative et à développer leur vocabulaire à travers des défis interactifs. Malheureusement pour des raisons technique cette plateforme à cesser de fonctionner son site <http://wordbrewery.com/>
- Muzzy : Ce jeu sérieux s'adresse principalement aux jeunes apprenants. Il propose des aventures interactives où les enfants explorent des mondes virtuels, écoutent et répètent des mots et des phrases dans la langue cible, et participent à des activités de compréhension orale et écrite. Disponible sur le site : <https://www.muzzybbc.com/>

Influent : Ce jeu sérieux vise à améliorer la maîtrise du vocabulaire dans une langue étrangère. Les joueurs explorent un environnement virtuel et interagissent avec différents objets du quotidien. Chaque objet est associé à un mot dans la langue cible, et les joueurs doivent les apprendre en les répétant à voix haute. « Influent » est un jeu d'apprentissage de langue, qui se concentre particulièrement sur l'acquisition de vocabulaire et la prononciation. Disponible sur le site : <https://store.steampowered.com/app/274980/Influent/>

Quizlet : Cette plateforme en ligne permet aux apprenants de créer, partager et pratiquer des jeux de vocabulaire et des flashcards. Les apprenants peuvent créer leurs propres jeux ou utiliser ceux créés par d'autres utilisateurs. Ils peuvent également pratiquer leur prononciation à l'aide de l'option de lecture audio intégrée. Et s'auto évaluer à travers des quiz ; il est disponible sur le site : <https://quizlet.com/fr-fr> .

Les jeux sérieux offrent de nombreux avantages pédagogiques, tels que l'amélioration de l'acquisition des connaissances, le renforcement des compétences cognitives, le développement de la résolution de problèmes, la collaboration, la prise de décision, la créativité, et la motivation intrinsèque. Ils permettent aux apprenants d'apprendre de manière expérientielle, en expérimentant des situations réalistes et en faisant face à des défis interactifs.

5. La didacTICE : un défi émergeant dans la formation des enseignants de français langue étrangère

DidacTICE cette notion proposée par Sandrine Baussan (2012) désigne l'introduction du TICE dans la didactique en fonction des possibilités offertes par les technologies et en gardant un esprit scientifique en se séparant de certaines habitudes héritées de sa culture d'enseignement et de son expérience de terrain .La majorité des ouvrages que nous avons

consultés pour élaborer cette recherche insistent sur le rôle de la formation des enseignants dans la réussite de l'adoption d'une pédagogie innovante dans sa classe ; parmi ces recherches on cite :

Celle qui voit que pour favoriser l'intégration réussie d'une pédagogie innovante, il est nécessaire de revoir non seulement les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, mais également les approches de développement professionnel initial et continu des enseignants à tous les niveaux d'enseignement. (Dumont & Berthiaume, 2016)

Nicole Rege Colet (2016) estime qu'il faut installer une politique de développement professionnel des enseignants et intégrer l'innovation pédagogique dans la gestion des carrières.

La formation des enseignants selon Roger Guir est impactée de diverses manières par l'émergence de nouveaux utilisateurs et de nouvelles pratiques liées aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Ces implications incluent la nécessité de former les enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques telles que les forums de discussion, les communautés virtuelles d'apprentissage et les campus virtuels. De plus, il est essentiel d'acquérir des connaissances disciplinaires classiques pour enseigner et apprendre sur les sites web, ainsi que de passer de l'enseignement traditionnel à la conception pédagogique adaptée aux TICE. La maîtrise des compétences nécessaires à l'utilisation et à la pratique des TICE est également cruciale pour les enseignants. Enfin, il convient de souligner l'importance d'acquérir une culture technique appropriée pour utiliser efficacement les TICE dans l'enseignement (Guir, 2002).

Le tableau ci-dessous présente la typologie des compétences liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) que, selon Nicolas Guichon (2012), un enseignant doit développer pour intégrer efficacement les outils numériques dans sa pratique pédagogique. Ces compétences couvrent différents aspects de la gestion, de la création, de la communication et de la collaboration à travers les TIC.

Fonction de la technologie	Exemples d'outils	Utilisation principale
Gérer la classe et préparer les cours	Logiciels de suivi des élèves, bases de données, sites Internet	Préparation et organisation administrative

Diffuser	Tableau blanc interactif (TBI), vidéoprojecteur	Présentation de contenu, affichage collectif
Créer et éditer des ressources	Logiciels d'édition multimédia (texte, son, image, vidéo), exercices	Conception de matériaux pédagogiques personnalisés
Communiquer en ligne	Messagerie électronique, forums, plateformes d'apprentissage	Communication synchrone/asynchrone avec les apprenants
Collaborer et interagir en ligne	Visioconférences, wikis, blogs, espaces collaboratifs	Projets collaboratifs, interactions et échanges en ligne

Tableau 3

Fonctions, outils et utilisation des TIC : Guichon, N. (2012).

6. Réinventer les pratiques d'enseignement à l'ère des TICE

L'intégration réfléchie des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques éducatives constitue aujourd'hui un enjeu central pour la transformation des modes d'enseignement et d'apprentissage. Les travaux menés par Peraya et Peltier (2012) montrent que l'immersion prolongée des enseignants dans des dispositifs de formation intégrant les TICE peut susciter une réelle prise de conscience de leur potentiel pédagogique. Selon leurs conclusions, la familiarisation progressive avec ces outils ne conduit pas seulement à une amélioration des compétences techniques, mais favorise également une évolution des intentions d'action et des pratiques professionnelles, ouvrant la voie à une transformation durable des approches pédagogiques.

Ces résultats rejoignent, dans une perspective plus large, les réflexions déjà formulées par Pernoud (1998), pour qui les technologies émergentes ne représentent pas seulement des instruments techniques, mais de nouvelles médiations permettant d'activer différentes compétences chez l'enseignant et l'apprenant. Il insiste notamment sur l'importance de penser ces technologies comme des leviers didactiques capables d'accompagner les apprentissages et de renouveler les modes de transmission.

Dans la même lignée, Mangenot (2000) propose une vision systémique de l'intégration des TIC, soulignant que leur usage pédagogique ne peut être pertinent que s'il s'inscrit dans un ensemble cohérent de pratiques, d'objectifs et de ressources institutionnelles. D'après lui, l'intégration technologique implique une coordination entre les dimensions matérielles, pédagogiques et organisationnelles, afin d'assurer une véritable continuité entre les intentions didactiques et les expériences d'apprentissage.

Au-delà de la question technique, l'enjeu demeure profondément pédagogique : il s'agit de soutenir le développement du désir d'apprendre chez l'étudiant. À ce propos, Meirieu (2015) rappelle que susciter la motivation ne relève ni de la simple transmission de savoirs ni d'un usage mécanique des supports numériques, mais d'une relation éducative fondée sur le sens, la reconnaissance et la mobilisation active des apprenants.

Enfin, la perspective interculturelle apparaît également comme un élément essentiel dans un contexte d'enseignement du FLE, comme le souligne Meziani (2009). Pour cet auteur, la compétence interculturelle doit être pleinement valorisée au sein de la classe, notamment parce que les technologies peuvent faciliter l'ouverture vers d'autres pratiques langagières et culturelles, permettant ainsi aux apprenants de développer une compréhension plus nuancée de l'altérité et de renforcer leur engagement communicatif.

Dans l'ensemble, ces différentes contributions mettent en lumière l'idée que l'intégration des technologies éducatives ne peut produire des effets significatifs que lorsqu'elle s'inscrit dans un projet pédagogique global, articulant innovation, cohérence didactique et prise en compte des dimensions motivationnelles et interculturelles de l'apprentissage.

Conclusion

À l'ère numérique, l'innovation pédagogique et les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont pris une importance cruciale dans le domaine de l'éducation. Les TIC offrent de nouvelles opportunités d'apprentissage et de collaboration, permettant aux enseignants d'adopter des approches pédagogiques innovantes et de répondre aux besoins des apprenants d'aujourd'hui. Cependant, pour exploiter pleinement le potentiel des TIC et mettre en œuvre des pratiques pédagogiques novatrices, il s'avère nécessaire de former les enseignants de manière adéquate. La formation des enseignants devient ainsi une nécessité urgente pour développer leur compétence numérique, leur capacité à intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques et leur compréhension des nouvelles méthodes d'enseignement et

d'apprentissage. Les enseignants doivent être équipés des connaissances, des compétences et des outils nécessaires pour créer des environnements d'apprentissage stimulants et interactifs, favorisant l'autonomie des apprenants et leur préparation à un monde numérique en constante évolution. Une formation continue et adaptée doit être mise en place pour accompagner les enseignants dans leur développement professionnel et assurer une utilisation efficace et pertinente des TIC dans les pratiques pédagogiques. En somme, la formation des enseignants est essentielle pour promouvoir une véritable innovation pédagogique à l'ère numérique, afin de préparer les apprenants à relever les défis de notre société numérique en constante évolution.

Chapitre IV

Mise en œuvre et analyse du dispositif expérimental : la classe inversée à l'épreuve du terrain

Introduction

La recherche de méthodes innovantes pour améliorer le processus d'apprentissage est une préoccupation constante chez les enseignants. Dans le domaine des langues étrangères, diverses expérimentations ont été entreprises en réponse à cette quête d'innovation. Un exemple concret est la mise en place de la classe inversée. Notre approche théorique a exploré des expériences liées à cette méthodologie, en mettant en avant un contexte où l'identification des styles d'apprentissage guide les stratégies et les activités proposées. Concrètement, cela implique la mise à disposition préalable d'une documentation et de supports pédagogiques, accompagnés d'instructions, afin que les apprenants puissent progresser dans leur compréhension à domicile. En classe, l'accent est mis sur la communication et des activités orales visant à renforcer les acquis.

Nous cherchons à intégrer un modèle de dispositif de formation basé sur la classe inversée dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'oral en Français Langue Étrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur.

L'un de nos **objectifs** consiste à renforcer la capacité des apprenants à prendre l'initiative de manière autonome tout au long de leur processus d'apprentissage. Cela inclut la compétence à identifier leurs propres besoins de formation, ainsi que la capacité à s'exprimer et à partager leur culture en français. Dans un contexte mondialisé où les interactions avec des personnes étrangères revêtent une importance croissante, cela englobe également la capacité à se présenter, à décrire sa ville, et à maîtriser d'autres compétences communicationnelles cruciales.

La classe inversée est une approche pédagogique qui implique le déplacement de la partie transmissive de l'enseignement, telle que les exposés, les consignes, ou les protocoles, vers une modalité à distance avant une séance en présence. Cette transition est facilitée par l'utilisation d'outils telles que des vidéos en ligne, la lecture de documents papier, la préparation d'exercices, etc. Dans ce contexte, l'apprentissage se concentre sur les activités et les interactions pendant les séances en présence. La définition la plus simple décrit le modèle de base de la classe inversée, où le temps en classe est davantage axé sur la résolution des lacunes et des difficultés des apprenants. L'objectif est de maximiser la valeur du temps en présence en adressant spécifiquement les besoins individuels des apprenants.

Nous nous sommes inspirées des travaux de J. Bergmann et A. Sams (2014 : 07), qui voient que "l'approche de la classe inversée établit un cadre qui assure aux élèves de recevoir un enseignement personnalisé et adapté à leurs besoins individuels". Nous avons adopté la classe inversée comme stratégie pour répondre aux besoins spécifiques de nos étudiants et leurs difficultés d'apprentissage surtout après la période du COVID19.

1. Raison du choix de la compétence orale

L'enseignement /apprentissage de l'oral en Français Langue Étrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur revêt une importance cruciale pour plusieurs raisons :

Premièrement la communication et l'interaction : l'oral est le moyen principal de communication dans la vie quotidienne, professionnelle et académique. L'enseignement de l'oral permet aux apprenants de développer les compétences nécessaires pour interagir efficacement avec leurs pairs, enseignants et futurs collègues.

Par ailleurs, la maîtrise de l'oral est la pierre angulaire qui facilite l'intégration sociale des apprenants dans le milieu universitaire. Ils peuvent participer activement aux discussions en classe, collaborer sur des projets et s'engager dans la vie universitaire de manière plus complète.

Puis, l'expression orale permet aux apprenants de formuler et de défendre leurs idées de manière articulée et logique, contribuant ainsi au développement de la pensée avec tous ses aspects (critique, descriptif, analytique...etc.). Ils apprennent à structurer leurs pensées et à argumenter de manière cohérente leurs idées.

L'oral prépare à la Vie Professionnelle : Dans le monde professionnel, la communication orale est souvent essentielle. Les compétences orales bien développées contribuent à la réussite des entretiens d'embauche, des présentations en milieu professionnel, des réunions d'équipe, et bien d'autres situations. Notons aussi qu'il mène à la richesse culturelle dans la mesure où il permet d'explorer et de comprendre la richesse de la culture française. Les étudiants peuvent écouter des discours, des interviews, des débats, et ainsi développer une compréhension plus approfondie de la langue et de la culture.

Enfin l'enseignement apprentissage de l'oral favorise l'amélioration de la prononciation car il permet aux apprenants de travailler leur prononciation, élément clé pour une communication efficace. Cela favorise également une meilleure compréhension auditive.

En résumé, l'enseignement de l'oral en FLE dans l'enseignement supérieur va au-delà de la simple acquisition d'une compétence linguistique. Il contribue à la formation complète des apprenants, les préparant à une communication réussie dans des contextes variés en favorisant leur intégration sociale et professionnelle.

Dans notre cas, nous allons nous focaliser sur l'enseignement de l'oral en Français Langue Étrangère (FLE) à travers l'exploitation de la classe inversée que nous pensons est une approche innovante et efficace. Cette méthode qui pourrait encourager l'autonomie des apprenants en les incitant à prendre en charge leur propre apprentissage oral. La classe inversée favoriserait une pratique active, personnalisée et axée sur la compréhension auditive. En utilisant des ressources

en ligne pour diversifier les activités et en exposant les étudiants à des situations de communication authentiques. En déplaçant la transmission de connaissances en dehors de la classe, le temps en classe est dédié à des activités interactives, préparant ainsi les apprenants à utiliser la langue française d'une manière compétente dans des contextes réels. Nous allons à travers l'inversement de notre classe profiter de la technologie pour enrichir l'apprentissage oral en offrant ainsi une approche holistique et engageante pour développer les compétences linguistiques orales des apprenants en FLE; à l'aide d'approches pédagogiques recourant à l'apprentissage actif, nous pouvons concevoir des activités motivantes et engageantes pour les étudiants ce qui a un effet positif sur la motivation

2.Contexte de la recherche

Plaçant notre recherche dans le contexte de l'enseignement supérieur en Algérie, cette étude expérimentale découle de la nécessité d'apporter une profondeur supplémentaire à l'acte d'apprentissage, en mettant particulièrement l'accent sur la compétence orale. Cela se fait en favorisant une approche socio-constructiviste qui responsabilise davantage l'étudiant vis-à-vis de ses propres apprentissages. Il est essentiel de souligner que changer des pratiques mises en place depuis des décennies représente un engagement complexe, surtout dans le contexte des classes de français langue étrangère où la compréhension des langues étrangères présente des défis. L'hybridité du dispositif de la classe inversée, résultant de la délocalisation des savoirs, impliquant également la gestion du temps de l'étudiant ainsi que la nécessité de posséder et de maîtriser les outils informatiques. Néanmoins, ces défis peuvent être surmontés grâce à une préparation psychologique et à une gestion proactive des tâches de la part des étudiants.

3. Public visé et expérimentation

Notre expérimentation a été menée de manière spécifique en réponse aux conditions exceptionnelles liées à la pandémie de Covid-19 et aux directives ministérielles. Voici une synthèse mise à jour :

- Contexte de l'expérimentation :
 - L'expérimentation a été réalisée auprès des étudiants de première année de licence en lettres et langue françaises à l'université Mohamed Khider - Biskra.
 - Elle a eu lieu au cours du premier semestre de l'année universitaire 2021/2022.
 - Le module spécifique pris en charge était celui de la compréhension et l'expression orale.
- Effectif des étudiants :
 - Le groupe d'étudiants impliqué dans l'expérimentation se compose de 29 étudiants.

- Réduction exceptionnelle du nombre d'étudiants par groupe :
 - La réduction du nombre d'étudiants par groupe a été mise en place conformément aux directives ministérielles.
 - Ces directives sont liées aux modalités d'enseignement-apprentissage en présentiel pendant la pandémie de Covid-19.
- Modalités d'enseignement-apprentissage en présentiel :
 - Les modalités d'enseignement-apprentissage ont été adaptées en réponse à la pandémie.
 - La mise en place de la classe inversée a été favorisée pour maintenir la qualité des activités d'enseignement.

Le tableau 01 résume les caractéristiques majeures de notre expérimentation

Caractéristique	Détails
Contexte de l'expérimentation	Première année de licence en lettres et langue françaises, Université Mohamed Khider - Biskra
Année universitaire	2021/2022 semestre 01
Module étudié	Compréhension et expression orale
Groupe d'étudiants	29 étudiants
Réduction exceptionnelle du nombre d'étudiants	Directives ministérielles liées à la pandémie de Covid-19
Modalités d'enseignement-apprentissage en présentiel	Adaptations conformes aux directives ministérielles
Utilisation de la classe inversée	Facilitation du bon déroulement des activités d'enseignement

Tableau 4

Caractéristiques majeures de notre expérimentation

4. Objectif principal de l'étude

L'objectif principal de cette étude est de mettre en œuvre un dispositif pédagogique de classe inversée en tant que stratégie innovante, ciblant les étudiants de première année de licence en français. L'efficacité de ce dispositif sera évaluée en termes d'acquisition de la compétence orale, d'autonomisation des apprenants, et de stimulation des interactions, tant entre l'enseignant et les apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes.

À la suite de l'intégration du dispositif, une enquête sera menée à l'aide d'un questionnaire auprès des étudiants ayant participé à cette expérimentation. Cette méthodologie d'investigation vise à approfondir les résultats obtenus et à les enrichir en sollicitant les témoignages des

étudiants. L'objectif est d'analyser la portée du dispositif dans toutes ses dimensions, en mettant particulièrement l'accent sur son impact perçu par les étudiants.

5.Raison du choix du groupe d'étudiants

Nous avons choisi les étudiants de première année de licence pour plusieurs raisons stratégiques. Tout d'abord, cette année marque souvent un point crucial dans le développement de la maîtrise de la langue française chez les apprenants. À ce stade, les étudiants passent d'une approche plus générale de la langue à une étude plus approfondie et spécialisée. En conséquence, les méthodes d'enseignement et les stratégies pédagogiques utilisées à ce niveau peuvent avoir un impact significatif sur le développement des compétences, à long terme, des étudiants.

En outre, la première année de licence est souvent une période de transition pour les étudiants, où ils s'adaptent aux exigences académiques et à l'environnement universitaire. Cela offre une occasion propice pour introduire de nouvelles approches pédagogiques et encourager les étudiants à prendre un rôle plus actif dans leur propre apprentissage.

Enfin, en choisissant des étudiants de première année de licence, nous avons la possibilité d'évaluer l'efficacité de notre intervention pédagogique à un stade précoce de leur parcours universitaire. Cela nous permettra de mesurer les progrès réalisés et d'apporter d'éventuelles modifications ou ajustements pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants tout au long de leur cursus universitaire.

6.Méthodologie

Notre étude adopte une approche expérimentale visant à évaluer l'impact d'un dispositif de classe inversée sur l'amélioration de la compétence orale chez des étudiants de première année de licence en français langue étrangère (FLE). Notre échantillon se compose de 29 étudiants inscrits à l'université Mohamed Khider de Biskra.

Dans le cadre des activités orales, quatre axes thématiques ont été retenus, parmi lesquels figurent la présentation personnelle et la description d'une personnalité connue., la description d'une ville et la narration d'un conte.

Notre étude s'articule autour de deux phases complémentaires : une phase à distance, consistant en la mise en ligne sur Moodle de capsules vidéo, de documents et d'activités préparatoires visant à encourager la découverte autonome du contenu, et une phase en présentiel, centrée sur l'exploitation de ces ressources à travers des activités interactives favorisant l'engagement et la pratique orale des étudiants.

Concernant l'évaluation, nous avons choisi d'exploiter des grilles critériées notées sur 20 points, adapté à chaque thème.

Le corpus de cette recherche est constitué de l'ensemble des productions orales et des données d'évaluation recueillies auprès des 29 étudiants participants tout au long de l'expérimentation. Il inclut :

- Les grilles d'évaluation individuelles renseignées pour chacun des quatre thèmes travaillés (avec les notes détaillées par critère et les notes globales),
- Les enregistrements vidéo ou audio des prestations orales (présentations, descriptions, récits, etc.),
- Ainsi que, les réponses aux questionnaires complétées par les étudiants.

Ce corpus, à la fois quantitatif et qualitatif, permet d'analyser l'évolution des compétences orales des étudiants dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de la classe inversée.

Les méthodes d'analyse mobilisées combinent une approche quantitative et qualitative : d'une part, une analyse statistique descriptive permet de calculer les moyennes, médianes et écarts-types par critère et par thème, ainsi qu'une comparaison diachronique pour mesurer l'évolution des performances ; d'autre part, une analyse qualitative vise à identifier les points forts et les difficultés récurrentes à partir des observations de classe et des enregistrements des productions orales.

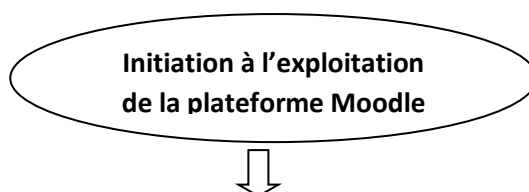
Le choix d'une méthode expérimentale avec mesures répétées sur un même groupe facilite l'observation de la progression individuelle et collective, tout en attribuant les évolutions à l'effet du dispositif de classe inversée. L'articulation d'analyses quantitatives et qualitatives offre une évaluation complète, combinant la mesure objective des résultats et la compréhension des processus d'apprentissage.

7. Planification de l'expérimentation

Pour mener à bien notre expérimentation, nous planifions notre intervention en quatre moments distincts, suivant la méthodologie ci-après :

- Initiation à l'exploitation de la plateforme Moodle
- Préparation du contenu à mettre sur la plateforme
- Préparation des tâches à réaliser en présentiel
- Mise en place de la classe inversée (l'expérimentation proprement dite)

Le schéma ci-dessous organise les phases de l'expérimentation



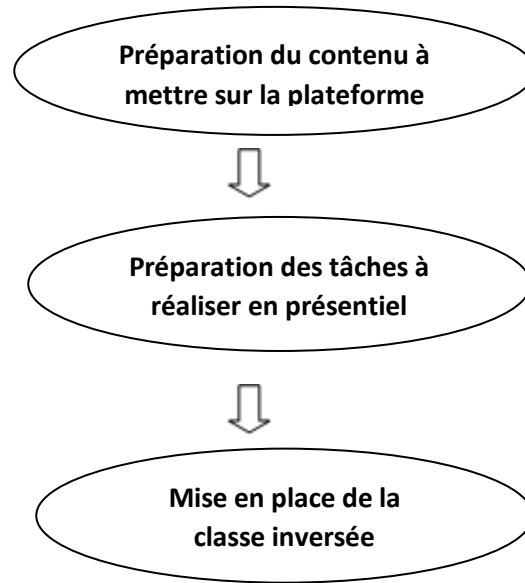


Figure 6

Planification de l'expérimentation

7.1. Initiation à l'exploitation de la plateforme Moodle

Durant cette phase initiale, nos étudiants seront familiarisés avec l'utilisation de la plateforme Moodle, établissant ainsi les bases nécessaires pour la suite de l'expérimentation. L'objectif principal est de fournir aux participants les compétences nécessaires pour naviguer efficacement sur la plateforme et utiliser ses fonctionnalités de manière autonome. Cette phase essentielle est conduite à travers divers moyens pédagogiques tels que, des tutoriels en ligne et des démonstrations pratiques tirés du site de notre université Mohamed Khider (Biskra). Les participants seront ainsi guidés dans l'apprentissage de la navigation, de l'accès aux ressources, et de la réalisation des tâches demandés par l'enseignant. L'importance de cette initiation réside dans le fait qu'elle établit les fondements essentiels pour la suite de l'expérimentation, où Moodle sera au cœur du dispositif de classe inversée. À la fin de cette étape, nous nous attendons à ce que les participants aient acquis une compréhension approfondie de la plateforme, les préparant ainsi à une utilisation active et fructueuse tout au long de l'expérimentation. Nous nous sommes assurées que tous les étudiants ont activé leurs comptes en allant nous mêmes au bureau concerné par cette tâche au niveau de notre université.

Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne qui offre une gamme diversifiée de fonctionnalités pour la création et la gestion de cours virtuels. Avec des outils tels que la gestion des cours, les forums de discussion, le suivi des progrès des étudiants, les évaluations et quiz en ligne, la gestion des inscriptions, un calendrier intégré, des options de messagerie et de

notifications, un système de gestion des fichiers, la personnalisation et le support multilingue, Moodle fournit un environnement complet et flexible pour les enseignants et les étudiants, favorisant ainsi l'interaction, la collaboration et la progression dans l'apprentissage à distance.

Notre objectif principal de cette première phase consiste à assurer que l'ensemble de nos étudiants puisse accéder à la plateforme en ligne et aux contenus mis à disposition, tout en encourageant des discussions régulières lors des sessions en présentiel pour qu'ils puissent partager leurs difficultés rencontrées.

7.2. Préparation du contenu à mettre sur la plateforme

Dans cette phase primordiale consacrée à la préparation du contenu pour la plateforme Moodle, nous mettons un accent particulier sur la création d'un outillage pédagogique adapté, garantissant une expérience d'apprentissage enrichissante pour nos étudiants. Notre démarche repose sur une sélection minutieuse du contenu, en alignement avec les objectifs spécifiques définis dans le descriptif du module axé sur la compréhension et l'expression orale. Nous nous efforçons de structurer les apprentissages de manière à les rendre pertinents pour les deux phases d'interaction, à distance et en présentiel.

Chaque séance prévoit la mise en ligne d'une capsule vidéo associée à une fiche théorique ou à un test de compréhension, suivie d'une consigne d'une tâche à réaliser et à préparer pour la séance en présentiel, cette approche étant adaptée à la nature et aux objectifs particuliers de chaque cours. Puisque nos étudiants sont en première année de licence, nous avons adopté une progression pédagogique soigneusement planifiée, suivant une hiérarchie allant du plus simple au plus complexe, en cohérence avec le descriptif du module.

La première séance, axée sur le thème "se présenter", a été délibérément choisie pour doter nos étudiants de la compétence cruciale de s'exprimer en français en contexte. Cette compétence revêt une importance particulière dans un monde où les conditions de vie actuelles ont transformé la planète en un petit village, facilitant les échanges et la communication grâce à la mondialisation et à l'omniprésence d'Internet. Ainsi, notre approche vise à préparer nos étudiants à naviguer efficacement dans cet environnement mondialisé en développant leurs compétences linguistiques et communicatives dès le début de leur parcours universitaire.

Dans notre deuxième séance, nous nous concentrons sur le thème de "la description", avec pour objectif principal de développer la compétence de nos étudiants à présenter une personne. Après des discussions et des échanges avec nos étudiants, nous avons conjointement décidé de focaliser notre attention sur la biographie de notre prophète bien-aimé, Mohamed, que le salut soit sur lui. Nous avons mis à la disposition de nos étudiants une ressource vidéo soigneusement

élaborée, résumant de manière instructive la vie du prophète, accompagnée d'une tâche spécifique à accomplir.

Cette approche vise à enrichir non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leur compréhension culturelle et leur capacité à communiquer efficacement des informations sur des personnes. En explorant la vie du prophète Mohamed, nos étudiants auront l'opportunité d'acquérir une perspective plus large sur la culture et l'histoire, tout en développant des compétences précieuses en expression orale et en compréhension. Ainsi, cette séance s'inscrit dans notre engagement à offrir des expériences d'apprentissage significatives et culturellement enrichissantes à nos étudiants.

Pour la troisième séance, nous avons prévu d'exploiter à distance une capsule vidéo décrivant Paris et ses différents arrondissements. L'objectif est de permettre aux étudiants de découvrir visuellement la capitale française et ses caractéristiques, ce qui servira de point de départ pour qu'ils puissent ensuite décrire leur propre ville. En observant les différentes attractions, quartiers et monuments de Paris, les étudiants auront l'occasion d'enrichir leur vocabulaire lié à la description de lieux et de développer leur capacité à détailler et à donner des informations géographiques. Cette activité vise également à susciter leur curiosité et leur intérêt pour la géographie et la culture, tout en les encourageant à appliquer les compétences linguistiques acquises dans un contexte concret et authentique. En fin de compte, l'objectif est de stimuler leur créativité et leur expressivité en les incitant à décrire avec précision et vivacité leur propre environnement en respectant nos consignes.

Pour la quatrième séance, nous avons choisi le thème de « la narration ». Sur la plateforme, nous avons mis à la disposition de nos étudiants un exemple de conte, en l'occurrence celui des « Conte Des Trois Frères ; Les reliques de la mort » d'Harry Potter, accompagné d'un test de compréhension. Notre objectif est de permettre à chaque étudiant de raconter ce même conte à sa manière, tout en respectant les consignes de départ. En exposant les étudiants à un conte commun, nous visons à développer leur capacité narrative et leur créativité en les encourageant à réinterpréter l'histoire à leur manière. Cette activité leur permettra également de pratiquer leur expression orale et leur capacité à organiser et à structurer un récit de manière cohérente. En fin de compte, notre objectif est de favoriser l'autonomie et la confiance des étudiants dans leur capacité à s'exprimer en français, tout en cultivant leur appréciation pour la richesse et la diversité des récits narratifs.

Sur le tableau 02 ci-dessous nous résumons les thèmes abordés lors de chaque séance, ainsi que le contenu disponible sur la plateforme Moodle et les objectifs principaux visés pour chaque séance :

Séance	Thème	Contenu mis à distance	Objectif principal
Première	Se présenter	Capsule vidéo sur l'art de se présenter + Fiche de notion théorique	Découvrir le procédé de la présentation ,découvrir le langage formel et informel ,maîtriser les salutations et le présent de l'indicatif pour développer par la fin la compétence à s'exprimer en français langue étrangère en se présentant, en réponse aux besoins de communication dans un monde mondialisé.
Deuxième	Présenter une personne	Vidéo résumant la biographie du prophète Mohamed + Tâche spécifique à accomplir	Permettre aux étudiants de développer leur capacité de collecter des informations à partir d'un support vidéo , de découvrir le lexique de la description et d'emmagasiner un vocabulaire pour présenter notre prophète et de s'exprimer en français à propos de ce sujet .
Troisième	Décrire sa ville	Support vidéo décrivant Paris et ses arrondissements + Test de compréhension	Enrichir le vocabulaire lié à la description de lieux et stimuler l'intérêt pour la géographie et la culture, préparant à décrire leur propre ville.
Quatrième	Raconter à sa façon	Exemple de conte « des Trois Frères » + Test de compréhension	Découvrir le lexique de la narration pour encourager , par la suite, les étudiants à raconter le même conte à leur manière, en développant leur capacité narrative et leur créativité.

Tableau 5

Préparation du contenu à mettre sur la plateforme

7.3. Préparation des tâches à réaliser en présentiel

Au cœur de cette phase importante se trouve la conception et la planification d'activités spécifiques que les apprenants entreprendront lors des sessions en présentiel, en complément du matériel en ligne. Durant cette étape incontournable, nous orientons notre attention vers la présence active des étudiants, en les encadrant de près, en les guidant et en les stimulant, tout en favorisant une compréhension approfondie de leurs compétences en orale. Ces séances en présentiel visent à créer un environnement propice à l'apprentissage actif, où les étudiants peuvent interagir, appliquer leurs connaissances et bénéficier d'un accompagnement personnalisé pour maximiser leur développement académique.

7.3.1. Premier thème : se présenter

Au cours de la séance en présentiel dédiée à l'exploration du thème de la présentation, nous avons initié la classe en ouvrant une parenthèse propice au débat, centrée sur le contenu

préalablement diffusé sur la plateforme en ligne. L'objectif était de discuter des points essentiels à exploiter dans la capsule vidéo. L'accent a été mis sur la nécessité d'appréhender de manière approfondie les deux plans de langage, à savoir le formel et l'informel.

Nous avons pris le temps d'exposer de manière détaillée les éléments requis pour une présentation réussie, en mettant particulièrement l'accent sur les différences entre le langage formel, utilisé dans des contextes professionnels ou académiques, et le langage informel, plus adapté à des situations décontractées. Les étudiants ont été guidés à reconnaître les nuances et les tonalités appropriées pour chaque registre, favorisant ainsi une compréhension approfondie de l'importance de s'adapter au contexte lorsqu'ils se présentent, que ce soit dans des situations officielles ou plus décontractées. Cette approche interactive a permis une exploration active et une meilleure assimilation des concepts clés liés à la présentation.

Après avoir réparti nos étudiants en binômes au sein de petits groupes, nous leur avons assigné la tâche de rédiger un exercice afin de se préparer à la présentation, en mettant l'accent sur les deux registres de langage, formel et informel. Notre responsabilité durant cette phase consistait à réviser leurs écrits, en corrigeant les éventuelles fautes tout en les guidant sur les aspects liés à la prosodie.

Nous avons joué un rôle actif dans l'identification et la correction des erreurs linguistiques, tout en orientant les étudiants sur la modulation de la voix, le rythme et l'intonation appropriés pour chaque registre. En mettant l'accent sur la prosodie, nous avons visé à affiner leur expression orale et à renforcer leur capacité à communiquer de manière effective, non seulement sur le plan du contenu, mais également sur celui de la présentation globale. Cette approche pratique permettrait aux étudiants de développer leurs compétences linguistiques et d'améliorer leur aisance dans l'art de la communication orale formelle et informelle. La fiche pédagogique de cette séance est disponible au niveau de l'annexe1

7 .3.2. Deuxième thème : présenter une personnalité

Pour ce qui concerne la séance en présentiel dédiée à l'exploration du thème "présenter une personne", nous avons initié la classe en accordant une grande attention aux impressions des étudiants concernant la capsule vidéo mise sur la plateforme. L'objectif de cette séance en présentiel était de favoriser la pratique de la présentation et de la description d'une personne, en utilisant les temps de verbe de l'imparfait et du présent de l'indicatif ainsi que les adjectifs qualificatifs. Par la suite, nous avons organisé nos étudiants en petits groupes afin de leur permettre de développer leurs compétences dans la collecte d'informations à partir du supports vidéo, de découvrir le lexique spécifique à la description et d'enrichir leur vocabulaire.

Le thème de la présentation d'une personne vise à développer les compétences des étudiants dans l'art de décrire une personne de manière efficace et captivante. Pour réussir cette présentation, il est crucial de maîtriser l'utilisation appropriée de certains champs lexicaux et des temps verbaux tels que l'imparfait et le présent de l'indicatif. Ces choix permettent de rendre la description plus vivante et de transmettre une image dynamique de la personne présentée. En outre, l'utilisation judicieuse des adjectifs qualificatifs joue un rôle essentiel dans la création d'une présentation expressive. Ces adjectifs contribuent à peindre un portrait détaillé et nuancé, en ajoutant des dimensions émotionnelles et des caractéristiques distinctives à la description.

La présentation orale d'une personne offre une communication directe et efficace, permettant un échange interactif avec l'audience et une adaptation en temps réel aux réactions et questions. En utilisant la voix, les expressions faciales et le langage corporel, l'orateur peut transmettre des émotions, captivant ainsi l'audience et rendant le message plus mémorable et persuasif. Cette forme de communication favorise également un lien personnel avec l'audience, créant un climat de confiance et de compréhension mutuelle. De plus, les présentations orales offrent une flexibilité permettant d'ajuster le discours en fonction du temps imparti ou des besoins de l'audience, tout en permettant un feedback instantané pour améliorer la performance de l'orateur. En résumé, la présentation orale est un moyen puissant de communication qui combine engagement, adaptabilité et interaction pour une expérience mémorable et efficace.

La séance en présentiel consacrée à ce thème vise à entraîner les étudiants à exploiter ces éléments linguistiques de manière fluide et naturelle. La répartition en petits groupes favorise également le développement des compétences supplémentaires, telles que la collecte d'informations à partir de supports vidéo, la découverte du lexique spécifique à la description, et l'élargissement du vocabulaire dédié à ce contexte particulier.

7 .3.3. Troisième thème : Décrire sa ville

Lors de notre séance en présentiel sur le thème de la description, nous avons engagé une discussion avec nos étudiants sur le contenu publié à distance en partant de la compréhension orale pour travailler l'expression orale, en mettant en lumière les éléments essentiels pour élaborer une description de ville. Nous avons souligné l'importance de l'emploi du présent de l'indicatif, l'utilisation des adjectifs qualificatifs et des adverbes de localisation, ainsi que la maîtrise du vocabulaire spécifique à la description.

Par la suite, nous avons collaborativement tenté d'établir un plan pour décrire une ville ou un village. Après avoir réparti nos étudiants en sous-groupes, nous leur avons demandé de noter toutes les informations nécessaires pour présenter et décrire la ville de Biskra. L'objectif de ce

travail en groupe était de préparer nos étudiants à réaliser individuellement une description de leur propre ville ou village par la suite et l'exposer oralement en pleine classe.

Cette approche collaborative vise à renforcer les compétences de nos étudiants en matière de description urbaine, en leur permettant de partager leurs idées et de bénéficier des contributions de leurs pairs. La fiche pédagogique est disponible en annexe 2 .

La description orale d'un lieu offre plusieurs avantages complémentaires à la préparation écrite. Tout d'abord, elle permet aux étudiants de développer leurs compétences en communication orale. En s'exerçant à exprimer leurs idées de manière claire et cohérente devant un public, ils renforcent leur capacité à structurer leurs pensées et à les transmettre efficacement. De plus, ce type d'exercice favorise l'interaction et l'échange entre les participants, créant ainsi un environnement d'apprentissage collaboratif où les idées peuvent être partagées, discutées et enrichies.

En prenant la parole devant leurs camarades et l'enseignant, les étudiants développent également leur confiance en eux-mêmes. Ils apprennent à gérer le stress et l'anxiété liés à la prise de parole en public, renforçant ainsi une compétence essentielle pour leur vie professionnelle et personnelle. De plus, la rétroaction immédiate qu'ils reçoivent lors de leurs présentations leur permet d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que les aspects à améliorer.

La description orale permet également de contextualiser les informations en utilisant des exemples concrets et des anecdotes personnelles. Cela crée une expérience immersive qui rend la description du lieu plus vivante et intéressante pour l'auditoire. En combinant la préparation écrite et l'exercice de la description orale, les étudiants bénéficient d'une approche holistique de l'apprentissage, renforçant à la fois leurs compétences en expression écrite et orale tout en favorisant l'interaction et l'échange d'idées.

7 .3.4. Quatrième thème : Raconter un conte

Lors de la séance en présentiel dédiée à l'exploration du thème de la narration, nous avons impliqué activement les étudiants dans l'analyse approfondie du conte préalablement partagé à distance. Nous avons commencé par examiner les trois moments clés du récit : la situation initiale, le développement et la situation finale. En discutant de ces phases, nous avons mis en évidence l'importance de chacune dans la construction d'une histoire captivante et significative. Nous avons encouragé les étudiants à identifier les éléments caractéristiques de chaque moment, tels que l'introduction des personnages, la présentation du cadre du récit, le développement de l'intrigue et la résolution du conflit. Nous avons aussi insisté sur *les principales caractéristiques textuelles qui distinguent le type narratif sont la présence d'au*

moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin. (Blain, 1995)

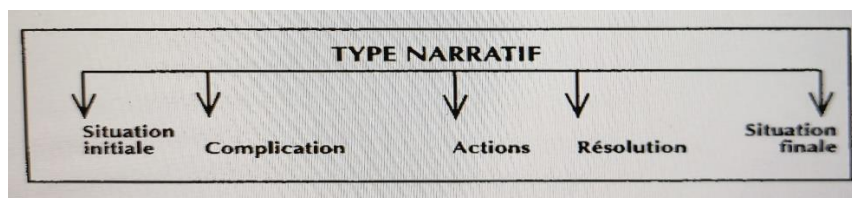


Figure07

Caractéristiques du type narratif

Par la suite, nous nous sommes penchés sur les outils nécessaires pour produire un conte convaincant. Nous avons particulièrement focalisé l'attention sur l'utilisation des temps verbaux, en expliquant comment l'imparfait est souvent employé pour la présentation des personnages et du contexte de l'histoire ainsi que pour décrire des actions répétées ou habituelles dans le passé, tandis que le passé simple est réservé aux événements éphémères, spécifiques et ponctuels. Cette explication a permis aux étudiants de comprendre comment choisir le temps verbal approprié en fonction du contexte narratif.

Nous avons abordé l'importance des articulateurs logiques pour assurer la cohérence et la fluidité du récit. Nous avons souligné comment ces mots et expressions servent à relier les différentes parties de l'histoire, facilitant ainsi la compréhension pour le lecteur ou l'auditeur. De même, nous avons examiné l'utilisation des indicateurs de lieu et des adjectifs qualificatifs pour enrichir la description et créer une atmosphère évocatrice.

Pour garantir une assimilation complète des concepts abordés, nous avons proposé une série d'exercices variés, allant de l'identification des temps verbaux dans un texte à la rédaction de phrases utilisant des articulateurs logiques spécifiques. Ces exercices pratiques ont aidé les étudiants à mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et à renforcer leur compréhension du sujet.

Enfin, en combinant la compréhension acquise lors de cette séance en présentiel avec l'étude préalable du conte à distance, les étudiants sont désormais en mesure de raconter oralement le conte des trois frères à leurs camarades. Ils peuvent le faire en respectant la structure narrative, en utilisant les temps verbaux appropriés, en intégrant des articulateurs logiques convenables et en créant des descriptions vivantes et évocatrices. La fiche pédagogique de la séance en présentiel est disponible en annexe 3.

Voici un tableau résumant les quatre thèmes abordés dans les séances en présentiel :

Thème	Contenu principal	Objectifs principaux	Méthodes utilisées	Résultats attendus
1. Se présenter	Discussion sur les éléments clés d'une présentation efficace en analysant des contenus préalablement diffusés.	Comprendre les différences entre langage formel et informel, et l'importance de s'adapter au contexte.	Débat interactif, explication détaillée des concepts, mise en pratique des nuances de langage.	Capacité à s'adapter au contexte lors de présentations, compréhension des distinctions entre registres de langage.
2. Présenter une personne	Pratique de la présentation et de la description de personnes en utilisant les temps verbaux appropriés et les adjectifs qualificatifs.	Maîtriser l'utilisation de l'imparfait et du présent de l'indicatif, et l'enrichissement du vocabulaire descriptif.	Discussion sur des contenus vidéo, exercices de groupe pour développer les compétences descriptives.	Capacité à décrire efficacement une personne en utilisant un langage adapté, compréhension des nuances des temps verbaux et des adjectifs qualificatifs.
3. La description d'une ville	Exploration des éléments nécessaires pour élaborer une description de ville, notamment l'emploi du présent de l'indicatif, des adjectifs qualificatifs et des adverbes de localisation.	Développer les compétences des étudiants dans la description urbaine et l'enrichissement du vocabulaire spécifique.	Discussion sur des contenus audiovisuels, travail de groupe pour collecter des informations et élaborer une description.	Capacité à décrire une ville ou un village de manière détaillée et expressive, compréhension des outils linguistiques nécessaires à une description efficace.
4. La narration	Analyse approfondie d'un conte pour comprendre les éléments clés de la narration, y compris les temps verbaux, les articulateurs logiques et les adjectifs qualificatifs.	Maîtriser l'utilisation des temps verbaux dans la narration, et l'emploi des articulateurs logiques pour assurer la cohérence du récit.	Analyse détaillée du conte, explication des outils narratifs, exercices pratiques pour renforcer la compréhension.	Capacité à raconter un conte en respectant la structure narrative, utilisation adéquate des temps verbaux et des articulateurs logiques, création de descriptions expressives.

Tableau 6

Contenu et tâches à réaliser en présentiel

Ce tableau résume de manière concise les principaux éléments abordés, les objectifs visés, les méthodes utilisées et les résultats attendus pour chaque thème lors des séances en présentiel.

7.4. Mise en place de la classe inversée (l'expérimentation proprement dite)

À l'étape cruciale de notre expérimentation, nous franchirons le pas vers la pleine mise en œuvre de la classe inversée. Cette phase englobera non seulement la supervision des activités en ligne et en présentiel, mais également la collecte des données afin d'évaluer de manière approfondie l'impact de cette méthode sur l'acquisition des compétences orales, et l'autonomisation des apprenants. Concrètement, nous veillerons à coordonner les activités préparatoires en ligne, telles que la consultation des ressources et la réalisation des tâches assignées, avec les sessions en présentiel dédiées à la pratique et au perfectionnement des compétences orales. Ce processus sera étroitement surveillé afin de garantir une intégration harmonieuse des deux modalités d'apprentissage.

Parallèlement, nous mettrons en place des mécanismes de collecte de données, tels que l'évaluation des travaux à présenter oralement en pleine classe ; le questionnaire, des grilles d'évaluation et des observations de classe, pour évaluer l'efficacité de la classe inversée selon différents paramètres. Nous chercherons à mesurer les progrès des étudiants dans l'acquisition des compétences orales et leur niveau d'autonomie dans l'apprentissage.

En suivant cette méthodologie en quatre temps, notre objectif est d'assurer une mise en œuvre rigoureuse de la classe inversée et de fournir une évaluation approfondie de son efficacité. Ce processus nous permettra de recueillir des données précieuses pour affiner et ajuster notre approche pédagogique, en vue d'optimiser l'expérience d'apprentissage de nos étudiants.

Pour nous, enseignants engagés dans la méthode de la classe inversée, plusieurs étapes sont à suivre :

- Nous préparons nos cours sous forme de séquence vidéo, pouvant être une capsule vidéo, un cours théorique enregistré en vidéo,
- Nous publions le support pédagogique sur la plateforme Moodle, en fournissant aux étudiants le lien électronique correspondant.
- Nous maintenons un contact régulier avec nos apprenants, restant disponibles de manière semi-permanente pour répondre à leurs besoins d'éclaircissements, de guidance, d'orientation vers des ressources, et pour fournir des appréciations individuelles.

- Nous établissons un échéancier pour la remise des tâches réalisées par les étudiants.

Au début de notre expérimentation, notre approche d'apprentissage a été accueillie avec une certaine réticence par les étudiants, qui la trouvaient peu familière. Toutefois, grâce à nos encouragements, ils ont progressivement gagné en assurance et en confiance. Nous leur avons offert la possibilité d'exposer les vidéos conçues par eux même selon chaque thème, ainsi que de consulter leur texte écrit ou tout autre support, comme des illustrations ou des cartes mentales, afin de les aider en cas de difficultés lors de l'expression orale. Il est crucial de reconnaître que parler en public, même devant un auditoire familier, dans une langue étrangère, représente un défi difficile à relever, nécessitant à la fois du courage intellectuel et personnel.

Nous avons demandé à nos étudiants de suivre les consignes assignées selon chaque thème pour réaliser le travail demandé. L'objectif fondamental de cette recherche est de déployer un dispositif pédagogique de classe inversée, visant les étudiants de première année de licence en français.

8. Analyse et interprétation des résultats

Notre étude s'engage dans l'évaluation de l'efficacité de la méthode de la classe inversée quant à son impact sur l'amélioration de la compétence orale des apprenants et sur le renforcement de leur autonomie. Nous nous engageons donc à mettre en place la classe inversée de manière méthodique et à évaluer attentivement son efficacité. Cette approche nous permettra de recueillir des données précieuses pour affiner et adapter notre méthode pédagogique, dans le but ultime d'améliorer l'expérience de l'apprentissage de l'oral chez nos étudiants.

Pour ce faire, nous allons procéder à une analyse approfondie des résultats obtenus selon chaque thème. Notre méthodologie comprend les étapes suivantes :

- Demander aux étudiants de présenter leurs travaux en pleine classe :
 - En profitant des cours fournies à distance et en présentiel.
 - En respectant les consignes spécifiques à chaque thème, lesquelles sont obligatoires.
 - En les encourageant à exploiter des outils d'aide à leurs présentations tels que des vidéos ou des illustrations.
 - En accordant aux étudiants la liberté de faire preuve de créativité et d'innovation dans leurs présentations orales.

- Evaluer les présentations des étudiants à l'aide d'une grille d'évaluation et d'observation adaptée selon chaque thème;
- Analyser et interpréter les résultats.

Cette approche rigoureuse nous permettra d'obtenir des résultats significatifs et de tirer des conclusions pertinentes.

Lors des présentations des travaux de nos étudiants, notre tâche consistait à observer et à évaluer la présentation orale sous tous ses aspects. Dans la section suivante, nous détaillerons les consignes et les tâches spécifiques à chaque thème afin de pouvoir ensuite évaluer la prestation de nos étudiants de manière approfondie pour pouvoir analyser les résultats.

8.1. Premier thème

Nous avons demandé à nos étudiants de produire un dialogue permettant de se présenter à la fois de manière formelle et informelle. Ce travail a été réalisé soit en binôme, soit individuellement, selon la préférence des étudiants. De plus, nous leurs avons également offert la possibilité de filmer leurs productions.

Le jour de la présentation des dialogues en classe, nous avons veillé à observer attentivement nos étudiants afin d'évaluer leurs présentations selon des normes et des critères précis en se référant à la définition donnée à l'évaluation selon le (Cadre Européen Commun de Référence (CECR) , 2001, p. 104) où on souligne que *l'évaluation est une démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donnés, en vue de décisions.*

Pour bien aborder l'évaluation, il faut absolument comprendre et intégrer trois concepts fondamentaux : *la validité, la fiabilité et la faisabilité (ou praticabilité)* (CECR , 2001 : 135). La validité assure que l'évaluation adoptée mesure exactement ce qu'elle est censée mesurer, garantissant que les conclusions sont justes et pertinentes. La fiabilité quant à elle, concerne la constance et la cohérence des résultats obtenus, assurant que l'évaluation produit des mesures stables et non aléatoires. La faisabilité enfin, se réfère à la praticité de l'évaluation, vérifiant qu'elle est réaliste à mettre en œuvre en termes de ressources et de temps. Ces trois concepts sont interdépendants et doivent être équilibrés : une évaluation doit être à la fois juste dans sa mesure (valide), constante dans ses résultats (fiable) et réalisable dans la pratique (faisable) pour être véritablement utile et constituer un cadre de référence solide et pertinent.

Dans le cadre de notre recherche, la conception de notre grille d'évaluation a été guidée par une attention particulière aux principes de validité, de fiabilité et de faisabilité, assurant ainsi qu'elle répond précisément aux exigences de notre étude.

Dans la section qui suit, nous allons d'abord présenter en premier lieu la consigne destinée aux étudiants suivie de la grille récapitulative de l'évaluation pour pouvoir procéder par la fin à son analyse .

Consigne: Votre objectif est de réaliser et présenter un dialogue, en vous inspirant des explications du cours et de la capsule partagée. Ce dialogue doit vous permettre de vous présenter.

Votre dialogue devra impérativement :

- Exploiter les registres de langage formel et informel.
- Utiliser correctement les salutations.
- Maîtriser l'emploi du présent de l'indicatif.
- Faire attention à la prosodie et à l'intonation pour rendre votre communication naturelle et expressive.
- Intégrer des informations personnelles variées (nom, origine, profession/études, loisirs, etc.) pour enrichir la présentation.
- Démontrer une interaction fluide et naturelle entre les partenaires du dialogue.
- Respecter la durée allouée (par exemple, 2 à 3 minutes par dialogue).

Ce travail vise à développer votre capacité à vous exprimer en français langue étrangère dans un contexte de présentation.

Dans le cadre de cette activité menée auprès d'un groupe de 29 étudiants de première année en FLE, nous avons choisi d'utiliser une grille combinant notation chiffrée et retour écrit personnalisé. La note permet de rendre l'évaluation plus lisible et cohérente pour tous, mais ce sont surtout les appréciations qui donnent du sens à l'apprentissage. Nous avons voulu que chaque étudiant sache précisément ce qu'il a bien fait et ce qu'il peut encore améliorer.

Etudiant	Expression orale en continu	Correction de la langue orale	Production d'un discours et des énoncés	Cohérence du discours qui doit être	Maîtrise des salutations et de l'emploi	Exploitation du registre formel et informel	Fluidité de la parole et interaction	Créativité	Note Sur 20
----------	-----------------------------	-------------------------------	---	-------------------------------------	---	---	--------------------------------------	------------	-------------

			en rapport avec le thème traité	organis é, structur é et facile à suivre	ie du présent de l'indica tif				
	02pts	02pts	03pts	03pts	03pts	03pts	02pts	02pts	
01	01	01	01	01	01	01	0.5	0.5	07
02	01	01	01.5	02	02.5	02	01	01	12
03	02	02	02	02	03	03	01.5	01.5	17
04	01	01	02	02	02	02	01	01	12
05	01.5	01.5	02	02	03	02	01.5	01.5	15
06	01	01	01	02	02	02	01	01	11
07	01	01	02	02	02	02	01	01	12
08	01.5	01.5	02	01.5	02	01.5	01	01	12
09	01	01	01	01	01	01	0.5	0.5	07
10	01	01	02	02	02	01	0.5	0.5	10
11	01	01	01.5	01.5	01	01	01	01	09
12	0.5	0.5	01	01	01	01	0.5	0.5	06
13	01	01	02	02	02	02	01	01	12
14	01.5	01.50	02	02	02	02	01	01	13
15	0.5	0.5	01	01.5	01.5	01.5	0.5	01	08
16	01	01	02	02	02	02	01.5	01.5	13
17	01.5	01.5	02.5	02.5	02.5	02.5	01.5	01.5	16
18	01	01	02	02	02	02	01.5	01.5	13
19	01.5	01.5	02.5	02.5	02.5	02	01	01.5	15
20	01	01	01	02	02	01	01	01	10
21	01	01	01.5	01.5	01.5	01.5	01	01	10
22	01	01	01.5	01.5	01	01	0.5	0.5	08
23	01	01	01.5	01.5	01.5	01.5	0.5	0.5	09
24	01	01	02	02	02	02	01	01	12
25	01	01	02	02	02	02	01	01	12
26	01	01.5	02.5	02.5	02.5	02	01	01	14

27	0.5	0.5	01	01	01	01.5	0.5	0.5	07
28	01	01	01	02	02	01	01	01	10
29	01	01	01	02	02	02	01	01	11

Tableau 6

Grille d'évaluation du premier thème

8.1.1 Analyse statistique

Le tableau présente les résultats de 29 étudiants évalués sur 8 critères de l'expression orale. Nous constatons que les notes vont de 6/20 à 17/20, avec une moyenne d'environ 11,7/20 qui sont répartis comme suit :

- 6 étudiants ont obtenu une note ≥ 14 (bons résultats).
- 12 étudiants sont dans la tranche 10 à 13 (moyens).
- 11 étudiants ont une note < 10 (difficultés importantes).

Cette analyse présente les résultats obtenus par 29 étudiants à l'évaluation de l'expression orale. Elle fournit des indicateurs globaux, des statistiques par critère et des représentations graphiques permettant d'identifier les points forts et les aspects à améliorer au sein du groupe. Nous présentons en premier lieu les indicateurs globaux comme suit:

Nombre d'étudiants	29
Note maximale (/20)	17.00
Note minimale (/20)	6.00
Note moyenne générale (/20)	11.14
Écart-type général	2.82

Tableau 7

Indicateurs globaux du premier thème

L'évaluation de 29 étudiants met en évidence une note maximale de 17/20 et une note minimale de 6/20. La moyenne générale s'établit à 11,14/20, tandis que l'écart-type de 2,82 indique une dispersion relativement importante des résultats au sein du groupe.

Quand aux statistiques par critère sont représentées sur le tableau ci dessous :

Critère	Moyenne	Écart-type	Min	Max
Expression orale continue (2pts)	1.07	0.32	0.50	2.00
Correction langue orale (2pts)	1.09	0.33	0.50	2.00
Production discours (3pts)	1.66	0.52	1.00	2.50
Cohérence discours (3pts)	1.81	0.43	1.00	2.50

Maîtrise salutations/présent (3pts)	1.88	0.58	1.00	3.00
Exploitation registre formel/informel (3pts)	1.69	0.52	1.00	3.00
Fluidité/interaction (2pts)	0.95	0.34	0.50	1.50
Créativité (2pts)	0.98	0.34	0.50	1.50

Tableau 08

Statistiques par critère du premier thème

Pour les points forts observés nous constatons que :

- Le critère de la production du discours et Cohérence : Plusieurs étudiants atteignent souvent les 2,5 à 3 points, montrant qu'ils savent organiser et structurer leurs propos.
- Maîtrise du registre formel/informel : Un bon nombre d'étudiants obtiennent la note maximale (3/3), ce qui montre une certaine aisance dans l'adaptation du langage.
- Maîtrise des salutations et de l'emploi du présent de l'indicatif 20 étudiants ont pu avoir une note égale ou supérieure à 2 sur 3

La représentation graphique ci-dessous présente la répartition des étudiants par tranche de note :

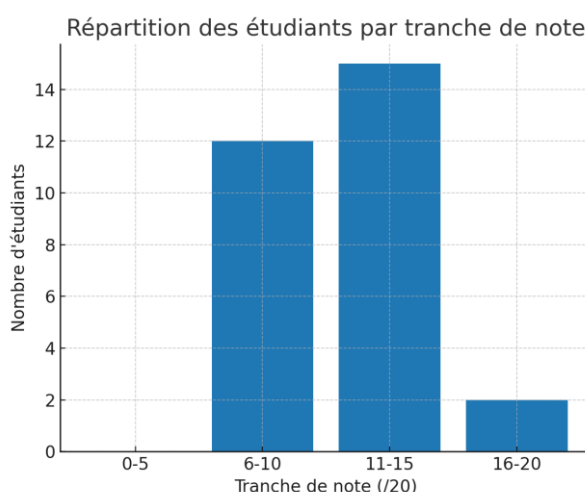


Figure 8

Répartition des étudiants par tranche de note du premier thème

Les résultats obtenus montrent un niveau globalement moyen pour l'ensemble du groupe, avec une note moyenne de 11,14/20, une dispersion relativement marquée (écart-type de 2,82) et une répartition indiquant que près de la moitié des étudiants se situe dans la tranche 11–15, tandis qu'un nombre important (12 étudiants) obtient moins de 10/20.

En ce qui concerne les points faibles identifiés, nous pouvons noter les remarques suivantes:

- Expression orale continue et Correction de la langue orale :
Peu d'étudiants atteignent 2/2. La moyenne est proche de 1/2, signe de lacunes grammaticales et lexicales.

- Créativité : Les notes restent souvent entre 0,5 et 1,5/2, ce qui peut indiquer une tendance à rester dans des schémas classiques sans réelle originalité dans le discours.
- Fluidité et interaction : Des hésitations sont perceptibles ; beaucoup d'étudiants restent à 1/2.

8.1.2. Interprétation pédagogique des résultats

Les étudiants semblent mieux réussir dans l'organisation des idées et la maîtrise du registre formel/informel. Ils ont acquis une certaine aisance dans l'adaptation du langage. Pour respecter la consigne, ils ont su maîtriser les salutations ainsi que l'emploi du présent de l'indicatif. Nous pensons que cette performance est due à l'intérêt porté à ces points, grâce au renforcement de la théorie à distance et au temps accordé en présentiel à la pratique. En revanche, les faibles scores en créativité pourraient être liés à un manque de confiance et à un temps de préparation insuffisant. Les écarts importants (de 6 à 17) révèlent une forte hétérogénéité au sein du groupe : certains étudiants se montrent très autonomes, tandis que d'autres nécessitent un encadrement plus soutenu. La représentation graphique ci-dessous présente la moyenne obtenue par critère d'évaluation :

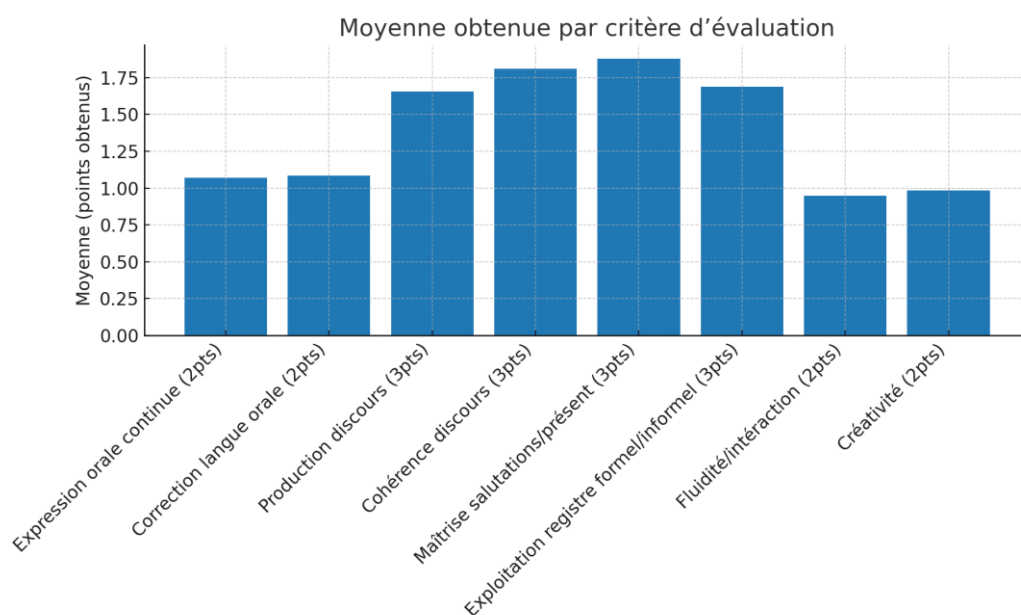


Figure 9

Moyenne obtenue par critère d'évaluation du premier thème

En résumé, le groupe présente un niveau global moyen avec un noyau d'étudiants solides et une proportion importante ayant besoin de soutien ciblé. Les compétences organisationnelles sont bien installées à travers la pratique de la classe inversée, mais la correction linguistique, la fluidité et la créativité restent à travailler.

Pour améliorer les performances, il serait pertinent de renforcer les activités de correction orale, notamment en travaillant la prononciation, la grammaire et la reformulation. Il conviendrait également de multiplier les jeux de rôle et les simulations afin de développer la fluidité et l'interaction. Par ailleurs, la créativité pourrait être encouragée à travers des activités plus libres, telles que des histoires inventées ou des improvisations. Enfin, la mise en place d'un suivi personnalisé est recommandée pour les étudiants ayant obtenu une note inférieure à 10/20.

8.2. Deuxième thème

Nous avons demandé à nos étudiants d'élaborer une description biographique en s'appuyant, dans un premier temps, sur la séance à distance, qui leur a permis de visionner une vidéo pédagogique retraçant la biographie du prophète Mohamed (que la paix et le salut soient sur lui), afin de développer leurs compétences linguistiques et leur compréhension culturelle. Dans un second temps, la séance en présentiel a consolidé cet apprentissage à travers des échanges et des exercices pratiques, mettant en œuvre l'imparfait, le présent de l'indicatif et un lexique adapté.

Ce dispositif combinant distanciel et présentiel pourrait améliorer leurs compétences orales, enrichir leurs vocabulaires et renforcer leurs aisances communicatives, tout en approfondissant leurs liens avec la culture et l'histoire.

Les étudiants ont également été invités à enregistrer leurs présentations en y intégrant des illustrations pertinentes, puis à les présenter oralement devant leurs camarades, favorisant ainsi la confiance en soi et la maîtrise de la prise de parole en public. La consigne distribuée aux étudiants était comme suit :

Consigne :

À partir de la vidéo pédagogique visionnée à distance, retraçant la biographie du prophète Mohamed (que la paix et le salut soient sur lui), et des activités réalisées en présentiel (échanges, exercices pratiques, travail sur l'imparfait, le présent de l'indicatif et le lexique de la description), élaborer votre propre présentation en respectant les points ci dessous:

- Reformulez avec vos propres mots les informations retenues.
- Utilisez l'imparfait et le présent de l'indicatif.
- Intégrez des adjectifs qualificatifs précis pour enrichir la description.
- Soignez la prononciation, l'intonation et la fluidité.
- Ajoutez des illustrations pertinentes pour accompagner votre présentation.
- Enregistrez une vidéo présentant votre description avec votre voix.

Chaque étudiant présentera sa vidéo et/ou sa description devant ses camarades, en respectant le temps imparti.

Lors des présentations des travaux de nos étudiants, nous avons pris le souci de bien observer et d'évaluer chaque travail muni d'une grille d'évaluation

Critère d'évaluation	Expression orale continue et correction de la langue (/3)	Production d'un discours en rapport avec le thème (/3)	Utilisation du présent et de l'imparfait (/04)	Emploi d'adjectifs qualificatifs + respect du thème/étapes (/4)	Discours fluide, sans hésitations, rythme adapté (/3)	Créativité et originalité (/3)	Total (/20)
Etudiant							
1	1	2	2	2	1	2	10
2	1	2	3	3	1,5	1	11,5
3	2	2	3	2	2	2	13
4	1	2	3	3	1,5	2	12,5
5	2	2	2	2	2	2	12
6	2	3	3	3	2	2,5	15,5
7	1	3	2	2	1	2	11
8	2	3	3	3	2	2	15
9	2	3	3	3	2	3	16
10	1	3	2	2	2	2	12
11	2	3	3	3	2	2,5	15,5
12	2	3	3,5	3	2	2,5	16
13	2	2	2	2	2	2	12
14	1,5	2	1,5	1,5	1	1,5	9
15	1	2	2	2	2	2	11
16	2	2	3	3	2	2	14
17	1	2	2	2	2	2	11
18	2	2	3	3	2	2	14
19	2	3	3	3	2	2	15
20	2	3	3	3	2	2,5	15,5
21	2	3	4	4	2	2,5	17,5

22	2	3	4	4	2,5	2,5	18
23	2	3	3	3	1,5	2	14,5
24	2	2	3	3	2	2	14
25	2	3	3	3	2	2	15
26	1	3	2	2	1	1,5	10,5
27	1	3	2	2	1	1,5	10,5
28	1	3	2	2	1	1	10
29	2	3	4	4	2	2,5	17,5

Tableau 09

Grille d'évaluation du deuxième thème

8.2.1. Analyse statistique

Cette section présente une analyse statistique synthétique des résultats obtenus par 29 étudiants à l'évaluation de l'expression orale. Les indicateurs globaux et les statistiques par critère permettent d'identifier les forces et les axes d'amélioration du groupe.

Nous présentons en premier lieu les indicateurs globaux comme suit:

Nombre d'étudiants	29
Note maximale (/20)	18.00
Note minimale (/20)	9.00
Note moyenne générale (/20)	13.41
Écart-type général	2.53

Tableau 10

Indicateurs globaux du deuxième thème

L'évaluation, réalisée auprès de 29 étudiants, montre une note maximale de 18/20 et une note minimale de 9/20. La moyenne générale est de 13,41/20, tandis que l'écart-type de 2,53 traduit une dispersion modérée des performances au sein du groupe.

Quant aux statistiques par critère sont représentées sur le tableau ci-dessous :

Critère	Moyenne	Écart-type	Min	Max
1. Expression orale continue et correction de la langue (/3)	1.64	0.48	1.00	2.00
2. Production d'un discours en rapport avec le thème (/3)	2.59	0.50	2.00	3.00
3. Utilisation du présent et de l'imparfait (/04)	2.72	0.69	1.50	4.00

4. Emploi d'adjectifs qualificatifs + respect du thème/étapes (/4)	2.67	0.68	1.50	4.00
5. Discours fluide, sans hésitations, rythme adapté (/3)	1.76	0.44	1.00	2.50
6. Créativité et originalité (/3)	2.03	0.44	1.00	3.00

Tableau 11

Statistiques par critère du deuxième thème

La note moyenne générale de 13,41/20 indique un niveau global plutôt satisfaisant mais avec une marge d'amélioration. La dispersion (écart-type 2,53) montre que la plupart des notes sont concentrées autour de la moyenne, mais avec quelques écarts notables (3 étudiants en dessous de 10 et 8 au-dessus de 16).

Nous remarquons que la majorité des étudiants (18 sur 29) se trouvent dans la tranche 11–15, ce qui représente un niveau intermédiaire solide.

Comme le montre la Figure 3, la majorité des étudiants obtient une note comprise entre 11 et 15.

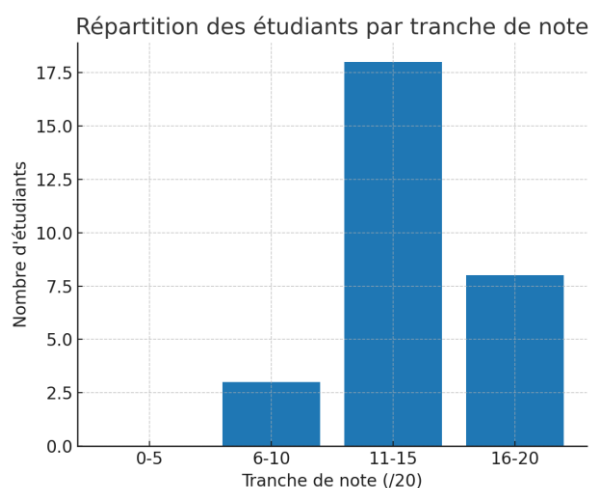


Figure 10

Répartition des étudiants par tranche de note

Expression orale continue et correction de la langue (/3)

- Moyenne : légèrement inférieure à la note maximale possible, ce qui montre que les étudiants parviennent à maintenir un discours mais commettent encore des erreurs de langue.
- Points à améliorer : précision grammaticale et correction phonétique.

Production d'un discours en rapport avec le thème (/3)

- Résultats globalement bons, ce qui montre que la majorité respecte le sujet et développe des idées pertinentes.
- Lien clair avec les consignes, mais quelques étudiants restent trop superficiels.

Utilisation du présent et de l'imparfait (/4)

- Niveau satisfaisant, mais des confusions temporelles persistent chez certains.
- Axe de travail : conjugaison correcte et alternance judicieuse des temps.

Emploi d'adjectifs qualificatifs + respect du thème/étapes (/4)

- Un critère souvent bien respecté par ceux qui préparent correctement leur discours.
- Pour les moins performants, un manque de vocabulaire descriptif et une structuration insuffisante.

Discours fluide, sans hésitations, rythme adapté (/3)

- C'est l'un des critères les plus faibles : l'aisance orale est encore limitée chez certains étudiants.
- Axe de travail : entraînement à l'oral en conditions réelles pour limiter les hésitations.

Créativité et originalité (/3)

- Moyenne correcte mais variable selon les étudiants : certains se distinguent par des approches originales, d'autres restent trop classiques.
- Piste d'amélioration : encourager la prise d'initiatives et l'usage de supports créatifs.

Forces

- Respect du thème et cohérence du discours.
- Bonne maîtrise du lexique descriptif pour une majorité d'étudiants.

8.2.2. Interprétation pédagogique des résultats

L'évaluation des vingt-neuf étudiants révèle un niveau général satisfaisant, avec une moyenne globale de **13,41/20**. La majorité des notes se situe dans la tranche **11–15**, traduisant une maîtrise correcte des compétences orales visées. Toutefois, certains écarts subsistent entre les étudiants les plus performants et ceux rencontrant encore des difficultés, ce qui invite à orienter le travail pédagogique vers un renforcement ciblé. La représentation graphique ci-dessous présente la moyenne obtenue par critère d'évaluation :

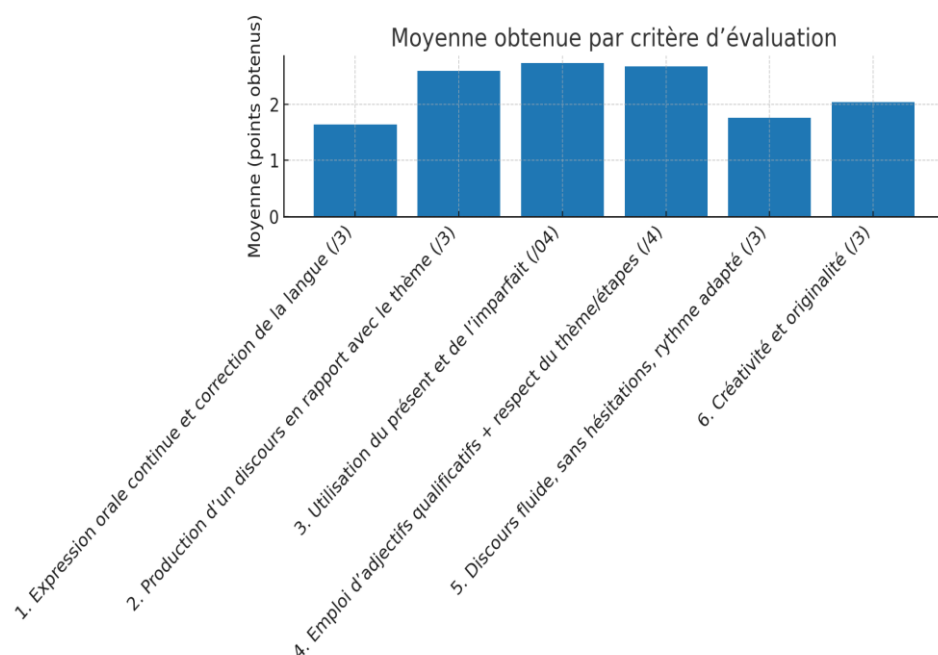


Figure 11

Moyenne obtenue par critère d'évaluation

Pour les points positifs, nous avons noté les remarques suivantes :

- Les résultats indiquent que la majorité des étudiants respectent le thème proposé et parviennent à organiser leurs idées de manière claire et cohérente. Les discours produits sont, dans l'ensemble, pertinents et en lien avec le sujet. Nous observons également une bonne utilisation du vocabulaire descriptif, avec l'emploi d'adjectifs et le respect des étapes de la présentation. Un groupe d'étudiants se distingue particulièrement, atteignant ou dépassant 16/20, signe d'une autonomie et d'une aisance orale bien affirmées.
- Cohérence et respect des consignes : Les productions orales respectent majoritairement le thème proposé et suivent une organisation logique, traduisant une bonne compréhension des attentes.
- Pertinence du contenu : Les discours produits démontrent une capacité à développer des idées en rapport avec le sujet, évitant les digressions inutiles.
- Maîtrise du lexique descriptif : L'emploi d'adjectifs qualificatifs et le respect des étapes de présentation sont généralement bien intégrés, favorisant la clarté et la précision du message.
- Excellence d'un sous-groupe : Huit étudiants se distinguent par des performances supérieures à 16/20, traduisant une aisance orale notable et un degré élevé d'autonomie.

Malgré les points positifs observés, plusieurs aspects méritent une attention particulière. La fluidité de la parole et la régularité du rythme demeurent fragiles pour certains étudiants, en raison d'hésitations fréquentes qui freinent la communication et nuisent à la clarté du message. Sur le plan linguistique, des erreurs persistent, notamment dans l'utilisation correcte des temps du présent et de l'imparfait. Par ailleurs, la créativité reste limitée chez certains apprenants, dont les discours adoptent souvent un schéma trop classique, manquant d'originalité et de personnalisation. Ces constats soulignent la nécessité de renforcer à la fois l'aisance à l'oral et la précision linguistique. Pour atteindre cet objectif, il serait pertinent d'intégrer davantage d'activités favorisant l'expression spontanée, telles que des jeux de rôle, des débats ou des mises en situation authentiques, tout en proposant des exercices ciblés sur la conjugaison et la syntaxe afin de réduire les erreurs récurrentes. Enfin, la mise en place d'ateliers créatifs incitant à la prise d'initiative et à la personnalisation du discours permettrait d'enrichir et de dynamiser les productions orales.

Nous pensons que les points positifs relevés dans les résultats s'expliquent en grande partie par la mise en œuvre de la classe inversée, qui a permis aux étudiants de se préparer en amont grâce à des ressources variées et accessibles en ligne. Cette approche leur a offert l'occasion d'assimiler le contenu à leur rythme avant les séances présentielles, libérant ainsi du temps pour des activités interactives et collaboratives en classe. Ce travail en situation réelle a favorisé la participation active, renforcé la confiance en soi et amélioré la qualité des productions orales, tant sur le plan de la pertinence du contenu que de l'organisation du discours.

8.3. Troisième thème

Pour le troisième thème, nous rappelons qu'à distance, une capsule vidéo présentant Paris et ses différents arrondissements a servi de point de départ pour enrichir le vocabulaire des étudiants, affiner leur précision descriptive et stimuler leur curiosité culturelle. Cette ressource visuelle a permis d'observer divers quartiers, monuments et attractions, offrant ainsi un modèle concret et authentique pour la description de lieux. En présentiel, nous avons poursuivi ce travail en mettant l'accent sur l'emploi du présent de l'indicatif, l'utilisation d'adjectifs qualificatifs, d'adverbes de localisation et de vocabulaire spécifique, tout en élaborant collectivement un plan type appliqué à la ville de Biskra. Les étudiants, organisés en sous-groupes, ont recueilli les informations nécessaires pour décrire leur propre ville ou village, favorisant ainsi la créativité, l'expressivité et l'appropriation des compétences dans un cadre collaboratif.

Dans la section suivante, nous présenterons d'abord la consigne destinée aux étudiants, puis la grille récapitulative d'évaluation, avant de procéder, par la fin, à son analyse.

Consigne

Préparez une présentation orale descriptive de votre ville ou village en suivant une structure claire et organisée autour des points suivants :

- Situation géographique : emplacement de la ville, adverbess de localisation, description de l'environnement.
- Histoire de la ville : faits marquants, origine et évolution.
- Personnalités publiques ou figures connues : brève présentation de personnes natives ou liées à la ville.
- Traditions de la ville et lieux touristiques : fêtes, coutumes, événements importants.
- Tenues vestimentaires traditionnelles : description et symbolique éventuelle.
- Plats traditionnels : spécialités culinaires typiques de la région.

Consignes de réalisation :

- Employer des adverbess de localisation pour situer précisément les lieux.
- Utiliser un lexique varié et spécifique à la description.
- Organiser votre discours de manière cohérente et fluide, avec une introduction et une conclusion claires.

La présentation doit être exposée en pleine classe et accompagnée d'une version vidéo intégrant des illustrations, images ou diapositives pour appuyer vos propos.

Chaque étudiant est appelé à présenter son exposé devant ses camarades, en respectant le temps imparti. Lors de ces présentations, nous avons veillé à observer attentivement chaque prestation et à l'évaluer à l'aide d'une grille d'évaluation préétablie qui a donné les résultats présentés sur le tableau ci-dessous :

Etudiant	Conte nu et respec t de la consig ne (/4)	Organisati on et structurati on du discours (/3)	Utilisation du lexique descriptif (/3)	Utilisation d'adverbess de localisation (/2)	Qualité linguistiq ue (/3)	Créati vité (/2)	Prestati on orale (/3)	Total (/20)
1	3,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	11, 0
2	3,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	11, 0
3	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	15, 0

4	3,0	2,0	2,0	1,0	1,5	1,0	1,0	11,5
5	2,0	1,5	1,5	1,0	1,0	1,0	1,0	9,0
6	3,0	2,0	1,5	1,0	1,5	1,5	1,0	11,5
7	3,0	2,0	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	10,5
8	3,0	2,0	2,0	1,5	2,0	1,0	1,5	13,0
9	4,0	2,0	2,0	1,5	2,0	1,5	2,0	15,0
10	4,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,5	13,5
11	4,0	2,5	2,0	1,5	2,0	1,5	2,5	16,0
12	4,0	2,5	2,5	2,0	2,0	1,5	2,0	16,5
13	4,0	2,0	2,0	1,5	2,0	1,5	1,0	14,0
14	4,0	2,0	2,0	1,5	1,0	1,5	1,0	13,0
15	4,0	2,5	2,0	2,0	2,0	1,5	2,0	16,0
16	4,0	2,5	2,0	1,5	1,5	1,0	2,0	14,5
17	4,0	2,5	2,0	1,5	1,5	1,0	1,0	13,5
18	4,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	12,0
19	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,5	2,0	15,5
20	4,0	2,0	2,5	2,0	2,0	1,5	1,5	15,5

21	4,0	2,5	2,5	2,0	2,5	2,0	2,0	17,5
22	4,0	3,0	2,0	2,0	2,5	2,0	2,5	18,0
23	4,0	3,0	2,0	1,5	1,5	1,0	1,5	14,5
24	4,0	2,0	2,0	1,5	1,5	1,0	1,5	13,5
25	4,0	2,5	2,0	1,5	1,5	1,0	1,5	14,0
26	4,0	2,0	2,0	1,5	1,5	1,0	1,0	13,0
27	4,0	3,0	2,0	2,0	1,5	1,5	1,5	15,5
28	4,0	3,0	2,0	2,0	2,0	1,5	1,5	16,0
29	4,0	3,0	2,0	1,5	2,0	1,5	2,0	16,0

Tableau 12

Grille d'évaluation du troisième thème

8.3.1. Analyse statistique

Cette section présente une analyse statistique synthétique des résultats obtenus par 29 étudiants à l'évaluation de l'expression orale. Les indicateurs globaux et les statistiques par critère permettent d'identifier les forces et les axes d'amélioration du groupe.

Nous présentons en premier lieu les indicateurs globaux comme suit:

Indicateur	Valeur
Nombre d'étudiants	29.0
Note maximale (/20)	18.0
Note minimale (/20)	9.0
Moyenne générale (/20)	13.98
Médiane (/20)	14.0
Écart-type général	2.2

Tableau 13

Indicateurs globaux du deuxième thème

L'évaluation, portant sur 29 étudiants, révèle une note maximale de 18/20 et une note minimale de 9/20. La moyenne générale obtenue est de 13,98/20, avec une médiane de 14/20. L'écart-type de 2,20 indique une dispersion modérée des résultats autour de la moyenne.

Critère	Moyenne	Écart-type
1. Contenu et respect de la consigne (/4)	3.72	0.53
2. Organisation et structuration du discours (/3)	2.28	0.41
3. Utilisation du lexique descriptif (/3)	1.98	0.28
4. Utilisation d'adverbes de localisation (/2)	1.52	0.39
5. Qualité linguistique (/3)	1.69	0.43
6. Créativité (/2)	1.28	0.32
7. Prestation orale (/3)	1.52	0.49

Tableau 14

Statistiques par critère du deuxième thème

Ce tableau montre que le contenu et le respect de la consigne constituent le principal point fort, avec une moyenne élevée (3,72/4) et une dispersion faible, traduisant une bonne homogénéité. L'organisation du discours obtient également un score satisfaisant (2,28/3). En revanche, certains aspects nécessitent un renforcement, notamment l'utilisation du lexique descriptif (1,98/3), la qualité linguistique (1,69/3) et surtout la créativité (1,28/2) et la prestation orale (1,52/3), qui affichent des moyennes plus faibles. Les écarts-types globalement bas indiquent que les écarts de performance entre étudiants sont limités, ce qui laisse penser à des difficultés communes sur les mêmes critères.

Comme le montre la Figure 07, la majorité des étudiants obtient une note comprise entre 11 et 15.

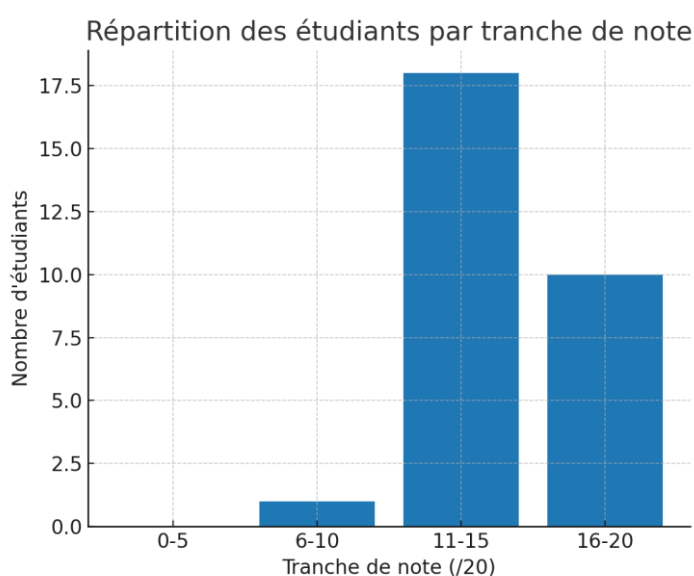


Figure 12

Répartition des étudiants par tranche de note

8.3.2. Interprétation pédagogique des résultats

Les résultats indiquent un niveau global satisfaisant avec une moyenne générale de 13,98/20 et une dispersion modérée (écart-type général de 2,20). La majorité des étudiants se situe dans la tranche 11–15/20, traduisant un niveau intermédiaire solide, tandis que 34 % des étudiants atteignent un excellent niveau (16–20/20). La représentation graphique ci-dessous présente la moyenne obtenue par critère d'évaluation :

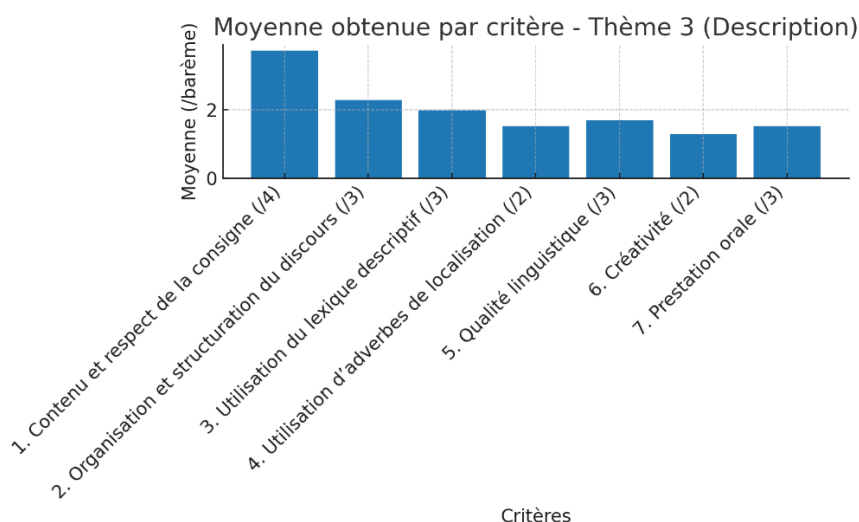


Figure 13

Moyenne obtenue par critère d'évaluation

L'analyse des résultats montre que le **contenu et le respect de la consigne** constituent une compétence bien maîtrisée par la majorité des étudiants (moyenne : **3,72/4**), avec un écart-type relativement faible (**0,53**), ce qui traduit une homogénéité dans la compréhension et la réalisation de la tâche demandée. Cela reflète probablement une bonne assimilation des attentes et des consignes données en amont, ainsi qu'une préparation adéquate.

L'**organisation et la structuration du discours** obtient également un score satisfaisant (**2,28/3**), indiquant que les étudiants savent globalement enchaîner leurs idées de façon logique. Cependant, un perfectionnement reste nécessaire pour atteindre une fluidité optimale et éviter certaines redondances ou ruptures dans la progression des idées.

L'**utilisation du lexique descriptif** (moyenne : **1,98/3**) et des **adverbes de localisation** (**1,52/2**) est correcte mais pourrait être davantage enrichie. Les productions montrent que, bien que les mots clés de description soient présents, leur variété et leur précision peuvent être renforcées par un travail plus poussé sur le vocabulaire spécifique et son intégration dans des contextes variés.

La **qualité linguistique** (moyenne : **1,69/3**) révèle des difficultés récurrentes, notamment dans la maîtrise des accords, l'emploi correct des temps et la syntaxe. Un travail régulier sur ces aspects, via des activités ciblées de correction et de reformulation, serait bénéfique.

Les plus faibles performances concernent la **créativité** (**1,28/2**) et la **prestation orale** (**1,52/3**). Cela indique que, si les étudiants respectent la structure et le contenu exigés, leurs productions manquent parfois d'originalité et d'engagement personnel. De plus, la prestation orale montre un manque d'assurance, d'expressivité et de gestion de la voix, probablement lié à un déficit de pratique orale en situation réelle devant un public.

Le tableau 15 montre que la majorité des étudiants ont choisi de décrire la ville de **Biskra**, ce qui traduit un ancrage fort dans leur environnement proche. Quelques étudiants ont opté pour d'autres localités de la région, telles que **Tolga**, **Lioua** ou **Djamaa**, tandis qu'un petit nombre a présenté des villes plus éloignées comme **Annaba**, **Sétif** ou **Ghardaïa**.

Nous avons pu constater un vif intérêt et une réelle motivation de la part des étudiants vis-à-vis du sujet proposé. Plusieurs d'entre eux ont cherché à se démarquer en soignant non seulement leur présentation orale, mais aussi l'aspect visuel et culturel de leur intervention. Certains ont choisi de porter fièrement les habits traditionnels de leur région, mettant en valeur l'identité vestimentaire propre à leur territoire. D'autres ont apporté des plats traditionnels, permettant ainsi aux camarades et au public de découvrir et d'apprécier les saveurs caractéristiques de leur culture. Par ailleurs, quelques étudiants ont pris l'initiative de décorer la salle avec des objets et éléments symboliques reflétant l'âme et l'histoire de leur région, tels que des pièces artisanales, des tissus locaux ou des accessoires décoratifs. Des illustrations sont disponibles en l'annexe 09. L'ensemble de ces initiatives a contribué à créer une atmosphère immersive et chaleureuse, favorisant non seulement l'engagement des participants, mais aussi l'enrichissement culturel et le partage d'expériences au sein du groupe.

8.4. Quatrième thème

Pour le quatrième thème consacré à la narration, nous rappelons que nos étudiants ont travaillé sur le conte « Les Trois Frères » d'Harry Potter, disponible sur la plateforme avec un

test de compréhension. En présentiel, nous avons approfondi l'analyse en identifiant les moments clés de l'histoire, travaillé sur l'utilisation des temps verbaux, des articulateurs logiques, ainsi que sur l'enrichissement descriptif grâce aux adjectifs et indicateurs de lieu. Les étudiants ont ensuite été invités à réinterpréter et raconter le conte à leur manière, en respectant la structure narrative et la consigne, ce qui leur a permis de développer leur créativité, leur aisance à l'oral et leur capacité à organiser un récit de manière cohérente.

Consigne

Après avoir visionné et lu le conte « *Les Trois Frères* » d'Harry Potter mis à votre disposition sur la plateforme, et en exploitant les caractéristiques du type narratif étudié en présentiel ; préparez une présentation orale du récit. Vous le raconterez à votre manière tout en respectant la structure narrative (situation initiale, développement, situation finale) et les consignes suivantes :

- Utiliser correctement les temps verbaux appropriés à la narration (imparfait, passé simple).
 - Employer des articulateurs logiques pour assurer la cohérence et la fluidité du récit.
 - Intégrer des indicateurs de lieu et des adjectifs qualificatifs pour enrichir la description et créer une atmosphère vivante.
 - Adapter le ton et l'intonation à la situation de communication.
- Votre présentation devra être réalisée devant la classe et pourra être accompagnée d'illustrations ou de supports visuels pour rendre le récit plus expressif et captivant.

Après évaluation des présentations des étudiants nous avons obtenu la grille suivante :

Etudiant	Respect de la consigne et de la structure narrative (/4)	Cohérence et organisation du discours (/3)	Utilisation des temps verbaux appropriés (/3)	Utilisation d'articulateurs logiques (/2)	Richesse descriptive (/3)	Créativité et originalité (/2)	Prestation orale (/3)	Note finale (/20)
1	3	2	2,5	2	2	1	1,5	14
2	3	2	2	1,5	2	1	1,5	13
3	4	2,5	2	2	2	1	2	15,5
4	4	2,5	2	1,5	2	1,5	1	14,5
5	3	2	1,5	1	1,5	1	1	11
6	3	2	1,5	1	1,5	1	1	11
7	3	2	2	1,5	1,5	1	1	12

8	4	2	2	1,5	2	1	1	13,5
9	4	2	2	2	2	1	2	15
10	3	2	2	2	2	1	2	14
11	3	3	2,5	2	2	1,5	2	16
12	3	2	1,5	1	1,5	1	1	11
13	3	2	2	1,5	2	1,5	2	14
14	3	2	2	2	2	1,5	1	13,5
15	4	3	2	2	2	1,5	2	16,5
16	2	2	2	1,5	2	1,5	2	13
17	2	2	2	2	2	1	1	12
18	2	2	2	1,5	2	1,5	1,5	12,5
19	3	2	2	2	2	1,5	2	14,5
20	3	2	2	2	2	1,5	2	14,5
21	4	2	3	2	2,5	2	2	17,5
22	4	3	3	2	2,5	2	2	18,5
23	2	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	12
24	2	2	2	1,5	2	1,5	1,5	12,5
25	3	2	2	2	2	1,5	2	14,5
26	3	2	2	2	2	1,5	1,5	14
27	3	3	2	2	2	1,5	2	15,5
28	3	3	2,5	2	2,5	1	2	16
29	3	3	2	2	2	1	2	15

Tableau 15

Grille d'évaluation du quatrième thème

Dans la section suivante, nous allons analyser la grille d'évaluation statistiquement et pédagogiquement.

8.4.1. Analyse statistique

Les résultats montrent un niveau globalement satisfaisant avec une moyenne générale de 14,02/20, ce qui reflète une bonne maîtrise des compétences évaluées par la majorité des étudiants. L'écart-type de 1,89 indique une dispersion modérée autour de la moyenne, traduisant des différences notables de performance entre les étudiants, mais sans écarts extrêmes. Les notes s'échelonnent de 11 à 18,5, ce qui révèle une marge d'amélioration pour les étudiants les moins performants tout en confirmant que certains atteignent un niveau d'excellence. ; comme le montre le tableau 15

Indicateur	Valeur
Nombre d'étudiants	29
Note maximale (/20)	18.5
Note minimale (/20)	11.0

Moyenne générale (/20)	14.02
Médiane (/20)	14.0
Écart-type général	1.89

Tableau 16

Indicateurs globaux

Les critères les mieux maîtrisés sont le respect de la consigne et de la structure narrative (3,07/4) ainsi que la cohérence et l'organisation du discours (2,24/3), ce qui démontre une bonne compréhension des exigences et une capacité à structurer le récit.

En revanche, la créativité et originalité (1,31/2) et la prestation orale (1,62/3) présentent des marges d'amélioration significatives. L'utilisation des temps verbaux et des articulateurs logiques obtient des scores moyens, signalant le besoin de renforcer ces compétences linguistiques pour améliorer la fluidité et la richesse du récit. Le tableau 14 présente l'analyse par critère

Critère	Moyenne	Écart-type
Respect de la consigne et de la structure narrative (/4)	3.07	0.65
Cohérence et organisation du discours (/3)	2.24	0.41
Utilisation des temps verbaux appropriés (/3)	2.07	0.35
Utilisation d'articulateurs logiques (/2)	1.74	0.34
Richesse descriptive (/3)	1.97	0.26
Créativité et originalité (/2)	1.31	0.31
Prestation orale (/3)	1.62	0.44

Tableau 17

Analyse par critère

Sur la figure 06, nous observons que la majorité des étudiants se situe dans les tranches de notes moyennes à élever, traduisant une bonne maîtrise globale des compétences évaluées. Toutefois, la présence d'un petit groupe en dessous de la moyenne signale un besoin d'accompagnement ciblé.

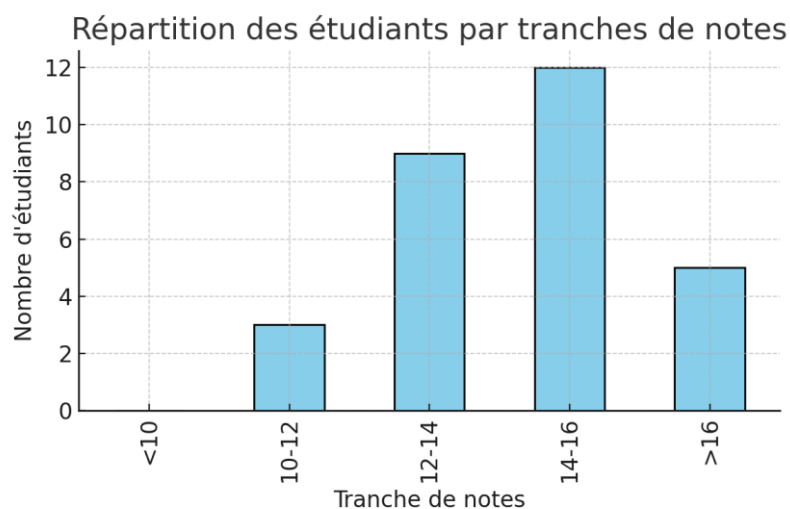


Figure 14

Répartition des étudiants par tranche de notes

8.4.2. Interprétation pédagogique des résultats

Les résultats globaux indiquent que la majorité des étudiants ont acquis une bonne maîtrise des compétences évaluées, avec une moyenne générale de 14,02/20 et une dispersion modérée des notes (écart-type = 1,89). Cette relative homogénéité suggère que le groupe progresse collectivement, tout en laissant apparaître des écarts de performance qui méritent une attention ciblée. Le graphique ci-dessus illustre la moyenne obtenue par les étudiants pour chacun des critères d'évaluation du conte. Nous observons que le critère « **Respect de la consigne et de la structure narrative** » obtient la moyenne la plus élevée, traduisant une bonne maîtrise de l'organisation générale du récit. En revanche, les critères liés à la **créativité** et à la **prestation orale** présentent les scores les plus faibles. Les autres critères affichent des moyennes intermédiaires, ce qui témoigne d'une maîtrise partielle des compétences évaluées.

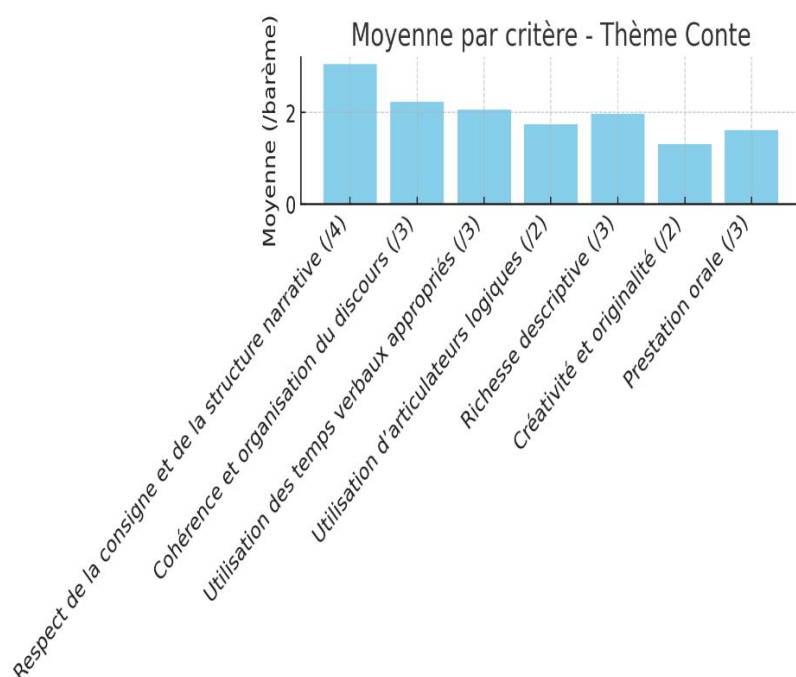


Figure 15

Moyenne obtenue par critère d'évaluation

Points forts observés

- Respect de la consigne et de la structure narrative (3,07/4) : Les étudiants ont globalement bien suivi les étapes clés de la narration (situation initiale, développement, situation finale) et respecté les consignes. Cela témoigne d'une bonne compréhension des attentes pédagogiques.
- Cohérence et organisation du discours (2,24/3) : Les récits sont dans l'ensemble logiquement construits et fluides, avec un enchaînement clair des idées.
- Richesse descriptive (1,97/3) : L'intégration d'adjectifs qualificatifs et d'indicateurs de lieu est correcte, ce qui contribue à donner de la couleur et du relief aux récits.

Points à améliorer

- **Créativité et originalité (1,31/2)** : Les productions restent souvent classiques, avec peu de prise d'initiative ou d'éléments inventifs. Un travail sur l'imagination et la personnalisation du récit pourrait enrichir les présentations.
- **Prestation orale (1,62/3)** : Certaines prestations manquent d'intonation, de clarté ou de contact visuel, ce qui réduit l'impact de la narration.

- **Utilisation des temps verbaux (2,07/3) et des articulateurs logiques (1,74/2) :** Bien que les bases soient acquises, des erreurs d'accord et un manque de variété dans les connecteurs logiques sont encore relevés. Cela peut nuire à la fluidité et à la précision du discours.

Conclusion

L'analyse des résultats obtenus à travers les quatre thèmes — présentation d'une personne, description d'un lieu, narration d'un conte et autres productions orales — met clairement en évidence l'évolution positive de la compétence orale des étudiants. La mise en place du dispositif de classe inversée a joué un rôle central dans cette progression. En transférant une partie de l'apprentissage théorique à distance, les séances en présentiel ont pu être consacrées à des activités interactives, collaboratives et créatives, favorisant la pratique réelle de l'oral. Les étudiants ont ainsi bénéficié de plus de temps pour s'exprimer, recevoir un retour personnalisé et observer les productions de leurs pairs, ce qui a contribué à renforcer leur aisance, leur précision linguistique et leur capacité à structurer un discours.

Les différents thèmes ont permis de mobiliser une diversité de compétences : la présentation a consolidé l'usage du registre approprié et la structuration du discours ; la description a enrichi le lexique et l'emploi des adverbes de localisation ; la narration a développé la maîtrise des temps verbaux et des connecteurs logiques ; enfin, les activités créatives ont stimulé l'originalité et l'engagement à l'oral. Les résultats montrent une amélioration notable des performances, tant sur le plan linguistique que communicationnel, avec des progrès particulièrement visibles chez les étudiants initialement plus réservés.

Un autre indicateur marquant de cette progression réside dans la diminution progressive de l'écart-type des résultats au fil des thèmes. Cette réduction traduit un rapprochement des performances entre les étudiants, signe que les écarts de niveau se sont atténués. Autrement dit, non seulement la moyenne générale s'est améliorée, mais aussi la majorité des étudiants a atteint un niveau de compétence plus homogène, ce qui témoigne de l'efficacité du dispositif pour soutenir à la fois les apprenants en difficulté et ceux déjà performants.

En somme, cette expérience confirme que la classe inversée, en plaçant l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage et en valorisant la pratique active, constitue une approche pédagogique efficace pour développer la compétence orale en FLE dans l'enseignement supérieur. Elle offre un cadre motivant, favorise l'autonomie et prépare les apprenants à s'exprimer avec assurance dans des contextes variés. Le graphique 11 illustre la progression des moyennes générales et la diminution de l'écart type

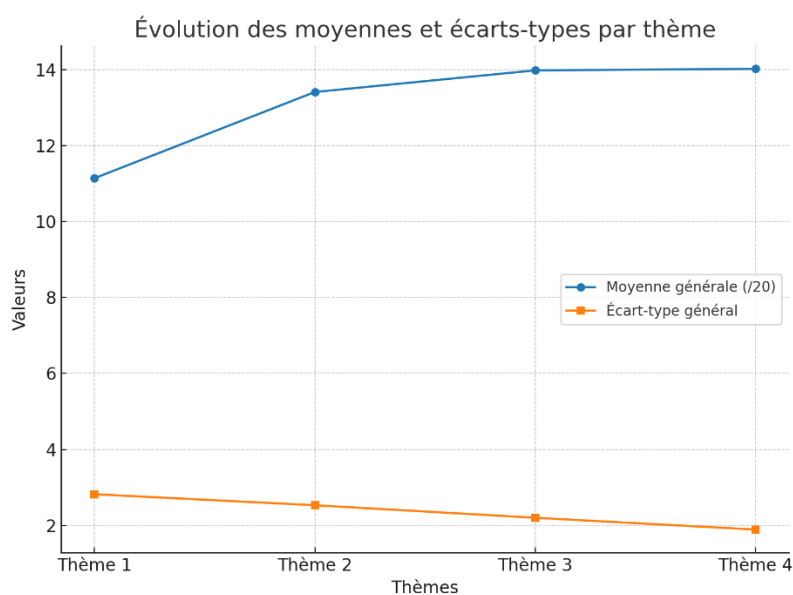


Figure 15

Evolution des moyennes et écarts-type par thème

Le graphique met en évidence une **progression régulière des moyennes générales** au fil des quatre thèmes, passant de **11,14/20** au premier thème à **14,02/20** au quatrième. Cette évolution traduit une **amélioration notable de la performance globale** des étudiants, suggérant un renforcement progressif de leurs compétences orales.

Parallèlement, nous remarquons une **diminution continue de l'écart-type**, de **2,82** au premier thème à **1,89** au dernier. Cette baisse indique que les résultats des étudiants tendent à se rapprocher de plus en plus de la moyenne, ce qui reflète **une homogénéisation des niveaux** et une réduction des écarts de performance entre les étudiants.

Ces tendances confirment l'impact positif de la **classe inversée**, qui semble avoir permis à la majorité des étudiants d'améliorer leurs acquis tout en réduisant les disparités au sein du groupe.

Le passage à la classe inversée durant la période du Covid-19 a représenté une solution pédagogique essentielle pour nos 29 étudiants de première année licence en FLE à l'université de Biskra. En raison des contraintes sanitaires ; ce dispositif a permis d'assurer la continuité de l'enseignement-apprentissage en combinant efficacement travail à distance et séances en présentiel limité. Les étudiants ont ainsi pu accéder aux contenus théoriques via la plateforme Moodle (capsules vidéo, documents et activités préparatoires), favorisant leur autonomie et leur auto-organisation. Les séances en présentiel, bien que réduites, ont été optimisées pour développer l'expression orale à travers des activités adéquates, débats, descriptions ou récits, plaçant l'interaction et la pratique au centre du processus. Cette méthodologie a non seulement maintenu l'engagement et la motivation des étudiants dans un contexte difficile, mais elle a

également contribué à renforcer progressivement leur compétence orale en français, en multipliant les occasions d'expression et en valorisant leurs productions individuelles et collectives.

Chapitre V

Étude des représentations et attitudes des étudiants face à la classe inversée

Introduction

Au cours de notre expérimentation, menée durant tout au long du premier semestre de l'année universitaire 2021-2022, nous avons mis en œuvre un dispositif de classe inversée appliqué à l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. Cette expérimentation, organisée autour de quatre thèmes (se présenter, présenter une personnalité, décrire une ville, et raconter un conte), a permis d'observer de manière progressive l'évolution des compétences orales des étudiants de première année licence de français de l'université Mohamed Khider Biskra. Grâce à la combinaison du travail à distance (reposant sur des capsules vidéo, documents et activités préparatoires) et des séances présentielles consacrées à des activités variées, nos étudiants ont pu expérimenter une nouvelle façon d'apprendre, plus active et participative, qui les a placés au centre du processus d'apprentissage.

1.Présentation du questionnaire

Pour élaborer notre questionnaire nous nous sommes inspirés du questionnaire d'évaluation du dispositif hybride conçu par Marcel LEBRUN ,Denis SMIDTS et Geneviève BRICOULT qui pour eux *consiste à tester la cohérence de la réalisation du dispositif et des produits obtenus tout au long de formation* (Lebrun, 2023) .

Notre questionnaire s'inscrit dans une approche qui croise les pratiques, les acteurs et les effets; dans la perspective des champs définis par Barbier et Lesne (BARBIER, 1977.) qui proposent une typologie des champs de recherche en sciences de l'éducation qui distingue trois dimensions essentielles : le champ des pratiques, centré sur les dispositifs, méthodes et interactions pédagogiques ; le champ des acteurs, qui analyse les rôles, représentations et dynamiques des formateurs, enseignants et apprenants ; et enfin le champ des effets, qui s'intéresse à l'évaluation des acquis, des transformations et des impacts de la formation. Cette distinction offre un cadre d'analyse pertinent pour étudier l'éducation et la formation en articulant dispositifs, acteurs et résultats.

Notre questionnaire administré à la fin du premier semestre. Composé de 22 items fermés et de trois questions ouvertes Annexe 05; organisés en plusieurs axes (contenu et objectifs, dynamique d'interaction, autonomie et engagement, outils et supports pédagogiques, appréciation globale et impact), il visait à recueillir l'avis des apprenants sur différents aspects du dispositif. Les réponses obtenues permettent non seulement de dégager des tendances quantitatives à travers les moyennes et écarts-types, mais aussi d'apporter un éclairage qualitatif pédagogique sur les forces et les points à améliorer de cette démarche.

2.Analyse des questions fermées du questionnaire

Pour faciliter notre tâche nous allons analyser le questionnaire à travers cinq axes cohérents ;

- Axe 1 : Contenu et objectifs (Items 1 → 7)
- Axe 2 : Dynamique d'interaction (Items 8 → 11)
→ Questions portant sur la participation, l'échange avec les pairs et l'enseignant, la collaboration en groupe.
- Axe 3 : Autonomie et engagement (Items 12 → 15)
→ Questions relatives à la responsabilité de l'étudiant, son autonomie dans l'apprentissage, sa motivation et son implication personnelle.
- Axe 4 : Outils et supports pédagogiques (Items 16 → 19)
→ Items sur la pertinence, la qualité et l'accessibilité des supports numériques et activités préparatoires.
- Axe 5 : Appréciation globale et impact (Items 20 → 22)
→ Évaluation générale du dispositif, perception de son efficacité et de son apport pour la compétence orale.

2.1. Analyse de l'axe 01 : Thème « Contenu et Objectifs »

2.1. 1. Analyse descriptive

- Item 1 : Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
Moyenne = 3.64/4 ; Écart-type = 0.49 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 2 : les objectifs des cours ont été expliqués clairement
Moyenne = 3.69/4 ; Écart-type = 0.47 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 3 : La progression dans les contenus est adéquate
Moyenne = 3.83/4 ; Écart-type = 0.47 ; Min = 2 ; Max = 4.
- Item 4 : Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
Moyenne = 3.86/4 ; Écart-type = 0.35 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 5 : Le contenu favorise l'apprentissage progressif.
Moyenne = 3.93/4 ; Écart-type = 0.26 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 6 : Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
Moyenne = 3.76/4 ; Écart-type = 0.64 ; Min = 1 ; Max = 4.
- Item 7 : L'exploitation des documents audiovisuels est riche
Moyenne = 3.79/4 ; Écart-type = 0.41 ; Min = 3 ; Max = 4.

Globalement, les moyennes sont toutes élevées ($\geq 3.6/4$), ce qui traduit une appréciation très positive de l'axe « Contenu et objectifs ». La représentation graphique Figure14 illustre les résultats

Répartition globale des réponses (Axe 1 : Contenu et objectifs, Items 1-7)

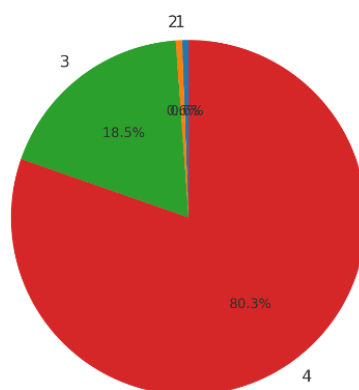


Figure 14

Répartition globale des réponses de l'axe 01

2.1.2. Analyse pédagogique

L'analyse des résultats de l'Axe 1 montre que les étudiants portent un regard très favorable sur le contenu et les objectifs du dispositif de classe inversée.

- Le contenu correspond aux attentes et les objectifs pédagogiques sont jugés clairs (Items 1 et 2), ce qui facilite la compréhension et permet aux étudiants de s'orienter efficacement dans leurs apprentissages (Puren, 2004) les objectifs pédagogiques doivent être conçus non pas comme de simples savoirs à acquérir, mais comme des compétences actionnelles à mobiliser dans des tâches signifiantes, ce qui ouvre la voie à une perspective co-actionnelle de l'enseignement des langues.
- La structuration du contenu et son adaptation au niveau de langue (Items 3 et 4) sont reconnues comme des points forts. Cela contribue à la motivation des apprenants, qui ne se sentent ni dépassés ni sous-stimulés.
- L'apprentissage progressif est le mieux évalué (Item 5, Moyenne = 3.93), ce qui montre que la progression pédagogique est perçue comme cohérente et efficace pour le développement de la compétence orale. L'apprentissage progressif, reposant sur une progression pédagogique claire et cohérente, constitue un facteur essentiel dans le développement de la compétence orale (Gruca, 2005); (Narcy-Combes, 2005).
- La variété des activités (Item 6) obtient une moyenne positive (3.76), mais avec un écart-type élevé (0.64), révélant une divergence de perceptions : certains étudiants trouvent les activités très diversifiées, tandis que d'autres estiment qu'elles pourraient l'être davantage.

- Enfin, les étudiants considèrent que les objectifs annoncés sont atteints (Item 7), renforçant leur sentiment de réussite et de confiance en la méthode adoptée.

La classe inversée a permis de mettre en place un contenu clair, structuré et adapté, répondant aux attentes des étudiants et favorisant un apprentissage progressif. Le seul point à améliorer reste la diversification des activités pour répondre à tous les profils d'apprenants.

En définitive, ce premier axe met en évidence que le recours à la classe inversée favorise un apprentissage structuré, clair et progressif, tout en plaçant l'étudiant dans une dynamique active.

2.2. Analyse de l'Axe 2: thème «dynamique d'interaction»

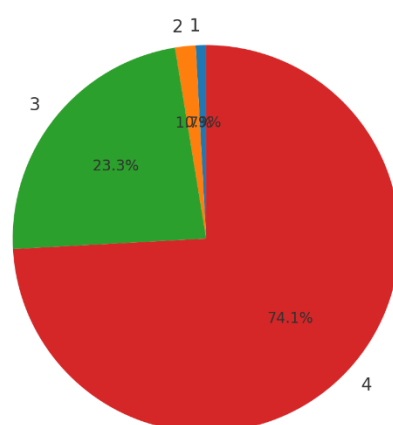
2.2.1. Analyse descriptive

- Item 8 : L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement.
Moyenne = 3.72/4 ; Écart-type = 0.45 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 9 : L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants.
Moyenne = 3.66/4 ; Écart-type = 0.51 ; Min = 2 ; Max = 4.
- Item 10 : L'enseignant est dynamique dans son enseignement.
Moyenne = 3.79/4 ; Écart-type = 0.39 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 11 : L'enseignement dispensé est stimulant.
Moyenne = 3.71/4 ; Écart-type = 0.47 ; Min = 2 ; Max = 4.

Les moyennes sont toutes supérieures à 3.6/4, ce qui traduit une appréciation très positive. Les écarts-types restent faibles, montrant une homogénéité des réponses, sauf pour l'Item 9 où la dispersion est légèrement plus marquée.

La figure 15 présente la répartition globale des réponses de l'axe 02

Répartition globale des réponses (Axe 2 : Dynamique d'interaction, Items 8-11)



La figure 15

la répartition globale des réponses de l'axe 02

On remarque que la majorité des réponses se situent sur 3 (plutôt en accord) et surtout 4 (totalement en accord), ce qui confirme que les étudiants perçoivent très positivement l'intérêt, le dynamisme et la capacité de l'enseignant à stimuler la classe dans le cadre de la pédagogie inversée.

2.2.2. Analyse pédagogique

Les résultats de l'Axe 2 mettent en avant le rôle essentiel de l'enseignant dans la réussite du dispositif de classe inversée.

- L'Item 8 confirme que les étudiants perçoivent clairement que l'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement, ce qui renforce leur motivation et crée un climat de confiance.
- Avec l'Item 9, ils reconnaissent que l'enseignant parvient à susciter leur intérêt, même si une légère variation dans les réponses indique que certains étudiants restent plus difficiles à captiver.
- L'Item 10, qui obtient une des meilleures moyennes, montre que l'enseignant est perçu comme dynamique et impliqué, ce qui contribue à maintenir l'attention et à rendre les séances plus interactives.
- Enfin, l'Item 11 confirme que l'enseignement est jugé stimulant, ce qui favorise l'engagement des apprenants et leur envie de participer activement.

En résumé, cet axe met en lumière la dimension relationnelle et motivante de l'enseignant dans le dispositif de classe inversée. L'intérêt, le dynamisme et la capacité à stimuler les étudiants apparaissent comme des facteurs clés pour maintenir leur engagement. Dans ce sens TRICOT affirme:

Susciter l'intérêt des élèves a pu prendre des formes très différentes: enseigner de façon intéressante, enseigner des connaissances intéressantes ou utiles, enseigner en prenant des exemples d'application, des activités, enseigner en partant de l'intérêt de l'élève, de leurs questions, de leur quotidien de leurs activités extrascolaires. Défendre ce type d'idée pédagogique est a priori assez aisé car il suffit d'argumenter qu'ennuyer les élèves ne conduit jamais à un apprentissage de qualité. (2017 p. 42)

André TRICOT met en avant l'idée que l'efficacité d'un dispositif pédagogique repose non seulement sur la qualité des contenus, mais surtout sur la dimension relationnelle et motivante instaurée par l'enseignant. Dans le cadre de la classe inversée, cette dimension est encore plus centrale : l'enseignant ne se limite pas à transmettre un savoir, mais il devient un facilitateur et un guide qui stimule la curiosité, soutient l'effort et maintient l'engagement. L'intérêt qu'il manifeste, son dynamisme et sa capacité à créer des situations d'apprentissage stimulantes

apparaissent alors comme des facteurs clés qui donnent du sens aux activités et encouragent les étudiants à s'impliquer activement dans le développement de leur compétence orale.

2.3. Analyse de l'Axe 3: thème autonomie et engagement

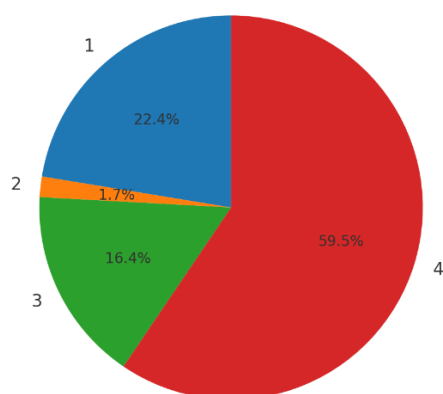
2.3.1. Analyse descriptive

- Item 12 : Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées.
Moyenne = 3.62/4 ; Écart-type = 0.52 ; Min = 2 ; Max = 4.
- Item 13 : Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement.
Moyenne = 2.45/4 ; Écart-type = 0.81 ; Min = 1 ; Max = 4.
- Item 14 : La méthode de travail permet de développer mes compétences.
Moyenne = 3.79/4 ; Écart-type = 0.41 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 15 : Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé.
Moyenne = 3.86/4 ; Écart-type = 0.35 ; Min = 3 ; Max = 4.

Nous observons que trois items (12, 14 et 15) présentent des moyennes élevées (≥ 3.6), signe d'une perception positive; tandis que l'Item 13 se démarque avec une moyenne nettement plus faible (2.45), ce qui traduit que la majorité des étudiants n'avaient jamais expérimenté la classe inversée auparavant.

La figure 16 présente la répartition globale des réponses de l'axe 03 pour une vision plus claire;

Répartition globale des réponses (Axe 3 : Autonomie et engagement, Items 12-15)



La figure 16

la répartition globale des réponses de l'axe 03

On constate une forte concentration des réponses sur 3 (plus au moins en accord) et 4 (totalement en accord), confirmant que les étudiants reconnaissent l'apport de la classe inversée dans le développement de leurs compétences, leur autonomie et la qualité du travail collaboratif.

2.3.2. Analyse pédagogique

Cet axe met en évidence la façon dont les étudiants perçoivent leur rôle et leur engagement dans le dispositif de classe inversée :

- L'Item 12 montre que la majorité des étudiants jugent que les modalités d'évaluation ont été clairement présentées, ce qui renforce la transparence pédagogique et leur permet de mieux s'approprier les critères de réussite.
- L'Item 13 révèle que peu d'étudiants avaient déjà expérimenté la classe inversée. Cela souligne le caractère innovant de cette approche dans leur parcours et explique peut-être certaines hésitations initiales.
- L'Item 14, avec une moyenne très élevée (3.79), confirme que les étudiants reconnaissent que cette méthode de travail développe leurs compétences, notamment à travers l'entraînement à l'oral, l'autonomie et la gestion du temps.
- Enfin, l'Item 15 obtient la meilleure moyenne (3.86) : les étudiants estiment que le travail collaboratif améliore la qualité du travail, dans ce sens Astolfi déclare que le travail coopératif entre pairs permet d'améliorer la compréhension, car il oblige chacun à reformuler, à justifier et à argumenter ses choix (1997.). Ce qui confirme l'importance des activités en groupe dans le développement de compétences linguistiques et sociales.

En résumé, l'Axe 3 montre que la classe inversée favorise la responsabilisation, l'engagement et le développement de compétences chez les étudiants. Le seul point distinctif est l'Item 13, qui rappelle que cette méthode était nouvelle pour la plupart : cela implique qu'un accompagnement progressif reste nécessaire pour familiariser les étudiants avec ce type de dispositif.

2.4. Analyse de l'Axe 4: outils et supports pédagogiques

2.4.1. Analyse descriptive

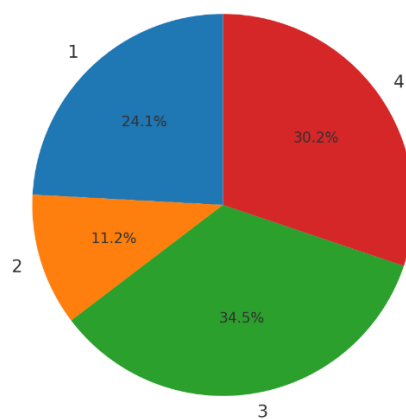
- Item 16 : Je me suis habitué facilement à utiliser Moodle.
Moyenne = 3.59/4 ; Écart-type = 0.57 ; Min = 2 ; Max = 4.
- Item 17 : J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec Moodle.
Moyenne = 3.45/4 ; Écart-type = 0.62 ; Min = 2 ; Max = 4.
- Item 18 : J'exploite Moodle dans d'autres modules.
Moyenne = 2.97/4 ; Écart-type = 0.85 ; Min = 1 ; Max = 4.

- Item 19 : J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

Moyenne = 3.34/4 ; Écart-type = 0.71 ; Min = 1 ; Max = 4.

Les résultats de l'Axe 4 montrent une bonne appropriation de Moodle par les étudiants, comme l'illustrent les Items 16 et 17 dont les moyennes avoisinent 3.5, traduisant une adaptation relativement facile et un accompagnement jugé utile. En revanche, l'Item 18, avec une moyenne plus faible (2.97), révèle que Moodle reste encore peu exploité en dehors du dispositif de la classe inversée. Quant à l'Item 19, il met en évidence une utilisation correcte des TIC dans d'autres cours, mais avec une variabilité plus marquée, ce qui reflète une maîtrise inégale des outils numériques selon les étudiants. La figure 17 présente la répartition globale des réponses de l'axe 04;

Répartition globale des réponses (Axe 4 : Outils et supports pédagogiques, Items 16-19)



La figure 16

la répartition globale des réponses de l'axe 04

On observe que la majorité des réponses se concentrent sur les niveaux 3 (plutôt en accord) avec 40 occurrences et 4 (totalement en accord) avec 35 occurrences, ce qui traduit une appropriation globalement positive de Moodle et des TIC par les étudiants. Le niveau 2 (plutôt en désaccord), choisi 13 fois, et le niveau 1 (totalement en désaccord), choisi 28 fois, montrent toutefois que certains étudiants rencontrent encore des difficultés ou exploitent peu ces outils en dehors du cadre de la classe inversée. Cela souligne une bonne intégration des supports numériques, mais avec une maîtrise inégale selon les profils, ce qui invite à renforcer l'accompagnement et à encourager une utilisation plus régulière et transversale des plateformes numériques. Comme l'affirme Domini(2014) « Or, le numérique est une invitation, une

opportunité pour l'enseignant de renouveler ses pratiques. Il s'agit ni plus ni moins que d'une chance à saisir. » (p. 14). On peut dire que le numérique, loin d'être une contrainte, représente une occasion favorable pour l'enseignant. Les technologies offrent des outils variés (Moodle, vidéos, plateformes interactives, etc.) qui permettent de renouveler les pratiques pédagogiques et de sortir des méthodes traditionnelles. C'est donc une chance à saisir pour rendre l'enseignement plus motivant, interactif et adapté aux besoins des apprenants, notamment en FLE.

2.4.2. Analyse pédagogique

Cet axe met en évidence la manière dont les étudiants s'approprient les outils numériques, en particulier Moodle, dans le cadre de la classe inversée :

- L'Item 16 montre que la majorité des étudiants se sont rapidement habitués à utiliser Moodle, ce qui témoigne d'une bonne adaptation aux environnements numériques d'apprentissage.
- L'Item 17 révèle que l'aide reçue a été jugée utile, renforçant le sentiment d'accompagnement. Cela souligne le rôle clé de l'enseignant et des encadreurs dans l'initiation aux outils numériques.
- En revanche, l'Item 18, avec la moyenne la plus basse, indique que Moodle reste encore sous-utilisé en dehors du dispositif étudié. Cela suggère que son intégration comme plateforme transversale dans d'autres modules pourrait être renforcée.
- Enfin, l'Item 19 montre que les étudiants utilisent les TIC dans d'autres cours, mais avec des écarts dans les réponses, ce qui reflète une maîtrise inégale des outils numériques selon les étudiants.

En résumé, l'Axe 4 confirme que les étudiants sont capables de s'adapter aux outils numériques et reconnaissent leur utilité. Cependant, l'usage reste encore limité et ponctuel, ce qui invite à développer davantage l'intégration des plateformes numériques dans l'ensemble du parcours académique, afin de renforcer la cohérence et la continuité de la formation.

2.5. Analyse de l'Axe 5 : Appréciation globale et impact

2.5.1. Analyse descriptive

- Item 20 : J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence.
Moyenne = 3.83/4 ; Écart-type = 0.38 ; Min = 3 ; Max = 4.
- Item 21 : De façon générale j'ai apprécié cette expérience.
Moyenne = 3.86/4 ; Écart-type = 0.35 ; Min = 3 ; Max = 4.

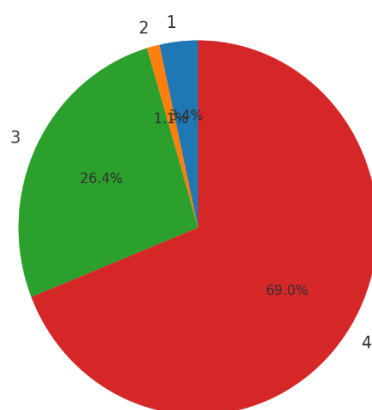
- Item 22 : Cette expérience a développé mes compétences à l'oral.

Moyenne = 3.79/4 ; Écart-type = 0.41 ; Min = 3 ; Max = 4.

Nous observons que les trois items obtiennent des moyennes très élevées ($\geq 3.79/4$) avec des écarts-types faibles, ce qui traduit un fort consensus et une satisfaction générale élevée.

Sur la figure 17 nous constatons une très forte concentration des réponses sur 4 (totalement en accord) avec 60 occurrences, suivi par 3 (plutôt en accord) avec 23 occurrences. Les réponses 1 (entièrement en désaccord) et 2 (Peu) sont quasi absentes (3 et 1 seulement). Cela traduit une satisfaction générale très élevée : les étudiants ont apprécié la logique de la classe inversée (supports à distance + pratique en présentiel), ils valident l'expérience dans son ensemble et considèrent qu'elle a contribué à développer leurs compétences orales.

Répartition globale des réponses (Axe 5 : Appréciation globale et impact, Items 20-22)



La figure 17

la répartition globale des réponses de l'axe 04

2.5.2. Analyse pédagogique

Les résultats de l'Axe 5 confirment que la classe inversée est perçue par les étudiants comme une expérience positive et enrichissante :

- L'Item 20 met en évidence que les étudiants ont particulièrement apprécié la logique de la classe inversée, qui combine supports en ligne pour la préparation et pratique en présentiel, renforçant ainsi la continuité pédagogique.
- L'Item 21, avec la meilleure moyenne (3.86), témoigne d'une satisfaction générale vis-à-vis de l'expérience. Les étudiants valident donc la pertinence de ce dispositif comme alternative efficace aux méthodes classiques.

- L'Item 22 montre que les étudiants estiment que cette expérience a développé leurs compétences à l'oral, ce qui constitue l'un des objectifs centraux du dispositif dans le cadre du FLE.

En résumé, l'Axe 5 confirme que la classe inversée a eu un impact globalement positif sur l'apprentissage : elle a été bien accueillie par les étudiants, a favorisé leur satisfaction et a contribué à l'amélioration de leurs compétences orales.

3. Les questions ouvertes

Pour les trois questions ouvertes posées, nous présentons pour chacune un résumé des réponses formulées par les étudiants suivie d'une synthèse interprétative de ses dernières.

3.1. Première question ouverte

3.1.1. Réponses des étudiants

Concernant la première question, intitulée « *Expliquer comment cette expérience a développé votre compétence à l'oral* », il ressort que la majorité des étudiants ont confirmé une amélioration notable de leur compétence orale, notamment en ce qui concerne l'expression, la prise de parole et la prononciation.

Parmi les réponses recueillies, plusieurs tendances récurrentes se dégagent : l'acquisition de nouveaux mots et d'un vocabulaire enrichi, une meilleure maîtrise de la prononciation, ainsi qu'une diminution du sentiment de timidité et de peur lors de l'expression orale. Les étudiants mentionnent également avoir gagné en flexibilité et en attention à l'écoute, avoir acquis davantage de courage et de confiance pour s'exprimer, et être désormais capables de discuter plus aisément en français. Certains soulignent leur aisance nouvelle à présenter des exposés, à raconter librement, ou encore à se présenter en langue française sans blocages, ce qui témoigne d'un véritable progrès dans l'aisance et la fluidité de leur prise de parole.

3.1.2. Synthèse interprétative des réponses de la première question ouverte

Les réponses des étudiants mettent clairement en évidence que l'expérience de la classe inversée a eu un impact positif et tangible sur le développement de leur compétence orale. L'amélioration relevée ne se limite pas à un simple enrichissement du vocabulaire ou à une meilleure prononciation, mais elle touche aussi des aspects affectifs et comportementaux tels que la confiance en soi, la diminution de la timidité et la capacité à surmonter la peur de s'exprimer devant un public. Ce constat est d'autant plus significatif qu'il révèle que la classe inversée ne joue pas seulement sur l'acquisition de savoirs linguistiques, mais également sur la dimension socio-affective de l'apprentissage, essentielle pour oser prendre la parole en langue étrangère.

Par ailleurs, les étudiants ont insisté sur l'aisance acquise dans des situations concrètes comme la présentation d'exposés ou la participation à des discussions. Cela confirme que le dispositif de classe inversée, en plaçant l'étudiant dans des situations d'expression authentiques et interactives, favorise un apprentissage contextualisé et pratique de la langue. En somme, ces témoignages soulignent que la classe inversée a contribué à transformer l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'oral, en leur donnant à la fois les outils linguistiques nécessaires et le courage d'utiliser la langue française de manière plus spontanée et confiante.

3.2. Deuxième question ouverte

3.2.1. Réponses des étudiants

Pour la deuxième question intitulée *quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience*, les étudiants ont exprimé une appréciation générale très positive de la méthode de la classe inversée. Parmi les points les plus cités, on retrouve :

- La possibilité de se préparer tranquillement chez soi grâce aux supports à distance (capsules et vidéos) ;
- Un gain de temps en présentiel, permettant de réaliser un travail plus ciblé et productif
- L'importance accordée aux exposés et travaux présentés en classe, en individuel ou en groupe, qui développent l'aisance à l'oral ;
- La possibilité d'ajouter une touche personnelle dans leurs présentations, favorisant la créativité ;
- Le travail collaboratif et coopératif, perçu comme une source d'entraide et de motivation
- Une meilleure relation avec l'enseignant, permettant de communiquer sans peur ;
- La satisfaction de découvrir une nouvelle méthode d'apprentissage, plus interactive et engageante ;
- La valorisation du fait de s'exprimer devant un public, qui aide à surmonter la peur et renforce la confiance en soi.

3.2.2. Interprétation pédagogique

Les réponses des étudiants confirment que la classe inversée offre un cadre d'apprentissage motivant et valorisant. Le fait de pouvoir préparer le contenu à distance leur permet d'arriver en classe mieux équipés, ce qui maximise le temps de pratique et favorise la participation active. L'importance accordée aux exposés et au travail en classe montre que la méthode contribue non seulement à développer les compétences orales, mais aussi à encourager la créativité et la personnalisation des productions.

Par ailleurs, le travail collaboratif est perçu comme un levier essentiel, rejoignant les approches socio-constructivistes (Vygotski), où l'apprentissage se construit à travers l'échange et l'interaction. L'expérience permet aussi de renforcer la dimension socio-affective de l'apprentissage, en réduisant la peur de parler, en améliorant la communication avec l'enseignant et en encourageant les étudiants à s'affirmer devant un public.

En somme, cette question révèle que les étudiants apprécient particulièrement la dimension interactive, coopérative et valorisante de la classe inversée, qui répond à la fois à leurs besoins linguistiques et à leur désir d'expression personnelle.

3.3.Troisième question ouverte

3.3.1. Résumé des réponses des étudiants

Les étudiants ont proposé plusieurs pistes pour enrichir et améliorer la mise en œuvre de la classe inversée en répondant à la question *à votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?* parmi les points les plus cités, on retrouve :

- Recevoir une formation spécifique sur Moodle, afin de mieux exploiter la plateforme ;
- Organiser des compétitions entre les groupes pour stimuler la motivation et l'émulation ;
- Intégrer des pièces théâtrales comme activité d'expression orale plus créative ;
- Accorder davantage de temps au module de l'oral, pour approfondir la pratique ;
- Mettre en place un laboratoire dédié à l'oral, afin de travailler la prononciation et l'aisance
- Utiliser d'autres outils numériques comme Zoom, pour diversifier les supports et les modalités ;
- Favoriser plus de pratique orale, en multipliant les mises en situation ;
- Exploiter davantage les technologies éducatives pour rendre l'apprentissage plus interactif.

3.3.2. Interprétation pédagogique

Ces suggestions montrent que les étudiants perçoivent déjà la classe inversée comme une méthode efficace, mais souhaitent l'enrichir pour qu'elle devienne encore plus complète et stimulante. Leur demande d'une formation sur Moodle traduit le besoin d'un accompagnement technique pour mieux s'appropriier les outils numériques. Les propositions d'activités comme les compétitions et les pièces théâtrales révèlent un désir d'apprentissage ludique et créatif, qui permet de renforcer la motivation tout en travaillant l'oral dans des contextes variés.

Par ailleurs, l'appel à plus de temps consacré à l'oral et à la création d'un laboratoire spécialisé montre que les étudiants sont conscients que la compétence orale nécessite un entraînement régulier, intensif et diversifié. Enfin, l'intérêt porté à des outils tels que Zoom et aux

technologies en général confirme que l'intégration des TIC est désormais perçue comme indispensable dans un dispositif moderne et efficace.

En résumé, ces réponses suggèrent que l'amélioration de la classe inversée passe par un renforcement de l'accompagnement numérique, une diversification des activités pédagogiques, et une mise en valeur encore plus grande de la pratique orale à travers des environnements innovants et interactifs.

Conclusion

L'exploitation des résultats du questionnaire, qu'il s'agisse des items fermés organisés en cinq axes ou des réponses ouvertes recueillies auprès des étudiants, met en évidence l'apport significatif de la classe inversée dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Les analyses quantitatives révèlent que les étudiants ont largement apprécié la clarté des objectifs pédagogiques, la pertinence et la structuration du contenu, ainsi que le rôle central de l'enseignant, décrit comme impliqué, dynamique et capable de susciter leur intérêt. Ces éléments constituent des facteurs essentiels qui favorisent l'engagement, la motivation et l'orientation des apprenants dans leurs apprentissages. De plus, les résultats montrent que la classe inversée a contribué à renforcer l'autonomie et la responsabilité des étudiants dans leur parcours, tout en développant la qualité du travail collaboratif et la participation active en classe. L'intégration des outils numériques, en particulier la plateforme Moodle, a été jugée globalement satisfaisante, même si son exploitation demeure parfois limitée à l'intérieur du dispositif expérimental et pourrait être davantage consolidée pour en garantir une utilisation transversale et régulière.

L'analyse des réponses ouvertes complète ces constats en mettant en évidence des bénéfices plus concrets et vécus par les étudiants. Ceux-ci affirment avoir amélioré leur compétence orale à travers une meilleure prononciation, un enrichissement lexical et une plus grande aisance à l'oral, tout en développant leur confiance en soi et leur capacité à s'exprimer devant un public sans appréhension. Ils soulignent également leur satisfaction vis-à-vis de la préparation à distance, qui leur permet d'aborder le présentiel de manière plus sereine et efficace, et apprécient tout particulièrement les exposés, les présentations individuelles et le travail en groupe qui favorisent l'interaction et l'échange. Les étudiants insistent par ailleurs sur la valeur du travail collaboratif et coopératif, qu'ils perçoivent comme un levier de motivation et un moyen d'améliorer la qualité de leurs productions.

En outre, les suggestions formulées par les étudiants offrent des pistes précieuses pour améliorer et enrichir le dispositif. Ils recommandent notamment de renforcer l'accompagnement technique à travers une formation plus approfondie sur l'usage de Moodle,

d'accorder davantage de temps au module de l'oral, et de diversifier les activités en intégrant des pratiques plus créatives comme les pièces théâtrales ou des compétitions entre groupes. Ils expriment aussi le souhait de voir un usage plus large des technologies éducatives, notamment des outils interactifs afin de varier les modalités d'apprentissage et de rendre l'expérience encore plus stimulante.

En somme, cette analyse globale permet d'affirmer que la classe inversée constitue une approche pédagogique efficace et formatrice, particulièrement adaptée au développement de la compétence orale en FLE. Elle ne se limite pas à une simple réorganisation des contenus, mais transforme profondément la dynamique de la classe en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et en favorisant une participation active et motivée. Elle contribue également à développer des dimensions socio-affectives essentielles, telles que la confiance en soi et la capacité à surmonter la peur de s'exprimer en langue étrangère. Toutefois, les résultats mettent aussi en lumière certains points perfectibles, notamment la nécessité de diversifier encore les activités et de renforcer l'usage des outils numériques. Ces ajustements permettraient d'optimiser davantage l'efficacité du dispositif et d'en maximiser les retombées formatives

Conclusion générale

Conclusion générale

La présente recherche s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'université algérienne. Face aux limites observées dans les méthodes traditionnelles — centrées sur la transmission magistrale, l'évaluation sommative et la primauté de l'écrit —, il devenait nécessaire de repenser les dispositifs de formation afin de favoriser une pédagogie active, participative et contextualisée. C'est dans cette optique que s'est imposé le choix d'expérimenter la classe inversée comme approche novatrice, susceptible de redynamiser la formation en FLE et de répondre aux besoins réels des étudiants universitaires.

L'objectif général de ce travail était donc d'évaluer les effets d'un dispositif de classe inversée sur l'apprentissage de la compétence orale, sur l'autonomie de l'apprenant et sur la qualité des interactions en classe. Cette expérimentation visait à vérifier dans quelle mesure cette stratégie pouvait contribuer à améliorer les performances orales des étudiants de première année de licence en français, à renforcer leur implication dans les activités d'apprentissage et à transformer la posture de l'enseignant en celle d'un facilitateur d'apprentissage.

Sur le plan théorique, la recherche s'est appuyée sur les fondements constructivistes et socioconstructivistes (Piaget, 1970 ; Vygotski, 1978), selon lesquels la connaissance se construit activement par l'apprenant, en interaction avec autrui et avec les situations d'apprentissage. La classe inversée incarne concrètement ces principes, en déplaçant le centre de gravité du savoir : l'étudiant n'est plus simple récepteur, mais devient acteur de son propre apprentissage. Les travaux de Bergmann et Sams (2012) et de Lebrun (2015) ont également montré que ce modèle favorise la différenciation pédagogique et permet de mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux.

Le deuxième chapitre a mis en évidence la complexité de la compétence orale en FLE, souvent réduite à une activité d'expression, alors qu'elle implique une combinaison de savoirs linguistiques, pragmatiques, discursifs et culturels. Développer cette compétence suppose de multiplier les occasions de parole authentique et de renforcer la confiance des apprenants. Or, les pratiques universitaires traditionnelles offrent peu d'espace à la parole étudiante. Dans ce cadre, la classe inversée se présente comme un levier permettant d'accorder à l'oral la place qu'il mérite, grâce à une réorganisation des temps et des modes d'apprentissage.

Le troisième chapitre a replacé l'étude dans le contexte de l'enseignement supérieur algérien et de la transition vers une société de la connaissance. Il a souligné que l'université, en tant qu'institution formatrice, doit intégrer les technologies éducatives non comme une simple

modernisation technique, mais comme un véritable changement de paradigme pédagogique. En ce sens, l'introduction de la classe inversée ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen d'accompagner la mutation vers un enseignement plus interactif, où le numérique devient un vecteur d'autonomie et d'ouverture culturelle.

Sur le plan empirique, l'expérimentation menée (chapitre IV) a révélé des résultats encourageants. Les étudiants ayant participé au dispositif ont montré une progression notable dans la maîtrise de la langue orale, en particulier dans la fluidité, la prononciation, la correction linguistique et la cohérence du discours. L'observation des séances et l'analyse des grilles d'évaluation ont mis en évidence une amélioration significative du degré d'engagement et d'interaction et de conscience. Les étudiants se sont montrés plus disposés à prendre la parole, à écouter activement leurs pairs et à collaborer dans la construction des activités.

En outre, la diversification des supports (capsules vidéo, documents authentiques, enregistrements audio, etc.) a stimulé la curiosité et la motivation. Les apprenants ont apprécié le caractère concret, flexible et dynamique du dispositif, qui leur permettait d'apprendre à leur rythme et de mieux se préparer aux séances en présentiel. Ces observations confirment les travaux de Mazur (1997) et de Lebrun (2011), qui soulignent que la classe inversée améliore la qualité des apprentissages en favorisant la compréhension et la rétention à long terme.

Le cinquième chapitre a enrichi cette analyse par une dimension qualitative issue du questionnaire adressé aux étudiants. Les résultats ont montré que la majorité d'entre eux perçoivent la classe inversée comme une méthode efficace, motivante et plus interactive que les cours traditionnels. Ils ont affirmé avoir gagné en autonomie et en confiance dans la prise de parole. Toutefois, une minorité d'étudiants a exprimé des réserves, soulignant les difficultés rencontrées dans le travail individuel hors classe ou un manque de motivation lorsqu'il n'y avait pas d'évaluation notée. Ces réactions confirment que la réussite d'un dispositif inversé repose sur une motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002), que l'enseignant doit entretenir par des tâches significatives et valorisantes.

Malgré ces résultats prometteurs, la mise en œuvre du dispositif a révélé plusieurs limites contextuelles et institutionnelles. La plus importante concerne le manque d'équipements technologiques et de connexion Internet stable, qui freinent considérablement l'accès aux ressources numériques. Dans plusieurs cas, les étudiants n'ont pas pu consulter les capsules ou les supports à domicile, limitant ainsi la portée du dispositif. Par ailleurs, le manque de formation des enseignants à la conception et à l'exploitation d'outils numériques reste un

obstacle majeur. Ces constats rejoignent les analyses de Perrenoud (2013) et de Lebrun (2015), qui insistent sur le fait que l'innovation pédagogique nécessite un accompagnement institutionnel et une culture de la formation continue.

Un autre défi concerne l'engagement des étudiants hors la classe. Certains ont manifesté une dépendance persistante à la présence et à l'encadrement de l'enseignant. Leur motivation reste souvent extrinsèque, stimulée par la perspective de la note plus que par le plaisir d'apprendre. Cette observation illustre une tension classique entre les exigences d'autonomie et la culture académique traditionnelle, où le contrôle de l'enseignant demeure central.

Enfin, la réussite d'un dispositif de classe inversée suppose également une évolution du rôle de l'enseignant. Celui-ci doit passer du statut de transmetteur de savoirs à celui de médiateur et accompagnateur, capable d'orchestrer les interactions, de réguler les apprentissages et de soutenir la réflexion critique. Cette transformation, bien que stimulante, demande une posture réflexive et une adaptation progressive des pratiques, ce qui n'est pas toujours évident dans un contexte institutionnel encore attaché à des modèles pédagogiques classiques.

Malgré ces contraintes, les apports de cette expérimentation sont indéniables. Elle a permis de démontrer que la classe inversée favorise une meilleure implication des apprenants, une plus grande autonomie cognitive et une évolution positive de la compétence orale. Elle offre aux étudiants un espace où l'erreur devient source d'apprentissage, où la collaboration est valorisée, et où la langue est vécue comme un moyen de communication réelle et non comme un simple objet d'étude.

En définitive, cette recherche confirme que la classe inversée peut constituer un levier d'innovation durable dans l'enseignement du FLE à l'université algérienne, à condition d'être adaptée au contexte local. Elle nécessite une infrastructure numérique fonctionnelle, une politique institutionnelle de soutien à la formation des enseignants et une sensibilisation des apprenants à la responsabilité et à l'apprentissage autonome.

Cette étude ouvre des perspectives multiples : d'une part, approfondir l'analyse de la classe inversée dans d'autres domaines de la compétence linguistique (compréhension orale, écrite, interactionnelle) ; d'autre part, explorer la combinaison de la classe inversée avec d'autres modèles hybrides, tels que l'apprentissage par projet ou les classes virtuelles collaboratives. À terme, ces approches pourraient contribuer à construire une université algérienne ouverte, participative et centrée sur la construction active du savoir.

En somme, la classe inversée n'est pas une simple méthodologie parmi d'autres : elle représente une philosophie éducative fondée sur la responsabilisation de l'apprenant, la valorisation du travail collaboratif et la réconciliation entre le savoir et le vécu. Si son implantation reste un défi, elle offre une véritable opportunité pour repenser l'enseignement du FLE à la lumière des exigences du XXI^e siècle — un enseignement où apprendre, c'est avant tout agir, interagir et construire ensemble.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Ajana, L., Chikhaoui, A., Elmokri, A., & Elhajjani, A. (2009). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation*. Afrique Orient.
- Altet, M. (2012). *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, pratiques et réflexivité*. De Boeck.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Barbier, J.-M., & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : [s.n.].
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *La classe inversée*. Éditions Reynald Goulet.
- Betton, E., & Pondaven, J. (2019). *Les technologies numériques, une innovation pédagogique ?* Éducation permanente, (219), 5–17.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA.
- Bissonnette, S., & Clermont, G. (2012). *Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ?* Formation et profession, 20(1).
- Blain, R. (1995). *Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous ?* Québec français, (98), 22–25.

- Chevallard, Y. (1999). *L'analyse praxéologique en didactique : perspectives théoriques et méthodologiques*. Revue Française de Pédagogie, 129, 45–62.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Clé International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Defays, J.-M., & Mattioli-Thonard, A. (2012). *Quelle place pour les TICE en classe de FLE ?* Le Langage et l'Homme, 47(1).
- Dumont, A., & Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. De Boeck Supérieur.
- Fenouillet, F., & Déro, M. (2006). *Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne*. Savoirs.
- Galisson, R. (1980). *La didactique générale des langues étrangères : d'hier à aujourd'hui*. Clé International.

- Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral. Pratiques*, 103(1), 193–212.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Khan, S. (2011). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. Twelve.
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*. De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2011). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2012). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* De Boeck.
- Lebrun, M. (2015). *Innovation et pédagogie à l'ère du numérique*. De Boeck.
- Lebrun, M. (2015). *Pédagogie active et innovation en enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2016). *Classe inversée et pédagogie active : de la transmission à la co-construction des savoirs*. Presses Universitaires de Louvain.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2023). *Comment construire un dispositif de formation ?* De Boeck Supérieur.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Morisse, M. (2018). *Former à la réflexivité en didactique des langues : pour une conscience praxéologique des gestes d'enseignement*. *Éducation et didactique*, 12(2), 89–108.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Perrenoud, P. (2013). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi, comment ?* ESF.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Denoël.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan–Clé International.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique : mythes et réalités*. Retz.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Thèses

- Laberge, V. (2021). Exploration des pratiques de classe inversée au postsecondaire québécois: adoption et prestation du dispositif pédagogique.
- Mache, B. D. (2021). Pratiques pédagogiques des enseignants et résultats des élèves dans un dispositif de formation continue basée sur la classe inversée [Thèse de doctorat, CY Cergy Paris Université]. theses.fr.
- Marquet, M.-P. (2018). Les classes inversées en premier cycle universitaire [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. theses.fr / document PDF.
- Prignot, P. (2019). Classe inversée et élèves de l'enseignement secondaire : d'une perspective technologique à une approche anthropologique [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. Disponible sur publication-theses.unistra.fr.

- Rahal, A. (2022). Classe inversée : une philosophie pour repenser l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire : Cas des élèves de première année AS Lycée OTHMAN Ibn Affen, M'sila [Thèse de doctorat, Université de Batna 2]. DSpace Université de Batna 2

Dictionnaires

- ASDIFLE, .Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Clé International, Paris, 2003.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. France : Éditions Hachette.
- Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE (Nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Éditions Ophrys.

Articles

- Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages*, 35(141), 10–27.
<https://doi.org/10.3406/lgge.2001.872>
- Baggar, Y. (2017). La production des textes descriptifs en classe de français. *ASJP*.
<https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/618/1/1/123895>
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J., & Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.990>
- Belhachi, A. (2017). Typologie textuelle et types d'écriture. *ASJP*.
<https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/597/6/1/249912>

- Bégin, L., & Turcotte, C. (2013). Les pratiques d'enseignement de l'oral : diversité des approches et enjeux didactiques. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 16(1), 45–62.
- Cartier, S. (2000, février). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Correspondance*, 5(3).
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier>
- Chiss, J.-L., & Filliolet, J. (2000). Didactique de l'oral : enjeux, contenus et dispositifs. *Éducation et Didactique*, 4(2), 89–104.
- Cicurel, F. (2005). Parler en classe de langue : discours, interactions et construction des savoirs. *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*, 38, 54–63.
- Dabène, L. (1990). Pour une approche communicative de l'oral. *Études de Linguistique Appliquée*, 80, 7–19.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137138.
<https://journals.openedition.org/pratiques/1159>
- Ducrot-Syllà, J.-M. Ducrot-Syllà, J.-M. (s.d.). L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarche. Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. Dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Le Français dans le monde*.
<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension?>
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Didactique et Société de l'Éducation*. <https://journals.openedition.org/dse/1347>

- Espinosa, N., & Vallée, C. (2023). La pratique narrative du lecteur : un genre oral scolaire. *Repères, Recherches en didactique du français*, 68, 163176.
<https://journals.openedition.org/reperes/6148>
- Lhérète, A. (s.d.). Comprendre le mot et l'idée [PDF]. <http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/langue/JDL2007/Conf%20A.%20Lh%E9r%E9t%E9.pdf>
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, (3), 38–44.
- Meirieu, P. (2015). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences humaines*, 268, 40.
- Meziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergie Algérie*, 4, 265–272.
- Moirand, S. (1999). L'oral entre affectivité et cognition : prise de parole et émotions en classe de langue. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 18(3), 5–16.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(2), 111–135.
http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_111.pdf
- Puren, C. (2004). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 36, 12–23.
- Puren, C. (2019). La perspective actionnelle en didactique des langues : vingt ans après. *Les Langues Modernes*, 2, 33–48.

Actes de colloques

- Lebrun, M. (2017, mai). Transformer les organisations éducatives avec la classe inversée. In Actes du colloque international e-éducation "Penser les organisations éducatives à l'ère de la mobilité" (pp. 54–56). ESENER.

https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/34875/1/actes_numeriques_colloque_e-education_2016.pdf

Sitographie

- Khan Academy. (n.d.). Khan Academy. <https://www.khanacademy.org> (consulté le 10 Janvier 2018)
- Moodle. (n.d.). *Moodle: Open-source learning platform*. <https://moodle.org> (Consulté le 15 Mars 2019)
- Université Mohamed Khider – Biskra. (2019, 10 février). *Formation Moodle*. <https://archive.univ-biskra.dz/moodle2019/mod/resource/view.php?id=3293>
- Comment se présenter <https://www.youtube.com/watch?v=6EfOX7u2oTc>
- Paris et ses arrondissements <https://www.arte.tv/fr/videos/120415-026-A/karambolage-espana-les-arrondissements-de-paris/>

Table des matières

Introduction générale.....	02
-----------------------------------	-----------

Chapitre I: La classe inversée : genèse et fondements technopédagogiques

Introduction.....	12
1.Les origines de la classe inversée.....	13
1.1 .L'apprentissage par les pairs d'Eric Mazur.....	13
1.2 .Les flipped classroom de Jonathan Bergman et Aaron Sams.....	13
1.3 La khan Academy.....	14
2.Qu'est-ce que la classe inversée en réalité ?.....	14
3.Les types de la classe inversée.....	15
3.1 Le premier type.....	15
3.2 Le deuxième type.....	16
3.3 Le troisième type.....	17
4.Les objectifs de l'adaptation de la classe inversée pour l'enseignement – apprentissage.....	18
5. La classe traditionnelle et la classe inversée.....	18
6. Forces et limites de la classe inversée.....	20
7. Des exemples de la classe inversée	23
7.1 L'enseignement de l'anglais langue étrangère à des étudiants de première année de Bachelor à la HES-SO	23
7.2 L'adaptation de la classe inversée pour l'enseignement de la biologie à l'université Blaise Pascal de Clermont -Ferrand en France.....	24
7.3 L'enseignement des mathématiques au collégial par Samuel Bernard (2010)	26
8. Scénarisation d'une classe inversée.....	27
8.1 Préparer ses étudiants pour vivre la classe inversée.....	27
8.2 Pour une scénarisation cohérente de la classe inversée.....	28
9. Evaluer en classe inversée.....	29
10.La classe inversée et les courants pédagogiques.....	30
11.La conscience praxéologique dans la classe inversée.....	32
11.1 Fondements de la conscience praxéologique.....	32
11.2 Dimensions cognitives, métacognitives et sociales.....	32
11.3 La conscience praxéologique comme moteur de la classe inversée.....	33
11.4.Application à la compétence orale en FLE.....	33
11.5. Une pédagogie réflexive et transformante.....	34
Conclusion.....	34

Chapitre II : L'oral en classe de langue : un parcours de la compréhension à la production

Introduction.....	37
1. L'oral : définition, statut et évaluation.....	38
1.1 Qu'est-ce que l'oral ?.....	38
1.2 Place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement.....	39
1.3 L'évaluation de l'oral.....	40
2.La compétence de la compréhension orale.....	43
2.1. De « comprendre » à la « compréhension ».....	43
2.2. Les objectifs visés par compréhension orale.....	45
2.3. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute en langue étrangère	46
2.3.1. A quoi renvoie une stratégie ?.....	46
2.3.2. Les stratégies d'apprentissage.....	46
2.3.2.1. Les stratégies métacognitives.....	47
2.3.2.2. Les stratégies cognitives.....	47
2.3.2.3. Les stratégies socio-affectives.....	47
2.3.3. Les stratégies d'écoute.....	48
2.4. Le processus impliqué dans l'accès au sens	50
2.4.1. Le modèle sémasiologique (ascendant)	51
2.4.2. Le modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant).....	51
2.5. Les étapes de la compréhension orale.....	52
2.5.1. La préécoute.....	52
2.5.2.L'écoute.....	52
2.5.3. L'après l'écoute.....	53
2.6. Les types d'exercices en compréhension orale.....	53
2.7. Les types de textes.....	54
3.La compétence de l'expression orale.....	54
3.1. Qu'est-ce que l'expression de l'oral.....	54
3.2. Les caractéristiques de l'expression orale.....	56
3.3. Aspects et formes de l'expression orale.....	56
3.4. Les objectifs de l'expression orale.....	57
3.5 Les tâches en expression orale.....	57
3.6. Les compétences de l'expression orale.....	59

4. Développer la compétence d'expression orale : fondements, enjeux et orientations didactiques.....	60
4.1. L'expression orale : une compétence multidimensionnelle.....	60
4.2. Les dimensions interactionnelles et pragmatiques.....	60
4.3. Le rôle de la classe dans le développement de l'expression orale.....	61
4.4. L'importance du dispositif didactique.....	61
4.5. Dimension affective et confiance en soi.....	62
Conclusion.....	65

Chapitre III : L'innovation pédagogique l'enseignement des langues et les TIC à l'ère numérique

Introduction.....	67
1. L'innovation pédagogique une nécessité.....	67
2. 1 L'innovation pédagogique repères théoriques et historiques.	68
2.1.1 La méthodologie directe.....	68
2.1.2 La méthodologie audio orale.....	68
2.1.3 La méthodologie structuroglobale audio visuelle	69
2.1.4 L'approche communicative et actionnelle.....	70
2. 2. L'innovation pédagogique : essai de définition.....	72
2. 3 Les formes de l'innovation pédagogique.....	73
3. Le numérique au service de L'innovation pédagogique.....	74
3.1 L'intégration du numérique pour favoriser l'innovation pédagogique	74
3.2 Le numérique et l'adaptation aux besoins des apprenants.....	75
3.3 Le statut des enseignants à l'ère numérique.....	77
4. Exploiter les TIC/TICE pour une innovation pédagogique dynamique.....	79
4.1. Qu'est-ce que les TIC/TICE.....	79
4.2. Avantages et limites des TICE en didactique du FLE.....	80
4.3. Triangle didactique et TICE.....	83
4.4. L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues.....	84
5. La didacTICE : un défi émergent dans la formation des enseignants de français langue étrangère.....	86
6. Réinventer les pratiques d'enseignement à l'ère des TICE.....	88
Conclusion.....	89

Chapitre IV: Mise en œuvre et analyse du dispositif expérimental : la classe inversée à l'épreuve du terrain

Introduction.....	92
1.Raisons du choix de la compétence orale.....	93
2.Contexte de la recherche.....	94
3.Public visé et expérimentation.....	94
4.Objectif principal de l'étude.....	95
5.Raisons du choix du groupe d'étudiants.....	90
6.Méthod.ologie.....	96
7.Planification de l'expérimentation.....	97
7.1 I..nitiation à l'exploitation de la plateforme Moodle	98
7.2 .Préparation du contenu à mettre sur la plateforme.....	99
7.3 Préparation des tâches à réaliser en présentiel.....	101
7 .3.1. Premier thème : Se présenter.....	101
7 .3.2. Deuxième thème : Présenter une personnalité.....	102
7 .3.3. Troisième thème : Décrire sa ville.....	103
7 3.4. Quatrième thème : Raconter d'un conte.....	104
7.4 .Mise en place de la classe inversée (l'expérimentation proprement dite)	107
8. Analyse et interprétation des résultats	108
8.1 Le premier thème.....	109
8.1.1 Analyse statistique	112
8.1.2. Interprétation pédagogique des résultats.....	114
8.2. Le deuxième thème.....	115
8.2.1Analyse des résultats.....	117
8.2.2. Interprétation pédagogique des résultats.....	119
8.3. Le troisième thème.....	121
8.3.1 Analyse statistique	124
8.3.2. Interprétation pédagogique des résultats.....	126
8.4. Le quatrième thème.....	127
8.4.1 Analyse statistique	129
8.4.2. Interprétation pédagogique des résultats.....	131
Conclusion.....	133
Chapitre V: Étude des représentations et attitudes des étudiants face à la classe inversée	
Introduction.....	137
1.Présentation du questionnaire.....	137
2.Analyse des questions fermées du questionnaire.....	137

2.1.Analyse de l'axe 01 : Thème « Contenu et Objectifs ».....	138
2.1. 1.Analyse descriptive.....	138
2.1.2. Analyse pédagogique.....	139
2.2.Analyse de l'Axe 2: Thème «dynamique d'interaction».....	140
2.2.1. Analyse descriptive.....	140
2.2.2. Analyse pédagogique.....	141
2.3.Analyse de l'Axe 3: Thème « autonomie et engagement ».....	142
2.3.1. Analyse descriptive.....	142
2.3.2. Analyse pédagogique.....	143
2.4.Analyse de l'Axe 4: « outils et supports pédagogiques».....	143
2.4.1. Analyse descriptive.....	143
2.4.2. Analyse pédagogique.....	145
2.5.Analyse de l'Axe 5 : «Appréciation globale et impact».....	145
2.5.1. Analyse descriptive.....	145
2.5.2. Analyse pédagogique.....	146
3. Analyse des questions ouvertes du questionnaire.....	147
3.1.Première question ouverte.....	147
3.1.1.Réponses des étudiants	147
3.1.2.Synthèse interprétative des réponses de la première question ouverte.....	147
3.2.Deuxième question ouverte	148
3.2.1.Réponses des étudiants.....	148
3.2.2. Interprétation pédagogique.....	148
3.3.Troisième question ouverte.....	149
3.3.1. Résumé des réponses des étudiants.....	149
3.3.2. Interprétation pédagogique.....	149
Conclusion.....	150
Conclusion générale.....	153
Références bibliographiques.....	158
Annexes.....	167
Résumé	

ANNEXES

Annexe 01: Fiche pédagogique du premier thème : Se présenter

I. A distance

Objectifs fonctionnels : Découvrir le procédé de la présentation, découvrir le langage formel et informel, maîtriser les salutations et le présent de l'indicatif pour développer par la fin la compétence à s'exprimer en français langue étrangère en se présentant, en réponse aux besoins de communication dans un monde mondialisé.

Grammaire : Les questions à la personne, le présent de l'indicatif

Lexique : Les salutations, la famille

Support: Capsule vidéo sur l'art de se présenter + Fiche de notion théorique

Consigne: Regardez la capsule vidéo pour découvrir les différents langages de la présentation

Capsule vidéo: <https://www.youtube.com/watch?v=6EfOX7u2oTc>

Se présenter en français est une situation de communication très importante qu'il faut maîtriser en cours de français! On doit avoir les bons outils afin de se présenter en français sans difficulté!

Pour se saluer on emploie :

Bonjour –bonsoir (le soir) –salut (familier)

Comment allez-vous ? (formel) – Vous allez bien ? (Familier)

Comment vas-tu ? – tu vas bien ? –comment ça va ? – ça va ? ça va bien ? (familier)

Comment se présenter en français

1. Se présenter en français: le nom et le prénom

unique : il s'agit du nom personnel par lequel on vous appelle dans la vie de tous les jours comme Pierre, Jean-Claude, Marie, Julie...

. Langage informel

Dans un langage informel, il y a différentes façons de poser la question: Tu t'appelles comment?

Comment tu t'appelles? C'est quoi ton prénom?

Il est alors possible de répondre par exemple: Pierre/je m'appelle Pierre/moi, c'est Pierre/je suis Pierre.

Exemple.

– Salut, ça va?

– Oui, ça va! Et toi?

– Oui, ça va! Tu t'appelles comment?

– Moi, c'est Pierre. Et toi?

– Je m'appelle Noemi.

. Langage formel

Par contre, dans une situation davantage formelle comme au travail, cela va être différent.

Voici des exemples:

Vous vous appelez comment ? Comment vous appelez-vous? Quel est votre prénom/nom de famille?

Vous êtes Monsieur?

Et on peut donc répondre tout simplement: Je m'appelle Jean Renoir. Ou bien: Monsieur Renoir.

Exemple.

– Bonjour Monsieur...?

– Bond. James Bond. Et vous?

– Brigitte Bardot.

2. Se présenter en français: la nationalité

. Langage informel

Ensuite, en ce qui concerne la nationalité, on peut questionner ainsi: Tu es de quel pays? Tu es d'où?

. Langage formel

Et de manière un peu plus formelle: Quelle est votre nationalité?

Dans les deux cas, on peut répondre: Je suis française/espagnole/japonaise...

Exemple.

– Salut! Je suis espagnole, et toi?

– Moi, je suis français!

– Ah, c'est super Erasmus...

3. Se présenter en français: l'âge

Maintenant, on va parler de l'âge. Mais attention! Demander son âge à quelqu'un n'est pas toujours très poli!

. Langage informel

De manière informelle, on va tout simplement dire: Tu as quel âge? Et de manière plus rapide: T'as quel âge?

Suite à ces questions, on peut répondre: J'ai 20 ans/50 ans/70 ans...

. Langage formel

D'une manière plus formelle, on va demander: Vous avez quel âge? Quel âge avez-vous?

Et dans un langage davantage administratif, on pourrait demander: Quelle est votre date de naissance? Ou: Vous êtes né le...?

Et on peut répondre par exemple: Je suis né le 1er janvier 2001.

Exemple.

– À propos Pierre, tu as quel âge?

– Eh bien, 31 ans, tu sais bien! Et toi Noemi?

– Moi, 25 ans! Ça ne se voit pas?

4. Se présenter en français: la profession

Concernant les professions, les métiers, il existe énormément de façons différentes d'interroger quelqu'un.

. Langage informel

Pour commencer, dans un sens assez général, on peut tout simplement dire: Tu fais quoi dans la vie?

D'une autre manière, on peut dire aussi: Quel est ton travail? Tu travailles dans quel domaine?

En français, on utilise beaucoup le mot "boulot" qui remplace le mot "travail" dans un langage familier: Quel est ton boulot?

Également, le verbe "bosser" est souvent utilisé à la place du verbe "travailler": Tu bosses dans quoi/quel domaine?

Suite à cela, on peut répondre en disant: Je travaille chez Google/à Auchan/dans un supermarché...

Si l'on est encore en études: Je suis étudiant(e), par exemple. Ou si l'on est professeur: Je suis professeur de philosophie.

En revanche, si l'on ne travaille pas, on peut répondre: Je suis au chômage. Ou simplement: Je ne travaille pas.

. Langage formel

Dans un langage plus formel, on pourrait le dire ainsi: Quel(le) est votre métier/profession/activité professionnelle?

En retour, on peut répondre: Je suis ingénieur chez Microsoft, par exemple.

De manière typique, dans un langage administratif, on pourrait dire: Vous exercez quelle profession?

Exemple.

– Moi, je travaille dans le domaine de l'intelligence artificielle, tout ce qui concerne la cryptomonnaie, dans la Silicon Valley. Et toi?

– Moi, je travaille plutôt dans...

5. Se présenter en français: l'adresse

. Langage informel

Finalement, pour demander à une personne où elle vit de manière informelle, on peut dire: Tu habites/vis où?

En retour, on peut répondre: J'habite à Paris dans le 19^e arrondissement/en banlieue/en France/à Bordeaux...

. Langage formel

De manière plus formelle, on peut dire: Où habitez/vivez-vous? Ou bien: Quelle est votre adresse?

Et on peut répondre: J'habite 4 rue du Loup. Ou encore: Mon adresse, c'est 4 rue du Loup.

REMARQUE

En France, il faut mettre le numéro de la rue avant!

II. En présence

Exercice 1 : “Je me présente” – Compléter les phrases

Objectif : Utiliser correctement le présent de l'indicatif pour parler de soi.

Compétence visée : Savoir se présenter oralement ou par écrit

Exercice *Adapté de l'unité 1 : “Bonjour !” – Activités sur la présentation et le présent de l'indicatif.* (Capelle, et al., 2016)

Consigne :

Complète les phrases avec la forme correcte du verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Modèle : Je (s'appeler) → Je **m'appelle** Yasmine.

1. Je (être) _____ étudiante à l'université.
2. J'(habiter) _____ à Constantine, en Algérie.
3. Je (avoir) _____ vingt ans.
4. Je (étudier) _____ le français et la littérature.
5. Mes camarades et moi (aimer) _____ travailler en groupe.
6. Le matin, je (prendre) _____ le bus pour aller en cours.
7. Le soir, je (regarder) _____ des vidéos en français.
8. Le week-end, nous (sortir) _____ avec nos amis.
9. Ma famille (vivre) _____ dans une maison près du centre-ville.
10. J'(adorer) _____ apprendre les langues étrangères

Exercice 2 : “Tu ou Vous ?” – Le langage formel et informel

Objectif : Identifier et utiliser les formes de langage formel et informel dans des situations de communication.

Compétence visée : Adapter son discours au contexte et à l'interlocuteur (registre de langue).
→ Compétence sociolinguistique selon le CECRL (l'Europe, 2001) : "savoir ajuster son langage en fonction de la situation de communication".

Consigne :

Lis les dialogues ci-dessous et coche la colonne "Langage formel" ou "Langage informel" selon le contexte.

Dialogue	Langage formel	Langage informel
1. Bonjour Monsieur, comment allez-vous aujourd'hui ?	☐	☐
2. Salut ! Ça va ?	☐	☐
3. Excusez-moi, vous pouvez me dire où se trouve la bibliothèque ?	☐	☐
4. Hé, tu sais où est la bibliothèque ?	☐	☐
5. Je vous remercie beaucoup pour votre aide.	☐	☐
6. Merci beaucoup, c'est sympa !	☐	☐
7. Je m'appelle Mounir. Et vous ?	☐	☐
8. Moi, c'est Mounir. Et toi ?	☐	☐

Exercice 3

Support : Images séquentielles (situation de communication) (Barféty, et al., 2016)

Objectifs:

- Utiliser le présent de l'indicatif pour parler de soi et poser des questions à autrui.
- Comprendre et produire des expressions de présentation dans des situations authentiques.
- Identifier et mobiliser des formules de politesse et de contact social.

Compétences visées (selon le CECRL – Niveau A1/A2)

◆ Compétence linguistique

- Employer correctement le présent de l'indicatif des verbes fréquents : *être, avoir, habiter, étudier, aimer*.
- Utiliser les pronoms personnels et les expressions interrogatives simples (*Comment, Où, Quel âge, etc.*).

◆ Compétence communicative

- Savoir se présenter et présenter quelqu'un d'autre.
- Savoir demander et donner des informations personnelles (nom, âge, profession, famille, coordonnées).

◆ Compétence sociolinguistique

- Adapter son langage au contexte : tutoiement, salutations, ton amical.
- Respecter les usages culturels liés à la première rencontre.

Consigne

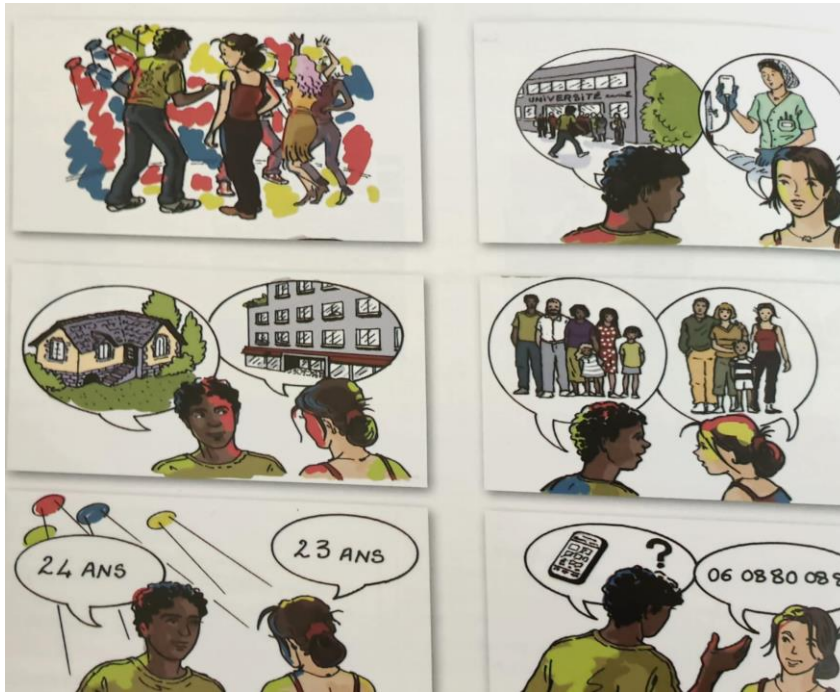
Observe les images : elles racontent une rencontre entre deux personnes.

1. Imagine et complète le dialogue en utilisant le présent de l'indicatif.

Exemple : — Salut ! Tu t'appelles comment ?
 — Je m'appelle Karim, et toi ?
 — Moi, c'est Leïla. Tu habites où ?

2. Joue la scène à deux devant la classe.

Fais attention à la prononciation, à la politesse et au ton de la voix.



Tâche finale

Consigne: Votre objectif est de réaliser et présenter un dialogue, en vous inspirant des explications du cours et de la capsule partagée. Ce dialogue doit vous permettre de vous présenter.

Votre dialogue devra impérativement :

- Exploiter les registres de langage formel et informel.
- Utiliser correctement les salutations.
- Maîtriser l'emploi du présent de l'indicatif.
- Faire attention à la prosodie et à l'intonation pour rendre votre communication naturelle et expressive.
- Intégrer des informations personnelles variées (nom, origine, profession/études, loisirs, etc.) pour enrichir la présentation.
- Démontrer une interaction fluide et naturelle entre les partenaires du dialogue.

Annexe 02: Fiche pédagogique du deuxième thème : *Présenter une personnalité*

I. A distance

Objectifs : Permettre aux étudiants de développer leur capacité de collecter des informations à partir d'un support vidéo , de découvrir le lexique de la description et d'emmagasiner un vocabulaire pour présenter notre prophète(que la paix et le salut soient sur lui), et de s'exprimer en français à propos de ce sujet .

Support : vidéo résumant la biographie du prophète Mohamed + Tâche à accomplir une ressource vidéo soigneusement élaborée, résumant de manière instructive la vie du prophète, <https://www.youtube.com/watch?v=NH35ua8lyUU>

Consigne :
Après avoir visionné la vidéo sur la biographie du Prophète Mohammed (PSL), note les informations importantes (date de naissance, lieu, famille, qualités, mission, etc.

II. En présence

Objectifs pédagogiques :

1. Linguistiques :

- Réinvestir l'usage de l'imparfait et du présent de l'indicatif dans un récit biographique.
- Employer des adjectifs qualificatifs pour décrire les traits physiques et moraux.
- Utiliser un lexique varié lié à la biographie, aux qualités et à la vie quotidienne.

2. Communicatifs :

- Présenter oralement une personnalité en organisant un discours cohérent.
- Parler de faits passés et présents de manière fluide et structurée.
- Améliorer la prononciation, l'intonation et la fluidité en français.

3. Culturels :

- Découvrir ou approfondir la connaissance d'une figure historique et spirituelle importante.
- Valoriser le lien entre culture, foi et expression linguistique dans une approche respectueuse et didactique.

Exercice 01: l'imparfait et le présent

Objectif : Utiliser correctement les temps du passé et du présent dans un même récit.

Consigne :
Complète les phrases suivantes avec le verbe entre parenthèses à **l'imparfait** ou au **présent de l'indicatif**, selon le contexte.

1. Le Prophète Mohammed (naître) _____ à La Mecque.
2. Dans son enfance, il (vivre) _____ avec son grand-père.
3. Il (être) _____ honnête et respecté de tous.
4. Aujourd'hui, des millions de personnes (suivre) _____ son enseignement.
5. Son message (porter) _____ sur la paix et la justice

Exercice 2 : Lexique et adjectifs qualificatifs

Objectif : Enrichir le vocabulaire descriptif.

Consigne : Observez les phrases suivantes et complétez-les avec un adjectif qualificatif approprié. Faites attention à l'accord.

Ensuite, classez chaque adjectif dans la bonne catégorie : **physique** ou **morale**.

1. Le Prophète Mohamed (que la paix et le salut soient sur lui) était un homme _____ et respecté de tous.
2. Il avait un visage _____ et un regard _____.
3. Il était _____ envers les enfants et _____ avec les pauvres.
4. Sa parole était toujours _____ et son comportement _____.
5. Ses compagnons disaient qu'il était un homme _____ et _____.

☞ **Aide :** Choisissez parmi ces adjectifs : *sage, lumineux, doux, bienveillant, honnête, généreux, juste, souriant, courageux, modeste.*

Classez les adjectifs dans le tableau

Adjectifs physiques	Adjectifs moraux

Exercice3: Envoyé d'ALLAH tiré du site <http://mamansmusulmanes.free.fr/envoye.htm>

Lis oralement le poème et relève toutes les informations concernant la personnalité du Mohamed que le salut soit sur lui;

Tu peux illustrer le poème avec des images symboliques (désert, grotte, ciel, caravane...)

Au cœur de l'Arabie,

Un messager naquit.

N'a pas connu son père,

Enfant perdu sa mère. Mohammad, Mohammad,

Est l'envoyé d'ALLAH.

Sa mère s'appelait Amina,

Son père Abdoullah.

On l'appelait al-Amine.

Ce bon caravanier,

Khadija l'employait,

Et finit par l'épouser.

Mohammad, Mohammad,

Est l'envoyé d'ALLAH.

Un grand nuage le suivait,
Chaque fois qu'il voyageait.

Ils eurent six enfants,
Quatre filles et deux garçons.

Mais les garçons moururent,
Et seules les filles vécurent.

Al-Qassim et 'Abdoullah,
Oum Koulthoum et Rouqayya,
Zaynab et Fatima-Zahra.

A l'âge de quarante ans,
Ce fut la révélation.

Dans la grotte de Hira,

Jibril lui dit « Iqra' ! » Mohammad, Mohammad,
Est l'envoyé d'ALLAH.
Sa mère s'appelait Amina,
Son père Abdoullah.

Tâche finale

Consigne :

À partir de la vidéo pédagogique visionnée à distance, retraçant la biographie du prophète Mohamed (que la paix et le salut soient sur lui), et des activités réalisées en présentiel (échanges, exercices pratiques, travail sur l'imparfait, le présent de l'indicatif et le lexique de la description), élaborer votre propre présentation en respectant les points ci dessous:

- Reformulez avec vos propres mots les informations retenues.
- Utilisez l'imparfait et le présent de l'indicatif.
- Intégrez des adjectifs qualificatifs précis pour enrichir la description.
- Soignez la prononciation, l'intonation et la fluidité.
- Ajoutez des illustrations pertinentes pour accompagner votre présentation.
- Enregistrez une vidéo présentant votre description avec votre voix.

Chaque étudiant présentera sa vidéo et/ou sa description devant ses camarades, en respectant le temps imparti.

Annexe 03: Fiche pédagogique du troisième thème : *Décrire un lieu*

Objectif général Amener les apprenants à décrire et présenter oralement et/ou par écrit leur ville ou leur village, en mobilisant un lexique varié, des structures grammaticales adaptées et des connaissances culturelles, afin de développer leurs compétences de communication et interculturelles.

I.A distance

Objectifs: Enrichir le vocabulaire lié à la description de lieux et stimuler l'intérêt pour la géographie et la culture, préparant à décrire leur propre ville.

Support : vidéo décrivant Paris et ses arrondissements <https://www.arte.tv/fr/videos/120415-026-A/karambolage-espana-les-arrondissements-de-paris/>

+ Test de compréhension orale

Questions:

Pourquoi Paris est un escargot?

- ☐ Parce qu'il mange de la salade.
- ☐ Parce que les Parisiens aiment manger des escargots.
- ☐ Parce que la ville de Paris a la forme d'un escargot.

combien y a-t-il d'arrondissement à Paris?

- ☐ 20
- ☐ 30
- ☐ 18

Qui habite à l'ouest de Paris?

- ☐ les pauvres
- ☐ les riches
- ☐ les immigrés

Qui «fait très 16ème»?

- ☐ Une personne chic
- ☐ Un beau quartier
- ☐ Un grand bâtiment

Où se trouve le chinatown à Paris?

- ☐ dans le 18ème arrondissement
- ☐ dans le 16ème arrondissement
- ☐ dans le 13ème arrondissement

Est-ce que Paris a été toujours un escargot?

- ☐ Oui

- ☐ Non
- ☐ On ne sait pas

Qu'est-ce que «Le Grand Paris»?

- ☐ Une entreprise qui s'appelle Le Grand Paris
- ☐ Un projet qui vise à créer une vaste métropole en reliant Paris et ses banlieues
- ☐ L'hôtel de ville de Paris

II.En présence

Objectifs

- Enrichir le vocabulaire de la description de lieux (ville, environnement, monuments, traditions).
- Maîtriser l'emploi des adverbes et expressions de localisation.
- Stimuler l'intérêt culturel et la compétence interculturelle.
- Structurer un discours descriptif oral cohérent et fluide.

Exercice1: Identifier et utiliser le lexique fondamental lié à la ville et aux adverbes de localisation.

Complétez avec : *au nord de, à proximité de, loin de, près de, au centre de*

1. Alger se situe _____ la mer Méditerranée.
2. Constantine est construite _____ plusieurs gorges.
3. Ma ville est située _____ la capitale.
4. Le marché se trouve _____ la grande mosquée.
5. Le musée est _____ la place principale.

Exercice2 :Employer des adjectifs qualificatifs pour enrichir une description de lieu

Complétez les phrases suivantes avec un adjectif approprié.

1. Ma ville est très _____ (calme / bruyante / animée).
2. Le paysage autour est _____ (magnifique / désertique / verdoyant).
3. Le centre-ville est souvent _____ (propre / historique / moderne).
4. Les habitants sont _____ (accueillants / chaleureux / sympathiques).

Exercice 3 – Les traditions et la culture

Objectif linguistique et culturel : Utiliser un vocabulaire varié pour parler des fêtes, coutumes et spécialités locales.

Consigne : Reliez chaque phrase au mot correspondant.

Phrase	Mot
On le mange souvent pendant les fêtes.	gandoura
C'est un plat à base de fève et pois chiche	souk
Ce vêtement est porté pendant les mariages.	thé à la menthe
On y trouve des objets artisanaux.	Berkoukess ou aiche

C'est une boisson chaude traditionnelle.

couscous

Gros grains de semoule en sauce rouge

doubara

Tâche finale

Consigne

Préparez une présentation orale descriptive de votre ville ou village en suivant une structure claire et organisée autour des points suivants :

- Situation géographique : emplacement de la ville, adverbess de localisation, description de l'environnement.
- Histoire de la ville : faits marquants, origine et évolution.
- Personnalités publiques ou figures connues : brève présentation de personnes natives ou liées à la ville.
- Traditions de la ville et lieux touristiques : fêtes, coutumes, événements importants.
- Tenues vestimentaires traditionnelles : description et symbolique éventuelle.
- Plats traditionnels : spécialités culinaires typiques de la région.
- Employer des adverbess de localisation pour situer précisément les lieux.
- Utiliser un lexique varié et spécifique à la description.
- Organiser votre discours de manière cohérente et fluide, avec une introduction et une conclusion claires.

La présentation doit être exposée en pleine classe et accompagnée d'une version vidéo intégrant des illustrations, images ou diapositives pour appuyer vos propos.

Annexe 04: Fiche pédagogique du quatrième thème : *Narration d'un conte*

Objectif final: Développer la capacité des apprenants à raconter oralement un conte en respectant la structure narrative, en mobilisant de manière appropriée les temps verbaux et les articulateurs logiques, tout en produisant des descriptions riches et expressives.

I.A distance

Objectifs : Découvrir le lexique de la narration pour encourager , par la suite, les étudiants à raconter le même conte à leur manière, en développant leur capacité narrative et leur créativité. Découvrir le schéma narratif du conte.

Support : capsule vidéo sur le schéma narratif du conte (17, 2016) et une vidéo du conte « Les Trois Frères d'Harry Potter » (poilu, 2016) .

Consigne : Visionnez les deux vidéos ,établissez le schéma narratif du conte.

II. En présence

Exercices sur les temps du récit et les connecteurs logiques

Objectif général : Maîtriser l'utilisation des temps verbaux de la narration (imparfait, passé simple, plus-que-parfait) et des articulateurs logiques pour raconter oralement le conte « Les Trois Frères » de J.K. Rowling avec cohérence et expressivité.

Exercice 1 – Les temps du récit

Objectif : Choisir le temps verbal approprié selon la fonction narrative (GREGOIRE, 1999) (action, description, antériorité).

Consigne : Complétez les phrases suivantes avec le verbe entre parenthèses au temps correct (imparfait, passé simple, plus-que-parfait).

1. Les trois frères _____ (marcher) depuis longtemps lorsqu'ils _____ (apercevoir) une rivière très dangereuse.
2. Ils _____ (avoir) déjà construit plusieurs ponts avant, mais jamais un aussi solide.
3. Le plus âgé _____ (tirer) sa baguette et _____ (faire) apparaître un pont en pierre.
4. Pendant qu'ils _____ (traverser) la rivière, la Mort _____ (sortir) de l'ombre.
5. Elle leur _____ (dire) qu'ils _____ (mériter) une récompense pour leur ruse.
6. Quand la Mort _____ (disparaître), les frères _____ (continuer) leur route avec fierté.

Corrigé attendu : marchaient / aperçurent ; avaient construit ; tira / fit ; traversaient / sortit ; dit / méritaient ; disparut / continuèrent.

Exercice 2 – Les connecteurs logiques dans la narration

Objectif : Utiliser les connecteurs temporels, causaux et consécutifs pour relier logiquement les événements du conte.

Consigne : Complétez les phrases avec un connecteur logique approprié (parmi : d’abord, ensuite, cependant, pendant que, soudain, c’est pourquoi, puisque, enfin, malgré, ainsi).

1. _____ les trois frères construisirent un pont pour traverser la rivière.
2. Ils étaient fiers de leur magie ; _____ ils ne se doutaient pas que la Mort les observait.
3. _____ la Mort apparut, les frères se figèrent de peur.
4. L’aîné demanda la baguette la plus puissante du monde ; _____ il pensait devenir invincible.
5. Le plus jeune frère reçut la cape d’invisibilité, _____ il put échapper à la Mort.
6. _____ la Mort emporta les deux frères, le cadet vécut longtemps et mourut en paix.

Corrigé possible : D’abord ; cependant ; soudain ; puisque ; ainsi / c’est pourquoi ; pendant que / enfin.

Prolongement oral

Les apprenants racontent collectivement la scène de la rencontre avec la Mort en réutilisant les phrases corrigées et les connecteurs choisis, pour produire un récit oral fluide et cohérent.

Tâche finale

Consigne

Après avoir visionné le conte « *Les Trois Frères* » d’Harry Potter mis à votre disposition sur la plateforme, et en exploitant les caractéristiques du type narratif étudié en présentiel; préparez une présentation orale du récit. Vous le raconterez à votre manière tout en respectant la structure narrative (situation initiale, développement, situation finale) et les consignes suivantes :

- Utiliser correctement les temps verbaux appropriés à la narration (imparfait, passé simple).
 - Employer des articulateurs logiques pour assurer la cohérence et la fluidité du récit.
 - Intégrer des indicateurs de lieu et des adjectifs qualificatifs pour enrichir la description et créer une atmosphère vivante.
 - Adapter le ton et l’intonation à la situation de communication.
- Votre présentation devra être réalisée devant la classe et pourra être accompagnée d’illustrations ou de supports visuels pour rendre le récit plus expressif et captivant.

Annexe 05 : Extraits vidéo et audio des présentations orales réalisées par les étudiants

Etudiant	Lien
Djouheina	<u>lien</u>
Boumadyen	<u>lien</u>
Messaoud	<u>lien</u>
Abdelaziz	<u>lien</u>
Aya	<u>lien</u>
Raihana	/
Samiha	<u>lien</u>
Kenza	<u>lien</u>
Mariem	<u>lien</u>
Sara	<u>lien</u>
nour el yakine	<u>lien</u>
Nada	<u>lien</u>
Lina	<u>lien</u>
Khadidja	<u>lien</u>
Rabab	<u>lien</u>
Rima	<u>lien</u>
Imane	<u>lien</u>
Salah Eddine	<u>lien</u>
Fatma Zahra	<u>lien</u>
Hana	<u>lien</u>
Marwa	<u>lien</u>
Fatima Zohra	<u>lien</u>
Yousra	<u>lien</u>
Mohamed	
Akram	<u>lien</u>
YASMINE	<u>lien</u>
AICHA	<u>lien</u>
Lamia	<u>lien</u>
LOUIZA	<u>lien</u>
Wissal	<u>lien</u>
Ibrahim	<u>lien</u>

Annexe 06: Questionnaire destiné aux étudiants

Questionnaire d'évaluation du dispositif pédagogique

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale visant à évaluer l'efficacité d'un dispositif d'enseignement fondé sur la classe inversée et l'usage de la plateforme Moodle. Les réponses sont anonymes et individuelles. Merci de cocher la case correspondant à votre degré d'accord pour chaque énoncé.

Échelle d'évaluation :

Niveau d'accord

1

2

3

4

X

Interprétation

Totalement en désaccord

Plutôt en désaccord

Plutôt en accord

Totalement en accord

Ne s'applique pas

Questionnaire :

N°	Énoncé	1	2	3	4	X
1	Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Les objectifs des cours ont été expliqués clairement.	☐	☐	☐	☐	☐
3	La progression dans les contenus est adéquate.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Les contenus de la progression sont utiles dans la formation.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Des liens sont établis entre théorie et pratique.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage.	☐	☐	☐	☐	☐
7	L'exploitation des documents audiovisuels est riche.	☐	☐	☐	☐	☐
8	L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐
9	L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants.	☐	☐	☐	☐	☐
10	L'enseignant est dynamique dans son enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐
11	L'enseignement dispensé est stimulant.	☐	☐	☐	☐	☐

12	Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Je suis déjà passé(e) par cette méthode d'enseignement.	☐	☐	☐	☐	☐
14	La méthode de travail permet de développer mes compétences.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Je me suis habitué(e) facilement à utiliser Moodle.	☐	☐	☐	☐	☐
17	J'ai reçu une aide utile pour m'en sortir avec Moodle.	☐	☐	☐	☐	☐
18	J'exploite Moodle dans d'autres modules.	☐	☐	☐	☐	☐
19	J'utilise les TIC dans d'autres cours.	☐	☐	☐	☐	☐
20	J'ai apprécié le fait de recevoir des supports à distance avant les séances en présentiel.	☐	☐	☐	☐	☐
21	De façon générale, j'ai apprécié cette expérience.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Cette expérience a développé mes compétences à l'oral.	☐	☐	☐	☐	☐

23. Quels sont les aspects que vous avez le plus appréciés dans cette expérience ?

.....
.....

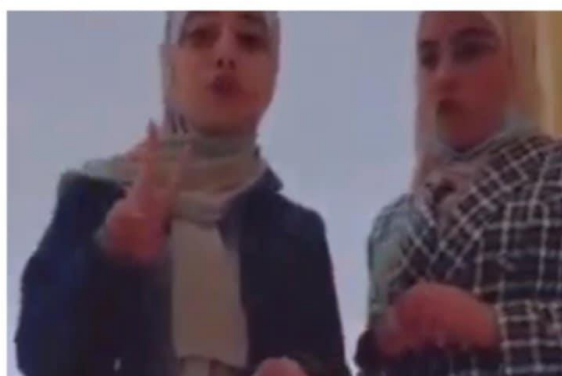
24. Selon vous, quels éléments pourraient être ajoutés ou améliorés pour rendre cette méthode plus efficace ?

.....
.....
.....

Annexe 07: Quelques flaches des présentations des étudiants (capture d'écran)

Premier thème

	comment se presenter en francai...	⋮
	👤 Modifié 6 déc. 2021	
	le conte des trois frere ,les repliq...	⋮
	👤 Modifié 6 déc. 2021	
	le prophete mohamed.mp4	⋮
	👤 Modifié 18 nov. 2021	
	rapport biskra.mp4	⋮
	👤 Modifié 6 déc. 2021	



Deuxième thème

← LOUIZA G4 🔍

Vom ↑

- Le reportage M'Chouneche.mp4
Modifié 31 déc. 2021
- Reportage PDF.pdf
Modifié 2 janv. 2022
- Résumé le conte des 3 frères.mp4
Modifié 6 déc. 2021
- vidéo comment se présenter.mp4
Modifié 6 déc. 2021
- vidéo de la biographie du prophète...
Modifié 4 déc. 2021

Université Mohamed Khider Biskra
Faculté des lettres et des langues.
Département de français

LA BIOGRAPHIE DU PROPHÈTE MOHAMED

Présente par : fatma zahra alia

2021/2022



les activité de prophète Mohamed

Les conflits

SA NAISSANCE

Né à la Mecque en 12 rabie -alawel 53 avant l'immigration.
Dans une année mémorable appelé l'année de l'éléphant

Sa mort: décès 632.

Sépulture: mosquée du prophète à médina mounwra

La famille de prophète

C'est bien le prophète mohamed iben abdilah . Le qurayshite. Le hashimite .

- Son père :abduallah
- Sa mère :amina bent wahab
- Conjoints : khadija bent khwlad/ souda bent zama / aicha / hafs bent omar / zineb bent khouzima / zineb bent jahch/ jawayriyya /ramla bent abou soufian/ rayhana bent zaid / safia / Oum selma / oumya /maria qibityya/ maymouna bent haratthe.
- Ses enfants : abdelah /roukia / oume kalthoum / zineb/ kacem / israhim/ fatima /
- Parentèles: ali ibn abi taleb (gendre et cousin germain paternel)/ halima bent abi dhuayb (parenté de lait) /hamza ibn abd al muttalib (oncle paternel et parenté de lait) /abu talib (oncle paternel) /abd al muttalib (grand père paternel) / alhussine

les activité de prophète Mohamed

- > Prophète de l'islam
- > Il fut berger comme tous les prophètes
- > À l'âge de 12 ans il commence à travailler avec son oncle à la commerce .



Les conflits

- Bataille de badr
- Bataille de khaybar
- Bataille de hunayn
- Bataille de la tranchée
- Bataille de uhud
- Bataille de tabouk



Troisième thème

Région de lioua

Présente par : fatma zahra alia

2021/2022

La situation géographique

Histoire de la région

Personnage célèbre

Les lieux touristique

Les traditions

La situation géographique



Les traditions

Cousine



Les plats traditionnelles:
Chakchouka , tchicha , batoute , boumrhase
kaboya , bisare , alche , mahdjouba , barboucha ,
beghrir , beradje



Les personnages célèbres

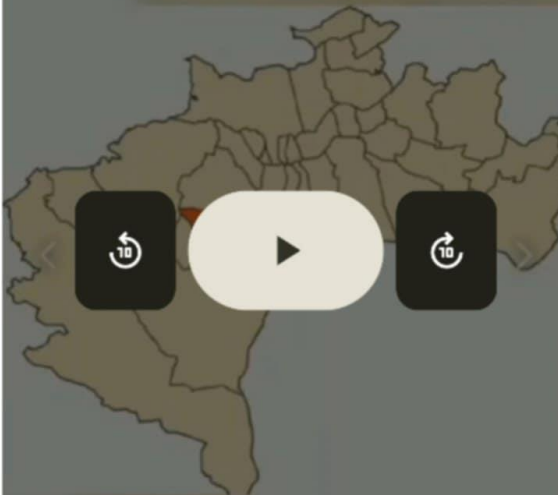
Lioua contient des personnalités éminentes et distinguées y compris:

Djaber abu baker :
Il est écrivain ; érudit musulman ; professeur d'université ; interprète et juriste ; né en 1921 à lioua
Il a
À reçu la mémorisation du coran et de la jurisprudence dans lioua ; puis il a déménagé à al_madina mounawara et dans la mosquée du prophète ; il a repris son chemin scientifique ;
Il a travaillé à l'université islamique et a été son premier professeur et il est décédé en 2018 à l'âge 97ans

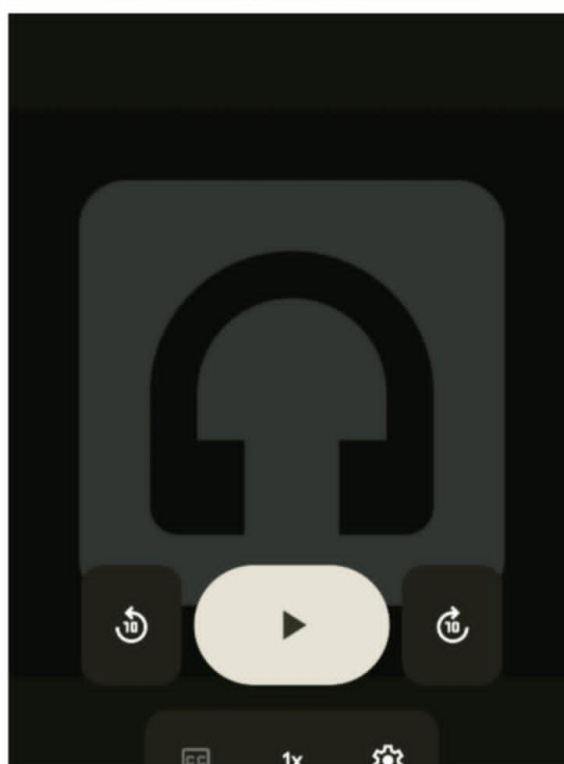
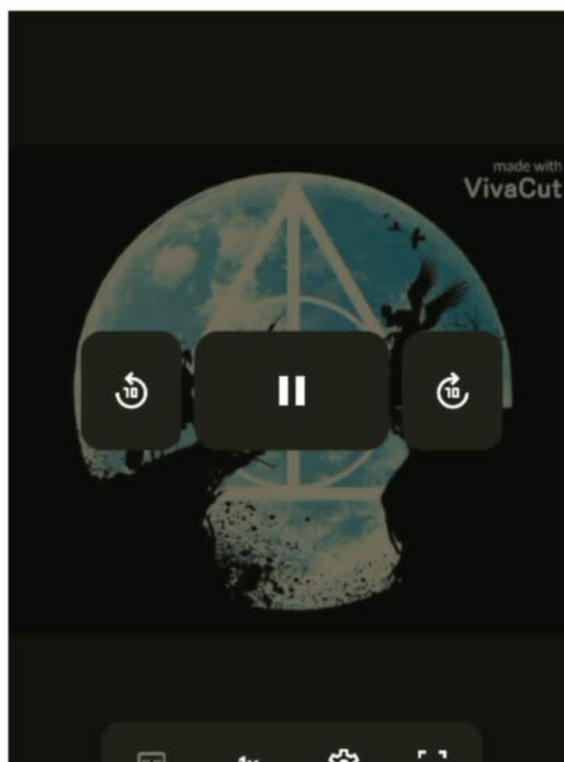
Mon grand père ;
Alia abd el_kader est un érudit musulman et imam d'une mosquée ; interprète l'un des plus grands chikhs du village ; il a mémorisé le coran et reçu des leçons de juriste dans la cawya d'ali ben omar à toisa , est mort en 1980

Hourar kherkhachi oum saad :
c'est combattant , fier et galant , elle est fort moudjahidines , elle est aidé les besoins , elle est mort 2020 à l'âge 100ans



Quatrième thème



Annexe 08: Quelques copies des réponses au questionnaire

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

	1	2	3	4	X
1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année				X	
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement				X	
3. La progression dans les contenus est adéquate				X	
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation				X	
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique				X	
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage				X	
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche				X	
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement				X	
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants				X	
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement				X	
11. L'enseignement dispensé est stimulant				X	
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées				X	
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement	X		X	X	
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences				X	
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé				X	
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle	X				
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle	X				
18. J'exploite moodle dans d'autres modules	X				

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

		X
		X
		X

~~3~~

Si oui, expliquez :

Qui apprendra des nouveaux mots parler en français facilement
apprendre en français

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ? les supports variés

- la communication en français - méthode plus facile -
- parler en français plus que avant, travail à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

- parler plus en français pour apprendre des nouveaux mots aussi
- faire des exercices en mode plus d'apprentissage à distance

Merci pour votre collaboration

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

		X	
			X
			X

Si oui, expliquez ^{pu}

oui, j'ai présenté sans stress je peux maintenant parler mieux qu'avant et raconter m'inspire que

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

- le support varié - le travail sur les présentations
des examens - les jeux - et la communication avec la langue française
motivation de l'enseignant

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

ajouter des dialogues ça sera bien de créer des sujets en "2" ou plus pour améliorer la langue et pour mieux se communiquer aussi nous apprendre les cultures des étrangers par ex :
qsq'ils aiment qu'est-ce qu'ils jouent qu'est-ce qu'ils mangent
ajoutez de la formation sur moodle et des compétitions orale entre les groupes, et faites obliger de parler en français en classe et en dehors de classe. Préparer une salle pour l'oral

Merci pour votre collaboration

Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé	cocher la case 1
Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé	cocher la case 2
Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé	cocher la case 3
Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé	cocher la case 4
Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances	cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

[illegible]

19 J'utilise les TIC dans d'autres modules

20. J'ai apprécié le fait de recevoir à distance ✗

21. De façon générale j'ai apprécié la CI. ✗

22. Qui j'ai développer mes compétences

à l'oral, j'ai plus confiance en moi, je parle plus à l'aise.

23. J'ou apprécie la motivation de l'enseignant, travail à distance, présenter en présence.

24. des formations à distance.

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

Oui. Apprendre à clavier à bien parler et à comprendre.
Comment parler français facile et bien bien!

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

Les points que vous appréciez le plus dans cette expérience
la communication avec les autres et aussi des sujets divers
travailler à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer
font des nouveaux activités comme des pièces théâtrales ---; etc.
formation moodle ---

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
			X	
		X		
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
X			X	
			X	
			X	
X			X	
			X	
X			X	
			X	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

			X
			X
			X

Si oui, expliquez

Oui, j'ai développé mes compétences à l'oral surtout quand j'explique et quand j'écris, j'ai su dire comment lire des romans et apprendre les

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

les points c'est de faire des présentations en classe
travail à distance, présenter devant mes camarades

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

c'est une bien méthode d'enseignement, just
il faut ajouter des informations sur mode de
une salle pour l'oral

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
☒			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
		☒		
			☒	
			☒	
			☒	
		☒		
			☒	
			☒	
			☒	
☒			☒	
☒				
			☒	
			☒	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

Qui... celle méthode à développer la compétences
de... apprendre nouvelle information, est comment par le bien
claire sur le tableau.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

les points est de bien préparer à distance dans le moyen
et parler oralement quand j'ai une idée à l'université de l'enseignement
comme les.

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

je pense que les points nécessaires elle est franchement
améliorer la méthode de compréhension de l'oral, parce que
elle ajoute des nouvelles fonctions, est à l'université utile
elle est franchement enrichissant la méthode d'enseignement
les mots.

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

	1	2	3	4	X
1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année				X	
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement	X				
3. La progression dans les contenus est adéquate				X	
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation				X	
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique				X	
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage				X	
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche			X		
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement				X	
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants				X	
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement				X	
11. L'enseignement dispensé est stimulant			X		
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées				X	
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement	X				
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences				X	
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé				X	
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle	X				
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle	X				
18. J'exploite moodle dans d'autres modules			X		

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

		X	
		X	
		X	

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

Oui, cette expérience a développé mes compétences car j'ai fait la confiance aussi j'améliore ma langue,

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

la chance de parler plus en français et communiquer avec le professeur travail à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

faire des formations du module pour mieux comprendre

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une these de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
☒			☒	
		☒		
			☒	
			☒	
		☒		
		☒		
			☒	
		☒		
			☒	
			☒	
☒			☒	
☒			☒	
			☒	
			☒	
		☒		
		☒		
☒				
		☒		

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

Oui, développement de la langue et de
prononciation.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

développe la méthode de vérification d'idées

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

plus d'explication pour une meilleure
compréhension

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		X		
		X		
			X	
			X	
			X	
			X	
X		X		
			X	
			X	
			X	
			X	
X				
			X	
X	X			
X				
		X		
		X		

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

oui. Le module de l'oral a développé mes compétences
pour que je parle mieux qu'avant.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

Le fait de travailler avec les enseignants collectivement
et de discuter le travail à distance.

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

une formation de maître.

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		✓		
			✓	
		✓		
		✓		
			✓	
			✓	
			✓	
		✓		
		✓		
			✓	
			✓	
✓				
		✓		
		✓		
✓				
			✓	
		✓		
		✓		
			✓	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

Oui, le développement de la langue et la
prononciation. Confiance en soi.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

La méthode de didactique et comment faire l'enseignement
et faciliter d'envoyer le message, le transmette à distance.

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Je crois que le développement sur la technologie
et l'étude en ligne pour n'est gagner pas le temps.

		X	
	X		
	X		

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. Les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules
19. Les étudiants ne sont pas assez équipés pour utiliser moodle
20. La faculté mets le matériel nécessaire à la disposition des étudiants

1	2	3	4	X
			✓	
		✓		
✓				
			✓	
		✓		
			✓	
		✓		
		✓		
		✓		
			✓	
			✓	
			✓	
✓				
		✓		
		✓		
✓				
✓				
✓				
			✓	
			✓	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

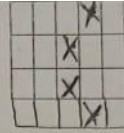
oui, cette expérience aide-moi bien dans la compréhension de l'oral, les choses que la prononciation et j'ai appris beaucoup de choses, j'ai pris beaucoup de vocabulaire.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

la meilleure méthode c'est l'explication des sujet individuelle après on va présenter oralement.

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

- travailler de groupe
- écouter des chansons et podcast



Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
/		X		
		X		
			X	
			X	
			X	
			X	
		X		
			X	
			X	
		X		
		X		
			X	
X				
		X		
		X		
			X	
X				
			X	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

		X	
X	X		
		X	

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui ,expliquez

car, surtout le paramétrage

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

Travail en groupe

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

le technologies pour mieux comprendre

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		X		
			X	
			X	
		X		
			X	
	X			
			X	
		X		
			X	
			X	
			X	
X				
			X	
			X	
		X		
	X			
X				
			X	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

		✓
	✓	
	✓	
✓		✓

Si oui, expliquez

oui, car j'ai réussi à affronter plusieurs difficultés comme: l'absence de
support, dans cette méthode... on peut obtenir une idée du cours
et être bien préparé à l'examen

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

la facilité de la préparation du cours, le fait de faire le cours
à l'aise et en parlant sans blocage

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette
méthode d'enseignement ?

Simplifier la vidéo pour les gens qui sont faibles

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		✓		
			✓	
		✓		
		✓		
		✓		
			✓	
			✓	
			✓	
✓			✓	
			✓	
		✓		
			✓	
✓				
✓			✓	
✓		✓		
✓				
✓				
✓				
		✓		

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. Les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

	1	2	3	4	X
1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année	X			X	
2. Les objectifs des cours ont été expliqués clairement	X			X	
3. La progression dans les contenus est adéquate			X		
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation				X	
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique				X	
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage				X	
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche			X		
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement				X	
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants				X	
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement			X		
11. L'enseignement dispensé est stimulant			X		
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées	X				
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement				X	
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences				X	
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé		X			X
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle		X			X
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle		X			X
18. J'exploite moodle dans d'autres modules					

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		X		
		X		
	X			
			X	
			X	
		X		
		X		
		X		
			X	
			X	
			X	
X				
		X		
		X		
		X		
X				
X		X		
X				
		X		

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

		X	24
--	--	---	----

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

		X	22
--	--	---	----

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

		X	23
--	--	---	----

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

cette expérience à développer mes compétences à l'oral car je suis devenu flexible, et j'ai appris plusieurs choses -

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

Dans cette expérience tout est formidable, c'est une belle expérience magnifique

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Pour améliorer cette méthode d'enseignement, il faut améliorer les outils de travail la disposition des étudiants les outils de travail -

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

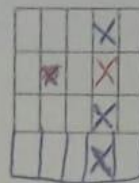
1	2	3	4	X	
			X		1
			X		2
			X		3
			X		4
			X		5
			X		6
			X		7
			X		8
			X		9
			X		10
			X		11
			X		12
		X	X		13
X		X			14
			X		15
			X		16
			X		17
			X		18
			X		19
			X		20

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral



Si oui, expliquez

Après un an d'que j'ai étudié l'oral j'apprends
plusieurs des mots et au niveau de l'écrit.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

j'ai apprécié le travail sur l'écrit et la
présentation des travaux devant mes camarades.

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

je suppose que les enseignants s'intéressent à
la pratique plus que la théorie car cela
améliore les étudiants au niveau de la langue.

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. Les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

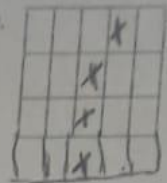
	1	2	3	4	X
1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année	X			X	
2. Les objectifs des cours ont été expliqués clairement	X			X	
3. La progression dans les contenus est adéquate			X		
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation				X	
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique				X	
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage				X	
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche			X		
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement				X	
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants				X	
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement			X		
11. L'enseignement dispensé est stimulant			X		
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées	X				
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement				X	
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences				X	
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé		X			X
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle		X			X
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle		X			X
18. J'exploite moodle dans d'autres modules					

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral



Si oui, expliquez

Oui, bien sûr. J'ai appris beaucoup de choses, savoir parler
à l'oral, le langage de la signature, ...

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

avec l'expérience en signant, savoir de nouvelles
méthodes d'apprentissage, la confiance de parler ...

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

comprendre l'élève et les compétences pour lui offrir
de laisser son impact positif sur lui.

- Simplifier les documents envoyés -

- utiliser d'autres outils d'après un cours, Meet, Zoom ...

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- | | |
|--|------------------|
| Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé | cocher la case 1 |
| Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé | cocher la case 2 |
| Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé | cocher la case 3 |
| Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé | cocher la case 4 |
| Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances | cocher la case X |

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. Les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

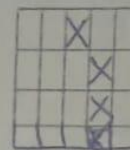
[illegible]

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral



Si oui, expliquez

oui, cette expérience a développé mes compétences
à l'oral, à l'écrit et à la communication

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

les points que je apprécie le plus dans cette expérience
sont : le travail en groupe, les supports variés, le travail à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

J'aimerais bien d'ajouter des supports sur
mobile pour améliorer notre niveau

Merci pour votre collaboration

Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé	cocher la case 1
Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé	cocher la case 2
Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé	cocher la case 3
Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé	cocher la case 4
Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances	cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

[illegible]

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence



23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

oui, j'avais l'habitude de me sentir timide
nouveau et de buter sur les mots au fil du temps.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

travail d'équipe et coopération dans l'extraction
et l'application d'information, travail à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Même suggérons qu'ils fournissent des garanties
sur l'espace Moodle.

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		X		
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
			X	
		X		
		X		
		X		
			X	
X	X			
			X	
			X	
			X	
X			X	
			X	
X				
		X		

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

X			
		X	
		X	
			X

Si oui, expliquez

J'ai amélioré un peu dans la langue française
et appris des nouvelles méthodes

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

l'utilisation des vidéos et la présentation de
exercices des Audios en vidéo

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

essaier d'utiliser la méthode pièce théâtrale également
attendre les audios et faire des exercices sur les audios et

Merci pour votre collaboration

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

			X
			X
			X
			X

Si oui, expliquez

J'ai compris beaucoup et j'apprends
la P.V. beaucoup en je me suis améliorée

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

Le travail ensemble avec mes collègues
le travail à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

rien des salles équipées

Merci pour votre collaboration

Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé	cocher la case 1
Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé	cocher la case 2
Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé	cocher la case 3
Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé	cocher la case 4
Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances	cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

	1	2	3	4	X
				X	
				X	
				X	
				X	
				X	
				X	
				X	
				X	
				X	
				X	
X					
				X	
			X		
X					
			X		
			X		

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral



Si oui, expliquez

en pris beaucoup de vocabulaire et la prononciation.

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

la présentation de syst sur le tableau interactif
travailler à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Les matériels sur les lab phonétique ils sont cassés (mais) il faut les régler parce que ils sont très important.

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		X		
		X		
			X	
			X	
			X	
			X	
	X			
			X	
			X	
			X	
			X	
X	X			
			X	
X	X			
X				
X			X	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

en j'ai développée la présentation, l'expression

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

- l'expérience de communication avec l'enseignant
- préparer à distance et présenter en présence

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Donner un soutien ou une formation sur moodle pour
bien utiliser.

		X	
			X
		X	

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
☒		☒		
☒	☒			
			☒	
			☒	
			☒	
		☒		
		☒		
		☒		
			☒	
		☒		
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
		☒		
☒		☒		
			☒	

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
☒		☒		
☒	☒	☒		
			☒	
			☒	
			☒	
		☒	☒	
		☒		
		☒		
		☒		
			☒	
		☒		
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
		☒		
☒		☒		
			☒	

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

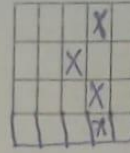
1	2	3	4	X
☒		☒		
☒	☒			
			☒	
			☒	
			☒	
		☒		
		☒		
		☒		
			☒	
		☒		
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
		☒		
☒		☒		
			☒	

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral



Si oui, expliquez

* J'étais à l'aise de présenter de l'exposé
plus de confiance

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

* les supports variés, le travail à distance
et en groupe, présenter devant les camarades

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

* utiliser les médias
Avoir une salle pour l'oral

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
			X	
		X		
			X	
			X	
			X	
X				
			X	
			X	
			X	
X		X		
			X	
			X	
X				
X		X		
			X	
			X	
X				
	X			
		X		

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
☒			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
☒		☒		
			☒	
			☒	
☒			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
			☒	
			☒	

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

X ✓

1	2	3	4	X
⊗		X		
		X		
		X		
		X		
			X	
		X		
			X	
		X		
		X		
			X	
		X		
		X		
			X	
	X			
		X		
X				

21. J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

		X
		X
		X

22. J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

23. De façon générale j'ai apprécié cette expérience

24. Cette expérience à développer mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

oui, améliore le niveau de ^{maîtrise} cette langue, confiance
en soi

25. Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

améliore les capacités de l'étudiant surtout dans
l'oral, travail à distance

26. A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

il faut donner plus de temps pour le module de l'oral

50% orale

50% les autres modules

Merci pour votre collaboration

19/21 J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

20/22 J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

21/23 De façon générale j'ai apprécié cette expérience

22/24 Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

En fin de cette expérience, j'ai développé mes compétences à l'oral, il y avait un changement notable, je suis devenue plus à l'aise, je me bloque plus comme avant.

23/25 Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

J'ai bien apprécié cette méthode, je me prépare tranquillement chez moi en gagnant du temps, on arrive à faire un bon travail.

24/26 A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Avoir une information sur Moodle

			X	
			X	
			X	
			X	

Merci pour votre collaboration

19/21 J'utilise les technologies de l'information et de la communication dans d'autres cours.

20/22 J'ai apprécié le fait de recevoir des supports sur le cours à distance pour passer à la pratique en mode de présence

21/23 De façon générale j'ai apprécié cette expérience

22/24 Cette expérience a développé mes compétences à l'oral

Si oui, expliquez

En cette expérience a développé mes compétences à l'oral, il y avait un changement radical, je suis devenue plus à l'aise, je me bloque plus comme avant.

23/25 Quels sont les points que vous appréciez le plus dans cette expérience ?

J'ai bien apprécié cette méthode, je me prépare tranquillement chez moi en gagnant du temps, on arrive à faire un bon travail.

24/26 A votre avis quels sont les points qu'il est nécessaire d'ajouter ou modifier pour améliorer cette méthode d'enseignement ?

Avoir une information sur Moodle

			X	
			X	
			X	
			X	

Merci pour votre collaboration

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		☒	☒	
		☒	☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
☒				
☒				

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		☒	☒	
		☒	☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
☒				
☒				

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		☒	☒	
		☒	☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
☒				
☒				

Dans le cadre d'une recherche de préparation d'une thèse de doctorat, nous vous prions de bien vouloir répondre individuellement et de manière anonyme à chacun des énoncés suivants en utilisant l'échelle ci-dessous :

- Si vous êtes totalement en désaccord avec l'énoncé cocher la case 1
 Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé cocher la case 2
 Si vous êtes plutôt en accord avec l'énoncé ☒ cocher la case 3
 Si vous êtes totalement en accord avec l'énoncé cocher la case 4
 Si l'énoncé ne s'applique pas aux séances cocher la case X

1. Le contenu du module a été présenté clairement au début de l'année
2. les objectifs des cours ont été expliqués clairement
3. La progression dans les contenus est adéquate
4. Les contenus de la progression sont utiles dans la formation
5. Des liens sont établis entre théorie et pratique
6. Les documents audiovisuels facilitent l'apprentissage
7. L'exploitation des documents audiovisuels est riche
8. L'enseignant manifeste de l'intérêt pour son enseignement
9. L'enseignant suscite l'intérêt de ses étudiants
10. L'enseignant est dynamique dans son enseignement
11. L'enseignement dispensé est stimulant
12. Les modalités de l'évaluation ont été clairement présentées
13. Je suis déjà passé par cette méthode d'enseignement
14. La méthode de travail permet de développer mes compétences
15. Le travail collaboratif améliore la qualité du travail réalisé
16. Je me suis habitué facilement à utiliser moodle
17. J'ai reçu l'aide utile pour m'en sortir avec moodle
18. J'exploite moodle dans d'autres modules

1	2	3	4	X
		☒	☒	
		☒	☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
			☒	
			☒	
			☒	
☒				
☒				
☒				

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une innovation pédagogique visant à améliorer l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Université Mohamed Khider de Biskra. Elle explore l'impact de la classe inversée sur le développement des compétences orales et sur la conscience praxiologique des étudiants de première année de licence de français. L'objectif principal est d'analyser comment cette approche pédagogique favorise l'autonomie, la participation active et la réflexion sur les pratiques langagières en contexte réel.

Pour ce faire, une méthodologie mixte a été adoptée, combinant des observations en classe, des questionnaires et des évaluations orales. Les résultats montrent que la classe inversée permet une amélioration significative des compétences orales des étudiants, stimule leur motivation et renforce leur capacité à réfléchir sur les stratégies d'apprentissage et les pratiques communicatives. Cependant, certaines contraintes ont été relevées, telles que le manque d'équipements numériques et l'accès limité à Internet.

En conclusion, cette étude souligne l'importance de la classe inversée comme levier d'innovation pédagogique dans l'enseignement du FLE, tout en mettant en lumière la nécessité de ressources adaptées et d'un accompagnement pédagogique pour maximiser son efficacité.

Abstract

This research is part of a pedagogical innovation initiative aimed at improving the teaching and learning of French as a Foreign Language (FLE) at Mohamed Khider University of Biskra. It explores the impact of the flipped classroom on the development of oral skills and on the praxeological awareness of first-year undergraduate students in French studies. The main objective is to analyze how this pedagogical approach fosters autonomy, active participation, and reflection on language practices in real-life contexts.

To achieve this, a mixed-methods approach was adopted, combining classroom observations, questionnaires, and oral assessments. The results show that the flipped classroom significantly enhances students' oral skills, stimulates their motivation, and strengthens their ability to reflect on learning strategies and communicative practices. However, certain challenges were identified, such as the lack of digital equipment and limited Internet access.

In conclusion, this study highlights the importance of the flipped classroom as a lever for pedagogical innovation in FLE teaching, while emphasizing the need for adequate resources and pedagogical support to maximize its effectiveness.

المخلص

تندرج هذه الدراسة ضمن إطار الابتكار التربوي الهادف إلى تحسين تدريس/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جامعة محمد خيضر بسكرة. تهدف الدراسة إلى استكشاف تأثير الفصل المقلوب على تطوير المهارات الشفوية والوعي البراغماتي لدى طلبة السنة الأولى ليسانس لغة فرنسية. ويتمثل الهدف الرئيسي في تحليل كيفية مساهمة هذه الطريقة التربوية في تعزيز الاستقلالية، والمشاركة النشطة، والتفكير في الممارسات اللغوية في سياق حقيقي.

وقد اعتمدت الدراسة على منهجية مختلطة، تجمع بين الملاحظات الصفية، والاستبيانات، والتقييمات الشفوية. وأظهرت النتائج أن الفصل المقلوب يسهم بشكل ملموس في تحسين المهارات الشفوية للطلبة، ويزيد من تحفيزهم، ويعزز قدرتهم على التفكير في استراتيجيات التعلم والممارسات التواصلية. ومع ذلك، لوحظت بعض القيود، مثل نقص المعدات الرقمية وصعوبة الوصول إلى الإنترنت.

وفي الختام، تؤكد هذه الدراسة على أهمية الفصل المقلوب كأداة ابتكار تربوي في تعليم اللغة الفرنسية، مع إبراز الحاجة إلى موارد مناسبة ودعم تربوي لتعظيم فعاليته.