

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères.

Thème :

La classe inversée et son influence sur l'acquisition de l'oral.

Exemple des apprenants de 2eme année moyenne

Présenté par :

Zitouni Sabrina

Sous la direction de :

Melle Mihoub kheira

Membres du jury

Président : Mme Kharroubi Siham.....MCA.....Université de Tiaret

Rapporteur : Melle. Mihoub kheira.....MAAUniversité de Tiaret

Examineur : Mme. Boudjella wahiba.....MAA.....Université de Tiaret

Année universitaire 2019/2020

dédicace

A la mémoire de mon cher père
Allah Yerhmou

Remerciement

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à ma directrice de recherche Mme MIHOUB KHEIRA pour son aide précieuse, ses conseils judicieux, ainsi que le temps qu'elle m'a consacré tout au long de cette période.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury qui auront à évaluer ce travail

Ainsi à ma petite famille

Je remercie également les enseignantes et les enseignants du département de français d'IBN KHALDOUN.

Je remercie enfin, tous ceux qui ont contribué, de près et de loin à la réalisation de ce mémoire

Liste des tableaux et figures :

Les Tableaux :

Tableau n°1 : LEBRUN 2015, op. cit, p83

Tableau N° 2 : Modalité de transcription selon les conventions (Valibal)

Les figures :

Figure 1 : La taxonomie de Bloom.

Figure 2 : La taxonomie de Bloom inversée

Sommaire

Sommaire

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre I: l'évolution de l'enseignement apprentissage de l'oral à travers les méthodologies

1. Appartenance épistémologique de la DDL
2. Le concept de langage
3. L'objet de la didactique des langues
4. La situation de la langue française en Algérie
5. Histoire des réformes scolaires et politique monolingue
6. Évolution du système éducatif

Chapitre II : l'oral dans le système éducatif Algériens

1. L'enseignement moyen en Algérie
2. L'évolution de la notion de compréhension de l'oral sous l'influence des différentes méthodologies
3. Compétence de communication orale
4. Contexte de la production (expression) orale
5. Les supports de la production orale
6. Le statut de l'oral dans l'apprentissage du FLE
7. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'oral

Chapitre III : la classe inversée

1. Naissance et évolution de la classe inversée
2. Qu'est-ce que la classe inversée?
3. Les classes inversées, des dispositifs réellement pédagogiques
4. A la recherche de la cohérence pédagogique
5. Les classe inversées, ça marche comment?
6. La classe inversée, une évaluation à facettes multiples
7. Le numérique au service de la classe inversée

Partie pratique : Méthodologie de la recherche

Chapitre I : Elaboration du protocole de la recherche

1. Lieux de la recherche
2. Caractéristiques de la population cible
3. Déroulement de la recherche

Chapitre II : Présentation des résultats des deux classes

Chapitre III : Analyse et interprétation des données recueillies

1. Résultats de la classe « E »
2. Résultats de la classe « T »
3. Comparaison des résultats

Conclusion Générale

Références bibliographiques

Annexe

Table des matières

Résumé

Introduction générale

L'innovation est un terme récurrent, très utilisé ces derniers temps : nous le retrouvons dans le monde entier et à travers tous les secteurs économique, politique, scientifique.... Même la société semble porter un grand intérêt à tout ce qui est innovateur.

L'éducation ne déloge pas à cet engouement. Cet univers novateur et innovateur bouleverse plusieurs pratiques, approches et de nouvelles méthodes sont arborées comme étant encourageantes pour l'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

Ce qui nous amène à l'innovation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et aux multiples problématiques que nombre d'enseignants, didacticiens, spécialistes et pédagogues cherchent à dénouer en émettant des postulats dont les résultats serviraient à bonifier et améliorer le rendement scolaire et à réformer différents paradigmes qui rentrent dans le processus acquisitionnel du FLE.

En effet, ils reconsidèrent leurs pratiques pédagogiques au sein des groupes-classes afin de rendre-compte de la situation réelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de recenser les besoins qu'ont les apprenants d'aujourd'hui et de répondre aux exigences et aux objectifs fixés.

Avec l'avènement du numérique et les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines et particulièrement dans celui de l'éducation qui va implanter certaines de ces innovations au sein de tout système éducatif à travers le monde et les mettre au service d'un enseignement/apprentissage moderne, novateur, créatif et collaboratif.

Le système éducatif algérien ne va pas échapper à la mouvance et la réforme de 2004 en est la parfaite représentation. Les instigateurs de cette dernière vont relever le défi de mettre l'apprenant au centre du processus de l'enseignement/apprentissage d'une manière générale et particulièrement celui du FLE et d'intégrer dans ce processus acquisitionnel les TICE.

L'objectif est, donc, de favoriser la Co-construction des savoirs nécessaires à l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement en utilisant les nouvelles technologies.

Notre intérêt pour l'innovation, les TICE et l'enseignement/apprentissage du FLE, nous a conduits à approfondir nos recherches. Ce qui nous a amené à découvrir une pédagogie nouvelle appelée communément : « flipped learning », « flipped class-room », ce que l'on désigne en français par « apprentissage inversée » ou « classe inversée ».

L'apprentissage inversé est actuellement une pratique très prisée dans le domaine de l'éducation. Elle est considérée comme étant éclectique et surtout moderne. Elle attire de plus en

Introduction général

plus d'enseignants spécifiquement ceux des langues étrangères. Il est vrai qu'au départ, l'apprentissage inversé est plus commode dans l'enseignement/ apprentissage de matières beaucoup plus techniques et scientifiques comme les mathématiques, la chimie,....

Néanmoins, l'intérêt grandissant pour les nouvelles technologies de l'information et la communication, l'envie de varier, et réitérer leurs expériences, les pratiques pédagogiques de classe avec les apprenants ont révélé une nouvelle approche mettant en œuvre une pédagogie nouvelle où l'enseignement toucherait un vaste champ de méthodes et de formes d'apprentissage.

Ainsi, nous constatons que l'intégration des nouvelles technologies enrichit et change certains paradigmes qui ont résisté au développement des méthodologies tels que le cadre spatio-temporel où s'effectuent tout enseignement/apprentissage notamment celui des langues étrangères.

En effet, l'apport des TICE va commencer, tout d'abord, par faire basculer les cours et les enseignements, habituellement exposés en classe, se feront en dehors de cette dernière et les activités qui se produisent généralement en dehors de la classe s'accompliront dedans avec l'accompagnement de l'enseignant. Cet inversement permet, par la suite à l'apprenant de travailler les concepts théoriques, les règles à son rythme et en toute autonomie. Une fois en classe, l'enseignant a plus de temps dans la mise en pratique des connaissances et savoirs pour l'acquisition de compétences de tout ordre (linguistique, pragmatique, langagière...) et au long terme.

Ce qui nous amène à notre travail de recherche. Ce dernier s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et celle du FLE en particulier. Nous nous intéressons à l'enseignement/apprentissage de la compétence à communiquer langagièrement chez des apprenants du cycle moyen : 2AM, à travers l'application de l'apprentissage inversé décrit en amont et qui se développe grâce aux nouvelles technologies.

La pédagogie inversée est une méthode d'apprentissage d'actualité. Inversant le modèle traditionnel relatif à la transmission des savoirs, la disposition spatiale devient décloisonnée : l'apprenant enclenche le processus acquisitionnel chez lui, dans son environnement. De ce fait, les conduites pédagogiques sont plus autonomes, collaboratives, interactives....

En premier lieu, ce processus d'inversement s'articule à distance et repose sur les TICE. Cette partie est réservée à l'enseignant qui doit préparer des capsules vidéos, document cours, des exercices à faire... et les mettre en ligne.

Introduction général

Une fois les documents consultés et étudiés par les apprenants, chacun selon rythme, il ne reste alors que la partie d'activités à faire en présentiel. Les applications, les projets, les productions se font en classe, ce qui facilite la phase de remédiation ainsi que les échanges verbaux et les interactions entre : apprenants/apprenants et enseignant/apprenant. L'enseignant a plus de temps pour le développement des pratiques langagières en présentiel, à l'exploitation des recherches menées par les apprenants.

Le présent travail de recherche cherche à appliquer les principes fondamentaux de la classe inversée, de placer l'apprenant au centre de son apprentissage et l'impliquer dans la co-construction de sa propre compétence à communiquer langagièrement avec l'accompagnement de l'enseignant à distance et en classe. Toutefois, une question revient en récurrence et à laquelle nous tenterons de répondre tout au long de notre travail de recherche :

- La classe inversée, pourrait-elle impacter favorablement l'enseignement/apprentissage de l'oral et l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne ?

Pour orienter et aussi afin de vérifier l'efficacité de notre problématique, nous avons émis l'hypothèse suivante :

- Si l'apprentissage inversé est mis en place dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'oral dans une classe de FLE, il favorisera les échanges verbaux et interactionnels et l'apprenant sera amené à développer la compétence à communiquer langagièrement.

En d'autres termes, la pédagogie inversée permettrait à l'apprenant d'apprendre à son rythme et en toute autonomie ce qui faciliterait la prise de parole au sein du groupe-classe et générerait des interactions fructueuses propices au développement de la compétence orale et communicationnelle.

Afin d'atteindre de notre objectif général qui est de vérifier l'impact de l'apprentissage inversé sur la prise de parole chez des apprenants de 2AM et l'acquisition de la compétence langagière et communicationnelle, nous optons pour la méthode expérimentale avec une approche quantitative afin de relever, comparer et analyser les données recueillies dans deux classes de 2AM à travers des observations directes effectuées au niveau du collège « Bakr Ibn Hamad » au chef-lieu à Tiaret.

Notre travail de recherche est scindé en deux grandes parties :

La première étant attribuée aux concepts théoriques, elle englobe trois chapitres. Nous évoquerons dans un premier chapitre, la notion de la didactique des langues en terme général, les compétences de communication orale (de compréhension et de production).

Le second chapitre est quant à lui réservé au système éducatif en Algérie , les méthodologies de l'enseignement –apprentissage des langues étrangères dès la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle dans le fait de résumer l'évolution de ces méthodologies au fil de l'histoire en ce domaine et le troisième chapitre est consacré à la nouvelle approche adoptée (classe inversée), sa définition, ses origines, son fonctionnement, ses outils, ses retours sur les apprentissages, ses composantes avec ses cinq dimensions.

Le deuxième est consacré à la pratique, aussi il contient trois chapitre le premier est consacré à l'élaboration du protocole de recherche , le lieu , les caractéristique et le déroulement de la recherche , le deuxième chapitre élu pour la présentation des résultat des deux classes et en fin le troisième chapitre évoquera la vérification de la première hypothèse opérationnelle.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre I :

**l'évolution de l'enseignement apprentissage
de l'oral à travers les méthodologies**

La **didactique** est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Depuis les années 1970, la didactique des mathématiques, des sciences, du français, des langues, des sciences de la vie et de la terre, de l'éducation physique et sportive, de l'histoire et de la géographie se sont développées.

Par son origine grecque (didaskein: enseigner), le terme didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner ,ce qui est propre à instruire , comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire ,puis l'ensemble des théories d'enseignement d'apprentissage 1En science de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire références à des discours sur des corps de pratique et à un travail de réflexion sur l'ensemble de disciplines scolaires, y compris les langues vivantes.

Toute fois : la didactique des langues (DDL) se distingue des autres disciplines par deux traits principaux selon Francine CICUREL.

Le premier est que la DDL n'a pas de discipline objet, on pourrait dire autrement que l'objet de la DDL n'est pas l'appropriation par l'apprenant des savoirs construits par des disciplines comme la linguistique.

Le second concerne les modes d'appropriation : <<Ce qui fonde, écrit-elle : la spécificité des langues au rapport aux autres matières scolaires types c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemple (signifiant) des mathématiques, de la physique, de la chimie.... >>
Cicurel F, "didactique des langues et linguistique : propose sur une circularité», Etude de linguistique appliquée n72, 1988, p.15-23.

Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est plus ancienne et la plus dénomination .Mais les années 1970 .ce terme qui sorte à l'origine l'enseignement aux enfants, est apparu à beaucoup appliquée au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée sans véritable ambition scientifique, contrairement à la didactique qui a prouvé sa scientificité par le biais la méthodologie.

1 : Appartenance épistémologique de la DDL :

Aujourd'hui encore l'accord est loin d'être fait sur l'appartenance épistémologique de la DDL, et par conséquent, celle de la didactique du français langue étrangère et seconde.

fait-elle partie de l'éducation ou du langage ? Dans ce dernier cas. Peut- elle être autre qu'une linguistique peut-elle enfin être une discipline autonome au sein des sciences humaines.

1-1 : La DDLES, une partie des sciences de l'éducation :

Soutenu par tout un courant de pensée, appartenance de la DDL aux science de l'éducation est confrontée par l'important héritage qu'elle a recueilli de la tradition philosophique de l'éducation occidentale.

D'autre part les universités anglo-saxonnes et l'Amérique du Nord placent le plus souvent dans les facultés d'éducation les études générales sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues. Ces études sont généralement connues sous le nom d'études sur le curriculum.

1-2 : Quelques concepts organisateurs en DDL :

La didactique des langues s'est imposée, dans l'espace didactique comme domaine de recherche sur et pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, secondes et étrangères.

Cette discipline emprunte nombre de ses notions et concepts à d'autres disciplines.

2 : Le concept de langage :

2.1- La langue : un concept linguistique

Pour la linguistique, le concept éponyme de langue peut être conçu de façon plus au moins restreinte : il peut limiter à l'étude du système abstrait ou englober, de façon plus large la mise en acte de ce système et par conséquent les locuteurs, que se soit à titre individuel ou collectif.

2.2 :-La langue : Un concept didactique

Il n'est pas superflu de rappeler encore que ce qui distingue la didactique des langues des autres didactique c'est son objet linguistique : les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont donc indispensables à la didactique des langues.

3.3 :-Le concept de culture :

De nombreux didacticiens ont, ces derniers années mis en évidences le paramètre fondamental que constitue la culture dans l'enseignement-apprentissage des langues, il se produit pendant longtemps pour le concept est importé, méthodologiquement travaillé, mais jamais véritablement didactisé.

3 :L'objet de la didactique des langues

Enseigner une langue appelle à considérer des contenus différentes ceux d'autres disciplines comme les mathématiques ou les sciences naturelles.

Les contenus de la didactique des langues relèvent de disciplines de références telles que la linguistique, la littérature, la poésie, et plus récemment d'autres disciplines comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, la communication, l'analyse du discours, l'ethnographie de la communication.

Le problème du savoir quels liens excitent <<entre une liste rationnellement organisée des savoirs à enseigner et la dynamique de l'apprentissage ? Comment améliorer la coïncidence de ce qui s'enseigne et de ce qui s'apprend>> *Jean-François Halté(1992)*

Jean-François Halté veut dire par sa citation que l'objectif principal est de produire des arguments savants et cohérents susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.

La didactique des langues s'intéresse aux :

- **Savoirs linguistiques** : éléments et règles de fonctionnement de la langue : phonétique, lexicale, vocabulaire, syntaxique, grammaire, sémantique....
- **Compétences communicatives** : savoir-faire, règles, emplois et moyens pour agir et interagir :(voir plus loin les compétences de la <<compétence de communication>> : manière de présenter/se présenter, manières d'exprimer son point de vue, manières d'expliquer/d'exposer, manières d'informer /de s'informer,...

4 : La situation de la langue française en Algérie

Le fait de parler de la langue française et son enseignement on doit tout d'abord savoir le statut de cette langue en Algérie cette langue qui a devenu une langue secondaire après la langue arabe et se pour cela on va parler du son statut et son historique et quelle place prenne cette dernière.

L'Algérie est un pays historiquement plurilingue. De son histoire, l'Algérie a vu déferler sur son sol une pléiade de langues. Ces langues acquises suite soit à des échanges commerciaux, soit à une expansion culturo-civilisationnelle ou à une conquête coloniale ont fini toutes par laisser des traces sur la langue devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens (*L'arabe algérien (Maougal, 2001 : 37).*

Toutefois, cette langue reste une langue non savante, orale et à usage populaire. De ce fait, le rôle social que peut jouer cette langue ne peut être que restreint dans sa nature, confiné dans un usage de parler informel quotidien, tout comme le tamazight qui reste jusqu'à ce jour une langue à tradition orale. L'Algérie avait besoin donc, dès son indépendance en 1962, d'une langue avec de longues traditions d'écrits.

« Les Enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques : il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française/ France/colonisateur » Grand Guillaume

Grand Guillaume veut dire par cette citation qu'il y a des facteurs idéologiques et économiques qui ont établis et à gravir la présence de la langue française en Algérie, aussi les français ont bien travaillé pour hériter leur langue aux algériens.

Etat actuel de la langue française en Algérie

La situation linguistique en Algérie a été, depuis la mise en place de la politique d'arabisation, « un brouillage de repère »

Caractérisée par - pour emprunter l'expression à Dourari(2007)

A ce titre, l'Algérie et les Algériens vivent une insécurité linguistique alarmante due à la cohabitation conflictuelle de plusieurs langues :

L'arabe dialectal- avec ses composants phénicien, arabe et berbère - parlé par la majorité des Algériens et dont l'usage remonte au 13ème siècle.-L'arabe classique, langue du coran et de l'islam enseigné à l'école, présente dans les médias et affectée à des usages sacrés.

Le tamazight, avec ses différentes variations linguistiques, parlé par une minorité Ethnique (Reconnue langue nationale à partir de 2002).

Le français, langue de partage, présent dans le parler algérien et enseigné à l'école comme langue étrangère dès la deuxième année primaire. Comme langue étrangère dès la deuxième année primaire.

Dès un âge précoce, L'Algérien est confronté à une ou plusieurs de ces langues. Toutes les recherches à ce sujet confirment l'absence d'une zone monolingue dans ce pays.

« Les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées ...vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut officiel, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires).» K.Taleb Ibrahim (1995 : 22).

Ce malaise linguistique est vécu à partir de la première année préparatoire où l'enfant confronte sa langue maternelle à celle de l'école (l'arabe classique).L'introduction du français, une année plus tard, aggrave ce sentiment. Au lieu de bâtir l'acquisition de ces langues sur la langue maternelle, l'école algérienne, à contre-nature, essaye de la lui confisquer. Le résultat ne peut être que dramatique non seulement pour l'arabe, le tamazight mais aussi les langues étrangères.

Devant cette situation linguistique, examinons de près l'état actuel de la langue française et ses perspectives futures.

Le français s'est beaucoup plus implanté qu'il ne l'avait fait durant l'ère coloniale. Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française. Le français est aussi omniprésent dans l'environnement et le quotidien des Algériens.75% des journaux édités au pays sont d'expression française reflétant, ainsi, l'importance du public visé (Goumaïda, 1999 : 56).

Cette situation ambivalente que vit la langue française en Algérie est bien décrite par « Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » **Sebaa (2002 : 85)**

L'Algérie est le plus grand pays francophone après la France qui ne fait pas...encore... partie de la Francophonie.

5 : Histoire des réformes scolaires et politique monolingue

La politique d'arabisation lancée en 1963 ne pouvait réussir, selon les dirigeants de l'époque, sans l'implication de l'école. Pour cela il fallait un ministre de l'éducation nationale convaincu pour pouvoir mener à terme les réformes relatives à cette politique. Sous l'influence de l'idéologie arabo-islamiste des Oulémas des années 30, Ahmed Taleb Ibrahim était l'homme qu'il fallait. Vite, il

s'est empressé d'établir un plan d'action avec un échéancier que ses prédécesseurs ont appliqué à la lettre. Ce qui suit est un aperçu chronologique de ses réformes :

- 1963 : Introduction de l'enseignement de la langue arabe à raison de 10h / semaine contre 30h pour le français
- 1964 : Arabisation totale du Cours Préparatoire (recrutement de 1000 instituteurs égyptiens)
- 1967 : Arabisation totale du Cours Préparatoire
- 1972 : Création des sections / classes dites « arabisées » où les enseignements sont tous dispensés en langue arabe en plus des classes bilingues où le français reste la langue d'enseignement.
- 1976 : Lancement de la refonte du système éducatif qui instaure „l'école fondamentale “beaucoup plus connue ironiquement dans le milieu intellectuel sous le nom de „l'école fawdha mentale, c.-à-d.,„désordre mental“, l'abolition des écoles privées, et le changement de statut de la langue française, de langue seconde à langue étrangère (Ordonnance 76-35 du 16.04.76).

Durant cette même année nous assistâmes à la création de 10 collèges d'enseignement général et 5 lycées entièrement arabisés.

Ces mesures furent renforcées par la constitution de 1976 qui proclama la langue arabe comme langue nationale et officielle : « L'arabe est la langue nationale et officielle.

L'Etat oeuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel.» Article 3

- 1981 : Installation du Haut Conseil de la Langue Nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation.
- 1989 : Arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire. Le français, en lui substituant l'anglais comme langue optionnelle, devient une discipline à l'instar des autres :

«L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères.» *Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991.*

Une des conséquences de cette réforme, et reconnue même par les gens au pouvoir, fut l'extrémisme religieux dont les liens entretenus avec la politique d'arabisation étaient très étroits. Ces liens discréditèrent non seulement cette politique, mais pire - engendrèrent la décennie noire des années 90. Les enseignants arabisants ont toujours propagé, par leurs discours pseudo-

religieux, l'intégrisme et l'intolérance. Il faut dire que la politique d'arabisation ne visait pas l'enseignement de la langue arabe, encore moins sa diffusion, mais plutôt la diffusion d'une idéologie conservatrice (Dourari, 2004). Dans ce sillage, la pédagogie a été, en effet, mise au service de cette idéologie.

Le taux d'échec scolaire, pour sa part, a atteint des proportions énormes : 64% des élèves quittèrent les collèges sans l'obtention du Brevet d'Enseignement Fondamental qui consacre les 9 premières années d'étude. Outre ces déboires, nous pouvons résumer les conséquences de la politique linguistique d'arabisation en deux points majeurs :

Une crise identitaire linguistique vécue par toute une génération qui n'arrive plus à se situer (l'arabe classique n'étant pas leur langue maternelle, et le français est beaucoup plus qu'une langue étrangère ou même seconde tel que statutairement défini par la législation algérienne).

5.1 : Évolution du système éducatif

Il a été entrepris une réforme globale du système éducatif. Cette réforme s'inscrit parmi la série de réformes que le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA a mises en chantier. La Commission de Nationale de Réforme du système éducatif a été installée le 13 mai 2000 par le Président de la République lors d'une cérémonie solennelle où ont été conviés les présidents des institutions nationales, des chefs de partis politiques, les représentants de la société civile et du mouvement associatif ainsi que des syndicats. La commission était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, et d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif. La commission a donc été chargée de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en oeuvre graduelle de la nouvelle politique éducative, et, d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

5.2 : Les grands axes de la réforme

La réforme du système éducatif consiste à mettre en oeuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif.

5.2.1-Concernant le premier pôle, il s'agit d'améliorer de façon significative les conditions de formation et de perfectionnement des enseignants en vue d'en faire une véritable pépinière de formation de la future élite du corps enseignant.

5.2.2Le deuxième pôle de la réforme consiste à mettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de réhabilitation des champs disciplinaires. Ce processus vise pour l'essentiel à :

- Renforcer l'enseignement de la langue arabe, langue nationale et officielle, en mobilisant les moyens nécessaires pour en faire un instrument efficace d'enseignement dans toutes les disciplines.
- Oeuvrer à réunir les conditions et moyens nécessaires pour répondre à la demande d'enseignement de tamazight, langue nationale, dans ses variantes linguistiques.
- adapter les contenus d'enseignement de l'éducation islamique et de l'éducation civique et morale à l'âge et au développement intellectuel et psychologique des élèves.
- L'éducation islamique et l'éducation civique et morale doivent préparer nos enfants à l'apprentissage et l'observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs civilisationnelles du peuple algérien ainsi qu'à l'exercice de la citoyenneté.
- organiser, selon une méthode progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement fondamental afin de permettre l'accès direct aux connaissances et savoirs universels. A cet effet, il s'agit :
 - de continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamental en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle, compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables ;
 - d'introduire et développer une troisième langue étrangère optionnelle dans les filières littéraires de l'enseignement secondaire.
 - réhabiliter l'enseignement de l'histoire et de la philosophie en tant que disciplines majeures.
 - réhabiliter les filières d'excellence de « philosophie », « mathématiques » et « technique mathématique » disparues depuis le début des années 90.

- introduire les technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif en vue de faciliter l'accès du pays à la société de l'information et à la civilisation scientifique et technique dans le cadre de la mondialisation.
- réhabiliter l'éducation physique et sportive à tous les niveaux et promouvoir l'éducation artistique.
- utiliser les symboles scientifiques universels et introduire des notions de terminologie dans les manuels scientifiques et techniques.
- mettre au point et déployer une stratégie rénovée d'alphabétisation des adultes et de réhabilitation de l'école du travail en faveur de tous ceux qui désirent améliorer leur niveau et leur statut socioprofessionnel.

5.2.3 : Le troisième grand pôle de la réforme concerne la réorganisation du système éducatif. Cette réorganisation se fera par étapes.

- L'année 2002/2003 a été consacrée à la mise en place du dispositif juridique nécessaire pour encadrer l'ouverture des établissements privés d'enseignement, dans le respect des programmes nationaux, et le développement de l'éducation préscolaire.
- En 2003/2004, a été amorcée la mise en place de l'enseignement moyen de 4 ans qui a remplacé progressivement le 3ème cycle de l'enseignement fondamental de 3 ans. Cet allongement a eu une implication sur la durée de l'enseignement primaire qui a été réduit à 5 ans.
- En 2004/2005, la mise en place de la nouvelle organisation de l'enseignement postobligatoire a été entamée. La réorganisation de ce cycle est justifiée par l'incohérence et l'irrationalité de son fonctionnement.
- La nouvelle organisation de l'enseignement post-obligatoire est articulée autour de trois segments :
- L'enseignement secondaire général et technologique qui prépare à l'accès à l'enseignement supérieur ;
- La formation professionnelle qui a été recentrée sur sa fonction originelle qui consiste à répondre à la demande économique en préparant à l'exercice d'un métier.

– Enfin, en vue de contribuer à assurer le succès de la réforme et accroître les performances du système éducatif, deux institutions d'appui au système éducatif doivent être créées. La première est une institution de concertation, le conseil national de l'éducation et de la formation qui permettra à tous les acteurs concernés de s'exprimer et de débattre sur les questions éducatives. La deuxième est une institution de régulation, l'observatoire national de l'éducation et de la formation, institution d'expertise, d'évaluation et de prospective éducatives en vue d'accroître la capacité d'analyse et de mesure des performances du système éducatif, en comparaison avec les normes internationales.

Chapitre II:

L'oral dans le système éducatif Algériens

Le système éducatif en Algérie tente à chaque fois d'apporter des innovations en prenant en charge les besoins nécessaires de l'apprentissage d'une langue étrangère aux niveaux des programmes et des manuels scolaires. Ces innovations ont pour objectif de mettre face aux obstacles rencontrés dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, elles sont venues pour mettre fin aux méthodologies traditionnelles où l'élève n'est qu'un récepteur en classe.

Les manuels et les programmes scolaires en Algérie se structurent de manière générale en compétence à installer avec des activités multipliées de dialogue, de lecture et d'écriture, ils prennent en considération les principes des nouvelles approches (approche par compétence, approche communicative) qui permettent à l'enseignant d'appliquer les différentes étapes du programme pour bien suivre le contenu du manuel scolaire.

Evidemment le but d'enseignement /apprentissage de FLE est d'acquérir la compétence de communiquer oralement, cette compétence tient une grande valeur dans les nouvelles approches. J.P Cuq estime que :

« Le fait que l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage tantôt un objectif à part entier cette distinction peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique de FLE » *Cuq J.P, dictionnaire de la didactique langue étrangère et seconde CEL international, paris : 2003, p183*

1 :L'enseignement moyen en Algérie

L'enseignement moyen est d'une durée de quatre ans. A la fin de la scolarité dans l'enseignement moyen et après un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen », l'élève est admis automatiquement en 1^{re} année secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize ans révolus. En 2008, l'effectif des élèves scolarisés dans l'enseignement moyen est estimé à 2 595 748, accueillaient dans 4 272 collèges, alors que l'encadrement dans l'enseignement moyen était assuré par 116 285 enseignants.

Selon le ministère de l'éducation nationale la rentrée scolaire de septembre 2011 a enregistré une hausse significative dans l'enseignement fondamental avec un effectif global de 406 285 enseignants et 8 239 000 élèves, avec un taux de scolarisation des enfants âgés de six ans s'élevant à 98,16 % en 2010. Le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire en

2012 est de 83,98 % avec 5 points de plus par rapport à l'année 2011, tandis que le taux de réussite au brevet d'enseignement moyen a atteint 72,10 % en 2012 contre 44 % en 2007, 58,68 % en 2009 et 70,35 % en 2011

2 :L'évolution de la notion de compréhension de l'oral sous l'influence des différentes méthodologies :

Depuis le XIXe siècle, le champ de la didactique des langues étrangères a été marqué par l'apparition de différentes méthodologies, les unes en rupture des méthodologies précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société et pas toujours d'une manière chronologique car certaines de ces méthodes ont cohabité pendant un certain temps avant que l'une ne s'impose par rapport à celle qui l'a précédée.

Mais dans cette partie, notre but n'est pas de faire un panorama des méthodologies de la didactique des langues étrangères. En effet, afin de mieux délimiter notre cadre d'étude, nous n'aborderons ici que celles qui ont contribué à faire avancer les travaux sur la compréhension de l'oral.

L'enseignement du français langue étrangère s'est longtemps appuyé sur les méthodes dites grammaire-traduction. Mais à partir de la deuxième moitié du XXe siècle, de nouvelles approches ont vu le jour. Certaines d'entre elles ont eu un impact direct sur l'évolution de la notion de la compréhension de l'oral. Cornaire (1998 : 29), en s'appuyant sur l'analyse donnée par Germain (1993), évoque les grandes méthodes qui ont marqué cette évolution et qui s'insèrent dans trois grands courants. Il s'agit des courants intégré, linguistique et psychologique. Dans le premier, on trouve les méthodes qui donnent un intérêt à la fois à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage. Aussi pouvons-nous citer la méthode audio-orale et la méthode SGAV : deux méthodes qui ont cassé l'empire de la méthode grammaire-traduction et marqué l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues car, pour la première fois, une importance sans précédent est accordée à l'oral. Le deuxième courant, lui, regroupe les approches centrées sur la nature de la langue comme la méthode situationnelle ou l'approche communicative. Enfin, le courant psychologique englobe les méthodes qui se basent sur une théorie psychologique de l'apprentissage.

2-1 : La méthodologie traditionnelle

Méthodologie traditionnelle, son appellation indique méthodologie première, qui vise un apprentissage de la langue donne une importance de premier ordre à la grammaire. « Grammaire-traduction ».

« L'enseignement vise l'apprentissage de la langue à travers la connaissance d'un lexique riche et des règles de grammaire et de syntaxe nécessaires à la transmission du sens. Les exercices pratiqués sont la version, le thème, l'analyse grammaticale, l'apprentissage par coeur. la langue étrangère véhicule une culture cultivée qui s'incarne dans l'étude des textes littéraires » (*Claire Tardieu .la didactique des langues en 4 mots-clés.2008.p31*)

2-2 :La méthodologie directe

La méthodologie directe s'élabore en réaction à la méthodologie traditionnelle, qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important.

Donc, L'enseignement direct de la langue étrangère est la principale originalité de la méthodologie directe.

La définition suivante de la méthodologie directe citée par Ch. Schweitzer :

« Méthodologie directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres » (*Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître, A. Colin, 1904*) (*PUREN, 1988, p82*).

2-3 : La méthodologie active

Méthodologie «éclectique», «mixte» ou «orale», certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait une réelle évolution des méthodologies directe et traditionnelle, alors que d'autres préférèrent l'ignorer.

Quant à, Ch. PUREN :

« La caractéristique la plus apparente de la MA est son éclectisme technique, qui ne modifie pas le noyau dur de la MD mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations :

1. Assouplissement de la méthode orale: L'accent est cependant maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de la méthode imitative directe, la plupart des méthodologues actifs se montrant d'ailleurs partisans de l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, plus tard magnétophone).
2. Valorisation de la méthode active: Globalement, l'essentiel des acquis directs est donc préservé dans la MA, et l'on comprend pourquoi certains méthodologues actifs considèrent la nouvelle méthodologie comme une méthodologie directe « assouplie » ou « complétée », parlant même parfois d' « auxiliaires » à propos des procédés et techniques traditionnels réintroduits dans la MA » (Ch. PUREN, 1988, op. cit , p148-149-150

2-4 : La méthodologie audio-orale

Comme l'indique son appellation, est une méthodologie qui s'intéresse à l'enseignement de l'oral et à la prononciation.

« La méthodologie audio-orale s'est développée durant la période 1940-1970 .Elle s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée américaine pendant la deuxième Guerre mondiale pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les différentes langues des différents champs de batailles .c'était "the army method" .Cette expérience a été menée dans un programme appelé à l'époque "Army specialized training program" Dont ,cette méthodologie , a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques .Elle a néanmoins joué un rôle important elle été la première à mettre en oeuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique. » *Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid. 238-240*

2-5 :La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle s'est constituée autour l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, elle s'imposa grâce au contexte politique qui dominait l'Europe après la deuxième guerre mondiale.

La leçon dans cette méthodologie subdivise dans différentes phases :

- la phase de présentation qui vise la compréhension globale de la situation de communication.
- la phase d'explication afin d'expliquer les éléments de la communication.
- la phase de répétition pour la mémorisation des structures.
- la phase d'exploitation ou de réemploi.
- la phase de transposition qui vise la réutilisation des éléments déjà acquis dans des situations de même type.

2.6 :L'approche communicative

« Au début de la décennie 1970, la didactique des langues va s'orienter vers de nouvelles options méthodologies : il s'agit de l'approche communicative, que certains didacticiens, comme Christian PUREN, considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle» (*Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid. 2002. p243-244*)

L'approche communicative s'est développée en France, en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle appelée approche par souci de prudence, car elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique.

Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a comme une préoccupation principale est d'apprendre à communiquer, Dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs, et la notion de compétence de communication est la clé de voûte de l'approche communicative en didactique du FLE.

« L'approche communicative va préférer les documents dits authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis » *Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid. 247*

2.7 : La perspective actionnelle

« Donc la méthodologie du FLE engagera vers des voies plus rigoureuses et porteuses d'avenir .la multiplication des instruments, et par conséquent des supports, grâce notamment à l'utilisation de la vidéo et d'internet ne peut que soutenir un tel projet » *Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid.249-250*

C'est dans cette nouvelle conception, de besoins et d'intégration d'internet et de la vidéo en classe de FLE à l'aide de multiples supports, donne naissance à cette méthodologie dit perspective actionnelle comme il a dit JP .Cuq.

On suivant l'idée de Christian PUREN, que en communiquant pour agir sur autrui, à communiquer pour agir avec autrui.

D'après lui, et comme il a cité :

« Dans la perspective actionnelle esquissée par le cadre européen commun de référence, on se propose de former «un acteur social» , ce qui impliquera nécessairement de la faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de «co-actions» dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie l'aco- action de la stimulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants » *Claire Tardieu .la didactique des langues en 4 mots-clés.2008.p41*

Prenant en considération les difficultés rencontrées lors de la communication orale dans une langue étrangère pour comprendre et s'exprimer efficacement nos idées.

« la didactique de l'oral s'est nettement enrichie sous l'influence des théories communicatives, pour fonder de nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences clairement définis et favoriser la variation langagière .développer l'expression orale, donc de nouveaux comportements langagiers ,en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral » *Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, cours didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, PUG 2003, p.177*

L'oral a longtemps monopolisé le terrain de la didactique des langues, vu son importance dans le développement des compétences de compréhension (réception) et de production (expression) orale, depuis la méthodologie directe jusqu'à nos jours.

De ce fait, l'oral est un moyen de communication qui permet aux apprenants à maintenir la communication, et à la fois un objet d'enseignement apprentissage des langues en classe du FLE.

3 : Compétence de communication orale Compétence

« Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de connaître les phrases correctes » *Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de français, Paris, Armand Colin 2003, p.48*

On constate que la maîtrise d'une compétence de production nécessite un certains nombres de connaissances linguistiques tels que: la structure interne des phrases, la syntaxe ...etc .

« Dell Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent » *Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de français 2003, p.48.*

On construire des situations d'apprentissage d'une langue étrangère qui visent à développer des compétences sous-jacentes, pour permettre aux apprenants locuteurs de comprendre et de produire couramment des énoncés.

3.1 : Les composantes de discours oral

Selon Sophie MOIRAND, la compétence de communication a quatre composantes :

« Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes:

3.1.1 : une composante linguistique: c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

3.2.2 : une composante discursive: c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

3.3.1. une composante référentielle: c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations.

3.4.1 : Une composante socioculturelle: c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes sociales d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets »

Sophie MOIRAND Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris :Hachette , 1982. p20 In Radhia CHERAK, comment réussir à l'oral ?vers une appropriation d'une compétence discursive en FLE cas des élèves de 3eme année secondaire ,mémoire de magister sous la direction de MANAA Gaouaou .Université de Batna ,2007.p24

3.2 :La compréhension orale

La compréhension orale est une étape de premier ordre à l'acquisition d'une compétence de communication orale.

« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en oeuvre de processus Cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute » *Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de français op.cit. ,2003, p.49*

D'après lui, la compréhension orale est une habilité qui met en jeu différentes stratégies pour développer l'écoute et la réception d'un énoncé ou d'un document sonore.

« comprendre, par le support oral, n'est une simple activités de réception, la compétence de compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel ,la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculés ,mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication ,sans oublier les facteurs extra- linguistiques comme les gestes ou les mimiques» *jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, op.cit., 2002. p151).*

C'est que la compréhension orale est un processus d'apprentissage, elle suppose la connaissance en premier lieu, et la mise en place de différentes composantes linguistiques, discursive, référentielles, et socioculturelles pour arriver en dernier lieu à la maîtrise de la compétence de la compréhension orale.

3.3 : Les objectifs d'écoute

Selon Jean-Pierre CUQ, Il s'agit de différents types d'écoute dont un auditeur les utiliser pour faire écouter.

« Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute :

-l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention.

-l'écoute globale, qui vise la signification générale du texte.

-l'écoute sélective : l'auditeur n'écoute quasiment que ces passages, et repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche.

-l'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document, et la compréhension de la totalité du texte » *Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid. p156*

Ces types d'écoute ont des objectifs bien précis qui déterminent la façon dont un auditeur avoir la capacité d'accéder au sens.

4 : Les supports de la compréhension orale

Les supports de la compréhension orale, on les considère comme des moyens de d'exploitation et de renforcement des acquis afin d'assurer le développement des compétences de compréhension orale par le biais de multiples supports qui répondent aux besoins de public visé (les apprenants) en classe du FLE.

« On utilise généralement, en compréhension orale, les supports suivantes :

-les documents sonores : interviews, émissions radio, contes, chansons.

-les documents vidéo : extraits de films, documentaires, émissions télé, publicités.

A défaut de support audio-visuel, l'enseignant peut aussi avoir recours à de l'écrit oralisée, c'est de choisir ou d'inventer un qu'il lira ensuite en classe.

4.1 : Les documents Sonores

Ce sont des émissions radiophoniques, des enregistrements audio, des chansons.

Pour assurer la bonne compréhension de la part des apprenants, l'enseignant doit veiller :

- à l'accessibilité au sens du document présenté aux apprenants.
- au débit : vitesse utilisée pour dire énoncé (ni trop rapide ni trop lente)
- à la qualité du son du document présenté.
- à la durée de l'enregistrement ou de la lecture du texte.

4.2 : les documents vidéo

Les supports vidéo présentent l'avantage de mettre en oeuvre les éléments non verbaux, ils facilitent ainsi la compréhension.

4.3 : Les Textes Oralisés

« En visant des objectifs précis, les textes oralisés peuvent constituer un entraînement à la compréhension orale : le récit, par exemple, la description, le compte rendu, le texte argumentatif »
Robert ARISMA et al, didactique de la compréhension et de l'expression orales. Haïti, 2011-2012, p08-09

4.4 : La production Orale

« Mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. Comprendre aide à s'exprimer et ce postulat, qui n'a pas de véritable assise théorique, perd son caractère hypothétique face à l'expérience de la classe. Toute ce qui a été retenu pour appréhender la réception et la compréhension est transposable aux compétences de production » *Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Ibid. p172*

S'exprimer à l'oral dans une langue étrangère, n'est une tâche facile à maîtriser mais qui nécessite tout un travail de préparation et d'entraînement, afin de permettre à l'apprenant de s'exprimer librement dans des situations d'apprentissage diverses en classe du FLE.

« L'émetteur doit avoir un vocabulaire suffisant et adapté à la situation de parole. Il doit être en mesure de former des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes, et de les prononcer avec le rythme et l'intonation adéquats, les gestes et les mimiques sont des instruments indispensables auxquels on peut recourir pour faciliter la compréhension du destinataire. Dont l'acquisition d'une telle compétence exige un entraînement régulier aussi bien de la part des apprenants que de la part de l'enseignant, car les apprenants ne peuvent s'exprimer qu'en fonction de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ont acquis grâce aux connaissances et au savoir-faire de l'enseignant. » *Robert ARISMA et al, op. cit , 2011-2012, p09*

5 : Contexte de la production (expression) orale

D'une façon générale, nous avons deux façons de s'exprimer à l'oral : individuellement ou en interaction.

5.1 : les activités interactives

« Elles se caractérisent par la stimulation d'une situation de communication, on trouve plusieurs types et supports pour ces activités :

5.1.1. Dialogue /conversation : il s'agit d'entretien libre ou 'échange de parole.

5.2.1 jeux de rôles : il s'agit d'une scène qui est jouée par deux ou plusieurs apprenants à partir d'un scénario monté brièvement au cours d'une séance de production orale, ce type d'activités permet d'éviter la production des répliques mécaniques, et permet à la fois à l'enseignant d'amener les apprenants d'écouter les uns les autres afin de pouvoir s'exprimer en utilisant des stratégies habituelles de compensation tels que : pardon, quoi ? Comment?...etc.

5.3.1. Le débat : est une discussion sur un sujet donné entre des individus d'opinions différents.

Tous ces activités favorisent l'expression grâce à leur caractère ludique et fictif, la démarche de stimulation fait appel à l'imagination et à la créativité, ce qui élargit les possibilités d'expression, le débat quant à lui, ouvre la voie aux activités non interactives.

5.2 : les activités non interactives

Il peut s'agir d'un exposé, d'un récit, de restituer une histoire vécue, un texte étudié, discours, monologue au théâtre...etc.

L'apprenant s'implique dans l'énoncé qu'il produit, et il doit savoir défendre son point de vue personnel sur des sujets variés afin de capter l'attention du public (la classe). Ces activités font appel à une capacité d'argumentation et à une aisance communicationnelle qui interviennent au niveau plus avancé. » *Robert ARISMA et al, op. cit.. 2011-2012, p11-12*

6 : Les supports de la production orale

Les supports de la production orale sont généralement :

« Courts textes, de petites situations de vie courante, des illustrations mettant en scène des situations de communication en rapport avec le centre d'intérêt des apprenants, adapté aux besoins et au niveau du public visé.

Peut s'agir aussi de : sans support matériel ;à partir d'un modèle utilisé en compréhension orale ; à partir des différents thèmes abordés au cours des activités de la compréhension orale»
Robert ARISMA et al, op. cit , 2011-2012, p12

7 : Les facteurs influant sur la compréhension orale

Il existe de nombreux facteurs qui influent sur la compréhension orale. Parmi ces facteurs, il y a ceux qui aident et d'autres qui entravent l'accès au sens.

7.1. Le débit

Charles et William définissent le débit comme : «La vitesse à laquelle l'orateur parle» *Charles René et William Christine, 1997 : La communication orale, Paris, Ed. Nathan, p.4.*

Le débit c'est aussi la vitesse d'articulation c'est-à-dire le nombre de phonèmes ou de syllabes articulés dans une seconde. La vitesse joue un rôle important dans la compréhension orale. Il faut donc faire attention à cette question et être prudent concernant les seuils de débit proposés par certains chercheurs, c'est-à-dire la vitesse à laquelle la compréhension commence à diminuer.

Concernant les recherches faites en langue étrangère sur la relation entre le débit et la compréhension orale, on retrouve de nombreux travaux.

Dans une expérience en anglais langue étrangère menée auprès de 28 étudiants d'université, polonais, répartis en deux groupes de niveaux intermédiaire et avancé d'après les résultats obtenus à partir d'un test d'anglais, il est à constater que le rappel immédiat de 16 phrases simples en anglais était fonction de la vitesse de déroulement du texte. Lorsque la

vitesse augmente de 44% ce qui répond à un débit de 320 mots par minute, les avancés obtiennent un score de 27%, contre 11% pour les intermédiaires, en ce qui a trait au rappel de ces phrases. Lorsque la vitesse diminue de 29%, les scores s'améliorent et s'établissent alors à 49% et à 23% quant au rappel de ces mêmes phrases.

En conclusion, quand le débit d'un texte augmente la compréhension diminue, alors, il faut continuer à parler aux élèves à une vitesse normale.

7.2 Les pauses et les hésitations

La pause correspond à un arrêt définitif ou à une suspension de la parole pour un court laps de temps et elle peut aussi marquer la fin d'un groupe rythmique.

Les pauses faciliteraient la compréhension, en ménageant du temps pour traiter l'information et en permettant de regrouper les unités en constituants.

Dans l'objectif de montrer l'implication de ces deux caractéristiques textuelles, les chercheurs ont fait différentes expériences dont les résultats étaient également très controversés, D'une part, des chercheurs ont montré que des pauses d'une durée de trois secondes qui segmentent

le texte ont apporté une aide précieuse à la compréhension, de l'autre part d'autres chercheurs ont mis en cause ces expériences en donnant comme argument qu'au contraire, les pauses et les hésitations constituent des sources d'erreurs pour l'apprenant en langue étrangère.

7.3 : Le décodage auditif

Pour le décodage auditif, il faut tout d'abord connaître les recherches menées en langue maternelle portant sur l'apprentissage de l'écoute chez l'enfant et comment les mécanismes nécessaires pour communiquer verbalement s'installent chez l'enfant.

D'après Lhote (1995), dès la naissance un enfant est prêt à entendre n'importe quelle langue. Un bébé peut apprendre à écouter en reconstituant des formes sonores à partir de ce qu'il entend et voit comme les gestes, les mimiques etc. Il apprend petit à petit à entendre, à reconnaître et à comprendre le même sens exprimé par des énoncés toujours un peu différents et prononcés par les personnes de son entourage.

Par ailleurs, l'enfant est très sensible aux changements d'intonation. Il reconnaît assez vite vers l'âge de deux ans deux variantes intonatives d'un même énoncé. Il n'aura pas de difficulté à interpréter par exemple l'énoncé «tes jouets» comme «fais attention à tes jouets».

Avec le temps et l'apprentissage, l'enfant construira «un comportement d'écoute» qui lui est propre et qui dépend du milieu dans lequel il vit, de sa culture, etc.

Concernant le décodage auditif, il faut savoir que certaines étapes sont indispensables pour arriver au stade de la compréhension. Ces étapes sont : audition, perception et traitement de l'information par le cerveau.

L'oreille capte le flux sonore et en extrait des indices acoustiques pertinents, transmis à leur tour à la mémoire qui continue le traitement de l'information pour en arriver à une représentation mentale signifiante. La transformation des sons en éléments de signification s'appuie sur la différenciation hémisphérique du cerveau. En effet, l'hémisphère droit est plus spécialisé dans le traitement de la musique, de l'intonation des émotions alors que la gauche traite surtout les éléments linguistiques, phonétiques et cognitifs du langage. Les deux hémisphères fonctionnent toute fois en étroite relation et se rendent mutuellement service, par exemple, en compensant en cas d'insuffisance de l'un d'eux.

7.4 : La prosodie

Selon Gezundhajt la prosodie se définit comme : « L'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation. » Gezundhajt Henriette, 1998 : *La Prosodie in* <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>

La prosodie c'est aussi le domaine particulier de la phonétique qui s'occupe de décrire les sons du langage au niveau de l'énoncé.

7.5 :L'accentuation

L'accentuation est un phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé.

Personne ne peut nier l'importance de la perception de l'accent sur la compréhension car elle permet une entrée rapide et efficace dans le texte et si cet accent est mal placé, la compréhension sera certainement affectée.

L'écoute d'un mot mal accentué par un locuteur étranger, ne lui permettra pas de connaître le mot immédiatement, il aura besoin d'un temps supplémentaire et s'il n'arrive pas encore, il devra faire appel à d'autres stratégies.

7.6 :L'intonation

La définition de l'intonation dépend de celle du rythme dans la parole, c'est pour cela qu'on doit le définir en premier.

Le rythme est : « Le fruit d'un regroupement de formes sonores auxquelles on donne à la fois une unité et un relief : l'unité est donnée par la mélodie de l'intonation, et le relief est marqué par des augmentations de l'intensité ou de la hauteur dues à l'accent. »26. E. Lhote, 1995, *Op. Cit.* p.45

L'intonation est définie alors comme une structuration mélodique des énoncés en groupe rythmique qui a la particularité de se terminer par une accentuation suivie d'une courte pause. Barry ajoute que les suprasegmentaux (intonations, variations mélodiques) permettent aux auditeurs de connaître les voix et de retirer un message.

8 : Le statut de l'oral dans l'apprentissage du FLE

Durant le processus d'apprentissage du FLE, l'oral tient une place importante que ce soit pour que l'enseignant puisse contrôler la compréhension de l'apprenant ou tout simplement pour communiquer avec lui.

Ces échanges oraux entre enseignant et apprenants construisent le vocabulaire et mettent en pratique la prononciation et entraînent l'apprenant dans sa pratique du FLE.

9 : Objectifs de la compréhension orale :

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.

Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français. L'élève va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et les activités de compréhension orale vont l'aider à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue.

Notre apprenant sera progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

La compréhension de l'oral ne demande pas aux apprenants de comprendre tous ce qui est dit mots à mots mais elle demande la compréhension du contexte et comprendre la signification.

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...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 sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détails
- reconnaître des structures grammaticales en contexte
- prendre des notes...

10 : Les supports audio

On utilise en classe des cassettes ou des CD enregistrés, par des natifs ou des

Francophones, ou des documents sonores authentiques en français. En règle générale, toutes les méthodes de français ont un support audio. Ces supports comportent généralement des documents liés thématiquement aux unités didactiques. Mais vous avez aussi des manuels de compréhension orale qui sont en vente sur le marché, traitant d'objectifs spécifiques et accompagnés de cassettes ou de CD audio. On peut aussi fabriquer votre propre matériel didactique, si les objectifs ne correspondent pas à ceux que vous avez envie de travailler avec vos apprenants. Il s'agit dans ce cas d'enregistrer à la radio des entretiens, des flashes d'informations, des chansons, des annonces, des publicités...on peut aussi faire ses propres Enregistrements en fabriquant un dialogue, sur une situation de la vie réelle parfaitement authentique : dans ce cas, il ne faut pas ralentir le débit de parole, faire attention aux accents...

Il est possible ensuite de fabriquer ses propres exercices en fonction des objectifs à travailler.

Attention, tous les critères qui vont suivre déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore. Il ne faut pas négliger :

- la qualité du son
- la présence de bruits en arrière fond (il n'en faut pas trop non plus)
- la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long en fonction du niveau des apprenants)
- le débit des locuteurs (qui doit être naturel) Ce sont effectivement des critères à prendre en compte quand on décide de créer ses propres corpus et de les enregistrer.

11 : La démarche didactique de la compréhension orale en classe :

L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le

document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi.

Après la première écoute du document, vous pouvez leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type :

- Qui parle à qui ? Combien de personnes parlent ?
- Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?
- Quel âge peuvent-ils avoir ?
- Où se passe la situation ? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...
- Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont ?
- De quoi parle-t-on ?
- Quand la situation se déroule-t-elle ? A quel moment de la journée ou de la semaine ?
- Quel registre de langue utilise-t-on ?

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants, car lors de la première écoute ils auront une tâche à accomplir. Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute.

Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

Lors de la deuxième écoute, on peut leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs qui s'y trouvent. Les marqueurs sont des indicateurs de structuration et par exemple quand nos élèves vont repérer le marqueur « d'abord », ils vont s'attendre à une suite chronologique avec « ensuite » ou « après »... Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. En général, on se doit d'aider les apprenants à repérer ces mots outils, comme les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...)

La troisième et dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble.

12 : Les types d'exercices en compréhension orale :

Vous pouvez proposer différentes activités de compréhension et des exercices variés :

- 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

13. Quelques conseils didactiques en compréhension orale :

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro.

On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Mais attention, celui-ci ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension, et non de remplacer l'explication. Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aide à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue avant la première écoute.

Attention à ne pas laisser les apprenants regarder la transcription du dialogue, qui se trouve généralement à la fin du manuel. Seule l'image concernant chacun des dialogues doit être présentée.

Essayons autant que faire se peut de ne pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences. On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter.

Evidemment, On ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif.

Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. L'exploitation de l'image ne doit pas servir de prétexte à un recours à la traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions (pendant les premiers cours), l'enseignant dans ce cas présente seul et très rapidement la situation en français (personnages, rapport entre personnages, lieu...)

Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite.

Chapitre III:
La pédagogie inversée

En terme général, il est beaucoup question l'innovation dans la société, le domaine éducatif aussi, que de nombreux enseignants cherchent à évoluer et innover leurs façons de faire la classe, et adapter à la fois leurs pratiques pédagogiques en classe à des outils pratiques adéquats avec une génération d'apprenants différents.

De ce fait, nous allons mettre en lumière le concept de «la classe inversée» dès son historique ; son fonctionnement à l'aide du numérique, et ses conséquences, ses retours efficaces sur les apprentissages en classe du FLE et dans le développement des compétences de production orale en particulier

1. Naissance et évolution de la classe inversée.

Le concept de la classe inversée est né dans les années 1920 aux Etats-Unis. C'est une nouvelle façon d'enseigner, présentée comme une méthode plus performante que l'enseignement magistral classique. En bref, la pédagogie inversée invite les apprenants à voir une partie de la théorie à la maison (souvent l'introduction à la matière), la période en classe qui s'en suit est alors entièrement consacrée au travail pratique, individuel et collectif.

A la fin des années 1960, Benjamin Bloom a joué un rôle clé dans l'évolution de la classe inversée. En effet, ce psychologue spécialisé en pédagogie proposa en 1968 ce qu'on appelle la taxonomie de Bloom en forme de pyramide.

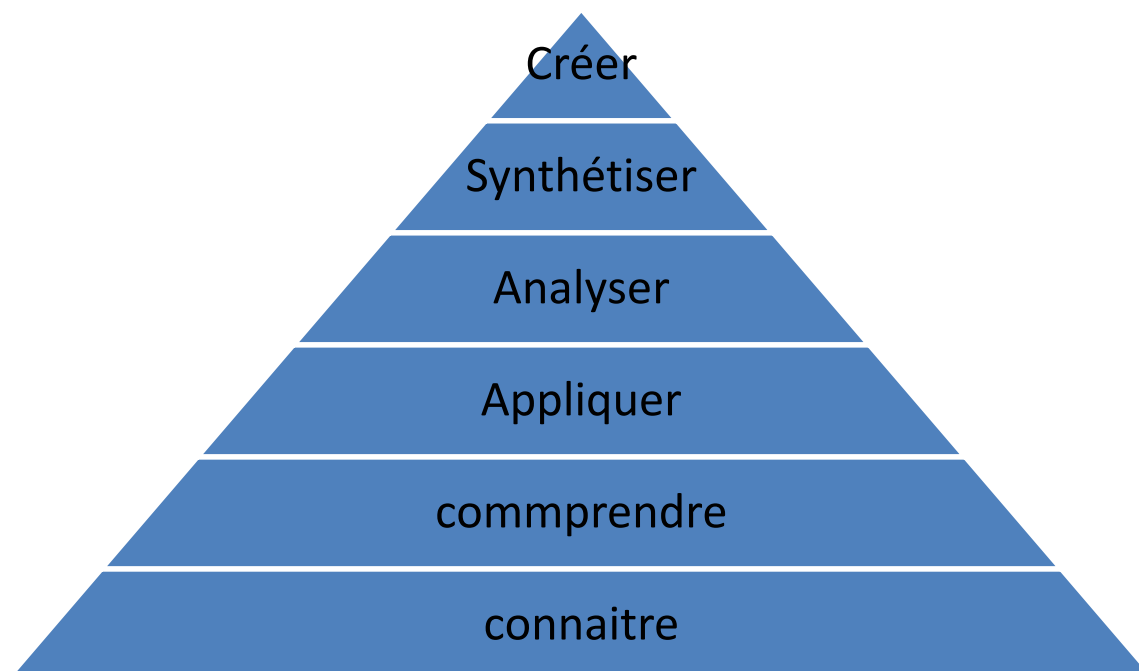


Figure 1 : La taxonomie de Bloom.

Dans cette taxonomie sont classés des niveaux de pensée importants dans le processus d'apprentissage. La base de cette pyramide fait référence aux savoirs transmis par l'enseignant. L'élève fait donc un travail de récupération de l'information. Sur ce socle s'appuie celui de la compréhension. Il s'agit ici de traiter l'information récupérée et de se l'approprier. Le troisième pilier de cette taxonomie est lié à l'application des savoirs issus de la base de la pyramide. En résumé, maintenant que l'élève sait et qu'il a compris, il est alors capable d'appliquer les connaissances. Cependant, mis dans un contexte, il ne suffit pas de mettre en application des connaissances pour résoudre un problème. En effet, il faut passer par une phase d'analyse de ce problème puis par une phase de synthèse. Enfin le dernier socle de la pyramide, dont le sens est un peu plus confus, correspond à l'étape de la création. C'est à-dire concevoir une méthode, une idée dans le but de créer un produit final original. Cette taxonomie de Bloom a marqué nos enseignements depuis les années 1960 et a permis aux enseignants d'imaginer des scénarios pédagogiques. Mais en quoi la pyramide échelonnée de Benjamin Bloom a joué un rôle important dans l'évolution de la pédagogie de classe inversée. La réponse se situe dans le simple intitulé de cette pédagogie. L'inversion ne réside pas dans un échange de rôles où les élèves prendraient la place du professeur. Le nom de « classe inversée », vient de l'anglais « flipped classroom », dont la traduction hâtive et inexacte pourrait laisser penser à une classe terrifiée. A partir de la taxonomie de Bloom, nous pouvons faire émerger le modèle d'enseignement transmissif d'une part et le modèle inversé d'autre part. L'inversion consiste en fait à permuter le cours dispensé en classe par l'enseignant avec le travail donné à faire aux élèves à la maison. Regardons de plus près la taxonomie de Bloom dite inversée.

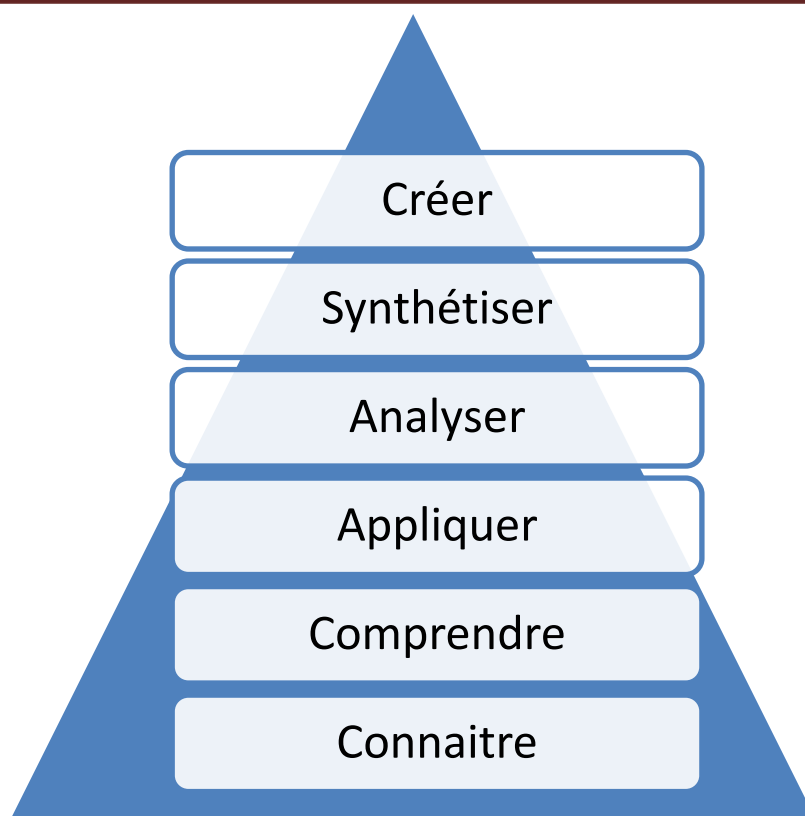


Figure 2 : La taxonomie de Bloom inversée

Il a fallu attendre 1997 pour que cette pratique pédagogique soit mise en œuvre par Eric Mazur, professeur de physique américain, en mettant en avant l’instruction par les pairs. Il proposait à ses élèves des ressources, qui introduisaient des notions, à lire à la maison et à réinvestir en classe. Pour cela, il posait une suite de questions pour lesquelles il annonçait plusieurs réponses possibles. C’est alors que les élèves devaient choisir par vote la réponse correcte.

Selon la diversité des réponses proposées, une discussion se mettait en place entre les élèves de manière à justifier la bonne réponse. Le professeur jouait alors le rôle d’animateur et de guide dans la justification. Dans les années 2000, précisément en 2007, l’outil privilégié de la classe inversée arrive, la vidéo. C’est à cette date, qu’à partir de la taxonomie de Bloom expliquée plus haut, est apparu le concept de la Flipped Classroom avec Aaron Sam et Jonathan Bergman. Ces derniers, professeurs de physique, mettent en ligne des vidéos de cours destinées aux élèves absents mais aussi consultées par les élèves présents lors du cours. L’utilisation de l’outil numérique est rendue populaire par Salman Khan dès lors qu’il a créé la Khan Academy en 2009. Cette dernière est une organisation à but non lucratif qui met en ligne des vidéos de cours. Cela fait donc moins de dix ans que les premières expériences de classe inversée naissent à l’école. La pédagogie de classe inversée, quelques explications. Maintenant que nous connaissons les origines

de la pédagogie de classe inversée, nous pouvons nous questionner sur ce qu'est concrètement cette pédagogie.

2. Qu'est-ce que la pédagogie de classe inversée ?

2.1 : Définitions :

Nous proposons une définition plus large autour du concept de la classe inversée, selon MARCEL Lebrun (le pionnier de la classe inversée) et JULIE LECOQ dans leur livre « classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit »

« une flipped classroom , ou classe inverse, est une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait à distance en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne du cours ,lecture de documents papier, préparation d'exercice, etc.) et où l'apprentissage fondé les activités et les interactions se fait en présence (échange entre l'enseignant et les apprenants et entre pairs, projet de groupe, activités de laboratoire, séminaire, débat etc.) *Marcel LEBRUN – Julie LECOQ, classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit, Réseau CANOPÉ 2015.p16*

« Un moyen d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. un environnement dans lequel les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages sous la guidance du formateur; dans laquelle l'enseignant n'est pas le maître sur l'estrade, mais l'accompagnateur attentif » *Marcel LEBRUN – Julie LECOQ, classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit .2015.p17*

Comme ils ont cités, Bissonnette et Gautier:

«Le terme de " la classe inversée" est une traduction des expressions "flipped classroom", "d'inverted classroom" ou encore de " inverted setting", abondamment utilisées dans les écrits anglo-saxons; il est également traduit par les expressions francophones "d'apprentissage inversée" ou de "pédagogie inversée." »*Ariane Dumont, Denis BERTHIAUME , La pédagogie inversée enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée, 2016.p39*

Beaucoup de dénominations sont spécifiques au terme de la classe inversée cités par Ariane Dumont parmi lesquelles :

« Approche mettant en œuvre une stratégie d'enseignement qui touche un large éventail de styles d'apprentissage. Les nouvelles technologies permettent que les exposées, traditionnellement présentés en classe, se produisent en dehors de celle-ci et que les événements qui se produisent

habituellement en dehors de la classe se réalisent en classe avec l'accompagnement de l'enseignant »

« Approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux apprenants en utilisant en alternance la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune » « un mélange fertile de la transmission directe avec une approche constructiviste ou encore socioconstructiviste de l'apprentissage, c'est aux apprenants qu'il revient d'apprendre et sont davantage engagés dans leurs apprentissages » **LEBRUN, 2015 op. cit.,p17)**

Comme il affirme LEBRUN, la classe inversée n'est pas :

« Un synonyme de vidéos en ligne .c'est ce que la plupart des gens imaginent .pourtant, leurs caractéristiques essentielles résident surtout dans les interactions rendues possibles dans le cadre même de la classe et dans les activités d'apprentissage significatives (porteuses de sens). -un remplacement de l'enseignant par des vidéos. -des étudiants qui font tout et n'importe quoi de manière non structurée. - des étudiants qui passent le temps de la classe devant un écran. »

Pour Sophie BLITMAN dans son article Publié le 18.06.2013 la classe inversée est parmi les nouvelles pédagogies dont les TICE(technologie de l'information et de la communication pour l'éducation) permettent la mise en œuvre celle de la classe inversée, où le principe est au lieu d'arriver en classe pour écouter l'enseignant délivrer son cours ,sont invités à travailler chez eux en amont ,à partir de contenus déposés sur la plate-forme spiral(serveur pédagogique interactif de ressources d'apprentissage) notamment les capsules vidéos. 26 Ariane Dumont, Denis BERTHI

2.2 : À l' origine, les flipped classrooms :

Chaque nouvelle conception, méthode, ou approche de l'enseignement des langues vient pour combler les lacunes, et compléter l'évolution de ces approches en vue d'un meilleur enseignement /apprentissage des langues à travers le temps.

Donc nous venons de citer l'historique et la création de la classe inversée selon LEBRUN toujours :

« Ces classes inversées selon la traduction française largement répandu de flipped classroom repositionnent et redéploient donc les espace-temps traditionnels de l'enseigner-apprendre. Elles constituent une rupture par rapport aux formes traditionnelles d'enseignement en auditoire héritées d'un lointain passé, à l'époque de l'émergence d'une autre invention technologique fabuleuse, le

livre, où il était d'usage déjà à l'époque, le livre était vu par certains comme un vecteur d'émancipation » *LEBRUN 2015, op. cit, p15*

Ce concept de flipped classroom, traduction de classe inversée a vu le jour à partir des années 2000-2007 aux Etats-Unis pour la première fois avec les deux enseignants de chimie dans le secondaire Jonathan Bergmann et Aaron Sams, ces derniers ont découvert le potentiel de vidéos tels que les Power Point commentées, les podcasts, les screencasts, etc.

« En contexte universitaire ,la classe inversée a été en quelque sorte initiée en 1990 par Eric MAZUR , auteur du chapitre 5, professeur de physique à la Havard University , aux Etats-Unis .Mazur est le père de la méthode interactive appelée Peer instruction .cette méthode ,axée sur un repositionnement des exposés magistraux dans les dispositifs de formation ,privilégie l'auto-apprentissage hors de classe ,suivi de séances de co-construction de connaissances pilotées par des équipes de pairs placés en situations d'interdépendance cognitive » *Ariane Dumont, Denis BERTHIAUME , 2016.p40*

« cette méthode est à la fois une petite révolution par rapport à l'enseignement dit traditionnel (le magistral) et une piste d'évolution acceptable et progressive pour les enseignants qui souhaitent se diriger , sans négliger la transmission des savoirs (les connaissances cristallisées ,) vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences (les connaissances fluides). *LEBRUN 2015, op. cit,p15*

2.3 : La classe inversée, une innovation pédagogique, une nouvelle pratique ?

«La classe inversée » ce concept connaît un engouement grandissant, de plus en plus de professeurs à travers le monde qui veulent modifier et non pas supprimer leur façon de faire la classe pour passer à un modèle plus pratique au service de l'innovation pédagogique.

Ce que Marcel Lebrun a expliqué et à répondre à la question suivante, à celles et ceux qui disent régulièrement, les classes inversées, ça existe depuis longtemps : l'idée de l'innovation, les classes inversées en sont-elles une?

« oui ,sans aucun doute .preuve en est dès 1972, lors de notre première année à l'université, un enseignant nous faisait lire un chapitre de son livre ,avant le cours ; pour qu' une telle initiative somme toute pionnière soit qualifiée d'innovation, il faut encore qu'elle percole dans l'ensemble du système, qu'elle entre dans les habitudes ,qu'elle dépasse le stade d'une enclave pour devenir une tête de pont ,voire une pratique ancrée, ou banalisée, nous pouvons dès lors dire que les classes inversées constituent vraiment une innovation pédagogique ,mais attention n'est en soi une

révolution transformant un ancien système (traditionnel) en un champ de ruines. L'innovation s'insinue progressivement dans le système en le transformant par hybridations successives. Nous voyons la classe inversée davantage comme une stratégie pédagogique parmi d'autres que comme une méthode. Nous verrons plus loin que les classes inversées proposent un continuum de dispositifs fournissant à l'apprenant des occasions d'apprendre » *LEBRUN 2015, op.cit.p24-25*

Comme il affirme Jean Charles Cailliez :

« Il ne s'agissait pas d'abandonner les méthodes qui ont fait leurs preuves, mais plutôt de recoller davantage à la réalité du terrain, celle qui bouge avec le changement de culture (de génération) de mes étudiants et leur manière de travailler. Pour cela, il m'a fallu trouver de nouvelles idées pour transformer le cours, non pas tant le contenu que la manière de le dispenser »
Jean-Pierre Lace, la classe inversée au service de l'innovation pédagogique ,in les cahiers de l'innovation ,n°06. Publié le 14 Décembre 2005, mis à jours 3 Octobre 2006, consulté le 18/02/2020. En ligne: <https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/12/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique>

Que l'en comprenne bien, la classe inversée est un moyen et outil pour ajuster les pratiques de classes qui vient en aide au renforcement et à l'approfondissement de développement des compétences et des connaissances à la fois au service de l'apprenant et en adéquation avec la réalité du terrain.

3 : les classes inversées, des dispositifs réellement pédagogiques

La classe inversée est un dispositif purement pédagogique, une stratégie d'apprentissage accompagnée de pratiques pédagogiques au sein de classe du FLE, elle combine les caractéristiques de plusieurs courants pédagogiques qui se trouvent à la croisée dans leurs apports à la classe inversée. À la confluence de courants pédagogiques Nous allons présenter les courants pédagogiques qui sont en confluence avec la classe inversée et leurs apports. Et que ces courants pédagogiques sont eux-mêmes les héritiers de courants philosophiques comme il a montré Lebrun.

3.1 : Empirisme, Béhaviorisme et apprentissage social

La classe inversée est un concept purement pédagogique, contient un dispositif qui offre à l'apprenant l'occasion d'apprendre efficacement.

« La classe inversée, c'est donc plus qu'un "avant le cours/pendant le cours». C'est un véritable dispositif pédagogique offrant des espaces pour apprendre, des espaces balisés par des objectifs et des critères d'atteinte précis, par des consignes précises et articulées, un espace-temps aussi articulé sur un scénario temporel dont les différentes séquences sont construites de manière à agir "du dehors" sur l'apprentissage de l'apprenant » *LEBRUN 2015, op. cit, p35*

Ainsi, est un dispositif pédagogique qui représente un espace fécond, déterminé par des objectifs bien précis, des critères d'atteinte, et des consignes articulées sur des différentes situations d'apprentissages à l'aide d'un un scénario temporel afin d'agir sur le processus d'apprentissage de l'apprenant. Selon Lebrun toujours, ce dispositif donne l'importance de trois points essentiels dans ces courants (l'empirisme, Béhaviorisme, et apprentissage social) : - Caractère personnel de l'apprentissage (enseignement individualisé, plus personnalisé). - Expérience concrète (observation réfléchie). - Du feed-back immédiat vers l'apprenant. (Non pas un feed-back général ou standardisé, mais un feed-back circonstancié à la réponse et à son contexte).

« Les perceptions du contexte déterminent, en partie du moins, les comportements de l'individu, former, enseigner, c'est donner à l'apprenant des occasions d'apprendre. l'importance de l'environnement dans lequel est plongé l'apprenant et du contexte évoqué par la situation qui lui est proposée est évidente .Des ressources sont mises à disposition et l'on veille à maintenir la motivation externe de l'apprenant en le renforçant positivement et en lui donnant un espace dans lequel il puisse apprendre à son rythme .L'environnement est rassurant ,explicite .s'il s'agit d'un espace de liberté ,celui-ci est balisé par un échéancier ,jalonné d'activités explicites et les critères de réalisation sont présentés » *LEBRUN2015, op. cit,p36*

3.2 : Rationalisme, Cognitivisme, et Constructivisme

Le rationalisme, cognitivisme, et le constructivisme sont des courants pédagogiques ont un grand apport dans la mise en scène de la classe inversée. Comme il a décrit Lebrun:

« Dans l'enseignement traditionnel, le cours propose une vue structurée, une voie royale sur les savoirs qu'il importe d'expliquer de la manière la plus cohérente possible. Sans rejeter ou négliger évidemment cet apport nécessaire (même si ce cours est suivi d'exercices bien souvent réduits à l'application de la théorie à des cas concrets), les classes inversées bien comprises permettent d'aller un pas plus loin. S'il s'agit souvent d'une vidéo proposant les nécessaire savoirs avant le cours pour mieux profiter de l'espace-temps de la classe pour répondre aux questions et faire des exercices ,le constructivisme propose une vision revisitée où il sera question d'une

véritable construction des connaissances : demander aux apprenants d'aller explorer, à propos d'une thématique ,les contextes ,les représentations (sociales) d'un concept pour les amener en classe où une opération de déconstruction(le fameux conflit cognitif) pourra prendre place en offrant ainsi une possibilité de reconstruction pour un apprentissage plus durable . Les théories de la motivation viennent en soutien à ce processus : il y est question de perception des contextes, de valeur des tâches confiées déployées, de contrôle sur le processus d'apprentissage lui-même considéré dans ses aspects tant internes qu'externes. » *LEBRUN2015, op. cit,p36-37*

L'idée du fonctionnement de la classe inversée contient un processus de construction-déconstruction-reconstruction de savoir. Il s'agit d'une construction parfaite, successive à des niveaux de complexité plus élevé. Où se construit graduellement, on proposant des activités de réflexion à propos des représentations préalables, des connaissances antérieures (une vidéo) des apprenants (avant le cours); des tâches à réaliser en autonomie en classe grâce à cette phase de préparation à distance.

Pour mieux développer et détailler cette idée, nous proposons les propos de Marcel Lebrun:

« La thèse centrale du cognitivisme est que, contrairement à ce qu'affirme le béhaviorisme classique, le sujet confronté à un stimulus exerce bien une activité mentale sur celui-ci. La réponse n'est pas automatiquement fonction du stimulus lui-même, mais de l'interprétation que le sujet en a faite. Deux sujets peuvent donc réagir de manière très différente en fonction de leur histoire, des contextes, etc. Ces différences d'interprétation sont liées aux structures cognitives que les sujets ont utilisées pour opérer cette interprétation. Contrairement à la plupart des thèses empiristes, le rôle central de l'activité du sujet dans son interaction avec l'environnement est mis en évidence : il mobilise des structures cognitives existantes pour traiter l'information à laquelle il est confronté en vue de construire une interprétation de la situation. » *LEBRUN 2015, op. cit,p36*

Donc, l'apprentissage selon les cognitivistes et les constructivistes, est un processus de construction de connaissances en interagissant avec son environnement, en développant ses représentations et ses interprétations. où l'apprenant va mobiliser un certain nombre de structures cognitives.

Selon Lebrun toujours, concernant l'apprentissage dans le cadre de la classe inversée, il est important de mettre en situation des véritables problèmes contextualisés et non pas dépouillés de leurs attributs socioculturels, qui résultent un climat favorable de travail en groupe afin de permettre l'émergence de diverses interprétations, où il doit analyser les différentes

représentations. Alors c'est la phase de la naissance des connaissances décontextualisées développées à d'autres contextes plus élevés. Donc, il s'agit d'une contextualisation.

La classe inversée se joint de ces courants pédagogiques dans :

« L'importance de dispositif, du conflit cognitif et de la rencontre des contextes particuliers avec les théories généralisantes, l'importance aussi de la scénarisation en particulier des moments d'appropriation individuels et de confrontation cognitive collective permettent de tracer, voire d'amplifier, notre perception des inversions tant au niveau des savoirs que des rôles attribués aux autres partenaires de la relation didactique » *LEBRUN 2015, op. cit, p38*

3.3 : Le cognitivisme

Le cognitivisme est un nouveau mode de pensée qui représente une réelle évolution, adaptée à la réalité de terrain du savoir et du numérique. Il est inspiré des courants pédagogiques de l'apprentissage (behaviourisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme ...)

Cette nouvelle vision de l'apprentissage, est déclinée en huit principes, présentés par, Siemens en 2004 dans sa théorie et développés par Lebrun:

« Ces huit principes trouvent leur origine dans différents constats concernant l'apprentissage à l'ère du numérique :

De nombreux apprenants rencontreront des domaines de connaissances et de compétences variés et parfois sans liaison au cours de leur carrière (l'apprentissage et le savoir sont liés à la diversité des opinions et des ressources)

L'apprentissage informel devient de plus en plus une partie de l'expérience d'apprentissage. L'apprentissage actuel survient au travers de communautés de pratiques, de réseaux personnels et -l'apprentissage est un processus continu qui se déroule tout au long de la vie. Apprentissage et situation de travail sont de moins en moins séparés. Dans certains cas, ils sont confondus.

les technologies changent progressivement et fondamentalement nos façons de penser, Elles modifient notre "câblage cérébral"

l'institution, ou l'organisation, et l'individu sont des organismes. L'apprentissage devient un processus commun aux apprenants, aux acteurs de la société et aux institutions

De nombreux processus, jadis du domaine de l'apprentissage (par exemple chez les cognitivistes de l'information) sont actuellement de plus en plus et de mieux en mieux assumés par les TIC

le savoir et le savoir-faire sont progressivement supplantés par le "savoir où et quand, «les connaissances conditionnelles » *G. Siemens, "cognitivism :A Learning theory for the Digital Age ,12decembre 2004(en ligne) Disponible sur: [ww.elearnspace.org /articles / connectivisme .htm](http://www.elearnspace.org/articles/connectivisme.htm) ,consulté le 15septembre 2015 In LEBRUN 2015 ,op cit,p38*

4 : A la recherche de la cohérence pédagogique

La classe inversée, dont il s'agit d'un dispositif purement pédagogique, il contient un ensemble cohérent de stratégies, de méthodes, et des partenaires interagissent dans le cadre d'un contexte bien déterminé, et en cherchant à atteindre des objectifs aussi bien précis.

« Les dispositifs hybrides que nous considérons ici sont les plus souvent supportés par une plateforme technologique, et leur caractère hybride provient d'une modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs, et finalités) par une combinaison des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage » *LEBRUN 2015, op. cit,p38*

Donc, il s'agit d'une cohérence pédagogique à rechercher d'après Lebrun, et à évaluer entre les objectifs, les méthodes, et les outils numériques, sans oublier l'évaluation.

4.1 : Un modèle pragmatique pour soutenir et structurer la démarche

Lebrun a proposé un modèle pragmatique fondé sur cinq composantes (informer, motiver, activer, interagir, et produire) dans lequel, on construit progressivement la classe inversée, est un modèle utile notamment avec les dispositifs fondés sur les technologies.

« Se motiver : la motivation débouche sur des résultats pour les apprenants, permet le caractère personnel de l'apprentissage, notamment on offrant à l'apprenant le contrôle sur les activités, par ailleurs la variété des représentations facilite l'intelligibilité.

S'informer : offre une quantité de ressources importantes, et permet de retrouver rapidement des connaissances antérieures.

S'activer : permet aux apprenants de construire leurs propres représentations, leurs propres savoirs, et encourage la démarche de la recherche dans l'apprentissage » *CREGUT, Thomas, Rôle*

et usage des TICE dans la pédagogie inversée. Collège le moulin A vent, Thoriginy-sur-Marne , mémoire de Master MEEF, sous la direction de SCHWER Sylviane, Académie de Créteil.2014-2015.

Produire : « les productions sont considérées comme la partie émergente des processus d'apprentissage mis en place. Elles permettent ainsi toute à la fois l'évaluation ou la co-évaluation (interactions) des activités déployées, des informations mobilisées, des compétences atteintes et des progrès accomplis, elles favorisent une évaluation cohérente de l'atteinte des objectifs déclarés au travers des activités entreprises » *Ariane Dumont, Denis BERTHIAUME 2016, op.cit, p83*

« -Interagir : permet l'interaction et la coopération entre différents acteurs, et permet de travailler des notions, des tâches choisies par l'apprenant. » *CREGUT, Thomas, Rôle et usage des TICE dans la pédagogie inversée. Collège le moulin A vent, Thoriginy-sur-Marne , mémoire de Master MEEF, sous la direction de SCHWER Sylviane, Académie de Créteil.2014-2015.*

Ces cinq dimensions constituant ce modèle pragmatique sont résumées selon son fondateur, Lebrun comme suivant :

« les cinq dimensions de ce modèle pragmatique sont résumées ici: les activités de l'étudiant (centrales dans le modèle) portent sur des ressources internes (les connaissances déjà là) et externes (les ressources fournies ou à rechercher), nommées informations dans le modèle ,et sont orientées vers la production de nouvelles connaissances ,de nouvelles compétences .Les moteurs de l'engagement de l'apprenant dans la tâche ,de sa persévérance et du soutien formatif à son activité sont nommés "motivation " et "interaction". Ce modèle est présenté comme utile pour concevoir et analyser des dispositifs fondés sur les technologies et visant des valeurs ajoutées en termes d'apprentissage, ainsi que pour évaluer les effets de tels dispositifs

5 : les classe inversée, ça marche comment ?

Le fonctionnement de la classe inversée en classe est vient de l'idée que le précieux temps de la classe octroyé à l'approfondissement de l'activité et à la réalisation des projets, des travaux ...etc. Pour arriver à réaliser cette idée qui s'articule autour du concept de la classe inversée, nous venons de présenter le fonctionnement de celle-ci :

« Le principe de la classe inversée, une manipulation du temps dans la classe. En effet, les savoirs sont externalisés à la maison via des capsules numériques (ou le livre). Le temps en classe sert à l'activation des savoirs pour qu'ils deviennent des connaissances en manipulant et intégrant également des savoir-faire et des savoir-être. L'implication de l'élève est alors plus importante puisque le temps de classe est consacré à des pédagogies par apprentissage. Aussi cela nécessite

de définir des activités d'apprentissages variées » *J-F Boyer Webmestre, <<compte rendu d'une stratégie de la classe inversée en collège>>, In Académie de Dijon, Septembre 2014, En ligne: <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article802>. Consulté le 20/3/2020*

6 : La classe inversée, une évaluation à facettes multiples

Chaque dispositif pédagogique d'innovation apporte avec lui des objectifs, des outils, et des modalités d'évaluation innovante pour garder bonne performance de ce modèle d'innovation et limiter les perceptions classiques de l'évaluation.

Cette dernière, elle a des modalités originales selon Lebrun, dans la logique d'inversion :

« La logique d'inversion est également à poursuivre dans l'évaluation, processus qui perd sa verticalité pour se concevoir au-delà d'une simple visée certificative et devient un outil d'accompagnement, un levier motivationnel qui participe à l'efficacité du dispositif » **LEBRUN 2015, op. cit, p87**

Selon Lebrun, les classes inversées s'inscrivent dans une « approche par compétences » dans laquelle la notion de « complexité » est centrale.

« Une tâche complexe repose sur une combinaison de différentes ressources: des connaissances disciplinaires, des capacités à transférer ces connaissances à des situations réelles et authentiques, et enfin des attitudes (écoute, respect, capacité à travailler en groupe, esprit critique, créativité, etc. Ces attitudes, relationnelles, communicationnelles ou réflexives sont souvent regroupées sous le nom de « compétences transversales.

Transversales dans la mesure où elles apparaissent comme génériques, transcendent les disciplines. Cette famille de compétences non disciplinaires forme un "coffre à outil" susceptible d'être utilisé dans une multitude de situations différentes, ainsi que l'illustre le tableau :

Compétences transversales		Physique		Droit		Médecine

Résoudre des problèmes	Tester d'hypothèses	Répondre à des hypothèses ou à des problèmes réels	Appliquer le raisonnement clinique
Exercer son jugement critique	Examiner la rigueur et l'exactitude	Examiner la logique de l'argumentation	Appliquer le raisonnement clinique
Communiquer de façon appropriée	Faire appel au poster ou à la présentation	Rédiger de façon précise succincte et détaillée	Utiliser la communication orale dans l'évaluation de l'état du patient

LEBRUN 2015, op. cit, p83

« l'évaluation en situation authentiques .Les classes inversées se prêtent bien à des modalités d'évaluation originales qui trouveront toute la pertinence pour autant qu'elles reflètent les activités composant le dispositif mis en place par l'enseignant » (*LEBRUN, op. cit, p86*)

Nous allons mettre en disposition quelques exemples concernant ces modalités originales d'évaluation cités ci-dessous par Lebrun:

- Présentation (colloque, conférence).
- évaluation par les pairs.
- jeux de rôle et simulations.
- création d'une oeuvre.
- exposition.
- tribunal-école.
- simulation d'un bureau d'experts.
- apprentissage par problèmes.

- étude de cas.
- rédaction d'un article scientifique.
- réalisation d'un manifeste personnel ou collectif.

7 : Le numérique au service de la classe inversée

La classe inversée est une démarche pédagogique, un modèle pratique sert à aider l'apprenant de FLE d'aller à l'approfondissement de l'activité, développer des compétences et apprendre à apprendre selon son rythme efficacement, dont les TICE et le numérique offre un outil de mise en oeuvre de ces trois derniers, en deux phases principales: à distance (le cours),et en présence (des activités).

« L'arrivée des TICE coïncide avec la génération C, selon le centre de francophone d'information des organisations (CEFRIO), l'ensemble des personnes nées entre 1984-1996. Elle se caractérise par le fait de qu'elle a grandi avec les technologies de l'information et de l'internet, dont elle se sert pour communiquer ,collaborer et créer comme jamais auparavant .Cette génération formée aux compétences numériques entreprend davantage de mettre en oeuvre des stratégies pédagogiques construites autour et à l'aide des TICE .Dans e cadre de l'éducation ,la génération C ,sait que la connaissance se trouve partout et qu'elle ne doit pas obligatoirement transiter au travers d'un enseignant pour qu'il accède .Si le professeur représente toujours une source de connaissances, il n'est plus la seule, la génération C c'est consciente que chacun n'apprend pas à l'identique , ni à la même vitesse .De fait cette génération est plus amène de relever le défi de l'intégration d'Internet et des TICE dans leur enseignement et dans la salle de classe , ces jeunes sont aussi plus conscients qu'il est nécessaire d'apprendre les aptitudes sociales dans le contexte de la classe . C'est la conséquence de la troisième révolution cognitive, comme décrit Michel Serres, Après le passage de l'oral à l'écriture, puis de l'écriture à l'imprimerie, nous sommes entraînés de vivre le passage au numérique. » *CREGUT, Thomas, Rôle et usage des TICE dans la pédagogie inversée. Collège le moulin A vent, Thorigny-sur-Marne, mémoire de Master MEEF, sous la direction de SCHWER Sylviane, Académie de Créteil p02-03.2014-2015.*

7.1 : Les plateformes de diffusion

Pour rendre disponible des ressources d'apprentissage sous les mains des apprenants pour que puissent les exploiter comme des cours, on y besoins à des plateforme de diffusion de ces ressources tels que: les blogs , les sites de gestion de classe ,les cites pédagogiques , des logiciels

, les réseaux sociaux (des pages Face book, des chaines sur You tube, et twitter) accès Internet, adaptés à la puissance de l'enseignant et ses apprenants avec les réalités du terrain .

A l'instar, PHILLIPE TAILLARD dans son article n° 72 "En classe inversée Ayez de la ressource", publié Septembre-Octobre 2014 en "TECHNOLOGIE", résume d'une manière générale quelques plateformes de diffusion :

Un environnement de publication : de type blog, via l'ENT de l'établissement si disponible, on peut y écrire ou coller un texte, insérer des hyperliens/et ou des images et faire une mise en page de base, l'article peut comprendre les objectifs, la liste des ressources à consulter et les choses que les apprenants doivent préparer pour le prochain cours.

Un site web dédié :au partage de contenus éducatifs, accessible gratuitement aux enseignants et aux apprenants, leur permet de partager des contenus (texte, liens, des images, capsules vidéos... etc.) pas besoin d'être programmeur, tout est intuitif, il est possible de partager son travail ou de le garder privé.

Une plateforme de travail collaboratif: De type Google Drive, avec toutes les réserves que l'on peut émettre sur la sécurité des données, cet outil permet de fabriquer des documents, présentations ou feuilles de calcul directement en ligne, en plus d'offrir un espace pour stocker des fichiers. Un incontournable, non seulement pour la classe inversée, mais pour tout type de travail collaboratif.

Une plateforme d'apprentissage en ligne :(e-Learning) Ce type d'outil,qui offre différentes fonctionnalités comme l'hébergement des ressources pédagogiques multimédias, le contrôle de l'accès à ces ressources, la gestion des groupes d'élèves et des parcours de formation, peut tout à fait héberger les ressources numériques d'une classe inversée.

7.2 : La capsule vidéo en classe inversé

La capsule vidéo représente le coeur de la classe inversée, sans elle le cheminement échappe à la règle, mais qu'est-ce qu'une capsule vidéo ?

Tout simplement, est une séquence vidéo, courte (de 2 à 6 minutes/ ou 5 à10 minutes) et scénarisée, vient de terminer l'objectif du parcours, et de cours en particulier, permet d'expliquer des nouvelles notions, donner des renseignements sur sujet, enrichir des connaissances, ainsi permettant de développer une idée ou un thème.

« Elle met en scène un processus explicatif qui est en fonction du public cible, pour ce faire, elle fait appel à tous les ressources qu'offre la vidéo: captation d'une séance d'explicative, vidéo existante, images graphiques, captures d'écran, planches descriptives, animation, son... » **PHILLIPE TAILLARD**, article n° 72 "En classe inversée Ayez de la ressource", publié Septembre-Octobre 2014 In "TECHNOLOGIE", consulté 28/03/2020.

Si le contenu de la capsule (disponible sur certain sites ou plateformes de diffusion) est inadéquat avec l'objectif de cours, ou avec le thème, nous avons le droit de produire une capsule vidéo mais à condition de passer à ces moments de production :

« -Imaginer le plan de la capsule : (séquences, ressources mobilisées ...) pour scénariser le processus explicatif.

filmer les scènes: avec des moyens simples, faire des enregistrements sonores, faire des enregistrements d'écran d'ordinateur, ou des TNI avec des applications gratuites simples d'utilisation. Récupérer des images, des vidéos, des schémas, des animations flashs ... de libres droits.

Réaliser le montage : de la capsule avec tous les éléments produits ou collectés. Il évidemment pas nécessaire que le produit final a l'air de sorti d'Hollywood ... c'est bien sa valeur pédagogique qui prime avant tout. » **PHILLIPE TAILLARD**, article n° 72 "En classe inversée Ayez de la ressource", publié Septembre-Octobre 2014 en "TECHNOLOGIE", consulté 28/03/2020.

La production et l'utilisation de la capsule vidéo ne se limite pas à la classe inversée, peut-on l'utiliser dans d'autres contextes pédagogiques.

deuxième partie

Le cadre pratique

Chapitre I :

Elaboration du protocole de la recherche

L'objectif de notre recherche est de vérifier si la structure de la prise de parole où l'apprenant est responsable d'une recherche et d'un travail personnel facilite la prise de parole et influence la prise de parole en continue.

Notre hypothèse étant :

La classe inversée serait une démarche propice aux interactions verbales et faciliterait la prise de parole chez l'apprenant

Pour sa vérification nous avons subdivisé notre travail en deux hypothèses opérationnelles :

La première : la classe inversée générerait des interactions au sein du groupe -classe facilitant ainsi la prise de parole des apprenants de la 2^{ème} année moyenne.

La deuxième : la classe inversée permettrait à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire

1. Lieux de la recherche :

Deux classes de deuxième année moyenne dans deux C.E.M de la wilaya de Tiaret :

Le premier collège : « Bakr Ibn Hamad » situé dans le chef-lieu de la wilaya de Tiaret.

2. Caractéristique de la population cible :

2.1. Classe expérimentale :

Désignée dans notre corpus par la classe « E », c'est la classe où nous appliquons une démarche d'apprentissage favorable aux interactions en séance de production orale. Elle se compose de 36 apprenants : 19 apprenants de sexe masculin et 17 de sexe féminin. Ils ont à leur actif 5 années d'apprentissage de FLE.

Pour plus de fiabilité dans les résultats de notre recherche, nous avons mis en place le processus interactionnel dès le mois de Septembre, nous avons jugé plus opportun de permettre aux apprenants de s'habituer aux nouvelles conditions de travail que nous leur proposons.

2.2. Classe témoin :

Désignée par classe « T » dans notre recherche, l'enseignante de cette classe réalise ses cours de manière traditionnelle. Elle se compose de 20 apprenants: 11 de sexe féminin et 9 de sexe masculin ayant à leur actif 5 à 7 années d'apprentissage de F.L.E (à cause du redoublement de certains apprenants).

3. Déroulement de la recherche :

3.1. Choix des activités :

Le choix des activités nous a été rendu possible grâce à trois critères :

- l'enseignement du FLE prévoit une séance d'expression orale par séquence.
- Le thème de chaque séance est bien précisé par le manuel scolaire. Ce qui était pour nous une condition sine qua non dictée par les deux directeurs d'établissement pour ne pas perturber le cours du programme.

Chaque enseignant procédant une marge de liberté pour changer certaines consignes s'il juge utile et plus motivant. Ainsi, si dans la classe « T » l'enseignante a continué d'assurer son cours comme elle le fait habituellement, nous avons apporté quelques changements dans le processus d'apprentissage dans la classe « E ». inspirées par une réflexion faite par Alain Mercier sur « le contrat didactique » affirmant : « le geste premier d'une relation d'enseignement est la désignation de l'étude, (insignire : indiquer, de insignis : enseigne). Or, on ne peut désigner la lune à qui ne regarde seulement le doigt. L'efficacité d'une relation didactique suppose que les élèves aient une certaine intelligence des intentions du professeur qui enseigne. Ce faisant, il partage son dessin didactique » (MERCIER, A. « *contrat didactique* », <http://www.aux-mistufm/recherche/pi>)

C'est dans cet état d'esprit que nous avons décidé pour la classe « E », dans un premier temps de ne plus programmer la séance d'expression orale en début de séquence comme cela se fait dans nos classes. Nous l'avons faite précéder par les séances de : compréhension de l'écrit, lecture expressive et des quatre séances de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe). Ce qui doit permettre à des élèves novices de se doter d'éléments nouveaux de connaissance sur le sujet étudié et leur faciliter leur tâche en pratique langagière.

Dans un deuxième temps, en nous référant toujours au contenu national du programme et dans le but de stimuler la capacité interactionnelle des élèves, leur faciliter leur pratique langagière et les rendre plus autonomes nous avons inclus dans notre enseignement régulier une méthode de travail qui consiste à apprendre à l'élève de structurer son espace-temps. En groupe, en dyade ou

individuellement, ils étaient responsables d'un travail personnel préparé à la maison pour chaque séance de production orale qu'ils ont présenté en classe. Lors de leurs présentations, ils sont obligés de s'intéresser aux choix et aux idées des autres ce qui a permis de créer une dynamique interactionnelle propice à l'apprentissage et que L. Allal définit par : « la création de situations de régulations interactives » (ALLAL, L. *Evolution formative : entre l'intuition et l'instrumentalisation*, in : *Mesure et évaluation en éducation*, vol.6, n° 5, décembre 1983, pp. 35-57).

3.2. Description des deux dispositifs d'observation :

Les activités observées dans les deux classes : « E » et « T », se situent dans le troisième projet : séquences N°1 et N°2. La production orale de la première séance d'expression orale porte sur les animaux légendaires et fantastiques. L'objectif est celui d'identifier les animaux légendaires et pouvoir décrire et raconter.

L'activité orale de la deuxième séance d'expression orale porte sur les personnages et lieux de légende. L'objectif consistait à identifier des personnages et les situer pour pouvoir décrire et raconter.

Tout en sachant qu'une séance d'expression orale s'effectue en deux phases : une première où les élèves appelés à écouter et à comprendre un texte adapté au thème, doivent emmagasiner le plus de connaissances et d'expressions pour être capables à leur tour de produire oralement un énoncé au cours de la deuxième phase d'expression orale.

Notre observation est axée sur le déroulement de cette deuxième phase au cours de deux activités de production orale. Mais, si dans notre premier dispositif d'observation constitué par la classe « T », l'enseignante n'a rien changé à sa méthode « traditionnelle classique » et habituelle d'enseigner, dans notre deuxième dispositif il n'en est pas de même.

En nous référant au contenu national de notre programme, nous avons inclus dans notre enseignement régulier, une activité qui porte sur la préparation et la réalisation d'une communication orale.

Pour cela dans la classe « E » chaque élève est tenu de :

- Réaliser une petite recherche documentaire adaptée au thème proposé dans le manuel.
- Préparer un texte oral préalablement rédigé sur le cahier de prise de notes accompagné d'images choisies ; elles aussi en adéquation avec le sujet et préalablement enregistrées sur

clé USB pour servir de support didactique à leur communication orale. L'objectif de cette activité étant de susciter la prise de paroles et de diversifier les interactions.

Cela, nous a beaucoup aidés dans notre tâche. Par ailleurs, le thème ne pouvait être que plus attrayant et motivant pour des élèves de 2AM.

Les deux thèmes proposés pour les deux cours de productions orales sont :

- La première activité : « les animaux légendaires et fantastiques » et pour laquelle les élèves sont tenu de faire une recherche sur les animaux légendaires, de choisir un parmi ceux qui les a le plus intéressé pour le présenter, le décrire et raconter sa légende.
- La deuxième activité : « les personnages et lieux de légendes » c'est la même procédure mais les élèves ont à présenter, décrire et raconter la légende d'un personnage légendaire en le situant. La consigne pour la réalisation de ces activités est donnée aux élèves au cours de la négociation du projet. D'autre part, pour maintenir l'élève dans une situation interactive en dehors de l'école, nous avons jugé nécessaire pour mieux gérer cette alternance de modifier l'aspect stérile de la relation qui existe entre ces deux milieux de vie : l'école et la famille. Dans ce sens et pour mieux insérer l'apprentissage du FLE dans sa vie quotidienne nous nous sommes inspirées du modèle proposé par S. MERSCH-VAN TURENHOUDT dans son ouvrage « Gérer une pédagogie différenciée » pour élaborer un document que nous avons intitulé « Note-contrat ». Nous l'avons soumis dans un premier lieu à l'appréciation du directeur puis nous en avons fait des copies que nous avons remis aux élèves de la classe « E » à l'intention de leur parents. Dans ce document nous les mettons au courant du travail que nous attendons de leur enfant pour l'apprentissage du FLE et les conditions de leur réussite.

3.3. Modalités d'organisation des classes :

Les activités qui ont fait l'objet de notre recherche ce sont déroulées dans leurs salles respectives. Pour la classe « T », la disposition traditionnelle : les élèves en rangées de deux. 68.SADOUNI-MADAGH, A et al. *Manuel de Français 2ème Année Moyenne. Office National des Publications Scolaires, 2012-2013, pp. 99/143. 69.ibid, pp.111/145.*

Par table. Dans la classe « E », la configuration spatiale des élèves n'est pas la même. Les élèves sont disposés en « U » dans le but de faciliter les interactions et fluidifier les échanges.

3.4. Les supports :

En dehors du manuel de français et du tableau qui sont communs, la classe « E » a utilisé le data-show, les supports didactiques réalisés par les élèves et pour ces derniers les cahiers d'exercices et de prise de notes.

3.5. Méthodologie de recherche :

Au début de notre recherche, nous avons opté pour une méthode purement expérimentale mais le désistement de l'enseignante retenue pour la classe expérimentale nous a projetées dans une recherche-action. Cette recherche née d'un concept en psychologie et psychologie sociale, elle concerne un processus aboutissant à des connaissances mais induisant des effets de changements. À cet effet, nous nous sommes informées sur les méthodes que les spécialistes des langues utilisent actuellement et nous nous sommes aperçues que Galison(1980) privilégie trois types de méthodes dans le domaine des langues :

- ❖ Recherche implication.
- ❖ Recherche application.
- ❖ Recherche action.

Et que dans les recherches en didactique des langues, les méthodes quantitatives et qualitatives comme nous le soutenons dans notre recherche « facilitent l'appréciation des résultats pédagogiques »(VAMVOUKAS M. Introduction à la recherche psychopédagogique et méthodologie. 3^{ème} éd., Athènes, éd, Grigoris, 1998,p : 349).

Au cours de notre recherche, nous avons recueilli des données interprétées, analysées et comparées des résultats produits par deux classes de 2AM lors d'une séance de production orale où nous avons appliqué une démarche interactionnelle dans l'une et une démarche traditionnelle dans l'autre.

Notre recherche justifie une double motivation :

- Proposer une pédagogie qui s'appuie sur les interactions et l'autonomie de l'élève.
- Comparer ces résultats avec ceux d'une pédagogie qui s'appuie sur la matière et le savoir-faire de l'enseignant.

L'objectif pour nous est celui de mettre en évidence l'influence positive des interactions sur l'évolution et l'amélioration de la communication langagière des élèves.

3.6 Elaboration du corpus et recueil des données :

3.6.1 L'enregistrement :

Pour recueillir nos données, nous avons procédé à un enregistrement grâce à une caméra-vidéo numérique des deux activités didactiques. L'enregistrement repose sur deux critères :

- c'est un support audio-visuel qui ne fixe pas seulement les prises de paroles mais il rapporte aussi les moindres petits gestes, les moindres paroles tout ce qui se passe au cours des échanges didactiques.
- Il constitue une véritable mémoire exploitable à tout moment. En mettant en image notre corpus nous avons réalisé combien le fait de se voir, de s'entendre, de s'observer en pleine action peut ajouter un plus considérable.

3.6.2 Modalité de transcription selon les conventions « Valibel » :

X	Une syllabe inaudible
---	-----------------------

xx	Deux syllabes inaudibles
xxx	Passage inaudible
Lettres capitales	Temps appuyé
()	Commentaire, interaction non verbale
?	Question, phrase à intonation montante
–	Amorce de morphèmes ex :auj_aujourd’hui
I§	Début d’une séquence simultanée
§I	Fin d’une séquence simultanée
I-	Début d’un chevauchement entre deux locuteurs
-I	Fin d’un chevauchement entre deux locuteurs
I--	Début d’un chevauchement entre plusieurs locuteurs
--I	Fin d’un chevauchement entre plusieurs locuteurs
/	Pause brève
//	Pause longue
Rou/	Coupure de la parole
-gir	Reprise ou suite de la coupure de parole
m-a-m-a	Mot épelé
:	Allongement de la dernière lettre

- Tableau n°1-

Autre conventions :

- « E » : classe expérimentale.
- « T » : classe témoin.
- # : oubli de la liaison.
- L'anonymat.
- Nous avons substitué les noms des élèves par des initiales conventionnelles : E1, E2, E3,... (classe « E ») et T1, T2, T3,... (classe « T »).
- Ens : ensemble de la classe.
- Prof : pour les deux professeurs.

***Remarque :**

Nous avons échangé le signe conventionnel (/) de l'amorce des morphèmes par (_) pour éviter la confusion.

3.6.3 Techniques d'enquête :

Pour mieux circonscrire les différentes étapes de notre travail au début de notre recherche et pour faciliter le traitement et l'analyse des données recueillies, nous avons utilisé deux enregistrements vidéos et une grille d'analyse.

3.6.3.2 L'observation :

Elle nous a accompagnées tout au long de notre recherche. Elle nous a servie non seulement à baliser et orienter notre recherche mais aussi à comparer et analyser les résultats.

Nous avons recueilli un panel d'informations très larges pour la fiabilité de notre recherche puis nous avons scindé notre observation en deux volets :

- Un premier volet portant sur la pratique langagière des deux classes.
- Un deuxième volet portant sur les stratégies développées par les apprenants.

Pour l'observation du premier volet et qui concerne la vérification de notre première hypothèse opérationnelle, nous nous sommes intéressées à l'évolution quantitative et qualitative

de la pratique langagière produite dans les deux classes au cours des deux activités de production orale. A cet effet, nous nous sommes fixées des indicateurs qui nous ont aidé et facilité l'observation et l'analyse du déroulement didactique des deux activités, du comportement des deux enseignantes et celui des élèves des deux classes :

3.6.3.2.1 Les indicateurs quantitatifs :

Que nous présentons sous forme de questions :

- ❖ Quelle est la pratique langagière globale des deux classes ?
- ❖ Quelle est sa répartition entre enseignantes et élèves ?
- ❖ Quelle est sa distribution parmi les élèves ?
- ❖ Quelle est la place de la langue maternelle ?
- ❖ Quel est le taux de participation ?
- ❖ Quel est le profil interactionnel de chaque classe ?

3.6.3.2.2 Les indicateurs qualitatifs :

- ❖ Quel type de prise de parole circule dans les deux classes : spontanée ou sollicitée ?
- ❖ La prise de parole des élèves, est-elle signifiante et porteuse de sens ?

Pour l'observation de notre deuxième volet qui porte sur la vérification de notre deuxième hypothèse opérationnelle le processus est le même que pour l'observation du premier volet. Pour nous faciliter le travail nous nous sommes fixées des indicateurs en nous basant sur la classification d'O'MALLEY et CHAMOT (1990).

- ❖ Quel est le nombre global de stratégies utilisées par les élèves dans les deux classes.
- ❖ Quel est leur répartition en :Stratégie métacognitive, cognitive, sociocognitive.

Synthèse :

Ce n'est ni à travers un travail de groupe, ni celui d'un jeu de rôle ni une simulation que nous avons essayé de vérifier notre hypothèse. Mais, c'est à travers une démarche authentique d'une pédagogie d'autonomie où l'élève est responsable d'une recherche et d'un travail personnel que nous l'avons fait.

Ainsi, au cours d'une recherche action qui a pris en ligne de compte l'alternance de la vie scolaire des élèves en mobilisant leur milieu familial dans l'action. Nous avons réalisé une analyse comparée de type qualitatif et quantitatif des résultats produits par deux classes de 2AM aux cours de deux activités de production orale réalisées dans chacune d'elles :

- La classe « E » où nous avons appliqué la démarche interactionnelle axée sur l'élève.
- La classe « T » où l'enseignante ne change rien à ses habitudes et où la démarche « traditionnelle » reste frontale et axée sur l'enseignant et la matière à enseigner.

Les enregistrements de chacune des deux activités réalisées au cours des deux séances de production orale dans chacune des deux classes et leur transcription selon les conventions Valibel ont servi de base à nos investigations et nous ont permis de collecter un maximum d'informations à tous les niveaux.

Auparavant, nous avons réaménagé la programmation de la séance de production orale après les séances de compréhensions de l'écrit, la lecture expressive et les quatre séances de langue pour permettre un réinvestissement rentable. Ainsi, pour mieux juger de la qualité de l'environnement didactique nous avons utilisé : l'observation.

Par ailleurs, la nature de notre thème nous a conduites à utiliser d'autres techniques de recueil de données : les questionnaires. L'un destiné aux enseignants pour apprécier les causes de leurs difficultés à enseigner l'oral. L'autre destiné aux élèves pour connaître leurs motivations.

Il s'agit pour nous de réfléchir et d'analyser un travail indispensable que tout enseignant doit être capable de mettre en place dans sa démarche didactique pour permettre à l'élève d'acquérir une compétence à communiquer langagièrement car : « on ne peut désigner la lune à qui ne regarde que le doigt » Alain Mercier.

C'est sur cette direction que nous avons suivi en nous appuyant sur des cas concrets.

Chapitre II :

Présentation des résultats des deux classes Analyse comparée

Notre idée de départ est de mener une pré-enquête auprès des enseignants, principaux acteurs du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous nous sommes intéressées à leurs représentations quant aux pratiques langagières, au modèle didactique adopté en classe lors des séances de production orale (traditionnel ou interactionniste) ainsi qu'à l'importance des dimensions: affective, sociale et interculturelle dans la co-construction des savoirs procéduraux indispensables à l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement

I. Déroulement des activités dans les 2 classes :

Pour un enseignant faire apprendre l'oral c'est remettre en question les modèles traditionnels de déroulement du cours. Les interactions des élèves étant très limitées c'est à un simple dialogue avec l'enseignant que se réduisent les prises de paroles. Pour valoriser cette pratique au sein des classes, il est indispensable pour chaque enseignant de changer ce mode de fonctionnement et considérer l'oral comme objectif d'enseignement. C'est dans ce sens que nous voulions réaliser ce travail d'observation participative sur des enregistrements vidéo d'activités de production orale dans deux classes de 2ème année moyenne.

La classe « T » où les activités se seraient déroulées de manière habituelle sans aucun changement et la classe « E » où nous aurions réaménagé nos activités de manière à y inclure un contenu et un objectif d'ordre interactionnel tout en respectant le contenu du programme national et l'activité de départ: Nous voulions adopter une activité conventionnelle en y ajoutant une dimension propre à assurer l'efficacité de cette action. Si nous traduisons cette adaptation didactique sous forme de question nous dirons :

Quel environnement didactique devrait-on mettre à la disposition des élèves pour développer une compétence de communication langagière ? Un environnement didactique de type interactionnel serait favorable à la participation active de l'élève qu'il placerait au centre de l'apprentissage. Apprendre l'oral d'une langue étrangère dans ces conditions favoriserait l'émergence de la communication langagière en facilitant la prise de parole et le développement des stratégies.

Dans ce chapitre, nous voulions procéder à la validation de notre hypothèse en accomplissant une analyse comparée de type quantitative et qualitative de toutes les données recueillies durant notre observation. Ceci nous conduit parallèlement :

- D'abord, à l'analyse Comparée des deux cadres didactiques mis à la disposition des élèves dans les deux classes.

- Puis, à vérifier notre première hypothèse qui consiste à dire que la pédagogie inversée facilite la prise de parole des apprenants.

Pour cela nous convoitions d'observer :

- 1- La répartition des tours de paroles entre enseignantes et élèves et élèves entre eux.
- 2- Evaluer le taux de participation des élèves.
- 3- Fixer le profil interactionnel de chaque classe.

Dans cette partie nous allons décrire le déroulement des scénarios didactiques comme nous les avons vécus et observés. A partir de notre démarche didactique adoptée dans la classe « E », nous proposons l'application d'un modèle didactique de type interactionnel où l'élève s'implique activement dans le processus d'apprentissage. Dans la classe « T » tout se déroule de manière habituelle.

1. Classe « T » :

Nous comptons observer deux activités de production orale dans une salle de cours du CEM Boughandja de Hamadia (localité de Tiaret). Sa construction réalisé en 1980 en préfabriqué n'isole pas cette salle de cours des bruits environnants qui dérangent et donnent lieu à un cadre pédagogique, déjà, peu propice à la concentration et à l'apprentissage.

Malgré un effectif plus réduit (20 élèves), ces derniers seront disposés de manière habituelle, classique et frontale. Siégeant sur l'estrade, l'enseignante occupe une place

2. La classe « E » :

Dans cette classe, les activités de production orale ce seront déroulées dans une salle de cours du CEM Bakr Ibn Hamad situé à Tiaret. C'est une salle ordinaire, spacieuse, éclairée et propice à l'apprentissage.

Pour fluidifier les échanges et faciliter les interactions langagières entre élèves, nous aurions opté pour une configuration spatiale moins rigide et conventionnelle en installant les élèves en forme de U.

Pour une production orale en interaction et dans le but d'instaurer les activités dans un contexte significatif motivant et structurant pour l'élève, nous avons planifié un scénario didactique en trois temps: avant l'activité, pendant l'activité et après l'activité.

2.1. Scénario didactique avant l'activité :

Après avoir élaboré le diagnostic des pré-requis des apprenant, au cours de la séance de négociation. Nous voulions définir notre démarche et notre stratégie où chaque élève autonome deviendrait responsable d'un travail personnel en suivant les consignes suivantes:

- L'objectif d'apprentissage : prendre place dans une interaction langagière pour répondre à une question pour interroger, pour apporter des informations.
- La compétence recherchée étant produire des actes de paroles signifiants dans une situation d'interaction langagière.

En résumé, l'élève doit être capable de prendre sa place dans une interaction langagière pour communiquer.

2.2. Scénario pendant l'activité :

Capitale dans un processus d'apprentissage, cette partie du scénario didactique est la plus longue et se divise en trois parties :

- Le lancement du scénario didactique.
- La mise en activité.
- La conduite de la mise en commun des activités.

2.2.1. Le lancement :

Au début de chaque séance, nous aurions consacré un moment transitoire au le groupe classe réalise des articulations avec la séance précédente de compréhension de l'oral. Les élèves s'impliqueraient en déclinant l'objectif et réalisent une rétroaction de tout ce qu'ils ont écouté et compris au cours de la première partie de la séance et permettent ainsi à l'enseignante de réaliser une évaluation formative

2.2.2. La mise en activité : la consigne.

Avant de se projeter dans la mise en commun dès l'enseignante vérifie si les élèves ont bien compris la consigne.

2.2.3. La conduite de la mise en commun des activités :

Après avoir décliné l'objectif du cours et démontré qu'ils ont bien compris la consigne les élèves réalisent une mise en commun des activités dialogiques entre eux pour informer présenter, raconter et décrire les animaux et personnages légendaires de leur choix :

A travers ces exemples, nous pouvons observer les élèves dialoguer entre eux autour des animaux et personnages légendaire qu'ils ont choisi d'étudier. L'enseignante n'intervient qu'à de rare moment et joue un rôle de modérateur, facilitateur et mobilisateur.

2.3. Scénario après l'activité :

En arrêtant la projection des images sur écran, l'enseignante marque la fin des activités que certains élèves souhaitent prolonger : nous prenons un petit moment pour discuter avec eux, les féliciter pour le travail accompli et encourager les plus timides.

2.4. L'enseignante :

Notre rôle a consisté à ce que :

Les objectifs soient déclinés et intégrés par l'ensemble des apprenants car si « vous aidez l'étudiant à formuler ses objectifs, il se peut que dans bien des cas vous n'ayez rien de plus à faire si ce n'est de vérifier qu'il les a atteint. » (MAGER, R.F. Goal analysis. In Guilbert, J-J. Guide Pédagogique pour personnels de santé. Organisation Mondiale de Santé, Genève, Publication offset N°35,1998, p. 1.77)

- Que les consignes soient respectées.
- Que l'apprenant soit bien orienté.

A travers notre démarche, nous avons voulu promouvoir au sein de la classe « E » une dynamique interactionnelle en favorisant les interactions et la communication. De nombreux passages de notre corpus reflètent la participation active des apprenants.

2.5. Les apprenants :

Au cours des deux activités, leur tâche a été celle de :

- Réaliser des activités prévues à l'avance et de répondre aux interactions. Motivés, les élèves de la classe « E » ont été réceptifs, actifs et interactifs. Ils ont réagi de manière positive à toutes les consignes de leur enseignante.

Synthèse :

Pour accompagner des élèves dans leur apprentissage et pallier à leur difficultés, l'enseignant doit faire preuve de créativité pour mettre à leur disposition un environnement didactique propice et adopter un comportement adéquat pour réaliser de manière efficace son rôle.

Les résultats auxquels nous aspirions une fois nos observations de classes achevées, auraient mis en évidence les besoins et les intérêts des élèves ne sont pas abordés de la même manière :

- Dans la classe « T », les élèves auraient droit à une marge d'activité très restreinte. Leurs interventions se caractériseraient par de simples réponses. Leur participation se limiterait à quelques élèves ;
- Dans la classe « E », les scénarios ne sont pas les mêmes. L'environnement didactique mis à la disposition des élèves aurait réussi à créer le climat de confiance approprié à un apprentissage. Ce qui aurait permis aux élèves de s'impliquer pleinement dans des activités scolaires et extrascolaires. Plus créatifs et plus motivés, ils auraient pris place dans les interactions en prenant la parole au cours des échanges, en s'exprimant, en argumentant, en questionnant, en acceptant en réfutant ...

Ce qui nous renvoie directement à la vérification de notre hypothèse de recherche :

- La pédagogie inversée faciliterait la prise de parole chez les élèves de 2AM.

Ceci dit et à cause de la pandémie mondiale qui touche même l'Algérie, nous n'avons pas pu mettre en pratique notre protocole de recherche vu la fermeture précoce des établissements scolaires.

Conclusion générale

Nous arrivons au terme de notre étude sous l'intitulé : « La classe inversée et son influence sur l'acquisition de l'oral. » et nous nous rendons compte que la classe inversée semble être une approche prometteuse pour l'enseignement –apprentissage du FLE, elle aide les apprenants de langue à pallier les difficultés et surtout celle qui rapportent aux compétences de production orale, néanmoins et comme nous l'avons signalé en amont, nous n'avons pas pu aller jusqu'au bout de notre recherche à cause de la covid 19.

Que pour les praticiens qui veulent modifier leurs façons de faire la classe et améliorent leur mission de transmission de savoir à la manière de comment dispenser le savoir, s'inscrit dans la voie d'apprendre aux apprenants à apprendre.

Nous avons introduit cette approche dans notre travail de recherche en premier lieu, de répondre à notre problématique : Il semble donc bien évident de poser la question suivante : Est ce que la classe inversée pourrait impacter positivement sur l'acquisition des compétences à communiquer langagièrement chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne ?

En deuxième lieu de confirmer notre hypothèse à la fois, menés au fur et à mesure d'expérimentation, chose que nous n'avons pu faire à cause des raisons citées auparavant. Donc, la classe inversée dans sa version hybride par l'articulation à distance à l'aide d'une capsule vidéo avec des questions de compréhension (de vérification) représentait le sujet de cours avec les activités demandées à la phase en présence afin de gagner du temps de compréhension orale du contenu de la capsule chacun à son rythme à la maison, et en présentiel de produire oralement d'une manière efficace et plus diversifiée.

Ainsi pour arriver en aide et pallier les difficultés rencontrées aux étudiants de la 2eme année moyenne lors de la réception orale en FLE en vue d'une meilleure production orale. Et de développer chez eux cet habilité de production orale, afin de l'instaurer.

La méthodologie que nous avons suivie après un soubassement théorique traitant deux chapitres, le premier, dans lequel nous avons entamé la notion de compétence en générale, et en particulier la compétence de compréhension et de production orale. Au deuxième chapitre, nous avons décrit le système éducatif algérien et ses fondements ; En dernier lieu, nous avons abordée le concept de la classe inversée dans sa totalité, de la définition de ce dispositif de type hybride, ses origines, ses théories de référence, son fonctionnement au sein de la classe du FLE, ses outils à l'aide des ressources en ligne avec de plusieurs plateformes de diffusion où nous avons présentée l'apport du numérique. Et enfin ses objectifs qui ont des retours sur les apprentissages des

Conclusion Général

apprenants; ces derniers ont me donnée des outils pour montrer, examiner et évaluer à la fois l'efficacité de cette approche d'apprentissage adoptée et la considération de ce modèle pragmatique de IMAIP de LEBRUN qui a des effets, comme un support à l'apprentissage de l'oral en tant que compétence de communication, en vue des produits meilleurs en termes des compétences développées en FLE.

Donc, il s'agit d'une méthodologie qui aurait été menée par l'observation directe, descriptive du déroulement et la délimitation du terrain d'étude ; expérimentale menée par une enquête composée de deux phase pré et post expérimentale ; analytique dans le fait d'analyser les résultats obtenus, en s'appuyait sur le modèle IMAIP pour mesurer les effets des dimensions de ce dispositif avec ses composantes sur les informations, les motivations, les activités, les interactions et enfin les productions.

En termes de notre travail, nous aspirions à atteindre nos objectifs tracés au début de la recherche. La compétence de communication orale au sein de nos classes de FLE n'a pas pris encore une grande importance, vu son rôle dans la maîtrise d'une langue étrangère par ses quatre bases : écouter, comprendre, parler, et enfin écrire.

Donc, il est évident que la classe inversée nous aurait permis de gagner du temps dans le fait d'anticiper la compétence de compréhension orale en phase et à distance, cela nous aurait donnée du temps à des activités d'interaction et de production orale en collaboration par le travail en groupe et les étudiants étaient actifs et modifiés en classe.

De plus, dès les productions orales des élèves et leurs paroles sur cette procédure de travail: Les élèves auraient eu le temps de préparation suffisant en amont par le biais d'une pleine compréhension orale du contenu présenté dans la capsule vidéo en vue d'un meilleur apprentissage et d'une acquisition de la compétence à communiquer langagièrement et au long terme.

Dans le fait de proposer le cours à la maison à distance, et le temps en présentiel, tous les élèves auraient eu le temps et le pouvoir de participer en activité, d'interagir, et suscite l'apprenant à apprendre implicitement.

En s'appuyant sur des connaissances préalables antérieures instaurées chez l'élève à distance pour développer des connaissances et des compétences nouvelles ,au lieu de faire sortir l'apprenant comme le faire entrer en classe ,où il est décroché, il attend le tour pour passer à présenter un travail oral appris mémorisé et relevé directement de la source. Par contre à la classe inversée les informations retenues serviraient à l'accompagnement de l'enseignant à distance et en présentiel.

Conclusion Général

Donc, la classe inversée est une approche extrêmement enrichissante, mais doit être accompagnée par des pratiques pédagogiques organisées et bien structurées.

Pour conclure, nous dirons que la classe inversée est le dispositif pédagogique le plus approprié afin d'enseigner et d'apprendre à communiquer langagièrement, il serait intéressant de la mettre en avant pour l'enseignement/apprentissage de l'oral et d'une langue étrangère en général.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- ✚ ALLAL, L. Evolution formative : entre l'intuition et l'instrumentalisation, in : Mesure et évaluation en éducation, vol.6, n° 5, décembre 1983, pp. 35-57
- ✚ Ariane Dumont, Denis BERTHIAUME , La pédagogie inversée enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée, 2016.p39
- ✚ ARENILLA L. / GOSSOT B. / ROLLAND M.-C. / ROUSSEL M.-P. (2000) : Dictionnaire de Pédagogie, Paris, éd.Bordas / HER.
- ✚ Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991.
- ✚ BANGE, P. (1992b) : Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.
- ✚ BANGE, P. (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », Carnets du Cediscor n°4.
- ✚ BASTIN, G. et A,ROOSEN. (1990) : L'École malade de l'échec. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- ✚ BOLTON, S. (1991) : Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris, Crédif, Hatier/Didier[coll. L.A.L.].
- ✚ BORDALLO, I. et J.-P, GINESTET., (1993): Pour une pédagogie du projet, Paris, Hachette.
- ✚ BROUSSEAU, G. (1996) : "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", in Brun J., Didactique des mathématiques, Delachaux et Niestlé, Coll. Textes de base en pédagogie.
- ✚ Cicurel F, "didactique des langues et linguistique : propose sur une circularité" , Etude de linguistique appliquée n72, 1988, p.15-23
- ✚ Claire Tardieu .la didactique des langues en 4 mots-clés.2008.p31
- ✚ Ch. PUREN, 1988, op. cit , p148-149-150
- ✚ Cuq J.P, dictionnaire de la didactique langue étrangère et seconde CEL international, paris :2003, p183
- ✚ Charles René et William Christine, 1997 : La communication orale, Paris, Ed. Nathan, p.4.
- ✚ CREGUT, Thomas, Rôle et usage des TICE dans la pédagogie inversée. Collège le moulin A vent, Thoriginy-sur-Marne , mémoire de Master MEEF, sous la direction de SCHWER Sylviane, Académie de Créteil.2014-2015
- ✚ DEFAYS, J-M et S, DELTOUR. (2011) : Observations et informations :Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire. Université de Liège.
- ✚ DE KETELE, J.M., (Ed), L'évolution : approche descriptive ou perspective, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, coll. Pédagogies en développement, Problématiques et recherches, pp.199-203.
- ✚ DE SAUSSURE, F. (1972) : Cours de linguistique générale, Paris, Nathan.

Référence bibliographiques

- ✚ Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître, A. Colin, 1904) (PUREN, 1988, p8).
- ✚ E. Lhote, 1995. p.45
- ✚ FLANDERS, N. A. (1960): Interaction Analysis in the classroom: A Manual for observers, University of Michigan Press, Ann Arbor
- ✚ Grand Guillaume
- ✚ Goumaida, 1999 : p56
- ✚ GALISSON, R. D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, CLE international, 1980
- ✚ GERMAIN, C. (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLE international.
- ✚ GOLDER, C. (1996) : Le développement des discours argumentatifs. Lausanne, Delachaux & Niestlé, coll : « activités pédagogiques et psychologiques ».
- ✚ HALTE, J.-F. (1992) : La didactique du français, Paris, PUF.
- ✚ HALTE, J-F et M, RISPAIL. (2005) : L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, France, Le harmattan
- ✚ HYMES, D. (1984) : Vers la compétence de communication, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- ✚ JACKOBSON, R(1963) : Essais de linguistique générale. trad. fr. R, NICOLAS, Paris, Minuit.
- ✚ Jean-François Halté(1992)
- ✚ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, cours didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, PUG 2003, p.177
- ✚ Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique de français, Paris, Armand Colin 2003, p.48
- ✚ K.Taleb Ibrahim (1995 : 22).
- ✚ KRAMSCH, C. (1984) : Interactions et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- ✚ L'arabe algérien (Maougal,2001 : 37).
- ✚ LEGENDRE, R. (1988) : Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, Paris-Montréal.
- ✚ MAGER, R.F. (1971): Goal analysis. In Guilbert, J-J. Guide Pédagogique pour personnels de santé. Organisation Mondiale de Santé, Genève, Publication offset N°35,1998
- ✚ Marcel LEBRUN – Julie LECOQ, classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit, Réseau CANOPÉ 2015.p16

Référence bibliographiques

- + MOIRAND, S. (1982) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
- + MORIN, E.(2005) : Introduction à la pensée complexe. Paris : Seuil.
- + NORMAN, M et al. (1976) : Art d'apprendre d'enseigner. UNESCO, organisation des nations unies pour l'Education, la Science et la Culture, Paris,pp .51 – 52.
- + PIAGET, J. (1969) : Psychologie et Pédagogie, Paris, Denoel/Gonthier (coll. Folio/essais)
- + PUREN ,C. (1998) : « Éclectisme et complexité » : Les Cahiers Pédagogiques, n°360 (janvier), pp. 13-15.
- + PUREN, C. (1999) : La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme,Paris, éd. Didier (coll. Crédif/essais).
- + PUREN, C. (2001) : « Pédagogie différenciée en classe de langue » : in Les Cahiers Pédagogiques n° 399, (décembre) pp.64-66.

- + Robert ARISMA et al, op. cit , 2011-2012, p09

- + Sebaa (2002 : p85)

- + SADOUNI-MADAGH, A et al. Manuel de Français 2ème Année Moyenne. Office National des Publications Scolaires, 2012-2013, pp. 99/143.

- + Sophie MOIRAND Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris :Hachette , 1982. p20 In Radhia CHERAK, comment réussir à l'oral ?vers une appropriation d'une compétence discursive en FLE cas des élèves de 3eme année secondaire ,mémoire de magister sous la direction de MANAA Gaouaou .Université de Batna ,2007.p24

- + VAMVOUKAS M. Introduction à la recherche psychopédagogique et méthodologie. 3^{ème} éd., Athènes, éd, Grigoris, 1998,p : 349.

- + VYGOTSKI, L. (1997) : Pensée et langage, Paris, La dispute (1ère ed. 1935).

- + WATZLAWICK, P. et al. (1972) : Une logique de la communication, Paris, Seuil

- + Dictionnaires et encyclopédies :
- + Encyclopédie Universelle, (1998).
- + Dicos encarta, (2009), Encyclopédie Encarta
- + Dictionnaire électronique, (2009), LAROUSSE EXPRESSION, édition Larousse.
- + Dictionnaire encyclopédique,(2001), Pour la maitrise de la langue française la culture classique et contemporaine, Larousse.
- + Petit Larousse illustré, (2011), Paris, Librairie Larousse.

Référence bibliographiques

✚ REUTER, Y. (dir). (2010) : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Groupe de Boeck S.A.

Sites :

✚ BENZERARI, A. « L'approche par compétences », ses fondements et les moyens pour la rendre plus féconde, article consulté le 23/04/2020 : <http://www.ELWaeen.com/>

✚ Jean-Pierre Lace, la classe inversée au service de l'innovation pédagogique ,in les cahiers de l'innovation ,n°06. Publié le 14 Décembre 2005, mis à jours 3 Octobre 2006, consulté le 18/02/2020. En ligne: <https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/12/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique>

✚ J-F Boyer Webmestre, <<compte rendu d'une stratégie de la classe inversée en collège>>, In Académie de Dijon, Septembre 2014, En ligne: <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/spip.php?article802>. Consulté le 20/3/2020

✚ Gezundhajt Henriette, 1998 : La Prosodie in <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>
✚ <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (Un Cadre européen commun de référence)

✚ <http://www.franc-parler.org> (site mondial des professeurs de français)

✚ La consigne, chemin qui mène aux apprentissages, article consulté le 23/02/2020: <http://www.oasisfle.com/>

✚ Mercier, A. « contrat didactique », article consulté mars 2020, <http://www.aux-mistufm/recherche/pi>

✚ Pédagogie du projet sur : <http://www.oasisfle.com>

✚ « Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif » : http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm

✚ PHILLIPE TAILLARD , article n° 72 "En classe inversée Ayez de la ressource" ,publié Septembre-Octobre 2014 en "TECHNOLOGIE", consulté 28/03/2020

Documents officiels :

✚ Référentiel général des programmes, Office National des Publications Scolaires, 2009.

✚ Guide méthodologique d'élaboration des programmes. Office National des Publications Scolaires, 2009.

✚ Programme de la 2^{ème} AM, Office National des Publications Scolaires, 2004.

Référence bibliographiques

✚ Programme et document d'accompagnement : français de 2^{ème} AM. Office National des Publications scolaires, 2010, p. 16.

Table des matières

Première partie : cadre théorique

Chapitre I : l'évolution de l'enseignement apprentissage de l'oral à travers les méthodologies

Introduction	07
1: Appartenance épistémologique de la DDL.....	07
1.1 :La DDLES, une partie des sciences de l'éducation.....	08
1.2 :Quelques concepts organisateurs en DDL.....	08
2:Le concept de langage.....	08
2.1 :La langue : un concept linguistique.....	08
2.2 :La langue: Un concept didactique.....	08
3.3 :Le concept de culture	08
3:L'objet de la didactique des langues.....	09
4: La situation de la langue française en Algérie.....	09
5: Histoire des réformes scolaires et politique monolingue.....	11
5.1: Évolution du système éducatif.....	13
5.2 :Les grands axes de la réforme.....	14
5.2.1-Concernant le premier pôle.....	14
5.2.2Le deuxième pôle de la réforme.....	14
5.2.3:Le troisième grand pôle de la réforme.....	15

Chapitre II : l'oral dans le système éducatif Algériens

Introduction :.....	18
1 :L'enseignement moyen en Algérie	18
2 : L'évolution de la notion de compréhension de l'oral sous l'influence des différentes méthodologies.....	19
2-1 :La méthodologie traditionnelle.....	20
2-2 :La méthodologie directe	20
2-3 :La méthodologie active.....	20
2-4 :La méthodologie audio-orale.....	21
2-5 :La méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	21
2.6 :L'approche communicative	22
2.7 :La perspective actionnelle	22
3 : Compétence de communication orale.....	24
3.1 : Les composantes de discours oral.....	24
3.1.1 : une composante linguistique.....	24
3.2.2 : une composantes discursive.....	24
3.3.1. une composante référentielle.....	24
3.4.1 : Une composante socioculturelle.....	24
3.2 :La compréhension orale.....	25
3.3 : Les objectifs d'écoute.....	25
4 : Les supports de la compréhension orale.....	26
4.1 :Les documents Sonores.....	26
4.2 : les documents vidéos	27

Table des matière

4.3 : Les Textes Oralisés	27
4.4 : La production Orale	27
5:Contexte de la production (expression) orale.....	27
5.1 :les activités interactives	28
5.1.1. Dialogue /conversation.....	28
5.2.1 jeux de rôles.....	28
5.3.1. le débat.....	28
5.2 : les activités non interactives.....	28
6 : Les supports de la production orale	28
7 :les facteurs influant sur la compréhension orale.....	29
7.1 : le débit	29
7.2 : les pauses et les hésitations	29
7.3 : le décodage auditif.....	30
7.4 : la prosodie.....	31
7.5 :l'accentuation.....	31
7.6 :L'intonation	31
8 :le statut de l'oral dans l'apprentissage du FLE.....	32
9 : Objectifs de la compréhension orale	32
10 :les supports audio.....	33
11 : la démarche didactique de la compréhension orale en classe.....	34
12 : les types d'exercices en compréhension orale	35
13 : quelques conseils didactique dans la compréhension orale.....	35

Chapitre III : la pédagogie inversée

Introduction	38
1 :Naissance et évolution de la classe inversée.....	38
2 : Qu'est-ce que la classe inversée?	41
2.1 Définitions	41
2.2 À l' origine, les flipped classrooms	42
2.3 La classe inversée, une innovation pédagogique, une nouvelle pratique ?	43
3 : les classes inversées, des dispositifs réellement pédagogiques	44
3.1. Empirisme, Béhaviorisme et apprentissage social	45
3.2 Rationalisme, Cognitivisme, et Constructivisme	45
3.3 Le cognitivisme	47
4 :A la recherche de la cohérence pédagogique	48
4.1 Un modèle pragmatique pour soutenir et structurer la démarche	48
5 :Les classe inversée, ça marche comment?	49
6 : La classe inversée, une évaluation a facette multiple	50
7 : Le numérique au service de la classe inversé	52
7.1 : les plateformes de diffusion	53
7.2 :la capsule vidéo en classe inversée	53

Deuxième partie : cadre pratique

Méthodologie de la recherche

Chapitre I : Elaboration du protocole de la recherche

Introduction	57
--------------------	----

Table des matières

1.Lieux de la recherche.....	0.....	57
2 :Caractéristiques de la population cible.....		57
2.1Classe « E » (Expérimentale.....		57
2.2Classe « T » (Témoin).....		58
3 :Déroulement de la recherche		
3.1 :Choix des activités.....		58
3.2 : Description des deux dispositifs d'observation.....		59
3.3 : Modalité d'organisation des deux classes		60
3.4 : Les supports.....		61
3.5 : Méthodologie de recherche.....		61
3.6 : Elaboration du corpus et recueil des données.....		62
3.6.1 Enregistrements.....		62
3.6.2 Modalité de transcription selon les conventions VALIBEL.....		62
3.6.3 Techniques d'enquêtes :		62
3.6.3.1 L'observation		64
3.6.3.1.1 Indicateur quantitatif.....		65
3.6.3.1.2 Indicateur qualitatif.....		65
4 Synthèse.....		65

Chapitre II : Présentation des résultats des deux classes

Analyse comparée

Introduction	68
I. Déroulement des activités dans les deux classes :	
1. Déroulement des activités dans les deux classes	
1 : classe T.....	69
2 : classe E.....	69
2.1 : Scénario didactique avant l'activité.....	70

Table des matière

2.2 : Scénario pendant l’activité.....	70
2.2.1 : le lancement.....	70
2.2.2 : la mise en activité : la consigne.....	70
2.2.3 : la conduite de la mise en commun des activités	71
2.3 : scénario après l’activité.....	71
2.4 : l’enseignante.....	71
2.5 : les apprenants.....	71
Synthèse.....	72
Conclusion générale.....	74
Références bibliographiques.....	78

Annexe

Table des matières

Résumé

Résumé

Résumé :

Cette présente recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Elle a pour thème l'application des concepts de la pédagogie inversée dans l'enseignement /apprentissage de l'oral chez les apprenants de 2AM. L'objectif de cette recherche est de vérifier l'impact de cette dernière sur la prise de parole chez l'apprenant. L'utilisation de l'expérimentation et l'observation de classe comme outils d'investigation nous aurait permis de relever les indicateurs qualitatifs et quantitatifs relatifs à l'analyse des données et à la validation de notre hypothèse de recherche.

Mots-clés : didactique du FLE, Didactique de l'oral, pédagogie inversée, prose de parole, interaction verbale.

ملخص

هذا البحث الحالي في مجال تدريس اللغة الأجنبية. يركز على تطبيق مفاهيم التدريس الشفوي العكسي . في مجال التعليم الشفهي عند التلاميذ السنة الثانية متوسط، الهدف من هذا البحث هو التحقق من تأثير هذا الأخير على التحدث لدى التلاميذ. كان من شأن استخدام التجربة والملاحظة الصفية كأدوات إضافية أن تمكننا من تحديد المؤشرات النوعية والكمية المتعلقة بتحليل البيانات والتحقق من صحة فرضيتنا البحثية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغات الأجنبية، تدريس شفوي، علم أصول التدريس العكسي، خطاب نثر، تفاعل لفظي.

Abstract

This current research is in the field of foreign language teaching. It focuses on the application of the concepts of reverse pedagogy in oral teaching / learning in 2AM learners. The objective of this research is to verify the impact of the latter on speaking in learners. The use of experimentation and class observation as investigative tools would have enabled us to identify qualitative and quantitative indicators relating to data analysis and validation of our research hypothesis.

Keywords: teaching of French as a foreign language, oral teaching, reverse pedagogy, speech prose, verbal interaction.