



HAL
open science

**Optimisation de classes de conversation en FLE.
Élaboration d'un dispositif inspiré de la pédagogie
inversée**

Anna Champion

► **To cite this version:**

Anna Champion. Optimisation de classes de conversation en FLE. Élaboration d'un dispositif inspiré de la pédagogie inversée. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01834646

HAL Id: dumas-01834646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834646>

Submitted on 10 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Optimisation de classes de conversation en FLE

Elaboration d'un dispositif inspiré de la pédagogie inversée

CAMPION – Anna
N°d'étudiant : 11622452

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN et CATHERINE DAVID

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2016-2017

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens à remercier Teresa, Leslie et Stéphane du département de français de l'Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Dos Hermanas pour m'avoir accueillie si chaleureusement lors du stage et avoir fait en sorte que celui-ci se déroule dans les meilleurs conditions possibles.

Je souhaite également remercier Mesdames Charlotte Dejean et Catherine David pour m'avoir porté conseil sur ce mémoire et m'avoir accompagné dans sa rédaction tout au long de l'été.

Un grand merci à Julián et aux chiens jaunes pour leur aide précieuse lors de mon séjour en Espagne. Merci à Alba, Loïc, Marie-Laure et toutes les personnes m'ayant soutenue durant mes périodes de doutes et d'inquiétudes. Merci aussi à mes camarades de Master pour leurs précieux conseils. Enfin, mille mercis aux élèves de l'EOI de Dos Hermanas qui ont fait du stage une très belle expérience.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : *CAMPION* PRENOM : *Anna*

DATE : *20/08/17* SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Résumé / Abstract	7
Introduction	8
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET	10
CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE STAGE	11
1.1. Le contexte institutionnel	11
1.1.1. Présentation générale	11
1.1.2. Pratiques en formation existantes	11
1.2. Le contexte humain	12
1.2.1. Le corps enseignant	12
1.2.2. Les apprenants	12
1.3. Le contexte pédagogique et logistique	14
1.3.1. Programmes et contenus	14
1.3.2. Modes d'évaluation et de certifications	14
1.3.3. Contraintes pédagogiques à respecter	15
1.3.4. Le contexte logistique	15
CHAPITRE 2 – LE PROJET DE STAGE	16
2.1. La commande initiale et l'origine du projet	16
2.2. Analyse du contexte et des besoins	16
2.3. Les séances de conversation	17
2.4. Objectifs du projet	18
2.5. Problématique	18
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE.....	20
CHAPITRE 4 – AMELIORER L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE : QUELS ENJEUX, QUELLES STRATEGIES ?	21
4.1. La communication orale : production et interaction	22
4.2. L'enseignement-apprentissage des compétences d'interaction orale : quelles difficultés ?	23
4.3. Un enseignement efficace de l'oral : quelles stratégies adopter ?	24
CHAPITRE 5 – FORMATIONS HYBRIDES ET OPTIMISATION DE L'ENSEIGNEMENT : LE CAS DE LA "CLASSE INVERSEE"	28
5.1. "La classe inversée : quelle définition ?	29
5.2. Place des outils et des ressources numériques dans la pédagogie inversée	31
5.3. "La classe inversée" : quels avantages et quelles limites ?	33
5.4. "La classe inversée" pour l'enseignement des langues	34
PARTIE 3 - CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE DU PROJET	37
CHAPITRE 6 – UNE DEMARCHE DE "RECHERCHE-ACTION"	38
6.1. Besoins et attentes des apprenants	38
6.1.1. Sélection des groupes d'apprenants	38
6.1.2. Questionnaires	39
6.2. Objectifs généraux et stratégies envisagées	42
6.3. Elaboration du programme	43
6.3.1. Quelles thématiques aborder ?	44
6.3.2. Les objectifs langagiers	45
6.4. Mise en œuvre du dispositif inversé	52
6.4.1. Elaboration des supports	52
6.4.1.1. Elaboration de "capsules vidéo" originales	53
6.4.1.2. Elaboration de quizz et de glossaires	54
6.4.1.3. Elaboration de supports audio	56
6.4.2. Choix de l'ENT (Espace Numérique de Travail)	59
CHAPITRE 7 – DEROULEMENT DU DISPOSITIF : EN LIGNE ET EN PRESENTIEL	62

7.1. Accès à la plateforme	62
7.2. Etapes de l'apprentissage	62
7.3. Déroulement d'une séance : exemple de la séance "En déplacement" (A2)	63
7.3.1. Partie en ligne	64
7.3.2. Partie en présentiel	67
PARTIE 4 - EVALUATION DU DISPOSITIF.....	68
CHAPITRE 8 – EVALUATION QUALITATIVE DU DISPOSITIF.....	69
8.1. La plateforme et l'utilisation du dispositif en ligne.....	69
8.2. La maximisation du temps en classe	70
8.3. La qualité des interactions	72
8.4. L'autonomie des apprenants	73
8.5. La motivation	74
8.6. La confiance en soi.....	75
8.7. Bilan.....	77
CHAPITRE 9 – LE "DISPOSITIF INVERSE" POUR L'OPTIMISATION DES CLASSES DE CONVERSATION : SUCCES ET LIMITES DU PROJET.....	79
9.1. Les points positifs du dispositif.....	79
9.2. Les limites du dispositif	81
9.3. Pistes d'amélioration.....	84
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Sitographie	94
Table des annexes.....	96

MOTS-CLÉS : classe inversée, pédagogie inversée, communication orale, interaction orale, technologies de l'information et de la communication (TICs), formation hybride

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à présenter les démarches de recherche et de réflexion effectuées dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'analyse d'un dispositif inspiré de la pédagogie inversée ayant pour objectif de développer les compétences de production et d'interaction orales d'apprenants de FLE adultes et espagnols. Ce dispositif a cherché à proposer une alternative aux pratiques pédagogiques observées dans le cadre du stage en ancrant celui-ci dans un type de formation hybride proposant une utilisation des TICs en ligne et en amont de séances de conversation, tout en respectant les programmes de l'école et les recommandations du CECRL. Les objectifs consistaient à maximiser le temps en classe pour les interactions entre apprenants, à améliorer la qualité des interactions, et à renforcer l'autonomie, la motivation et la confiance en soi des apprenants. L'analyse des données récoltées lors d'une évaluation qualitative montre que la préparation en amont du cours a permis une amélioration du temps passé à l'interaction orale lors de séances courtes (une demi-heure), et qu'elle a aussi eu un impact positif sur la qualité des interactions et le renforcement de l'estime de soi, notamment chez les apprenants de niveau peu avancé (A2).

KEYWORDS: flipped classroom, flipped learning, oral communication, oral interaction, information and communications technology (ICT), blended learning

ABSTRACT

This masters' dissertation presents the research procedures and the reflections which accompanied the conception, implementation and analysis of a teaching project inspired by the flipped classroom. This project aimed at developing the oral production and interaction skills of adult French-learning students from Spain. It also sought to offer an alternative to the teaching methods observed during the internship by anchoring itself in blended learning and using ICT remotely and ahead of class, while following the school's programs and the CEFRL's recommendations. The main objectives consisted in maximizing time within the class, improving the quality of oral interactions, as well as improving students' autonomy, motivation and self-confidence. An analysis of the data obtained through a qualitative assessment shows that preparing conversations remotely, online and ahead of class provided more time for interactions during shorter sessions (30 minutes) and had a positive impact on the quality of interactions and students' self-confidence, especially at a rather elementary level (A2).

Introduction

À une époque où l'approche communicative reste encore importante dans le domaine de la didactique des langues et où les pratiques de formation en langues étrangères mettent l'accent sur la communication et les interactions, le développement des compétences de production et d'interaction orale reste un enjeu récurrent pour les enseignants et les apprenants. Malgré cette volonté indéniable de donner une place importante à la communication, l'enseignement-apprentissage de la langue parlée pose souvent problème : les enseignants sont souvent limités par le temps face à des programmes chargés à compléter, les apprenants manquent parfois de confiance en eux à l'oral, etc.

D'autre part, le domaine de l'éducation est en constante évolution et l'entrée dans l'ère du numérique a largement influencé les pratiques d'enseignement. L'utilisation des nouvelles technologies a permis, au fil de ces dernières décennies, de mettre en avant de nouvelles techniques toujours plus innovantes. Par exemple, les systèmes d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) avec les « tutoriels et exercices » utilisés à l'ère des méthodologie audio-orales et audiovisuelles ont laissé place aujourd'hui aux outils du web 2.0 dans les salles de classe, plus proches des idéologies de la perspective actionnelle (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013 : 28). Ces formations hautement informatisées ont progressivement trouvé leur place dans le domaine de l'éducation, et l'enseignement des langues n'y fait pas exception.

Ce mémoire se penchera sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICs) dans un contexte d'enseignement des compétences de production orale, notamment en conversation. Le projet présenté ici a en effet consisté à développer un dispositif de formation hybride (à distance et en présentiel) utilisant les TICs et s'inspirant de la « pédagogie inversée » afin de préparer les apprenants, en amont de classes de conversation, aux activités qui se dérouleront lors de celles-ci. L'objectif de ce mémoire est de chercher à savoir si les outils utilisés pour la mise en œuvre de « classes inversées » peuvent permettre d'améliorer et d'optimiser des séances de conversation en classe, et donc participer au développement des compétences de production orale des apprenants.

Pour vérifier cette hypothèse, il faudra tout d'abord faire le point sur les notions théoriques qu'implique ce questionnement. Je me pencherai ainsi sur les facteurs et les obstacles qui influencent l'enseignement des compétences de production orale en classe de langue, ainsi que sur des stratégies proposées pour faire face à ces difficultés. J'étudierai

aussi ce phénomène qu'est la « classe inversée », forme hybride d'enseignement ancrée dans l'utilisation des TICs en amont de la classe et dans une approche active de l'apprentissage, et étudierai notamment son utilisation pour l'enseignement des langues. Par la suite, ce mémoire décrira les étapes de la mise en place du projet au sein de l'organisme de stage, c'est à dire l'élaboration du matériel pédagogique et le choix de la plateforme numérique, avant de revenir sur la mise en œuvre du dispositif à distance et en présentiel. Une analyse des commentaires des apprenants concernant l'utilisation de la « classe inversée » lors de ces séances de conversation permettra ensuite de proposer une première évaluation qualitative du dispositif, et je reviendrai enfin sur les limites de celui-ci avant de proposer des pistes d'amélioration.

Partie 1

-

Présentation du contexte et du projet

Chapitre 1 – Le contexte de stage

1.1. Le contexte institutionnel

1.1.1. Présentation générale

L'« Escuela Oficial de Idiomas » (EOI) de Dos Hermanas est une école de langue et organisation publique créée en 2008 et située dans la communauté urbaine de Séville, en Espagne. Elle touche une population d'approximativement 130 000 habitants, répartis dans les communes des alentours (Dos Hermanas, Montequinto, Los Palacios, Séville et Mairena del Acor). Pour l'année 2016-2017, 1084 apprenants se sont inscrits à l'EOI de Dos Hermanas, toutes langues confondues.

Les langues enseignées dans le centre sont l'anglais, le français et l'italien. L'enseignement de ces langues est à l'heure actuelle principalement proposé en mode présentiel, sauf pour l'enseignement de l'anglais qui propose aussi une modalité hybride ou semi-présentielle jusqu'au niveau B1 (seuls quelques centres en Andalousie proposent des cours en semi-présentiel pour le français). En effet, les apprenants recherchent encore toujours en priorité des cours entièrement en mode présentiel. D'autre part, l'EOI propose des cours jusqu'au niveau B2 dans les trois langues enseignées, et monte jusqu'au niveau C1 pour l'anglais uniquement.

1.1.2. Pratiques en formation existantes

Les formations en français proposent une formule en présentiel, où les cours ont lieu deux fois par semaine à hauteur de deux heures et quinze minutes pour chaque séance (soit quatre heures et demi de cours par semaine). S'ajoutent à cela des heures de cours facultatives où les enseignants sont des stagiaires : il s'agit d'ateliers divers et communs à tous les niveaux (par exemple, un atelier « cinéma français » et un atelier « théâtre ») mais aussi de séances de « conversation » qui sont, elles, spécifiques à chaque niveau (en général, de 30 minutes à 1 heure par semaine, selon le niveau des apprenants).

Les formations en anglais et en italien fonctionnent sur le même principe. Cependant, comme il a été précisé auparavant, la formation en anglais propose aussi une formule de cours en semi-présentiel pour certains groupes de niveau. Cette formation s'exécute via une plateforme moodle et propose une heure de cours en présentiel par semaine, à laquelle s'ajoute trois heures et demi de formation à distance (estimation). Néanmoins, cette formule en semi-présentiel reste peu développée au sein de l'école, car

sur les 18 classes de langues de l'EOI de Dos Hermanas, seules 3 fonctionnent sur ce mode hybride. Les cours proposés sur le mode hybride ont des contenus en ligne entièrement uniformisés entre toutes les EOI d'Andalousie (disponible sur le site ou la plateforme « *agrega* »), imposant ainsi une moins grande liberté aux enseignants (en comparaison avec la formule « *présentielle* » pour laquelle le programme est uniformisé mais dont les contenus sont ensuite choisis librement par les enseignants).

1.2. *Le contexte humain*

1.2.1. *Le corps enseignant*

Le centre compte actuellement onze professeurs, parmi lesquels huit possèdent des postes à durée indéterminée. Le département de français comprend trois professeurs âgés de 31 à 46 ans travaillant à plein temps et se répartissant cinq groupes de niveaux. Une enseignante (et chef du département de français) encadre les niveaux 1 et 2, une autre se charge des niveaux 3 et 4, et le dernier enseignant (le « *responsable des études* ») s'occupe du niveau 5.

Sur ces trois enseignants, deux sont de nationalité française et l'autre enseignante est de nationalité espagnole. Ils possèdent des maîtrises de « *philologie* » française ou espagnole, ou encore un Master en éducation. Tous ont précédemment travaillé dans d'autres centres « *Escuela Oficial de Idiomas* » (EOI) avant d'intégrer le centre de Dos Hermanas en 2010 ou en 2016, respectivement.

1.2.2. *Les apprenants*

Dans le département de français, les apprenants sont répartis sur cinq groupes de niveaux (niveau 1 : *débutant/A1* ; niveau 2 : *A2* ; niveau 3 : *B1* ; niveau 4 : *B1+* ; niveau 5 : *B2*). Il existe huit groupes d'apprenants au total (deux groupes par niveaux pour les niveaux 1, 2 et 3, et un groupe par niveau pour les niveaux 4 et 5 plus avancés).

Pour l'année 2016-2017, 214 élèves étaient inscrits pour suivre des cours de français. Les deux groupes de niveau 1 totalisaient 67 apprenants (35 et 32 par classe, respectivement), les deux groupes de niveau 2, 50 (26 et 24 apprenants, respectivement). Les deux groupes du niveau 3 comptent, eux, 21 et 24 apprenants (45, au total). Enfin, les niveaux 4 et 5 totalisent 28 et 24 apprenants, respectivement.

Niveau	Groupe	Nombre d'apprenants	Total
1 (A1)	A	35	67
	B	32	
2 (A2)	A	26	50
	B	24	
3 (B1)	A	21	45
	B	24	
4 (B1+)	/	28	28
5 (B2)	/	24	24
Total			214

Tableau 1 : Nombre d'apprenants de FLE selon le niveau

Le centre accueille des apprenants à partir de l'âge de 14 ans, mais 95% des apprenants sont majeurs. On retrouve les apprenants mineurs principalement dans les niveaux 1 et 2 (de niveau débutant à A2). D'autre part, au sein du département de français, 72% des apprenants sont des femmes.

Niveau	Nombre d'hommes	Nombre de femmes	Nombre d'apprenants	Pourcentage	
				Homme	Femme
1 (A1)	16	51	67	24 %	76 %
2 (A2)	13	37	50	26 %	74 %
3 (B1)	13	32	45	29 %	71 %
4 (B1+)	12	16	28	43 %	57 %
5 (B2)	6	18	24	25 %	75 %
Total	60	154	214	28 %	72 %

Tableau 2 : Pourcentages d'apprenants de FLE selon le sexe et le niveau

En raison de la situation économique actuelle en Espagne, un certain nombre d'apprenants s'inscrivent à l'école de langue pour des motifs professionnels (afin de faire face à la concurrence, de pouvoir obtenir une promotion, de développer son CV, de renforcer sa position au sein de l'entreprise, d'avoir accès à des postes plus compétitifs, etc.) D'autre part, les apprenants encore au lycée ou à l'université suivent en général les cours afin d'obtenir de meilleurs résultats dans leur cursus scolaire. Toutefois, et c'est le cas d'un certain nombre d'apprenants adultes des cours de français, l'apprentissage de la langue se fait aussi pour le plaisir (par intérêt pour la culture française ou pour les langues étrangères, par exemple). Le profil et les objectifs personnels des apprenants sont ainsi souvent variés.

La majorité des apprenants adultes ont fait des études supérieures et ont par le passé étudié une ou plusieurs langues (en général au collège et/ou lycée). Ils sont donc en général habitués à la nature des tâches qui sont réalisées en classe ou à la maison.

Enfin, le comportement et la discipline des apprenants au sein des cours ne pose pas de problème, dans la mesure où la vaste majorité des apprenants est motivée et impliquée dans son apprentissage. De plus, l'entente globale au sein des groupes classes est généralement bonne et l'entraide est importante (et notamment possible grâce à la communication des apprenants en dehors des cours, par courriels mais grâce aux réseaux sociaux tels que WhatsApp, par exemple).

1.3. Le contexte pédagogique et logistique

1.3.1. Programmes et contenus

Les programmes et les contenus généraux étudiés en cours sont imposés aux professeurs et uniformisés entre les différentes EOI d'Andalousie. Je présenterai par la suite (dans la partie 3 « Conception et mise en œuvre du projet ») le programme des niveaux 2 et 5 (cf. annexes 1 et 2), c'est à dire des niveaux avec lesquels j'ai travaillé pour ce projet d'ingénierie. Pour le français, ces programmes suivent globalement les recommandations du CECRL ainsi que le programme des manuels « Alter ego+ » qui sont utilisés en classe.

1.3.2. Modes d'évaluation et de certification

L'EOI de Dos Hermanas utilise fortement l'évaluation sommative. Trois devoirs notés par compétence sont en effet réalisés à chaque trimestre (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite). L'apprenant doit en réussir (avoir la moyenne) deux sur trois pour chaque compétence et à chaque trimestre afin de pouvoir prétendre au niveau supérieur l'année suivante.

Les modes d'évaluation et les supports utilisés sont librement choisis par chaque enseignant, mais les programmes et les contenus généraux étudiés en cours sont cependant uniformisés afin de préparer aux mêmes examens de fin d'année qui sont spécifiques et communs aux différentes EOI d'Andalousie. Ces examens possèdent un statut officiel sur le territoire espagnol et tentent de se rapprocher des examens types DELF, dans la continuité de ce que vise le CECRL. Un examen est préparé à la fin de chaque niveau (examen A1 à la fin de la première année, A2 à la fin de la deuxième, etc. à l'exception de

la 4ème année qui ne prépare à aucun examen (l'examen du B2 étant réalisé à la fin du 5ème et dernier niveau de français).

1.3.3. Contraintes pédagogiques à respecter

Aucune contrainte pédagogique stricte n'a été mise en avant par l'établissement pour la mise en place du projet car celui-ci ne répond pas à une commande préétablie de la part de l'EOI. Il s'agit davantage d'un projet qui tente de proposer des alternatives et des innovations pour les classes facultatives axées sur l'interaction orale (cours pris en charge par les stagiaires) plutôt qu'un projet qui vient répondre à un problème concret auquel l'institution fait face. Pour cette raison, aucun moyen financier n'a été mis à disposition du stagiaire afin de réaliser ce projet d'ingénierie.

Néanmoins, le projet a cherché à respecter autant que possible les programmes, thèmes et contenus envisagés par l'EOI, notamment pour le niveau 5 car les thèmes au programme sont aussi les thèmes qui seront traités lors de leur examen du B2 en fin d'année (examen qui peut offrir des opportunités professionnelles pour certains). Pour le niveau 2, les thèmes abordés ont été plus librement envisagés mais sont restés cohérents avec le programme général, afin que le projet n'en demeure pas moins utile et pour qu'il puisse correspondre aux objectifs généraux visés par l'EOI pour ce groupe de niveau.

1.3.4. Le contexte logistique

Les salles possèdent des équipements audiovisuels afin d'utiliser les nouvelles technologies pendant le cours. Les équipements disponibles consistent en un ordinateur relié à un rétroprojecteur et à des enceintes, le tout connecté à internet. La fibre optique a été installée dans l'établissement au mois d'avril 2017 mais toutes les salles ne la captent pas aussi efficacement.

Le projet a dû être réalisé dans un délai de quatre mois. Aucune contrainte d'espace n'a été mise en avant.

Chapitre 2 – Le projet de stage

2.1. La commande initiale et l'origine du projet

La commande initiale de stage était d'assurer l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) aux étudiants de 1ère, 2ème, 4ème et 5ème années inscrits à l'EOI de Dos Hermanas. Ma mission consistait en l'élaboration de matériel pédagogique et l'animation de cours « traditionnels », mais aussi en l'animation de séances de conversation et l'organisation d'ateliers culturels. C'est donc à mon initiative que s'est ajoutée à cela l'élaboration d'un projet d'ingénierie. Afin de choisir un projet qui pourrait correspondre à un dispositif utile à l'organisme d'accueil, des entretiens ont été réalisés avec l'équipe pédagogique du département de français afin de repérer les besoins éventuels.

Un des besoins ressentis par l'équipe était le développement des compétences de communication orale chez les apprenants. Mon idée fut alors de chercher un moyen de développer, améliorer ou optimiser le « club de conversation », séances de conversation en classe animées par les stagiaires de l'EOI et proposées de façon facultative aux apprenants de chaque niveau. L'objectif était ainsi de proposer une forme d'enseignement innovante pour la communication orale, et de chercher par la même occasion à développer les compétences de production orale des apprenants, notamment en interaction. L'équipe pédagogique et moi-même nous sommes ainsi mis d'accord sur la mission suivante : « Elaborer un dispositif et/ou du matériel pédagogique susceptibles de développer la communication orale des apprenants de FLE ».

2.2. Analyse du contexte et des besoins

Plusieurs éléments observés ont permis d'expliquer le besoin ressenti par l'équipe pédagogique. Tout d'abord, même si les formations de l'EOI suivent une approche communicative, la pratique de l'oral reste souvent limitée au sein des cours, notamment par manque de temps. Les programmes des EOI d'Andalousie sont en effet denses, et les enseignants peinent parfois à compléter les programmes, laissant peu de temps pour un développement réel des compétences de communication orale des apprenants. De plus, les moments consacrés à la participation orale ne sont pas toujours bien optimisés par les apprenants, qui manquent parfois d'estime de soi en classe entière, ou qui ne se sentent pas toujours investis dans certaines activités jugées peu motivantes ou attractives. D'autre part,

si la production orale est une compétence évaluée par l'EOI, l'évaluation est plus souvent centrée sur la production en continu (petits monologues, exposés...) que sur l'interaction.

Pour pallier ce problème, l'EOI met en place des séances de production orale appelées « club de conversation » animées par des stagiaires natifs de la langue étudiée. Cependant, ces séances sont facultatives pour les apprenants et leur organisation et animation dépend entièrement du stagiaire qui s'en occupe. Peu de guidage est offert aux stagiaires quant aux contenus ou thèmes à aborder lors de ces séances. Les classes de conversation peuvent ainsi se révéler désorganisées, et il n'est pas toujours facile d'y prévoir des activités car la participation y est souvent inconstante. Face à ces constats, mon but était de pouvoir à la fois créer un dispositif qui puisse optimiser ces classes de conversation en proposant des contenus attractifs et à même de développer les compétences de communication orale des apprenants, mais aussi de me pencher sur des techniques pédagogiques innovantes qui puissent motiver les apprenants, les mettre en confiance et les rendre acteurs de leur apprentissage.

Pendant les premières semaines de stage, j'ai ainsi commencé à énumérer des pistes de dispositifs qui pourraient remplir cette nouvelle mission. C'est en m'entretenant avec une jeune enseignante de l'EOI qui s'intéressait elle-même au concept de la « classe inversée » (ou *flipped classroom*, en anglais) que je me suis penchée sur le sujet. Ce modèle (associant l'utilisation des TICs ou de la technologie web 2.0 à des cours en présentiel centrés sur une approche interactive de l'enseignement) m'est apparu à la fois innovant et apte à répondre à la requête de l'équipe pédagogique. Mon projet d'ingénierie consista ainsi à élaborer un dispositif utilisant les techniques de la pédagogie inversée qui pourraient être propices au bon déroulement des séances de conversation et au développement compétences de communication orale.

2.3. Les séances de conversation

Les séances appelées « club de conversation » correspondent à des heures facultatives qui s'ajoutent au cours traditionnel (qui est, lui, obligatoire et à hauteur de 4 heures et demi par semaine). Pour chaque niveau est proposée une séance de conversation par semaine. Celle-ci peut durer une demi-heure (pour les groupes 1, 2 et 4, correspondant aux niveaux A1, A2 et B1+ du CECRL),¹ ou une heure (pour le groupe 5 de niveau B2). Comme il a été expliqué auparavant, les clubs de conversation sont entièrement régis par

¹ Une autre stagiaire s'est occupée du niveau 3 (B1).

les stagiaires, qui s'occupent de préparer et d'animer la séance de façon autonome. Les sujets évoqués ou les activités réalisées ne sont ainsi pas imposés mais laissés au libre choix des stagiaires. L'unique consigne est d'élaborer un cours centré sur la conversation ou la pratique de l'oral, c'est-à-dire sur le développement des compétences de production orale des apprenants, en particulier en interaction.

2.4. Objectifs du projet

L'objectif du projet d'ingénierie fut d'élaborer un dispositif pédagogique :

- pour deux groupes d'apprenants de niveaux distincts (A2 et B2) et dont les contenus correspondraient en partie ou en totalité aux programmes de l'EOI ;
- accessible en ligne (utilisant les TICs) et pouvant être utilisé sur le mode de la pédagogie inversée ;
- servant à animer des séances en présentiel d'une demi-heure à une heure centrées sur la production orale des apprenants, et en particulier sur l'interaction ou la conversation orale.

Le but du projet était ainsi de pouvoir expérimenter avec la pédagogie inversée dans un contexte d'enseignement-apprentissage des compétences de communication orale, c'est-à-dire de tester un dispositif où l'apprenant prépare le sujet de la conversation à distance, en ligne, avant de se rendre en classe. Idéalement, le projet devait faire en sorte que le matériel pédagogique en ligne puisse non seulement servir de tremplin à ces séances d'interaction orale, mais aussi s'adapter aux programmes et aux contenus suivis par les apprenants au cours de l'année.

2.5. Problématique

La question centrale qui sera traitée au cours de ce mémoire et à partir de laquelle le projet a été établi est la suivante : l'utilisation d'un dispositif intégrant les TICs et inspiré de la pédagogie inversée peut-elle permettre d'optimiser des séances de conversation en présentiel et d'améliorer l'enseignement-apprentissage des compétences de communication orale d'apprenants de FLE ? Pour répondre à cette problématique, plusieurs questions se posent :

Quels sont les enjeux actuels de l'enseignement-apprentissage des compétences de communication orale d'une langue étrangère ? Quels facteurs entrent en jeu dans le

développement de ces dernières et quelles stratégies pourraient permettre d'améliorer le contexte d'apprentissage de ces compétences ? Quels outils et techniques pédagogiques sont mis en avant dans la pédagogie inversée, peuvent-ils permettre une optimisation de séances de conversation, et si oui, comment ? Comment l'amélioration potentielle des séances de conversation et du contexte d'apprentissage des compétences orales peut-elle être mesurée ? Et enfin, quels sont les limites d'un tel projet et quelle difficultés peuvent être un frein à sa mise en place ou son bon fonctionnement ?

La suite de ce mémoire tentera de répondre à ces questions ainsi qu'à la problématique générale. La deuxième partie (ci-après) fera le point sur l'enseignement-apprentissage des compétences de communication orale en langue étrangère (en particulier sur ses difficultés et sur les stratégies à adopter pour optimiser la pratique de l'oral en classe) avant de présenter les enjeux et les avantages de la pédagogie inversée dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et surtout dans le cadre du développement des compétences de communication orale.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 4 – Améliorer l’enseignement de la communication orale : quels enjeux, quelles stratégies ?

La deuxième moitié du XX^{ème} siècle a montré de nettes évolutions dans le domaine de la didactique des langues : après les périodes structuralistes et béhavioristes, c’est à l’ère du constructivisme que l’importance de la communication et des interactions entre individus dans l’apprentissage de la langue s’est véritablement développée. Ce courant repose notamment sur une théorie proposée par Hymes (1974), affirmant que l’enseignement d’une langue étrangère doit se concentrer sur les compétences communicatives des apprenants plutôt que sur des compétences purement linguistiques. Selon Pagnoul (2011 : 1), cette nouvelle approche visant le développement de la communication s’est fondée sur l’importance de quatre macro-compétences (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale) auxquelles s’est jointe « une approche fonctionnelle de la langue ». Cité par Brown (2000 : 246), Hymes définit lui le terme de compétence communicative comme « l’aspect de notre compétence qui nous permet de transmettre et d’interpréter des messages, et de produire du sens de manière interpersonnelle dans un contexte donné » (ma traduction).

Selon Brown, ces nouvelles idées constructivistes ont influencé les pratiques d’enseignement des langues étrangères qui ont dès lors commencé à se concentrer sur « la création de sens à travers des négociations et des interactions entre les apprenants » (2000 : 245, ma traduction). Yang (2010) explique que peu importe la méthode d’enseignement utilisée, l’enseignement de la compétence communicative orale doit viser « l’habilité à maintenir une conversation naturelle en situation réelle de la vie quotidienne ou au travail » (2010 : 339, ma traduction). Cette nouvelle emphase sur les notions de communication et d’interactions ont permis de mettre l’accent sur l’importance de l’enseignement de l’oral dans une langue étrangère, et prendre part à une conversation est devenu une pratique à mettre en avant.

Le dispositif mis en place dans le cadre de ce projet a eu pour but d’optimiser des séances utilisées pour la conversation orale, c’est-à-dire pour l’expression de l’oral en interaction. Il convient donc tout d’abord de définir exactement ce que l’on entend par production orale et par interaction orale.

4.1. La communication orale : production et interaction

D'après Pagnoul (2011), si l'interaction orale s'est révélée être l'un des principaux enjeux de l'approche communicative préconisée depuis les années 1980, la distinction entre production orale et interaction orale serait néanmoins restée floue pendant longtemps. En 2001, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) divise les activités langagières en quatre catégories que sont la réception, la production, l'interaction et la médiation. Les activités de production et d'interaction y sont ainsi séparées. L'interaction orale ferait non seulement intervenir l'expression ou la production orale (qui implique la création d'un « énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECRL, 2001 : 48)), mais aussi la compréhension orale dans la mesure où pour qu'il y ait interaction orale, il faut qu'« au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception » (CECRL, 2001 : 18). L'interaction est donc une activité langagière jouant un rôle primordial dans la communication entre individus. Le CECRL ajoute aussi qu'en interaction, les processus de réception et de production se chevauchent car « l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de [l'énoncé du locuteur], de son sens et de son interprétation » (CECRL, 2001 : 75). L'interaction orale participe ainsi à la construction d'un discours collaboratif, au fur et à mesure que la conversation progresse. Brouté (2010) ajoute aussi que l'interaction orale peut être assimilée à des actes langagiers improvisés ou plus ou moins spontanés (mais cette idée qu'une interaction orale est nécessairement spontanée divise cependant les chercheurs).

Selon les approches constructivistes et socioconstructivistes populaires ces dernières décennies, l'interaction serait particulièrement importante à l'apprentissage d'une langue car c'est « par l'intermédiaire de l'interaction avec d'autres individus [que l'on favorise des mécanismes cognitifs supérieurs qui facilitent l'apprentissage » (Delgar Farrés, 2015). C'est d'ailleurs dans la continuité de cette pensée que sont par exemple envisagés l'apprentissage par la tâche ou par le projet. Selon Long cité par Delgar Farrés (2015), l'interaction orale permettrait d'acquérir la langue au travers de demandes de reformulation, de répétition et de clarification, tandis que Pica, Kanagy et Falodun cités par Delgar Farrés (2015) ajoutent que l'apprentissage ou la négociation de sens est aussi rendu possible grâce aux échanges d'information et d'opinion, ainsi que par la prise de décision et la résolution de problème.

Le dispositif élaboré et présenté dans ce mémoire a été mis en place au sein de classes principalement concentrées sur la conversation, et donc sur l'interaction orale des apprenants. Malgré cela, certaines activités du dispositif ont aussi cherché à introduire de courtes activités de production orale (notamment chez les apprenants de niveau A2) mais servant ensuite de tremplin à la conversation et l'interaction.

4.2. L'enseignement-apprentissage des compétences d'interaction orale : quelles difficultés ?

De manière générale, l'enseignement-apprentissage d'une langue orale est bien souvent jugé difficile, à la fois par les enseignants et les apprenants (Benamar, 2009 ; Pagnoul, 2011 ; Nazarova et Umurova, 2016 ; Yang, 2010).

Concernant les obstacles à l'enseignement de ces compétences, Pagnoul (2011) exprime par exemple que la pratique d'activités orales au sein de la classe est souvent limitée par l'aspect chronophage de celles-ci (d'autant plus lorsque la classe comprend des nombreux apprenants) et par la difficulté d'élaborer des activités qui mobilisent le groupe entier. Pour ce qui est des difficultés ressenties pour l'apprentissage de ces compétences, Yang (2010) explique que de nombreux apprenants ne se sentent pas progresser à l'oral d'un semestre voire d'une année à l'autre, et Benamar ajoute que les apprenants se sentent rarement capables de communiquer avec facilité lors d'interactions spontanées. Nazarova et Umurova (2016) notent aussi que les apprenants sont souvent passifs et silencieux lorsqu'il s'agit de participer à l'oral, et Benamar ajoute que la participation est souvent contrainte et forcée plutôt que volontaire et spontanée. Ce refus de prise de parole serait en partie dû au fait que les apprenants rencontrent de nombreux obstacles à la communication (par exemple, « des ratés dans la formulation, des malentendus... » (Benamar, 2009 : 64)). En effet, contrairement à la langue écrite, la langue orale impose souvent un caractère immédiat à la parole (notamment lorsque le discours est collaboratif et interactif) et présente donc une difficulté supplémentaire.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs mettent en avant des facteurs qui inhiberaient la participation orale des apprenants en classe et vont à l'encontre du bon développement de leurs compétences communicatives. Benamar (2009) explique par exemple que la « dimension interpersonnelle » entre en jeu dans les interactions au sein de la classe, et que la hiérarchie traditionnelle entre l'enseignant et les apprenants (enseignant en position haute et apprenant en position basse) peut contribuer à bloquer la participation des

apprenants. Benamar souligne en effet que l'asymétrie ou l'inégalité de cette relation force les apprenants à se concentrer à la fois sur « l'usage de la langue et le thème de l'interaction », qu'elle réfère par le terme de « bifocalisation » (emprunté à Bange, 1992 : 56). Cette bifocalisation rendrait plus difficile la participation orale, d'autant plus que le rapport d'inégalité entre l'enseignant et l'apprenant renforcerait une certaine fragilité chez l'apprenant.

D'autres chercheurs semblent penser que le domaine affectif de l'apprenant (notamment la confiance en soi) aurait un impact significatif sur la façon dont il décidera d'interagir au sein de la classe (Nazarova et Umurova, 2016 ; Park et Lee, 2005). Park et Lee (2005) notent par exemple qu'une perception basse de ses propres compétences communicatives ou une anxiété à l'idée d'être jugé auront généralement une influence négative sur les performances de communication orale de l'apprenant, voire sur sa volonté à participer aux activités de production orale. Le développement des compétences conversationnelles serait ainsi optimisé par la création d'un environnement rassurant, où les apprenants ne seraient ni anxieux, ni dépréciatifs quant à leur propres capacités à communiquer.

4.3. Un enseignement efficace de l'oral : quelles stratégies adopter ?

Face à ces problèmes observés sur le terrain, les recommandations quant à l'enseignement des compétences orales et aux pratiques scolaires à adopter sont diverses et variées dans la littérature sur le sujet. Ellis cité par Yang (2010) met en avant plusieurs facteurs qui, selon lui, permettrait de développer l'acquisition de la langue orale chez l'apprenant en contexte scolaire (2010 : 339, ma traduction) :

- « La quantité des apports langagiers ;
- Un besoin de communiquer ;
- Le choix de ce qui est dit, pour l'apprenant ;
- La performance d'une variété d'actes de langage ;
- Un enseignant qui incite à reprendre, élaborer ou prolonger les contributions de l'apprenant ;
- Une pratique désinhibée. »

Partant de ce que suggère Ellis, Yang (2010 : 340-41) soumet aussi plusieurs aspects favorisant l'enseignement-apprentissage des compétences orales d'une langue

étrangère en classe. Tout d'abord, Yang présente des facteurs permettant d'optimiser le cadre du cours, avec parmi eux :

- « Les activités de groupe » : ces activités seraient un bon moyen de développer les compétences orales des apprenants car lors d'activités collaboratives, les apprenants peuvent bénéficier de retours et d'apports langagiers compréhensibles de la part de leurs camarades. Les activités de groupe permettraient aussi aux « étudiants de produire non seulement une plus grande quantité mais aussi une variété plus importante de fonctions du langage (par exemple, le désaccord, l'hypothèse, la requête, la clarification et la définition) » (Lightbown et Spada, 1999 : 85, ma traduction).

- « Le scénario » : Ce que Yang appelle le scénario est un type d'activité qui se rapproche du jeu de rôle, mais davantage orienté vers la résolution de problème associé à une situation de la vie quotidienne. D'après Yang, ces scénarios poussent les apprenants à faire attention au contexte d'utilisation de la langue (différences de statut social, d'âge, de rôle social...) et à utiliser celle-ci dans un contexte dynamique et spontané. Ur (2005) ajoute aussi que les jeux de rôle utiliseraient un discours proche de l'authentique, utile aux apprenants qui auront peut-être besoin d'utiliser la langue cible dans des situations similaires en dehors de la classe.

Ensuite, Yang présente des facteurs permettant d'optimiser l'enseignement de ces compétences orales :

- Une structure flexible de l'enseignement : contrairement à la structure stricte de l'enseignement traditionnel, où l'enseignant possède le pouvoir et le contrôle, Yang promeut au contraire une structure flexible où une partie du pouvoir est remis aux apprenants, favorisant l'autonomie de ceux-ci face à leur apprentissage. L'enseignant doit ainsi servir de guide et « fournir des opportunités pédagogiques à travers lesquelles les apprenants pourront structurer et restructurer leur propre compréhension » (Yang, 2010 : 341, ma traduction), comme ils pourront le faire en contexte exolingue² en dehors de la classe.

- « L'utilisation d'un langage créatif » : Yang explique que les apprenants doivent avoir accès au langage utilisé lors de tâches communicatives authentiques, et doivent « avoir l'opportunité de répondre de manière appropriée à de nouvelles situations en dehors de la classe » (2010 : 341, ma traduction). Les enseignants doivent créer des tâches

² Contexte exolingue : situation de communication où les personnes participant à une conversation ne partagent pas la même langue maternelle.

où les apprenants peuvent s'entraîner à identifier des éléments de vocabulaire et de lexique au sein de conversations authentiques.

■ « Du matériel authentique » : Les apprenants doivent avoir accès à un langage authentique tirés de contextes variés (radio, télévision, conversations, réunions, discours...mais aussi du langage écrit : magazines, journaux, brochures, fictions...) afin qu'ils s'adaptent plus facilement au type de communication trouvé en dehors de la classe, et non seulement au langage des manuels scolaires.

Enfin, Yang (2010) insiste sur l'importance de la préparation du cours et de sa prolongation. Selon elle, le temps limité de la classe ne serait pas suffisant pour pratiquer la langue orale, et une préparation efficace du cours/scénario avant la pratique orale ou une incitation à utiliser la langue en dehors du cours serait à privilégier.

D'autres chercheurs proposent encore d'autres stratégies pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la production orale en interaction. Si les tâches ou activités d'interaction orale cherchent à imiter des situations réalistes et authentiques, elles n'en demeurent pas moins des simulations dans le cadre de la classe et peuvent donc être préparées, que ce soit en amont du cours ou quelques minutes avant l'activité. Si la préparation peut sembler peu authentique, Yuan et Ellis (2003 : 24) la justifient en disant que l'enseignement d'une langue ne doit pas se concentrer sur la communication en elle-même, mais plutôt la permettre. Ils appellent cette préparation aux activités orales le « *pre-task planning* », c'est-à-dire la planification de la tâche en amont, qui permettrait d'améliorer les performances des apprenants. Par ailleurs, Ur (2005) suggère que l'un des meilleurs moyens pour inciter les apprenants à communiquer librement entre eux dans la langue cible est d'utiliser des sujets qui vont les intéresser ou qui le concernent particulièrement, mais que le plus important est encore que la conversation ait un sens, que la discussion ait un but véritable. Enfin, O'Malley (2015 : 1-2, ma traduction) énumère aussi différentes stratégies pour améliorer l'expression orale à l'école. Parmi elles, on trouve :

- Autoriser une pratique de langue « sans pénalité » ;
- Permettre un temps de préparation (introduire le sujet en avance, fournir des questions en amont du cours...)
- Faire varier les interventions orales (répondre à des questions, raconter une anecdote, participer à une conversation, exprimer des opinions, prendre position sur un sujet et défendre ses idées, réaliser des présentations formelles et informelles...);

- Faire de la classe un lieu de mise en pratique du vocabulaire nouveau.

Le chapitre suivant se penchera sur la recherche relative à la formation hybride qu'est la « classe inversée », et finira par envisager son utilisation dans un contexte d'enseignement des langues et de développement de la communication orale chez les apprenants.

Chapitre 5 – Formations hybrides et optimisation de l’enseignement : le cas de la « classe inversée »

Les progrès récents en matière de TICs ont ouvert de nouvelles perspectives et mis en avant de nouvelles tendances au sein de l’enseignement, et notamment l’apparition de formations hybrides. Nissen (2009 : 199) définit la formation hybride comme :

« une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne. »

D’après Evseeva et Solozhenko (2015), la croissante popularité de ce type de formation seraient en partie due à des changements économiques et sociétaux ayant influencé les orientations de politiques éducatives et les besoins des diplômés de l’enseignement supérieurs. Indépendamment de ce contexte politique, l’intégration des nouvelles technologies dans l’enseignement (qu’il s’agisse de formation en présentiel, hybride, ou à distance) est un phénomène de plus en plus inévitable à l’ère du numérique.

Reflétant cette utilisation grandissante des TICs en classe ces dernières décennies, de nombreux enseignants dans des disciplines variées ont commencé à développer et intégrer à leur cours le concept de la « classe inversée ». Si la pédagogie inversée a vu le jour dans les années quatre-vingt-dix, le terme de « classe inversée » a été introduit en 2007 par les enseignants américains Jonathan Bergmann et Aaron Sams (Bergmann & Sams, 2012). La mise en place cette pédagogie avait pour but à la fois de motiver les étudiants, de les rendre plus autonomes face à leur apprentissage et de rendre la classe plus interactive (grâce au visionnage de capsules vidéo instructives en dehors de la classe et en amont du cours) (Nono Tchatouo et Baque, 2017). De nombreux enseignants et chercheurs se sont par la suite intéressés au concept, et Bell (2015) explique que l’intérêt est non seulement reflété par l’apparition de nombreux sites internet promotionnels ou d’articles informatifs sur le sujet, mais qu’il existe aussi une offre marketing croissante autour du matériel pédagogique aidant les enseignants à mettre en place ce type de formation. Dans les paragraphes suivants, nous tenterons de définir précisément ce modèle de « classe inversée ».

1.1. « La classe inversée » : quelle définition ?

De nombreuses définitions sont données dans la littérature sur le sujet, illustrant chacune certains aspects essentiels de la pédagogie inversée. Le terme « inversé » correspond au fait d'invertir le travail généralement réalisé à distance (à la maison) et le travail réalisé en présentiel (en classe) (Bergmann et Sams, 2012 ; Lebrun, 2015). Ainsi, l'instruction théorique (correspondant traditionnellement à un cours magistral en classe) est réalisée de façon autonome par l'étudiant, en dehors et en amont de la classe (par exemple, grâce au visionnage de capsules vidéos éducatives créées par l'enseignant ou trouvées sur Internet), libérant ainsi le temps en classe pour réaliser des activités interactives et collectives ou pour discuter des problèmes rencontrés concernant les contenus de la leçon (Evseeva et Solozhenko, 2015 ; Lebrun, 2015).

Selon Basal (2015), nombreux sont ceux qui imaginent la classe inversée comme introduisant simplement le cours sous forme de vidéo en ligne, mais il ne s'agit là selon lui que de « la partie émergée de l'iceberg » (2015 : 29, ma traduction). Il est en effet accepté que la pédagogie inversée utilise de façon non négligeable les TICs. De plus, il ne s'agit pas non plus seulement d'intégrer un apprentissage en ligne à son programme préexistant. La pédagogie inversée est en effet comparable à un dispositif hybride (Lebrun, 2014), consistant à véritablement intégrer entre elles les expériences d'apprentissage en face-à-face et à distance/sur internet, et non pas uniquement à les juxtaposer (Garrison et Kanuka, 2004). Le temps en classe et les activités ou tâches réalisées en dehors du cours doivent ainsi se compléter.

D'autres définitions de la classe inversée mettent en avant le contraste entre la place de l'enseignant et des apprenants dans la relation d'apprentissage-enseignement. Ainsi, l'enseignement traditionnel serait plutôt centré sur l'enseignant, tandis que la classe inversée serait davantage tournée vers les apprenants (Basal, 2015). La classe inversée rend possible une focalisation sur l'apprenant, le temps passé en classe étant utilisé pour des activités où les étudiants sont directement impliqués et auxquelles ils participent activement. Le rôle de l'enseignant change lui aussi pour devenir un observateur et facilitateur (rôle donc plus passif) lors de la classe en présentiel.

Hamdan, McKnight et Arfstrom (2013 : 4-6) décrivent eux la présence de quatre piliers fondamentaux (formant en anglais l'acronyme F.L.I.P) qu'un apprentissage en classe inversée se doit d'émuler. Ces piliers ont depuis été repris dans de nombreux articles sur le sujet et sont les suivants :

- « Un environnement flexible », pour l'apprenant (qui peut apprendre à son rythme), comme pour l'enseignant (qui peut réorganiser physiquement la classe selon la leçon ou les activités envisagés) ;
- « Repenser la culture de l'apprentissage », se traduisant par une focalisation sur l'apprenant, qui est impliqué dans la construction de son savoir, et par une approche active et interactive de l'enseignement ;
- « Des contenus délibérés » : le matériel choisi doit faciliter l'apprentissage des concepts théoriques pour les apprenants, et permettre une maximisation du temps passé en classe ;
- « Des éducateurs professionnels » : le rôle de l'enseignant serait plus important que jamais, à la fois au sein de la classe, où il observe, guide et évalue les apprenants, mais aussi en dehors car l'organisation du cours et la création des supports permettant une compréhension maximale de la part des apprenants est souvent chronophage et exigeante.

Pour revenir à une définition de cette pédagogie, dans le contexte de ce mémoire, nous choisirons d'utiliser la définition (et le schéma) de la « classe inversée » proposés par Bishop et Verleger (2013):

« Nous définissons la classe inversée comme une technique éducative composées de deux parties : des activités d'apprentissage interactif en groupe à l'intérieur de la classe, et un enseignement individuel, direct et informatisé en dehors de la classe. » [Bishop et Verleger (2013 : 5), ma traduction]³

³ Citation originale : “*We define the flipped classroom as an educational technique that consists of two parts: interactive group learning activities inside the classroom, and direct computer-based individual instruction outside the classroom.*” (Bishop et Verleger, 2013 : 5)

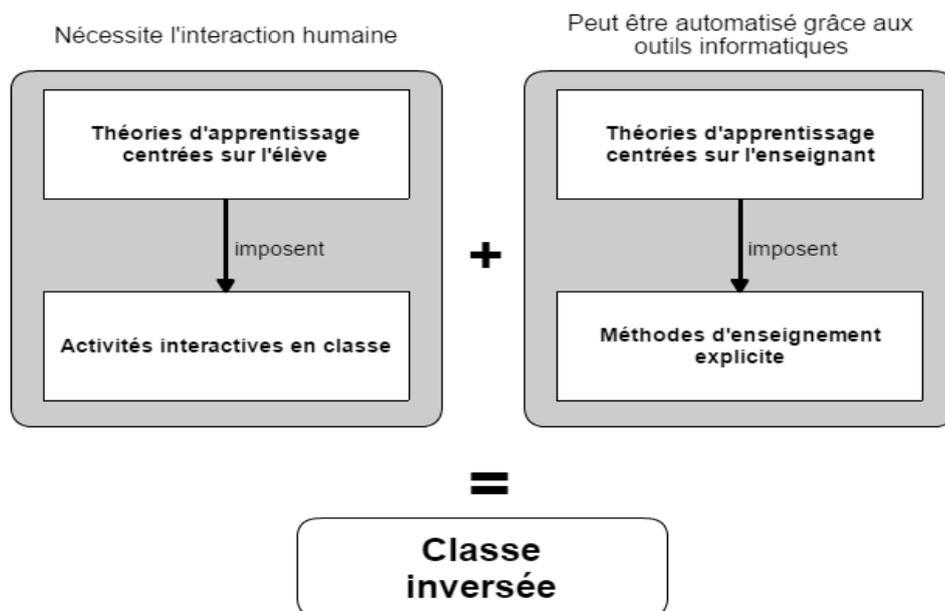


Figure 1 : Traduction et adaptation du schéma *flipped classroom* proposé par Bishop et Verleger (2013 : 6)

1.2. *Place des outils et des ressources numériques dans la pédagogie inversée*

De nombreux exemples de classes inversées sont présentés dans la littérature, mais aucun modèle spécifique n'est véritablement mis en avant avec autorité. Basal (2015) va jusqu'à dire qu'il existe autant d'approches de la classe inversée que de chercheurs et de professeurs qui tentent de la mettre en place. Si certains enseignants ou chercheurs affirment qu'une classe inversée n'inclut pas nécessairement les TICs (Dufour, 2014), il est tout de même généralement accepté que l'introduction d'outils numériques est un élément essentiel au concept. Nono Tchatou et Baque (2017 : §18) explique ainsi que « la classe inversée avec des technologies numériques offrirait cet avantage d'accompagner le basculement de la relation au savoir en plaçant l'élève dans une situation où il peut y avoir recours. »

Il existe de nombreuses façons d'exporter l'instruction en dehors de la classe et de proposer un cours ou du matériel pédagogique en ligne. Maher, Lipford et Singh (2013 : 1) proposent notamment trois stratégies à cet effet :

1/ stratégie 1 : le formateur peut partager ses propres cours (préalablement enregistrés) sur une plateforme en ligne ;

2/ stratégie 2 : le formateur peut organiser sa formation autour d'un MOOC⁴ préexistant, réutilisant les contenus et les instructions de celui-ci ;

3/ stratégie 3 : le formateur peut, pour chaque point à aborder dans son cours, collecter, sélectionner (et au besoin critiquer) des contenus de confiance disponibles sur de nombreux sites d'hébergements (sites de vidéos à la demande, etc.)

Cette première stratégie nécessite que l'enseignant crée lui-même ses contenus (les médiums peuvent varier : capsules vidéo, fichiers audio ou podcasts...), ce qui peut s'avérer très chronophage et « représenter une charge de travail supplémentaire pour l'enseignant » (Nono Tchatouo et Baque, 2017 : §16). Ce dernier doit aussi avoir accès au matériel nécessaire à ces créations (ordinateur, micro, logiciels de montages vidéo et audio...) et une connaissance de leur utilisation. Selon Maher, Lipford et Singh (2013), la deuxième stratégie peut bien fonctionner mais implique cependant que le MOOC couvre la totalité ou presque du programme de l'enseignant. La troisième stratégie permet, elle, de proposer un cours adapté aux besoins spécifiques des apprenants et à la vision de l'enseignant tout en limitant le travail de création numérique. D'autre part, les stratégies 1 et 3 nécessitent l'utilisation d'un espace de travail numérique (ENT), c'est-à-dire d'une plateforme de partage et d'apprentissage à distance disponible en ligne. Le dispositif élaboré pour ce projet utilise à la fois les stratégies 1 et 3.

D'autre part, Basal (2015) ajoute que la technologie ne devrait pas être utilisée que pour partager un cours magistral numérique et préenregistré. L'enseignant doit chercher à créer des éléments interactifs, inclure des « animations, des quizz et d'autres éléments qui impliqueront les étudiants [car] les vidéos monotones ne feront d'eux que des apprenants passifs. » (Basal, 2015 : 33, ma traduction).

De plus, il explique qu'un bon modèle de classe inversée ne doit pas se concentrer uniquement sur la partie « en ligne » (l'enregistrement des contenus didactiques et sur leur diffusion auprès des apprenants). Le temps passé en classe est, selon lui, plus important que les contenus numériques. La classe doit en effet permettre de s'impliquer dans des activités de groupe, de « discuter des concepts, de clarifier les informations plus difficiles à comprendre, à proposer des questions en relations aux contenus » (Basal, 2015 : 29). Le but de ces contenus numériques est ainsi de permettre à la classe d'être un moment privilégié de pédagogie active (de l'anglais *active learning*).

⁴ Un MOOC (de l'anglais *Massive Open Online Course*) est un modèle de formation ouverte et à distance capable d'accueillir un grand nombre de participants. Le terme est parfois traduit en français : Formation en Ligne Ouverte à Tous (FLOT).

1.3. La « classe inversée » : quels avantages et quelles limites ?

Les adeptes de la pédagogie inversée énumèrent de nombreux avantages à sa mise en place. Khan (2012) explique que ce concept donne la possibilité aux apprenants d'assimiler les connaissances du cours à leur propre rythme. Cette différenciation du temps d'apprentissage en ligne permettrait de responsabiliser et d'autonomiser les apprenants : ce sont eux qui doivent déterminer le lieu, l'horaire et les circonstances de leur apprentissage en ligne. Le rythme et les préférences d'apprentissage varient en effet d'un apprenant à l'autre, et la classe inversée laisse le libre arbitre à l'étudiant d'apprendre comme il le souhaite. Plus qu'un exemple de pédagogie active, Khan appelle cela l'« apprentissage assumé » (ma traduction des termes anglais *owned learning* utilisé par Khan (2012, 56)). De plus, comme il a déjà été mentionné, un autre avantage (et véritable objectif) de la pédagogie inversée est la rentabilisation du temps en classe (permettant à celle-ci de devenir un moment privilégié pour les interactions et les activités collaboratives, et améliorant ainsi la qualité de l'enseignement) (Rajesh, 2015).

Par ailleurs, Pierce et Fox (2012) expliquent que l'utilisation de la pédagogie inversée pour un module universitaire de pharmacothérapie a eu un effet favorable sur les notes des apprenants. Selon Basal (2015), les apprenants apprécieraient aussi de pouvoir se préparer au cours avant que celui-ci n'ait lieu, et cela aurait un impact positif sur leur prise de parole pendant le cours. En outre, le modèle de la classe inversée améliorerait la confiance en soi des apprenants, notamment grâce aux possibilités de collaboration entre étudiants au sein de la classe (Maher, Lipford et Singh, 2013) et grâce à la préparation du cours en amont et à son rythme (Bell, 2015).

Malgré les retours positifs, les recherches sur les avantages de la pédagogie inversée sont encore très limitées, notamment lorsque l'on s'éloigne d'un contexte universitaire (Nono Tchatou et Baque, 2017). Certaines difficultés peuvent aussi limiter l'expansion de ce concept. Par exemple, ce modèle nécessite que tous les étudiants possèdent une connexion internet, et que les enseignants soient volontaires pour y consacrer du temps et pour acquérir préalablement les compétences numériques. De plus, il pourrait paraître risqué (notamment pour l'enseignement au primaire ou au secondaire) d'utiliser une méthode de formation dépendant entièrement du bon vouloir, de la motivation et de l'autonomie des apprenants en dehors de la classe.

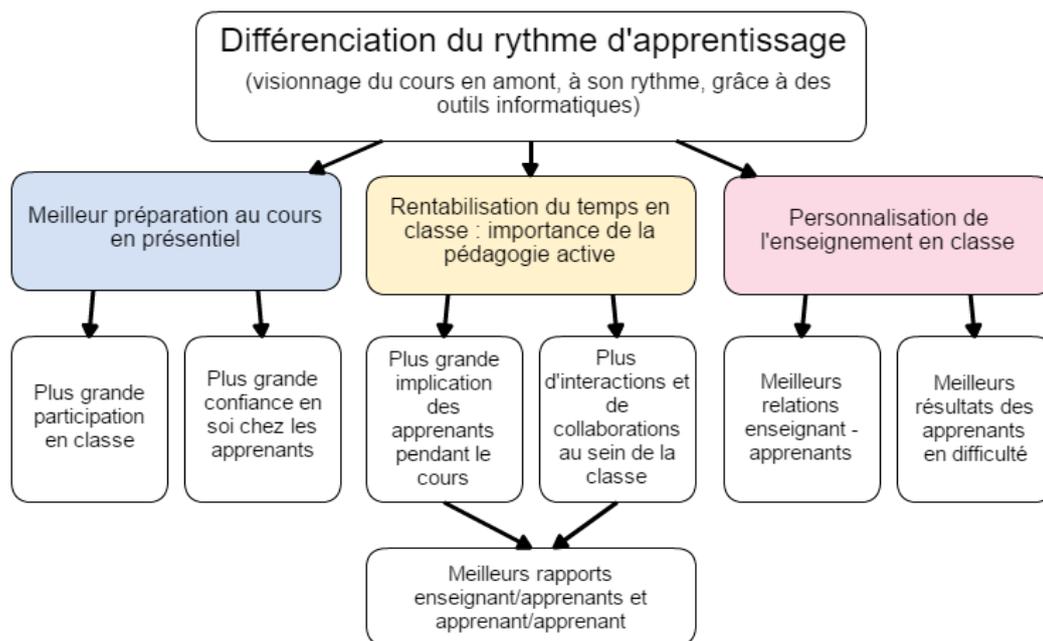


Figure 2 : Avantages de la pédagogie inversée

1.4. La « classe inversée » pour l'enseignement des langues

Comme beaucoup d'autres domaines d'enseignement, celui des langues étrangères n'a pas échappé à cet engouement pédagogique (qu'il s'agisse d'intégrer les nouvelles technologies au sein de la classe, ou d'expérimenter avec la pédagogie inversée). Malgré cela, bien que de nombreuses études aient récemment été réalisées sur la « classe inversée », un nombre restreint se penche sur sa mise en place dans le cadre de l'enseignement des langues (Evseeva et Solozhenko, 2015). De plus, si l'application du concept à l'enseignement des langues reste encore limité, la recherche sur l'utilisation de la pédagogie inversée dans le cadre de classes déjà axées sur la communication orale est à ce jour difficile à recenser.

De manière générale, le principal objectif d'un apprentissage-enseignement en classe inversée pour les langues étrangères serait la rentabilisation du temps de classe pour le face à face interactif et communicatif (Ducate, Lomicka et Lord, 2102). On peut donc imaginer que cela serait bénéfique au développement des compétences de communication orale, auxquelles on peut consacrer plus de temps. Basal (2015) ajoute que les enseignants de langues chercheraient, par le biais de la « classe inversée, à améliorer l'atmosphère d'apprentissage en classe (la rendant à la fois plus motivante et engageante). D'après Bell (2015), les enseignants de langues ayant mis en place un dispositif de « classe inversée »

chercheraient principalement à faire du temps passé en classe un moment propice au guidage de travaux langagiers collectifs, de jeux et/ou d'activités centrées sur les tâches (cf. approche actionnelle). La partie « en ligne » du dispositif (en dehors et en amont de la classe) servirait lui à l'enseignement-apprentissage des aspects langagiers plus théoriques tels que la grammaire et le lexique, qui seraient ensuite réutilisés en présentiel lors de situations communicatives proches du réel. Witten, cité par Bell (2015), explique par exemple que le temps en classe peut servir à la pratique et la réutilisation du vocabulaire auxquels les apprenants ont été nouvellement exposés en autonomie, et ce en l'appliquant lors de jeux de rôles, de conversations, de présentations orales ou de projets qui seraient à même de susciter un intérêt chez les apprenants. Cette mise en pratique proposée par Witten semble parfaitement applicable lors de classes se concentrant exclusivement sur le développement des compétences d'interaction orale des apprenants.

D'autre part, Bell (2015) explique aussi qu'associer l'apprentissage théorique en ligne et le face à face interactif en présentiel serait bénéfique aux étudiants de langue. L'apprentissage en serait amélioré (jugé plus rapide et plus approfondi) dans la mesure où le module en ligne, introduisant la future séance en présentielle, les amèneraient à mieux appréhender la leçon et à mettre un sens et un but sur cet apprentissage. L'apprentissage de points plus théoriques (grammaire, lexique...) serait aussi considéré plus efficace en autonomie et en dehors de la classe plutôt que lors d'un cours magistral, par exemple, d'autant plus qu'il est en général nécessaire aux apprenants de revoir et de réviser les contenus du cours magistral une fois à la maison. De manière générale, les résultats présentés par Bell concernant l'enseignement de l'Allemand en « classe inversée » à l'université montrent que les interrogés ont ressenti une amélioration concernant leur compétences de communication, leur investissement au sein de la classe et leur niveau de confiance en eux relatif à la participation orale.

Lorsque l'on met en parallèle les difficultés rencontrées lors de la pratique de la communication orale chez les apprenants et les avantages de la pédagogie inversée mis en avant par les chercheurs, on pourrait imaginer que la mise en place d'un dispositif « inversé » serait apte à combattre certaines de ces difficultés recensées par les enseignants et les apprenants. Par exemple, la pédagogie inversée aurait un impact mélioratif sur le domaine affectif des apprenants (souvent cité comme un obstacle à la communication orale : cf. Nazarova et Umurova, 2016 ; Park et Lee, 2005), car la préparation du cours en amont développerait la confiance en soi de certains apprenants et permettrait ainsi une pratique plus désinhibée de la langue, préconisée par Yang (2010). De plus, la présence

d'un « environnement flexible », décrit comme essentiel à la mise en place d'une classe inversée (Hamdan et al., 2013), est aussi proposée par Yang (2010) comme un moyen d'améliorer la communication orale des apprenants. Enfin, permettre un temps de préparation à la communication en introduisant le sujet en avance (Yuan et Ellis, 2003) ou encore faire de la classe un lieu de mise en pratique du vocabulaire nouveau (O'Malley, 2015) sont d'autres stratégies citées pour développer les compétences de communication orales des apprenants, et sont aussi parfaitement adaptées à la mise en place d'une classe inversée.

Ces éléments sont autant d'indices qui laissent à penser que la pédagogie inversée pourrait améliorer l'environnement d'apprentissage de la langue orale et, par la même occasion, pourrait améliorer les compétences de communication orale des apprenants. Comme la recherche à ce sujet est à ce jour presque inexistante, le projet détaillé dans ce mémoire cherchera à explorer les effets d'un dispositif inspiré de la classe inversée appliqué à des séances de conversation auprès d'un public adulte espagnol et apprenant de FLE.

Partie 3

-

Conception et mise en œuvre du projet

Chapitre 6 – Une démarche de « recherche-action »

Le dispositif inspiré de la pédagogie inversée mis en place pour ce projet est né d'une volonté d'intégrer de nouveaux outils et de nouvelles pratiques pédagogiques à l'enseignement du FLE dans le but d'optimiser les classes de conversation et de permettre une amélioration de la communication orale chez des apprenants de français de l'EOI de Dos Hermanas.

La démarche du projet s'apparente à une démarche de « recherche-action » comme l'entendent Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé (1989), dans la mesure où le dispositif cherche à opérer un changement mélioratif et à transformer la réalité pédagogique des classes de conversation proposées par l'EOI. Si la durée limitée de la période de stage n'a pas été suffisante pour mettre en œuvre une véritable démarche de « recherche-action », l'intervention pédagogique de ce projet tente de s'en rapprocher en respectant les étapes préconisées par les auteurs :

1. identifier et formuler le problème à régler ou l'objectif poursuivi ;
2. élaborer des propositions d'intervention pédagogique ;
3. mettre des propositions à l'épreuve (essai en classe) ;
4. évaluer les résultats.

L'analyse du terrain et du public (cf. partie 1 de ce mémoire) ainsi que le cadre théorique (cf. partie 2) ont servi à établir les fondations au travail de conception du dispositif de « classe inversée » pour les séances de conversation et ont influencé les choix de la construction didactique (thèmes, programmes, contenus, ressources/documents supports...). Cette partie présente donc les différentes étapes de l'élaboration du dispositif ainsi que sa mise en œuvre sur le terrain.

6.1. Besoins et attentes des apprenants

6.1.1. Sélection des groupes d'apprenants

Deux groupes de niveau ont été choisis pour tester le modèle de la classe inversée dans le cadre des cours de conversation : les niveaux 2 (A2) et 5 (B2). Le choix des groupes a visé à privilégier les niveaux non-débutants (à partir du A2) et ceux où la présence des apprenants était relativement constante. En effet, ces « clubs de conversation » étant des séances facultatives, le nombre d'apprenants est généralement

limité et peut varier d'un cours à l'autre. C'est dans les groupes 2 et 5 que l'on retrouvait les apprenants les plus assidus.

Sept apprenants au total ont participé au test du dispositif. Le groupe de niveau 2 (A2) était constitué de quatre apprenants adultes tous âgés d'une quarantaine d'année, très motivés, studieux et majoritairement de niveau plus avancé que le reste de leur classe. Parmi eux se trouvait un couple en recherche d'emploi suivant aussi des cours d'anglais (niveau B1) à l'EOI, et deux hommes professionnellement actifs pour qui le français était la seule langue étrangère pratiquée. Pour le groupe 5, il s'agissait de trois apprenantes adultes âgées de 48 à 65 ans qui, elles aussi, se trouvaient en tête de classe du groupe entier. Parmi ces femmes, deux avaient auparavant suivis des cours d'anglais à l'EOI et possédait un niveau B2 à C1 dans cette langue, tandis que la troisième ne possédait que le français comme langue étrangère. L'une était à la retraite, tandis que les deux autres étaient professionnellement actives. Dans ces deux groupes, les apprenants participant au club de conversation apprenaient le français pour le plaisir uniquement (soit par goût pour les langues étrangères en général, soit par affinité avec la langue et la culture françaises). Dans les deux groupes, il s'agissait d'un public en situation volontaire d'apprentissage, ce qui impliquait à la fois une motivation et un don de soi de la part des apprenants, mais aussi un risque d'abandon si le dispositif proposé ne leur convenait pas.

Enfin, l'ambiance au sein des deux groupes était conviviale et amicale, car dans l'un comme dans l'autre, les apprenants entretenaient de bonnes relations, voire se voyaient volontairement en dehors des cours. Ces différentes caractéristiques ont rendu ces deux groupes très homogènes, de par leur niveau et leurs attentes.

6.1.2. Questionnaires

Afin d'estimer les attentes des apprenants, une discussion fut introduite lors d'une séance en début de stage. Dans les deux groupes, les réponses sont d'abord restées relativement évasives, les apprenants se déclarant ouverts à toutes sortes d'activités. Un questionnaire leur fut donc distribué la semaine suivante afin d'obtenir des réponses plus spécifiques et personnelles, et afin de pouvoir adapter les objectifs du dispositif et les contenus à leurs attentes. Afin que le dispositif corresponde aux objectifs généraux de l'organisme de stage, le questionnaire tenait compte des thématiques présentées dans les programmes de l'EOI (qui seront explicités plus en détail par la suite).

Les questionnaires (à gauche) ont obtenu les résultats suivants (à droite) :

<p>Niveau A2 (groupe 2)</p> <p>Pourquoi assistes-tu au club de conversation ? (coche les propositions qui te semblent importantes)</p> <p><input type="checkbox"/> Pour mieux parler / communiquer plus facilement</p> <p><input type="checkbox"/> Pour avoir l'occasion de parler en français</p> <p><input type="checkbox"/> Pour participer à des conversations diverses</p> <p><input type="checkbox"/> Pour découvrir de nouvelles choses sur la culture française</p> <p><input type="checkbox"/> Pour apprendre du vocabulaire</p> <p><input type="checkbox"/> Pour avoir plus confiance en moi à l'oral</p> <p>Autre :</p>	<p>Dans l'ensemble, les quatre apprenants de niveaux A2 interrogés ont expliqué se rendre au club de conversation en priorité pour mieux parler et communiquer plus facilement, pour avoir l'occasion de parler en français et découvrir de nouvelles choses sur la culture française. Deux d'entre eux ont aussi montré vouloir avoir plus confiance en eux à l'oral.</p> <p>Trois d'entre eux ont ajouté se rendre au club de conversation pour passer du bon temps et/ou s'amuser.</p>
<p>Parmi les thèmes suivant, lesquels t'intéressent pour la conversation ? (coche les propositions qui t'intéressent le plus)</p> <p><input type="checkbox"/> la vie quotidienne (loisirs, goûts, anecdotes de vie...)</p> <p><input type="checkbox"/> la gastronomie</p> <p><input type="checkbox"/> la mode</p> <p><input type="checkbox"/> la santé</p> <p><input type="checkbox"/> les relations d'amitié et d'amour</p> <p><input type="checkbox"/> les relations de voisinage</p> <p><input type="checkbox"/> le travail et les études</p> <p><input type="checkbox"/> les stéréotypes</p> <p><input type="checkbox"/> les pays et leurs coutumes</p> <p><input type="checkbox"/> la presse et les médias</p> <p><input type="checkbox"/> le cinéma</p> <p><input type="checkbox"/> la littérature, les livres</p> <p><input type="checkbox"/> les voyages</p>	<p>Parmi les thèmes proposés (correspondant aux thèmes du programme de l'EOI), les plus sollicités par le groupe de niveau A2 furent : les voyages, la vie quotidienne, les relations d'amitié et d'amour, les pays et leurs coutumes, et enfin le cinéma.</p>
<p>Quel type d'activité souhaites-tu faire en classe ? (Numérote en fonction de tes préférences : 1 = ce que tu préfères ; 4 = ce que tu aimes moins)</p> <p><input type="checkbox"/> Exposés/présentations à l'oral</p> <p><input type="checkbox"/> Conversation sur des thèmes de vie courante (anecdotes, goûts...)</p> <p><input type="checkbox"/> Débattre/discuter d'un concept, donner son avis/partager ses points de vue</p> <p><input type="checkbox"/> Jeux de rôle de situations réalistes</p> <p>Autre :</p>	<p>Dans l'ensemble, les apprenants de niveaux A2 ont révélé préférer (dans cet ordre) réaliser des activités de conversation sur des thèmes de vie courante, des jeux de rôles de situation réalistes (certains ajoutant cependant un intérêt pour des situations auxquels ils pourraient être vraiment confrontés, lors de séjour touristiques, par exemple). Les débats sont arrivés en 3^{ème} position, et aucun apprenant n'a montré d'intérêt pour les présentations orales.</p>

<p>Niveau B2 (groupe 5)</p> <p>Pourquoi assistes-tu au club de conversation ? (Coche les propositions qui te semblent importantes)</p>	<p>Les trois apprenantes de niveaux B2 interrogés ont expliqué se rendre au club de conversation en priorité pour avoir l'occasion de parler en français, communiquer plus facilement,</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pour mieux parler / communiquer plus facilement <input type="checkbox"/> Pour avoir l'occasion de parler en français <input type="checkbox"/> Pour participer à des conversations diverses <input type="checkbox"/> Pour en apprendre davantage sur la culture française <input type="checkbox"/> Pour apprendre du vocabulaire <input type="checkbox"/> Pour avoir plus confiance en moi à l'oral <input type="checkbox"/> Pour me préparer à l'examen du B2 <p>Autre :</p>	<p>participer à des conversations diverses et en apprendre davantage sur la culture française. Deux apprenants sur trois ont aussi révélé vouloir se préparer à l'examen du B2, et une apprenante a ajouté aimer parler de l'actualité en France.</p>
<p>Parmi les thèmes suivant, lesquels t'intéressent pour la conversation ? (coche les propositions qui t'intéressent le plus)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> la vie en ville (les conditions de vie en ville et à la campagne, avantages et inconvénients, se loger...) <input type="checkbox"/> le travail (l'entreprise, le temps de travail, les entretiens d'embauche.....) <input type="checkbox"/> l'art (critiques d'art, l'art engagé...) <input type="checkbox"/> la gastronomie <input type="checkbox"/> les langues étrangères (apprendre une langue, la francophonie, le multiculturalisme...) <input type="checkbox"/> les perspectives d'avenir (changer le monde, nouvelles tendances écologiques, les politiques alternatives...) 	<p>Parmi les thèmes proposés (correspondant aux thèmes du programme de l'EOI), les plus sollicités par le groupe de niveau B2 furent : les perspectives d'avenir, la vie en ville, l'art et les langues étrangères.</p>
<p>Quel type d'activité te plairait le plus ? (Numérote en fonction de tes préférences : 1 = ce que tu préfères ; 4 = ce que tu aimes moins)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exposés/présentations à l'oral <input type="checkbox"/> Conversation sur des thèmes de vie courante (anecdotes, goûts...) <input type="checkbox"/> Débattre/discuter d'un concept, donner son avis/partager ses points de vue <input type="checkbox"/> Jeux de rôle de situations réalistes <p>Autre :</p>	<p>Dans l'ensemble, les apprenants de niveaux B2 ont révélé préférer (dans cet ordre) débattre/discuter d'un concept et partager leurs points de vue, participer à des conversation sur des thèmes de la vie courantes et participer à des jeux de rôle.</p> <p>Aucun des deux groupes n'a montré d'intérêt pour les présentations orales (correspondant davantage à la production orale en continu)</p>

Tableau 3 : questionnaire révélant les attentes des apprenants concernant les classes de conversation

L'intérêt de ces questionnaires était non seulement de mieux cerner les attentes des apprenants concernant les classes de conversation, mais aussi de pouvoir utiliser les réponses pour élaborer des contenus qui puissent les intéresser et les motiver, tout en leur étant utiles en s'adaptant aux programmes de l'EOI.

6.2. Objectifs généraux et stratégies envisagées

L'analyse du contexte, de la mission et des attentes des apprenants a permis de définir plus en détail les objectifs généraux du dispositif.

Tout d'abord, la pédagogie inversée en elle-même met un certain nombre d'objectifs en avant avec, parmi eux, la possibilité de faire de la classe (en présentiel) un moment privilégié pour les activités collaboratives et interactives se focalisant sur l'apprenant. Ces objectifs n'ont ici pas lieu d'être, car ils sont naturellement déjà observés lors d'une « séance de conversation » qui vise, comme son nom l'indique, à faire pratiquer l'oral à un groupe d'apprenants en participant à des conversations (qui seront nécessairement interactives et collaboratives). Cependant, si l'utilisation des outils et techniques proposés par la pédagogie inversée n'a pas ici pour but de « permettre » l'interaction ou la collaboration des apprenants, le dispositif inversé mis en place a cherché à optimiser l'efficacité de la classe de conversation en proposant des améliorations observées dans la littérature sur le sujet, à savoir : maximiser le temps passé dans la classe de conversation, améliorer la qualité des interactions, renforcer l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage et, par la même occasion, renforcer la motivation et la confiance en soi lors de la participation orale.

Pour parvenir à ces objectifs, plusieurs solutions ont été envisagées puis mises en œuvre au sein de ce dispositif. Une partie d'entre elles (proposées par Benamar, 2009 ; O'Malley, 2015 ; Ur, 2005 ou encore Yang, 2010) ont initialement pour but d'améliorer la communication orale des apprenants, tandis que d'autres (proposées par Basal, 2015 ; Hamdan et al., 2013 ou Khan, 2012) ont pour objectif d'optimiser au mieux les avantages potentiels de la classe inversée. Certaines solutions se recoupent et peuvent avoir des effets positifs sur plusieurs objectifs généraux. Les objectifs généraux et les stratégies envisagées sont présentés dans le tableau 4 ci-après.

Objectifs généraux	
1/ Maximiser le temps de classe	
2/ Améliorer la qualité des interactions	
3/ Renforcer l'autonomie des apprenants	
4/ Renforcer la motivation de l'apprenant	
5/ Renforcer la confiance en soi lors de la participation orale	
Stratégies à mettre en œuvre	Objectifs correspondants
Préparer les apprenants au cours (sujet, lexique, type d'actes langagiers...) en amont de celui-ci	1, 2, 3, 4 et 5
Proposer des contenus engageants	2 et 4
Créer une atmosphère désinhibante et de confiance / se soucier du « domaine affectif » des apprenants	2 et 5
Favoriser un langage authentique, les conversations naturelles et réalistes	2 et 4
Varié les actes de langage, les interventions, les activités (questions, jeux de rôle, anecdotes, points de vue...)	2 et 4
Varié et multiplier les contenus et les supports	2 et 4
Proposer des contenus impliquant activement l'apprenant (quizz, animations...)	3 et 4
Créer un environnement flexible où l'apprenant peut apprendre à son rythme	1, 2, 3 et 5
Proposer des activités en classe laissant une large place à l'expression spontanée et aux échanges	1, 3 et 4

Tableau 4 : objectifs généraux et stratégies envisagées par le dispositif

6.3. Elaboration du programme

Tout d'abord, chez les apprenants des deux niveaux, la préparation en ligne (c'est-à-dire, les activités à réaliser en ligne avant la séance de conversation en présentiel) a été conçue pour durer au maximum une quinzaine de minutes. Il a en effet été jugé adéquat que la préparation au cours soit relativement courte afin de ne pas démotiver les apprenants qui venaient de façon volontaire assister aux classes de conversation, et qui n'avaient pas nécessairement beaucoup de temps libre à consacrer à ce dispositif.

Il a ensuite fallu opérer des choix (thématiques, langagiers et documentaires) quant aux éléments qui seraient exploitées lors des séances de conversation et dans le dispositif en ligne.

6.3.1. Quelles thématiques aborder ?

Il a été choisi de se concentrer en priorité sur des thématiques au programme de l'E.OI. Cette décision a semblé pouvoir à la fois optimiser le temps en classe, rendre possible la présence d'interactions de qualité et renforcer la confiance en soi des apprenants lors des interactions. Il paraissait en effet important que les apprenants travaillent avec des sujets déjà familiers, afin de faciliter la préparation au cours et que ce temps de préparation soit davantage de l'ordre de la révision plutôt que de la complète découverte. Ces classes facultatives n'avaient pas pour but de surcharger les apprenants de nouvelles connaissances, mais plutôt de mettre en œuvre oralement et de développer des connaissances déjà en partie présentes. De plus, les apprenants seraient sans doute plus à même de se sentir à l'aise pour communiquer sur des sujets pour lesquels ils possédaient déjà quelques bases grammaticales et lexicales (notamment les apprenants de niveau A2), rendant ainsi possible des interactions de meilleure qualité. Le choix des thématiques s'est ensuite basé principalement sur les préférences des apprenants (révélées dans le questionnaire) afin de rendre le dispositif engageant et apte à susciter leur intérêt.

Plusieurs possibilités se sont aussi présentées quant au choix du nombre de thématiques à aborder (par exemple, introduire une thématique différente d'une séance à une autre ou concevoir plusieurs séances de conversation autour d'une même thématique). Pour chaque niveau d'apprenants, le choix final fut de se concentrer sur plusieurs unités thématiques différentes, qui se développeraient chacune sur plusieurs semaines consécutives. Le but était à la fois de diversifier les thématiques abordées tout en permettant d'approfondir un même thème pendant au moins deux semaines consécutives, et donc de permettre à l'apprenant de mieux maîtriser un thème avant de passer à un autre (permettant une fois encore : une meilleure préparation au cours, une plus grande confiance et soi de la part des apprenants plus inhibés, et des interactions de meilleur qualité).

Le projet initial visait à introduire trois unités thématiques pour chaque groupe d'apprenants, mais des problèmes et des retards dans l'élaboration technique de certains supports ont contraint le projet à ne se concentrer que sur deux unités thématiques par groupe d'apprenants. Pour le niveau A2, les deux unités thématiques choisies étaient « la personnalité » (incluant des sujets tels que les goûts et loisirs, les traits de caractères et la rencontre amoureuse) et « les voyages ». Pour les niveaux B2, les deux unités thématiques correspondaient à « la vie en ville » et « les perspectives d'avenir ». Chaque unité thématique fut choisie en fonction des attentes et des préférences des apprenants. Ces

unités ont ensuite été développées sur deux semaines consécutives (en ligne et en présentiel).

6.3.2. Les objectifs langagiers

Une fois les thématiques sélectionnées, il a fallu déterminer des objectifs à viser pour les différentes séances de conversation, et les types de production orale qui seraient envisagés lors de chacune d'entre elles : conversation informelle, « brainstorming », jeux de rôle et/ou dialogues, réponses à des questions, débat/prise de position et argumentation, récit d'événement ou d'anecdote, etc. (O'Malley, 2015).

Pour chaque groupe de niveau, le choix des productions orales envisagées a été influencé à la fois par les préférences révélées dans le questionnaire et par les aptitudes et les compétences que l'on peut attendre d'apprenants de niveau A2 et B2. Le CECRL fait le point sur les compétences en interaction orale générale et en conversation attendues d'étudiants de niveau A2 et B2, respectivement :

	Compétences visées par le CECRL concernant l'interaction orale générale : (Conseil de l'Europe, 2001 : 61)	Compétences visées par le CECRL concernant la conversation : (Conseil de l'Europe, 2001 : 62)
A2	« Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant . Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne . Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs . Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation. »	« Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements. Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier , à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre. Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux . Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier. Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. Peut dire ce qu'il/elle aime ou non. »
B2	« Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées . Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. Peut	« Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement , et ce même dans un environnement bruyant. Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Peut transmettre différents degrés d'émotion et

<p>communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments. »</p>	<p>souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience. »</p>
---	---

Tableau 5 : objectifs exprimés par le CECRL en matière d'interactions orales et de conversation (niveau A2 et B2)

Pour les apprenants de niveau A2, il a ainsi paru nécessaire de faire en sorte que chaque activité prévue en classe soit bien préparée à l'avance par les apprenants, et que la préparation serve à la fois de guide, de structure et d'exemple à ce que les apprenants réaliseraient par la suite eux-mêmes en classe. Il fallait aussi proposer des sujets correspondant à des situations familières, quotidiennes et accessibles. Au contraire, pour les apprenants de niveau B2, les activités de classe pouvaient inclure une vaste variété de sujets, d'ordre général ou spécifique, permettant l'argumentation, la justification et le partage d'opinions et d'expériences personnelles. Il était aussi important de laisser ici place aux interventions plus spontanées (et donc moins guidées ou structurées).

Se basant à la fois sur les recommandations du CECRL et sur les préférences des apprenants, les activités de production et d'interaction orale visées en classe se sont concentrées, pour le niveau A2, sur :

- des conversations d'ordre général permettant d'exprimer ses goûts ;
- de courts monologues correspondant à de petits récits personnels ou des anecdotes sur des sujets familiers ;
- des jeux de rôles sur des sujets quotidiens et familiers.

Pour le niveau B2, les activités d'interaction orale visées ont été les suivantes :

- des conversations d'ordre général ou spécifique avec expression de sentiments personnels et d'opinions ;
- des débats avec prise de position, argumentation et justification ;
- des jeux de rôle.

Parallèlement aux compétences explicitées dans le CECRL, les programmes de l'EOI (cf. annexes 1 et 2) font un résumé des compétences pragmatiques, linguistiques, socioculturelles (et phonétiques pour le niveau A2) attendues pour chaque niveau. Les objectifs langagiers choisis pour ce dispositif ont cherché à correspondre à la fois à ce qui est explicité dans le programme de l'EOI et aux types de production orale recherchés pour chaque groupe d'apprenants.

Les quatre tableaux récapitulatifs ci-après présentent les différentes unités didactiques et thématiques du dispositif inversé, incluant le sujet de chaque séance, les contenus ou objectifs généraux et langagiers et le type de production ou d'interaction orale envisagé à chaque séance de l'unité.

Unité 1 (A2) : La personnalité		
Thèmes	Les goûts, les traits de caractère, la rencontre amoureuse	
Durée de l'unité	2 séances d'1/2 heures en présentiel	
Déroulement de l'unité didactique		
Séance	Séance 1 « Mon portrait chinois »	Séance 2 « Le speed dating »
Production orale recherchée	<ul style="list-style-type: none"> - monologue court : partager et comparer son portrait chinois avec celui des camarades - conversation : échanger sur les goûts et les centres d'intérêt de chacun 	<ul style="list-style-type: none"> - jeux de rôle : « session de speed dating »
Objectifs langagiers		
Pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> - partager ses centres d'intérêt - justifier ses préférences - confronter ses opinions à celles de ses camarades 	<ul style="list-style-type: none"> - décrire une personne (caractère, défauts...) - comparer des personnes entre elles - parler de ses attentes amoureuses - interroger une personne sur ses centres d'intérêt, ses attentes...
Lexicaux et grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - verbes d'appréciation (révision) et de préférence - le conditionnel présent (formule « si j'étais...je serais ») - lexique de la vie quotidienne, des loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> - les traits de caractères - lexique de la rencontre amoureuse - l'interrogation (révision) - les comparatifs - le conditionnel présent - les pronoms relatifs (<i>qui, à qui, avec qui, dont...</i>)
Culturels	/	<ul style="list-style-type: none"> - présentation du concept de « speed dating » - les rapports amoureux et de séduction en France
Socio-linguistiques	/	<ul style="list-style-type: none"> - adapter son discours à son interlocuteur

Tableau 6 : objectifs langagiers visés pour l'unité thématique 1 du niveau A2

Unité 2 (A2) : Le voyage		
Thèmes	Le voyage en train/avion, le séjour à l'hôtel, les anecdotes de voyage	
Durée de l'unité	2 séances d'1/2 heures en présentiel	
Déroulement de l'unité didactique		
Séance	Séance 1 « En déplacement »	Séance 2 « Les anecdotes de voyage »
Production orale recherchée	- jeux de rôles : en déplacement touristique (« à la gare, à l'hôtel, à l'aéroport »)	- monologues courts : récit et partage d'anecdotes personnelles de voyage - conversation : échanges sur les anecdotes des uns et des autres
Objectifs langagiers		
Pragmatiques	- acheter un billet de train en France - se présenter à la réception d'un hôtel - présenter une réservation - s'enregistrer à l'aéroport	- raconter un récit/une anecdote de voyage au passé
Lexicaux et grammaticaux	- lexique des voyages/transports (la gare, l'aéroport, l'hôtel) - le conditionnel (de politesse)	- les temps du passé (surtout le passé composé et l'imparfait) - lexique du voyage - les connecteurs temporels
Culturels	- prendre les transports en France (train, avion)	- partage de récits de voyages
Socio-linguistiques	- adapter son discours à son interlocuteur - le vouvoiement (révision)	/

Tableau 7 : objectifs langagiers visés pour l'unité thématique 2 du niveau A2

Unité 1 (B2) : La ville		
Thèmes	La location de logement, la collocation, la vie en ville et la campagne	
Durée de l'unité	2 séances d'1 heure en présentiel	
Déroulement de l'unité didactique		
Séance	Séance 1 « Vivre en ville ou à la campagne »	Séance 2 « Louer un appartement en France »
Production orale recherchée	<ul style="list-style-type: none"> - conversation : discuter et donner son avis sur les chansons - débat, prise de position : échanges sur les conditions de vie en ville et à la campagne 	<ul style="list-style-type: none"> - conversation : discussion sur la collocation et la recherche de logement - jeux de rôle : « louer un appartement en France »
Objectifs langagiers		
Pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer son opinion sur les conditions de vie en ville - donner son opinion sur les espaces urbains - justifier ses choix de vie 	<ul style="list-style-type: none"> - décrire un bien immobilier - comparer plusieurs biens/annonces - poser des questions adaptées lors d'une visite d'appartement - exprimer ses attentes en matière de bien à louer
Lexicaux et grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - les connecteurs d'opposition et de concessions - les expressions d'opinion, d'accord et de désaccord - le subjonctif (révision) - la comparaison (révision) - le lexique urbain 	<ul style="list-style-type: none"> - le lexique du logement, de la location - le comparatif et le superlatif (révision) - les pronoms relatifs (révision) et les pronoms relatifs composés - exprimer un souhait/vœux au conditionnel + subjonctif
Culturels	<ul style="list-style-type: none"> - les conditions de vie urbaines en France - introduction « pop culture » (chansons) 	<ul style="list-style-type: none"> - la location et la collocation en France
Socio-linguistiques	/	<ul style="list-style-type: none"> - adapter son discours à son interlocuteur

Tableau 8 : objectifs langagiers visés pour l'unité thématique 1 du niveau B2

Unité 2 (B2) : Perspectives d'avenir		
Thèmes	Un monde meilleur, les enjeux de notre société, l'écologie, le phénomène « zéro déchet »	
Durée de l'unité	2 séances d'1 heure en présentiel	
Déroulement de l'unité didactique		
Séance	Séance 1 « Un monde meilleur »	Séance 2 « Le zéro déchet »
Production orale recherchée	<ul style="list-style-type: none"> - conversation : échanges sur une chanson proposée - débat : échanges sur les enjeux de notre société 	<ul style="list-style-type: none"> - conversation : retour sur une vidéo proposée - débat : échange sur le concept « zéro déchet » sur sa mise en pratique, sa faisabilité...
Objectifs langagiers		
Pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> - débattre sur les solutions pour changer le monde - questionner les modes de consommation - envisager un monde idéal 	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer son opinion sur le « zéro déchet » et les nouveaux concepts écologiques - justifier ses choix de vie - questionner les modes de consommation
Lexicaux et grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - les expressions d'opinion, d'accord et de désaccord - le subjonctif (révision) - exprimer un souhait/vœux au conditionnel + subjonctif - lexique de l'environnement, de la société de consommation 	<ul style="list-style-type: none"> - lexique des déchets/écologie - les expressions d'opinion, d'accord et de désaccord - le subjonctif (révision)
Culturels	<ul style="list-style-type: none"> - introduction « pop culture » (chanson) - idéologies sur la société de consommation/les perspectives d'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> - les nouveaux concepts écologiques

Tableau 9 : objectifs langagiers visés pour l'unité thématique 2 du niveau B2

6.4. Mise en œuvre du dispositif inversé

Une fois le programme élaboré pour les différentes séances, il a fallu se pencher sur l'intégration de la pédagogie inversée dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire sur l'élaboration de contenus pédagogiques accessibles en ligne, utilisant les TICs et qui seraient rendus disponibles aux apprenants en amont des séances de conversation afin de préparer les activités prévues en présentiel. Il était notamment important d'intégrer les deux environnements d'apprentissage (l'intérieur et l'extérieur de la classe) afin que ceux-ci puissent fonctionner dans la continuité l'un de l'autre, comme cela est attendu d'un modèle de formation hybride.

Basal (2015) propose quatre étapes qui permettraient de mettre en place une « classe inversée ». Les étapes 1 et 2 consistent à planifier en détail ce qui doit se produire dans chaque environnement et à sélectionner une variété d'activités correspondant aux besoins des apprenants, tandis que la 3ème étape doit déterminer comment intégrer entre elles les tâches et les activités de chaque environnement. Il fallait donc concevoir des contenus/activités « en ligne » capables de s'intégrer et de répondre aux activités de production orale prévues en présentiel et annoncées dans le programme. Enfin, la quatrième étape consiste à utiliser un « système de gestion de l'apprentissage » (de l'anglais *learning management system*), correspondant à ce qu'on appelle communément une plateforme ou un « espace numérique de travail » (ENT). Cette plateforme ou ENT sert à rassembler les outils utilisés et les contenus pédagogiques dans un même espace, à organiser les activités/contenus de façon organisée, et à les rendre accessible en ligne (de partout et à tout moment). Grâce à ce système, l'enseignant peut par exemple « déposer des vidéos, des activités, des tâches à réaliser ; contacter les apprenants (...) ; proposer des liens vers d'autres ressources, etc. » (Basal, 2015 : 33).

L'élaboration du dispositif a donc ensuite reposé sur la création de contenus/supports en ligne servant à préparer activement les séances en présentiel qui suivraient, et sur la mise en ligne d'une plateforme ENT rassemblant et partageant ces contenus pédagogiques.

6.4.1. Elaboration des supports

Afin de diversifier le matériel pédagogique mais aussi par souci de temps (la création de capsules vidéo peut être très chronophage), il a été décidé de varier les supports utilisés pour les différentes séances, en veillant cependant toujours à utiliser des TICs ou

des supports multimédia. Ainsi, toutes les séances présentaient des outils pédagogiques et des supports (en partie) originaux, et six séances sur huit s'appuyaient sur des supports type « capsule vidéo ». Ces capsules vidéo étaient en général associées à d'autres supports ou outils originaux ou « empruntés » (comme des quizz, glossaire/tests, fichiers audio, transcriptions de supports audio ou audiovisuels, vidéos YouTube, etc.)

Pour les supports empruntés, il a fallu trouver des supports de préférence authentiques, comme le préconise Yang (2010), qui pourraient non seulement correspondre à la thématique choisie, au niveau des apprenants et aux objectifs langagiers initialement envisagés, mais qui pourraient aussi servir de tremplin pour alimenter une véritable conversation lors de la séance en présentielle. Les supports originaux, eux, ont aussi fait en sorte de s'adapter le plus possible aux objectifs généraux et langagiers envisagés pour chaque séance.

6.4.1.1. Elaboration de « capsules vidéo » originales

Powtoon et Moovly sont des studios d'édition et d'animation en ligne qui permettent de créer des présentations vidéo dynamiques et animées dans un but pédagogique, professionnel ou autre. Les deux studios ont été utilisés pour élaborer des capsules vidéos originales. La création de vidéos a nécessité un temps certain. Il a fallu en effet :

- Préparer le « scénario » de la capsule (le sujet de la vidéo, le script (écrit ou oral), le nombre de diapositive, etc.) ;
- Rechercher des illustrations adaptées à chaque diapositive (si nécessaire) ;
- Rechercher une musique de fond ou enregistrer une voix off ;
- Se familiariser avec le site de création et ses fonctionnalités ;
- Réaliser le scénario sur le logiciel et y ajouter des animations/effets ;
- Télécharger le résultat final et envisager sa « dispersion » (partager sur Youtube ou Vimeo, proposer de télécharger directement le fichier, etc.)

Plusieurs difficultés se sont présentées lors de la création des vidéos. Tout d'abord, la performance limitée et ralentie des studios d'édition (dont le chargement était de plus en plus lent à mesure que la présentation vidéo s'allongeait ou présentait davantage d'animations) a souvent retardé le processus de création. La question des droits d'auteur, d'autre part, fut un autre obstacle rencontré. Réaliser la capsule vidéo nécessite en effet

souvent l'intégration de médias déjà existants (images, sons...) qui peuvent être soumis à des restrictions. Uniquement des images ou des fonds sonores libres de droit (ou libres de droit sous réserve de mentionner l'auteur) ont été utilisées au sein de ces capsules vidéo. Ces images et fonds sonores ont été trouvés sur des banques d'images libre de droit (Pixabay, par exemple) ou sur Youtube.



Figure 3 : Capture d'écran de la capsule vidéo « le zéro déchet » (niveau B2) réalisée sur le site Powtoon (Pour ce mémoire, toutes les capsules vidéo ont été rendues accessibles depuis des liens présentés dans la sitographie page 91)

6.4.1.2. Elaborations de quizz et de glossaires

L'intégration de supports permettant à l'apprenant d'être impliqué dans son apprentissage est un élément important de la pédagogie inversée, notamment pour des aspects théoriques tels que l'apprentissage du vocabulaire, par exemple. Les capsules vidéo visent en général à rendre attractifs, dynamiques et animés les contenus avec lesquels l'apprenant doit se familiariser (afin de s'éloigner d'un simple « cours magistral » enregistré, par exemple, lors de la présentation d'un sujet, de l'introduction de points de grammaire ou de lexique). Au-delà de ces capsules vidéo, il est fortement conseillé de proposer des quizz ou des tests aux apprenants. Ces activités interactives peuvent par exemple permettre à l'étudiant d'approfondir davantage des aspects linguistiques introduits

dans les documents supports, ou de vérifier la bonne compréhension de ces derniers. Ces quizz/tests offrent aussi une plus grande préparation du futur cours en présentiel.

De nombreux sites en ligne (gratuits ou semi-gratuits) proposent de réaliser différents quizz, tests ou exercices adaptés au niveau des apprenants et au sujet de la séance de conversation. Pour ce dispositif, les sites « *quizlet.com* » et « *learningapps.org* » ont été utilisés. *Quizlet* est apparu particulièrement intéressant dans la mesure où il propose de réaliser des listes de vocabulaire (ou glossaires) qui, une fois enregistrées par le créateur, peuvent être accessibles librement et sont transformées par le site en de multiples activités pour tester ses connaissances sur les listes de vocabulaire en question. Ces supports ont ainsi été appelés « glossaires/tests ». L'apprenant peut par exemple utiliser le site comme des cartes de mémorisation « à retourner », réaliser des dictées, faire des tests QCM ou des tests d'associations de mots, etc.

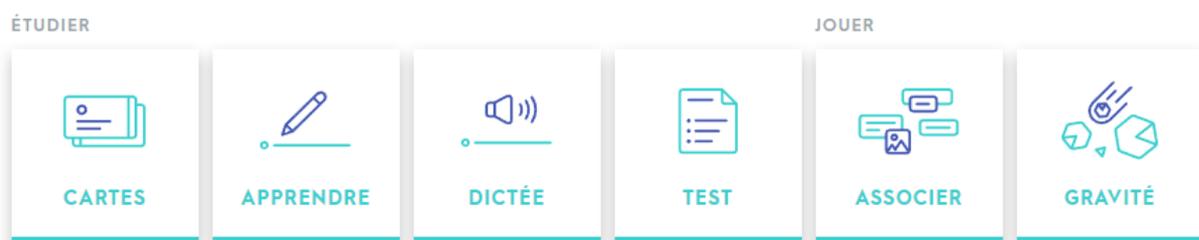


Figure 4 : Capture d'écran des activités de « test de connaissances » disponibles pour les listes de vocabulaire créées sur *quizlet.com*

D'autre part, le site *learningapps* permet lui de réaliser soi-même un grand nombre d'activités variées, allant du simple questionnaire type QCM aux tests d'appariement ou d'association, aux tests à trous, aux activités plus ludiques telles que des mots croisés, puzzles, pendus, memory, et bien d'autres encore. Ces deux sites permettent aux apprenants de travailler de façon autonome.

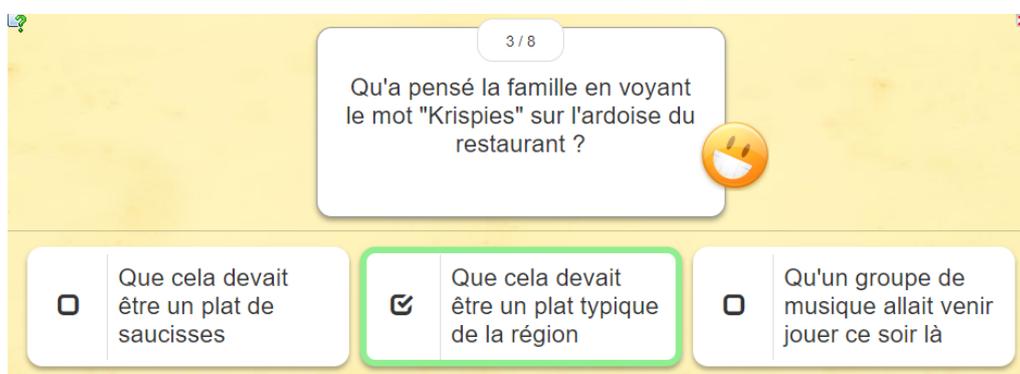


Figure 5 : Capture d'écran d'un exercice type QCM réalisé sur le site de *learningapps.org* pour la séance « anecdotes de voyage » (niveau A2)

6.4.1.3. Elaborations de supports audio

Le logiciel Audacity a servi à la fabrication des supports audio. Il s'agit d'un logiciel gratuit permettant l'enregistrement et l'édition de pistes audio. Celui-ci a été utilisé à la fois pour les supports constitués d'un simple fichier audio à écouter ou pour enregistrer la voix-off de capsules vidéo à visionner. Dans le second cas, il a fallu aussi transformer le son du format WMA (proposé par Audacity) en format MP3 (format accepté pour les fonds sonores et musicaux des studios tels que Powtoon ou Moovly). Cette conversion de format est facilement réalisable sur des sites gratuits en ligne à cet effet.⁵

Les tableaux ci-après récapitulent les supports utilisés pour chaque séance.

⁵ Par exemple, le site de conversion de formats audio suivant : <http://audio.online-convert.com/fr/convertir-en-mp3>

Séances	Séance 1 « Mon portrait chinois »	Séance 2 « Le speed dating »
Documents supports en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - capsule vidéo originale « mon portrait chinois » (https://vimeo.com/228361257) 	<ul style="list-style-type: none"> - capsule vidéo originale « le speed dating » (https://vimeo.com/228398009) - glossaire / test « les traits de caractères » (https://quizlet.com/217283966/glossaire-video-le-speed-dating-les-traits-de-caractere-flash-cards/) - fiche « expressions utiles au speed dating » / pronoms relatifs (cf. annexe 3)

Tableau 10 : documents supports de l'unité 1 « la personnalité » (niveau A2)

Séances	Séance 1 « En déplacement »	Séance 2 « Les anecdotes de voyage »
Documents supports en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - capsule vidéo originale « le voyage en train » (https://vimeo.com/228563379) - glossaire / test « voyage et transports » (https://quizlet.com/217355599/glossaire-voyage-et-transports-flash-cards/) - exercice de regroupement (https://learningapps.org/display?v=pj2oxb5rj17) - fichiers audio « le voyage en avion » et « l'arrivée à l'hôtel » (lien : https://vimeo.com/229564168 et https://vimeo.com/229564495) - fiche transcription des fichiers audio (cf. annexes 4 et 5) 	<ul style="list-style-type: none"> - capsule vidéo originale « Les anecdotes de voyage » (https://vimeo.com/230184433) - fichier audio « Anecdote au restaurant indien » (https://vimeo.com/229572939) - fiche transcription des anecdotes (cf. annexes 6 et 7) - fiche « raconter une histoire au passé : les connecteurs temporels » (cf. annexe 8) - quizz de compréhension orale (QCM) « anecdotes de voyage » (https://learningapps.org/display?v=py067i0c517)

Tableau 11 : documents supports de l'unité 2 « le voyage » (niveau A2)

Séances	Séance 1 « Vivre en ville ou à la campagne »	Séance 2 « Louer un appartement en France »
Documents supports en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - chanson « J'aime plus Paris » de T. Dutronc (https://www.youtube.com/watch?v=VAfeqAYndZY) - chanson « A la campagne » de Bénabar (https://vimeo.com/3427689) - glossaire / test « Ville ou campagne » (https://quizlet.com/217309454/glossaire-ville-ou-campagne-flash-cards/) - fiche paroles des chansons (cf. annexes 9 et 10) - fiche lexique/brainstorming sur la vie en ville ou à la campagne (cf. annexe 11) - fiche « exprimer son opinion » (cf. annexe 12) 	<ul style="list-style-type: none"> - capsule vidéo originale « Louer un appartement en France » (https://vimeo.com/228580193) - glossaire / test « la location d'appartement » (https://quizlet.com/218460936/glossaire-la-location-dappartement-flash-cards/) - vidéo Youtube « La collocation » (https://www.youtube.com/watch?v=Ma6_ebv8ALM)

Tableau 12 : documents supports de l'unité 1 « vivre en ville » (niveau B2)

Séances	Séance 1 « Un monde meilleur »	Séance 2 « Le zéro déchet »
Documents supports en ligne	<ul style="list-style-type: none"> - chanson « Je suis un homme » de Zazie (https://www.youtube.com/watch?v=oSIoP7h4B_M) - fiche paroles (cf. annexe 13) - glossaire / test « je suis un homme » (https://quizlet.com/217347826/glossaire-video-je-suis-un-homme-flash-cards/) - exercice d'appariement (https://learningapps.org/display?v=pa9mk7zg217) - fiche « brainstorming » (cf. annexe 14) 	<ul style="list-style-type: none"> - capsule vidéo originale « Le zéro déchet » (https://vimeo.com/228361089) - glossaire / test « le zéro déchet » (https://quizlet.com/217321641/glossaire-zero-dechet-flash-cards/) - transcription de la vidéo « le zéro déchet » (cf. annexe 15) - vidéo Youtube sur Béa Johnson (https://www.youtube.com/watch?v=L6vJuRcjteM)

Tableau 13 : documents supports de l'unité 2 « perspectives d'avenir » (niveau B2)

6.4.2. Choix de l'ENT (Espace Numérique de Travail)

Le choix initial de la plateforme en ligne ou de l'ENT qui permettrait d'accueillir les supports pédagogiques et de tester le modèle de la classe inversée a mérité une certaine réflexion, et plusieurs critères ont été pris en compte.

L'un des premiers critères était la gratuité. Le projet émanait en effet d'une proposition spontanée de ma part et non d'une requête préexistante de l'institution d'accueil. Aucun financement n'était donc prévu pour la réalisation de ce dispositif, mais il existe sur internet un grand nombre de plateformes capables d'accueillir et de partager des supports pédagogiques créés ou non par l'enseignant. La gratuité de la plateforme n'est dès lors pas apparue comme un obstacle majeur, du moins au premier abord. Malgré tout, certaines plateformes initialement envisagées se sont avérées n'être que partiellement gratuites, rendant finalement le choix plus limité. Cela a par exemple été le cas de la plateforme « Weebly » envisagée et utilisée au départ :

« Weebly est une plateforme de création et gestion de présence en ligne (sites web, blogs ou boutiques en ligne), doté d'un logiciel de création de site web et de gestion de contenu web, basé sur le principe du glisser-déposer (ce qui permet de personnaliser son site sans programmation). »
(Wikipedia, 2017)

L'utilisation de cette plateforme type « clé-en-main » était le choix de départ, notamment car je m'étais déjà familiarisée avec son utilisation pour la réalisation de scénarios pédagogiques, et qu'elle était apparue comme adaptable à ce nouveau dispositif de « classe inversée ». Cependant, cette solution s'est finalement révélée infructueuse car l'obtention d'un compte premium payant est nécessaire pour avoir accès à certaines fonctionnalités apparues comme essentielles (comme le côté « privé » de la plateforme ou la protection de pages par un mot de passe, etc.)

L'aspect privatif était un autre critère de sélection de la plateforme ENT, et ce pour des questions de copyright (afin d'éviter toute violation potentielle de droits d'auteur). En effet, le partage de contenus et de supports en ligne peut vite s'avérer délicat et, posséder une plateforme privative a semblé être une solution plus sûre et moins prône à des litiges de ce type. De plus, pouvoir protéger sa plateforme par un mot de passe permet aussi de confiner ce qui y est posté, dit ou écrit (par l'enseignant ou par les élèves) à l'enceinte numérique de la classe « en ligne », et offre donc un environnement de travail plus rassurant pour les apprenants.

Par ailleurs, un autre critère important était la facilité et la rapidité de prise en main de la plateforme, en raison des contraintes de temps imparties et de mes compétences numériques limitées. L'utilisation d'une plateforme Moodle est par exemple apparue trop complexe dans la mesure où les opinions récoltées sur Internet laissait entendre que sa prise en main nécessiterait impérativement une certaine formation. De plus, il ne semblait pas impératif d'utiliser une plateforme proposant autant de fonctionnalités pour l'utilisation qui allait être faite de celle-ci.

De manière générale, le choix de la plateforme s'est avéré plus difficile que prévu, et c'est seulement après avoir fait face à certains obstacles et après plusieurs essais peu fructueux (sur Weebly, sur Tumblr...) que le choix final s'est imposé : Edmodo est une plateforme de réseau-social créée en 2008 par Nic Borg, Jeff O'Hara et Crystal Hutter aux Etats-Unis dans le but de fournir aux élèves et aux enseignants un environnement de travail plus proche de leur environnement social non-scolaire, c'est-à-dire un environnement « connecté ». La plateforme permet ainsi de « connecter tous les apprenants avec les personnes et les ressources dont ils ont besoin pour déployer tout leur potentiel » (Edmodo, 2016). Edmodo rend possible la mise en ligne de supports et de matériel, l'intégration de ressources multimédia interactives et la création d'un environnement de communication communautaire. La plateforme est accessible en ligne à toute la classe et de partout, et ce gratuitement.

Les fonctionnalités de la plateforme permettent :

- à l'enseignant de créer des entrées (ou « remarques »), des devoirs, quizz et sondages, de déposer des supports (documents à télécharger) et des liens, d'évaluer des travaux déposés, de communiquer en privé avec un apprenant ou de répondre publiquement aux apprenants dans l'espace « commentaires » (présent à chaque entrée), etc.
- à l'apprenant de télécharger des documents déposés par l'enseignant, de répondre à des quizz ou sondage, de déposer des travaux, d'interagir avec le groupe sur les espaces commentaires.

Le principal public ciblé par la plateforme Edmodo correspond aux enseignants du secondaire et leurs élèves (la plateforme a été reconnue comme l'un des meilleur réseaux sociaux pour les moins de 13 ans par le Time Magazine (McClelland, 2012)) mais s'adresse aussi aux enseignants et aux apprenants de niveaux supérieurs et s'adapte parfaitement aux environnements d'apprentissage en dehors du cursus scolaire (écoles de

langue, par exemple). Aucun prérequis ne semble être nécessaire pour utiliser la plateforme, si ce n'est d'avoir une connaissance suffisante (basique) des outils informatiques/réseaux sociaux et de créer un compte personnel. Edmodo propose d'ailleurs de créer un compte adapté au statut de chacun : l'utilisateur choisit entre trois types de compte : « enseignant », « élève » et même « parent ».

Ainsi, le choix de la plateforme s'est finalement tournée vers Edmodo car celle-ci est gratuite, limite l'accès aux contenus et supports aux apprenants concernés uniquement, est facile d'utilisation et rapidement opérationnelle, et enfin offre un nombre important de fonctionnalités intéressantes pour la mise en place d'un dispositif inspiré de la « classe inversée » (dépôt de fichiers, présence d'outils de communications, création de quizz...).

Pour utiliser la plateforme, le tuteur doit s'inscrire avec un compte « enseignant », puis créer autant de groupes qui lui sont nécessaires (le groupe 2 et le groupe 5, pour ce dispositif). Il peut ensuite cliquer sur ce qu'il souhaite réaliser dans le panneau central (« remarque », « questionnaire », « saisir votre message », symboles « joindre des fichiers » ou « ajouter un lien », etc.). Les messages ou autres publiés par l'enseignant-tuteur apparaîtront ensuite sur la page du groupe sélectionné.

Une fois que le dispositif était opérationnel, il restait enfin à mettre en œuvre son application auprès des apprenants et à tester son utilisation (lors des séances de conversation et en dehors).

Chapitre 7 – Déroulement du dispositif : en ligne et en présentiel

7.1. Accès à la plateforme

Avant le début de ces séances hybrides, les apprenants se sont d'abord familiarisés brièvement en classe avec les plateformes ENT utilisées par le dispositif.

Une fois les apprenants inscrits au sein de leurs groupes, ils ont eu accès à toutes les « entrées », c'est-à-dire à tous les supports que j'avais déposés sur la page du groupe (les contenus de chaque séance étaient rendus accessibles en ligne environ une semaine avant le cours). La classe inversée a ainsi pu se dérouler de la façon suivante : les apprenants sont venus en cours après avoir pris connaissance, à leur rythme, des consignes et des contenus déposés sur la plateforme ENT, et ce afin de pouvoir participer activement aux activités prévues en classe. Les consignes spécifiques pour chaque séance ainsi que l'ordre des activités étaient inscrits chaque semaine sur la plateforme.

7.2. Etapes de l'apprentissage

Le processus d'apprentissage envisagé au sein de ce dispositif a cherché à suivre les étapes proposées par Beacco (2007) concernant l'appropriation d'une compétence par les apprenants : la sensibilisation, la systématisation, et le réemploi. L'objectif du dispositif est de faire en sorte que le temps en classe puisse servir principalement à la phase de réemploi, et que les apprenants aient déjà bien entrepris la phase de sensibilisation et (autant que possible) de systématisation lors de la partie « en ligne » des unités didactiques.

La sensibilisation a déjà été effectuée dans la mesure où le dispositif ne fait en général que réintroduire un sujet/thème et des contenus linguistiques (formules grammaticales, champ lexical...) aux apprenants. Ceux-ci sont réexposés aux connaissances thématiques ou langagières par le biais des contenus disponibles en ligne. Lors de cette étape, les apprenants cherchent à comprendre et à s'approprier les connaissances énoncées. La systématisation est ensuite envisagée au sein des diverses activités proposées en ligne, soit directement dans les capsules vidéo ou au travers des consignes qui en découlent, soit par le biais d'exercices, tests, questionnaires... Enfin, la phase de réemploi, qui consiste à réutiliser les connaissances et à les mettre davantage en pratique, peut se dérouler en présentiel, lors de diverses activités de production ou d'interaction orale.

7.3. Déroulement d'une séance : exemple de la séance « En déplacement » (A2)

Pour illustrer le déroulement d'une séance du dispositif mis en place, je prendrai comme exemple le scénario pédagogique élaboré autour du thème « En déplacement » pour les apprenants de niveau A2. Cette séance s'est déroulée deux semaines après le début de la mise en place du dispositif, et les apprenants étaient donc déjà habitués au déroulement de celui-ci (réalisation des activités en ligne, suivi d'activités de production orale en classe). La séance « En déplacement » était la 1^{ère} séance de l'unité didactique autour du « voyage ».

« En déplacement »

Niveau : A2

Participants : 4 apprenants

Objectif général : Participer à des jeux de rôles autour du déplacement touristique ou professionnel (notamment, à la gare, à l'aéroport et à l'hôtel)

Objectifs pragmatiques : acheter un billet de train en France, se présenter à la réception d'un hôtel, présenter une réservation, s'enregistrer à l'aéroport

Objectifs linguistiques : lexique des voyages/transports (la gare, l'aéroport, l'hôtel) ; le conditionnel de politesse

Objectifs culturels : prendre les transports en France (train, avion)

Objectifs sociolinguistiques : le vouvoiement ; adapter son discours à son interlocuteur

Durée : 15+ minutes en ligne et 30 minutes en présentiel

Supports : capsule vidéo originale « voyage en train » ; glossaire / test « voyage et transports » (quizlet) ; exercice de regroupement (learningapps) ; fichiers audio « voyage en avion » et « arrivée à l'hôtel » avec leur transcription.



Moi à ■ Groupe 2

La semaine prochaine : "En déplacement" ! Pour cette séance :

1/ Regarde la vidéo des dialogues sur le "voyage en train"

lien : <https://www.youtube.com/watch?v=bFo9aetlu0>

2/ Regarde le glossaire. Tu peux réaliser des activités pour tester tes connaissances sur le vocabulaire sur la page du glossaire.

lien : <https://quizlet.com/217355599/glossaire-voyage-et-transport-flash-cards/>

3/ (Si tu as le temps) Fais l'activité sur le vocabulaire des transports

lien : <https://learningapps.org/display?v=pj20xb5rj17>

4/ Ecoute les deux autres dialogues (à l'aéroport et à l'hôtel) et regarde ensuite leur transcription (à télécharger). Tu peux repérer des tournures de phrases à réutiliser. [Moins...](#)

arrivé à l'hôtel mp3.mp3
0:00 / 2:02

voyage en avion mp3.mp3
0:00 / 1:46

[Voir 1 pièce jointe de plus...](#)

Figure 6 : Capture d'écran des consignes pour la séance « En déplacement »

7.3.1. Partie en ligne

- **Visionnage de la capsule vidéo « Voyage en train »**⁶

L'objectif de cette première étape est d'amener les apprenants à identifier le ou les sujets de la séance de conversation et de les sensibiliser au concept abordé. La capsule vidéo présente ici un dialogue (oral et écrit) entre une cliente cherchant à acheter un billet de train, et un membre du personnel de gare de la SNCF. La présence de la transcription écrite sur ce premier dialogue avait pour but de faciliter la compréhension du dialogue d'introduction de la séance, afin de ne pas décourager les apprenants ayant plus des difficultés de compréhension orale. Les autres dialogues présentés par la suite n'incluent pas directement une transcription (l'audio et le texte sont sur deux fichiers séparés) afin que cette dernière ne soit pas consultée systématiquement, mais serve uniquement de « béquille » ou de référence après les écoutes des dialogues. Les apprenants peuvent visionner la vidéo ou faire « pause » autant de fois qu'ils le souhaitent. L'écoute doit leur

⁶ Capsule vidéo disponible à la page web suivante : <https://vimeo.com/228563379>

permettre d'identifier des structures réutilisables dans une situation de déplacement (formules de politesse, structures des questions, temps utilisés, lexique...). Les termes moins familiers et spécifiques au champ lexical des transports/voyages sont en général listés dans le glossaire (français-espagnol) associé à la vidéo. Les apprenants peuvent s'ils le souhaitent commencer par appréhender le glossaire avant de regarder la vidéo, mais il leur a cependant été conseillé de commencer par la capsule vidéo afin d'introduire le sujet de manière plus dynamique, engageante et communicative, d'autant plus que les apprenants peuvent retourner visionner la vidéo après avoir réalisé les autres activités (et déjà observer leur progression).



Figure 7 : Captures d'écran de la capture vidéo « voyage en train » (niveau A2) réalisée sur le site de Powtoon

- **Glossaire/test : « voyages et transports »⁷**

La deuxième étape consiste à prendre connaissance du glossaire « voyage et transports » conçu sur le site de quizlet.com. Cette étape permet aux apprenants de se familiariser avec le lexique de la séance, afin de mettre du sens sur les supports vidéo et audio auxquels ils ont été (ou vont être) confrontés. Les activités d'apprentissage ou de

⁷ Glossaire et activités/tests disponibles à la page suivante : <https://quizlet.com/217355599/glossaire-voyage-et-transports-flash-cards/>

« test de connaissance » proposées par le site de quizlet leur permet aussi de systématiser ce nouveau lexique, à leur rythme et comme ils l'entendent.

Écrivez la réponse à ces 5 questions	Associez la bonne réponse à chacune de ces 5 questions	
1. la maquina de billetes ÉCRIVEZ LA RÉPONSE	1. ____ l'hôtesse de l'air / le steward	A. habitación individual o doble
2. el conductor de tren _____ ÉCRIVEZ LA RÉPONSE	2. ____ la sécurité	B. la bodega
3. la azafata / asistente de vuelo _____ ÉCRIVEZ LA RÉPONSE	3. ____ la soute à bagage	C. la seguridad
	4. ____ le pilote / le commandant de bord	D. el piloto
	5. ____ chambre simple ou double	E. la azafata / asistente de vuelo

Figure 8 : Captures d'écran d'un test proposé par quizlet sur le glossaire « voyage et transport » (niveau A2) (disponible : <https://quizlet.com/217355599/glossaire-voyage-et-transports-flash-cards/>)

- **Exercice de regroupement⁸**

Tout comme les tests proposés par le site de *quizlet* pour travailler le nouveau lexique, cette activité créée sur le site de *learningapps* permet à l'apprenant de mémoriser et systématiser encore davantage les nouvelles connaissances lexicales.



Figure 9 : Capture d'écran d'un exercice de regroupement (texte/image) réalisé sur le site de *learningapps.org* pour la séance « En déplacement » (niveau A2) (disponible : <https://learningapps.org/display?v=pj2oxb5rj17>)

⁸ Exercice de regroupement disponible à la page suivante : <https://learningapps.org/display?v=pj2oxb5rj17>

- **Fichiers audio « Voyage en avion » et « Arrivée à l'hôtel » + transcriptions⁹**

Enfin, les autres exemples de dialogues audio (dont les transcriptions sont aussi disponibles) permettent aux apprenants d'observer l'utilisation de ce même lexique et de certains actes de paroles dans d'autres contextes communicatifs correspondant à des situations de déplacement (en voyage touristique ou professionnel). Après avoir écouté et lu ces dialogues, les apprenants ont été invités à repérer/noter les tournures de phrases et expressions liées au déplacement, les termes du lexique de voyage, les apparitions du conditionnel ainsi que les structures interrogatives. Ces dialogues, comme la capsule vidéo, servent aussi d'exemples aux activités de jeux de rôles qui auront lieu par la suite dans la séance en présentielle.

7.3.2. Partie en présentiel

La partie en présentielle (d'une demi-heure) a consisté à mettre en application les différentes connaissances linguistiques et communicatives introduites dans le dispositif en ligne. Après avoir vérifié que tout le monde avait pris connaissance des activités proposées sur la plateforme, j'ai commencé par animer une petite séance de *brainstorming* (5 minutes environ) avec les quatre apprenants, récapitulant des expressions, questions et tournures de phrases repérées dans les documents supports audio et vidéo et qui pourraient être utiles dans le contexte d'un déplacement touristique ou professionnel.

Par la suite et pendant le reste de la séance, les apprenants ont formé des groupes de deux et se sont tour à tour mis dans la peau de clients/passagers/voyageurs ou de personnel de gare/aéroport/réceptionniste afin de concevoir des petites scénettes improvisées.

⁹ Fichiers audio disponibles aux pages suivantes : <https://vimeo.com/229564168> et <https://vimeo.com/229564495> ; transcriptions disponibles aux annexes 4 et 5.

Partie 4

-

Evaluation du dispositif

Chapitre 8 – Evaluation qualitative du dispositif

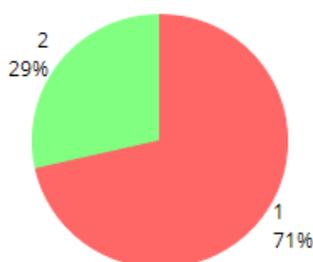
Le projet d'ingénierie mis en œuvre visait plusieurs objectifs généraux qui ont été cités plus tôt dans ce mémoire. Le dispositif s'inspirant de la pédagogie inversée cherchait à optimiser les « classes de conversations » facultatives animées par les stagiaires de l'EOI de Dos Hermanas, et ce en préparant les apprenants aux activités prévues en classe en amont de celle-ci, par le biais des TICs. Afin d'optimiser ces classes, les objectifs visés étaient les suivants :

- Maximiser le temps passé en classe pour des activités interactives de production orale entre les apprenants ;
- Permettre des interactions de (meilleur) qualité ;
- Renforcer l'autonomie des apprenants face à leur apprentissage ;
- Renforcer la motivation des apprenants par le biais de contenus et d'activités engageant(e)s ;
- Renforcer la confiance en soi des apprenants lors des pratiques de l'oral en interaction.

Afin d'évaluer l'utilité et l'efficacité du dispositif élaboré par rapport à ces objectifs, une approche qualitative a été ici mise en avant. Un questionnaire (cf. annexe 16) a été envoyé aux apprenants à la fin de la période de « test du dispositif » afin d'obtenir leurs ressentis et leurs opinions sur la formation expérimentale à laquelle ils avaient été confronté. Ce questionnaire présente des questions fermées et ouvertes, et cherche à revenir sur chaque objectif visé par le « dispositif inversé » mis en œuvre dans le cadre du stage, ainsi que sur son utilisation en générale.

Les résultats présentés ci-dessous correspondent aux réponses données par les sept apprenants ayant participé au test du dispositif. Ce nombre étant très réduit, il faudra bien sûr garder en tête les limites de l'analyse de ces résultats.

8.1. La plateforme et l'utilisation du dispositif en ligne



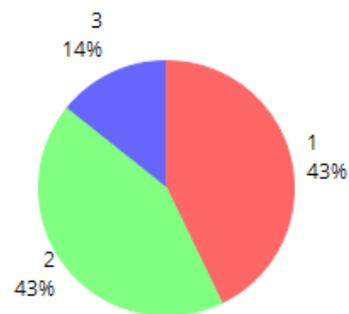
1/ As-tu trouvé la plateforme Edmodo et les différents sites internet faciles à utiliser ?

(1) Très facile = 71%

(2) Plutôt facile = 29%

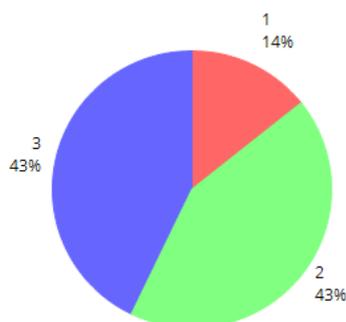
2/ *Qu'as-tu pensé de devoir préparer le cours sur Internet avant de venir au club de conversation ?*

- (1) Cela m'a beaucoup plu = 43%
- (2) J'ai trouvé l'idée intéressante dans l'ensemble = 43%
- (3) Je n'y ai pas trouvé beaucoup d'intérêt = 14%



Dans l'ensemble, les résultats montrent que les apprenants n'ont eu aucune difficulté à comprendre l'utilisation du dispositif en ligne (naviguer sur la plateforme et accéder aux différents sites qui y étaient indiqués par des liens url). Les apprenants sont en effet déjà habitués à utiliser des outils disponibles sur internet pour les cours « traditionnels » avec les enseignants de l'EOI (Google drive, groupe WhatsApp, etc). La préparation du cours sur Internet a elle cependant partagé les apprenants. En effet, avant la mise en place du dispositif, aucune préparation du cours n'était demandée aux apprenants pour les séances de conversation. Malgré cela, la grande majorité d'entre eux (6 apprenants sur 7) se sont montrés positifs quant à l'utilisation du « dispositif inversé », mais un des apprenants n'a pas entièrement adhéré au concept. La question bilan à la fin de ce sondage reviendra sur l'opinion général des apprenants quant au dispositif.

8.2. *La maximisation du temps en classe*



3/ *Selon toi, préparer le cours en avance sur internet a-t-il laissé plus de temps pour les conversations en classe ?*

- (1) Oui, beaucoup = 14%
- (2) Oui, un peu = 43%
- (3) Cela n'a pas modifié le temps des conversations en classe = 43%

Explique quels changements tu as observés concernant le temps consacré aux conversations.

A en juger par les opinions des apprenants, l'hypothèse qu'un « dispositif inversé » puisse permettre de maximiser le temps consacré à la conversation orale dans un cours déjà prévu à cet effet n'est pas réellement confirmée. Si une majorité d'apprenants ont le sentiment que le temps consacré aux conversations a été amélioré grâce au dispositif, presque autant d'apprenants considère qu'autant de temps y était consacré avant sa mise en

œuvre. A la question ouverte leur demandant d'expliquer ce qui avait effectivement changé selon eux, les apprenants ayant auparavant exprimé un changement mélioratif (tous dans le groupe de niveau A2) ont par exemple expliqué que les séances utilisant le dispositif inversé permettait de perdre moins de temps au début du cours et de rentrer plus directement dans le vif du sujet. Un apprenant a aussi exprimé que moins de temps était consacré à des pauses (questions et explications) liées à des incompréhensions pendant les activités :

« Avant, le cours commençait plus lentement car tu expliquais les choses et le thème des conversations, mais après les explications étaient sur internet et donc nous pouvions commencer presque tout de suite. » (José-Luis, apprenant de niveau A2)

« Nous avons parlé plus quand il y avait les vidéos car nous savions ce qu'il [fallait] faire et nous étions plus préparés. Durant la classe, nous faisons moins [de] pauses pour poser des questions aussi. » (José-Antonio, apprenant de niveau A2)

Les apprenants plus mitigés (appartenant tous au groupe de niveau B2) ont expliqué que le temps consacré aux conversations n'a pas changé en lui-même, et une apprenante a indiqué que les conversations étaient mieux organisées après sa mise en place :

« Je ne crois pas que le temps des conversations était différent. » (Carmen, apprenante niveau B2)

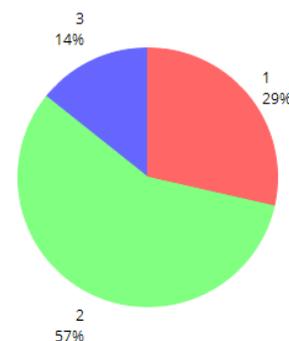
« La durée des conversations n'a pas changé selon moi, mais peut-être [que] les conversations étaient plus organisées quand tu as changé la méthode. » (Lola, apprenante niveau B2)

Il semble ainsi que la maximisation du temps de classe pour les conversations fut davantage un succès pour le groupe A2 moins avancé (n'ayant aussi que 30 minutes de cours de conversation, comparée à 1 heure entière pour le groupe B2). Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que le groupe B2, de manière générale très à l'aise à l'oral, n'a pas nécessairement besoin de se préparer aux sujets du cours pour pouvoir soutenir ou engager une conversation sur n'importe quel sujet dès le début de la séance, et qu'une perte de 5 à 10 minutes en début de cours pour introduire certains concepts est plus vite ressentie lorsque la séance est limitée à 30 minutes.

8.3. La qualité des interactions

4/ Dans l'ensemble, les activités réalisées sur Internet :

- (1) t'ont beaucoup aidé à faire les activités en classe = 29%
- (2) t'ont un peu aidé à faire les activités en classe = 57%
- (3) ne t'ont pas vraiment aidé à faire les activités en classe = 14%



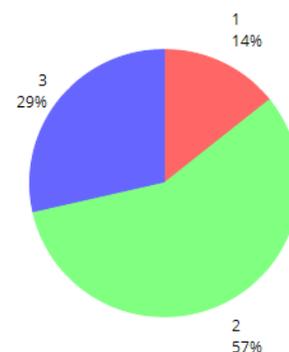
5/ Penses-tu que préparer les activités avant le cours améliore la qualité de ce qui est dit pendant le cours ?

- (1) Oui, beaucoup = 57%
- (2) Oui, un peu = 43%

Si oui, comment les interactions ou tes paroles ont-t-elle été améliorées ?

6/ As-tu pris la parole de façon plus spontanée grâce à la préparation du cours sur internet ?

- (1) Oui, beaucoup = 14%
- (2) Oui, un peu = 57%
- (3) Cela n'a pas affecté ma spontanéité = 29%



Dans l'ensemble, on peut noter que la qualité des interactions a été jugée améliorée grâce au « dispositif inversé ». Une grande majorité des apprenants a considéré utile la préparation des activités sur internet en amont du cours, montrant que les contenus élaborés et choisis en ligne ont en partie été jugés adaptés à la réalisation des activités en classe. De plus, la totalité des apprenants a jugé que le dispositif avait permis une amélioration de la qualité des interactions. A la question ouverte, les apprenants ont par exemple répondu moins chercher leurs mots et avoir des conversations plus fluides avec leurs camarades (niveau A2), ou mieux maîtriser les thèmes et les concepts abordés, pouvoir partager davantage de points de vues et pouvoir avoir des conversations plus approfondies (niveau B2) :

« Je crois que j'hésitais moins. Je connaissais plus [de] mots. » (Ana, apprenante de niveau A2)

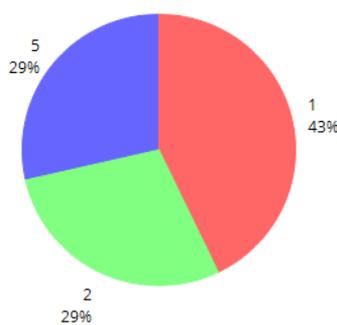
« Je réfléchissais un peu moins avant de parler. Il y avait moins de pauses, nous [posions] moins de questions aussi. » (José-Luis, apprenant de niveau A2)

« Quand nous préparions le cours, nos conversations étaient peut-être plus approfondies. » (Rosa, apprenante de niveau B2)

« C'était plus facile de voir le vocabulaire avant le club de conversation car nous connaissions plus de mots et le sujet, bien-sûr. Peut-être [que] nous avions aussi plus d'idées [à] partager. » (Lola, apprenante de niveau B2)

Par ailleurs, le niveau de spontanéité lors des conversations a aussi été jugé relativement amélioré par la plupart des apprenants (notamment par le niveau A2). Deux apprenantes du niveau B2 déjà très à l'aise à l'oral n'ont, elles, pas considéré que le dispositif a un eu un impact positif sur ce point.

8.4. L'autonomie des apprenants

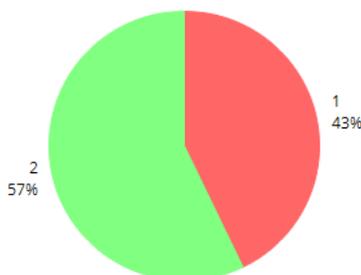
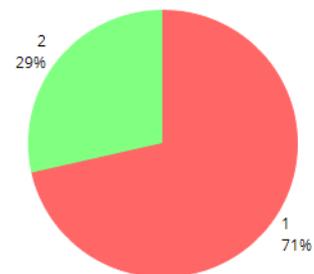


7/ Grâce aux activités réalisées en ligne (quizz, tests, réfléchir sur les questions des vidéos...), t'es-tu senti autonome, ou responsable de ton apprentissage ?

- (1) Oui, très = 43%
- (2) Oui, un peu = 29%
- (5) Je ne comprends pas bien la question = 29%

8/ As-tu apprécié de pouvoir tester tes connaissances et/ou d'améliorer tes compétences en dehors de la classe ?

- (1) Oui, beaucoup = 71%
- (2) Oui, un peu = 29%



9/ As-tu réalisé des tests et des activités facultatives sur Quizlet.com (le site avec les listes de vocabulaire) ?

- (1) Oui, souvent = 43%
- (2) Oui, parfois = 57%

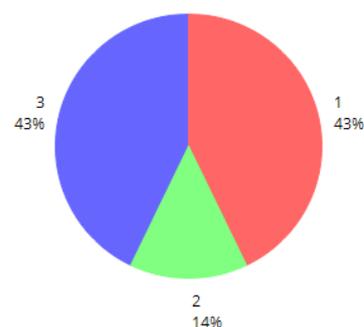
La majorité des apprenants s'est senti autonome face à la réalisation des activités en ligne. La totalité des apprenants a aussi apprécié de pouvoir tester leur connaissance en

dehors du cours. Ceci pourrait peut-être être interprété par le fait que ce genre d'activités donne le droit à l'erreur dans l'intimité de sa maison et permet un entraînement sans pénalité ni jugement. D'autre part, la totalité des apprenants a aussi exprimé avoir réalisé des activités proposées facultativement sur le site de Quizlet (permettant de tester ses connaissances sur le lexique de la leçon), même si cette étape n'était pas systématique mais plutôt occasionnelle chez la plupart des apprenants.

8.5. La motivation

10/ La préparation du cours en ligne t'as-t-elle donné plus ou moins envie d'aller au club de conversation ? Pourquoi ?

- (1) Plus = 43%
- (2) Moins = 14%
- (3) Autant qu'avant = 43%



Les résultats concernant la motivation des apprenants se sont révélés assez mitigés. Tout d'abord, le dispositif n'a pas spécialement motivé les apprenants à se rendre au club de conversation. Trois apprenants (sur sept) ont exprimé avoir eu davantage envie de s'y rendre après la mise en place du modèle inversé, tandis que trois autres ont expliqué que leur envie de s'y rendre n'avait été aucunement affecté. Une apprenante a aussi exprimé avoir moins envie de se rendre au club de conversation avec cette méthode, expliquant dans la question ouverte avoir ressenti une pression supplémentaire dû à la préparation en amont des cours (à laquelle elle n'a pas toujours pu consacrer beaucoup de temps). Les étudiants plus positifs ont expliqué préférer s'y rendre car ils ont eu l'impression d'apprendre et/ou de progresser davantage, tandis que les apprenants n'ayant pas de préférence ont exprimé apprécier les deux modèles indifféremment :

« Parfois, comme je n'avais pas le temps de faire toute la préparation, j'ai hésité à venir au club de conversation » (Rosa, apprenante de niveau B2)

« Je crois que j'apprenais plus de choses avec la préparation en ligne. » (Julian, apprenant de niveau A2)

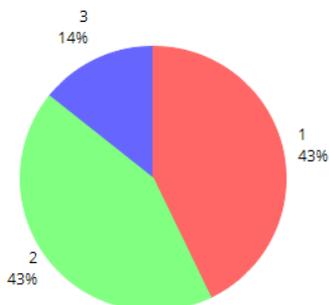
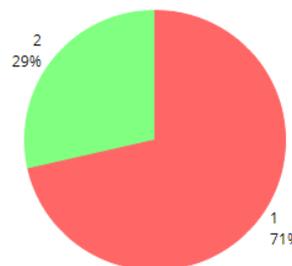


11/ Qu'as-tu pensé des thèmes abordés lors des séances de conversation ?

- (1) Ils m'ont beaucoup intéressé = 57%
- (2) Ils m'ont plutôt intéressé = 43%

12/ Les activités réalisées en classe correspondaient-elles à tes attentes / à ce que tu avais écrit dans le premier questionnaire ?

- (1) Oui, complètement = 71%
- (2) Oui, plutôt = 29%

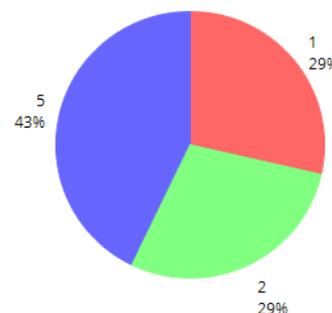


13/ As-tu trouvé les activités réalisées en classe assez variées ?

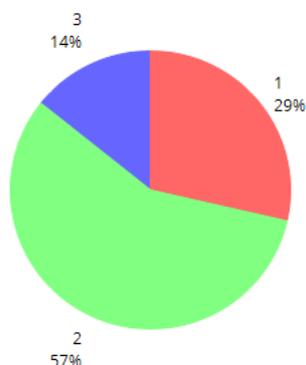
- (1) Oui, très = 43%
- (2) Oui, plutôt = 43 %
- (3) Non, pas très = 14%

14/ As-tu trouvé le temps passé en classe plus intéressant avec le dispositif de préparation en ligne (en comparant avec les activités du début du semestre) ?

- (1) Oui, beaucoup = 29%
- (2) Oui, un peu = 29 %
- (5) Je n'ai pas eu de réelle préférence = 43%



Concernant les thèmes et les activités abordés, les apprenants se sont montrés plutôt satisfaits. La totalité a exprimé avoir été intéressée par les sujets/thématiques sélectionnés, qui correspondaient à leurs attentes ou à ce qu'ils avaient écrit dans le questionnaire en début de stage. Si la majorité des apprenants a jugé les activités suffisamment variées (notamment le groupe de niveau A2, où trois des quatre apprenants a répondu avoir trouvé les activités « très variées »), le groupe de niveau B2 fut plus mitigé, et une apprenante a aussi déploré un manque de variété dans les activités. De manière générale, les activités réalisées en classe ont intéressé les apprenants mais presque la moitié d'entre eux a exprimé n'avoir pas eu de réelle préférence entre les activités réalisées après ou avant la mise en place du dispositif. Une fois de plus, les apprenants du niveau A2 se sont montrés plus enthousiastes concernant le dispositif que ceux du niveau B2.



8.6. La confiance en soi

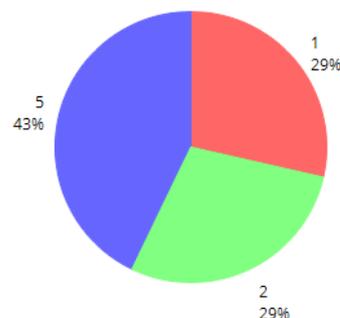
15/ Penses-tu que la préparation du cours en ligne t'as permis d'avoir plus confiance en toi lors des activités orales en classe ?

Oui, beaucoup = 29%
Oui, un peu = 57%
Non, pas beaucoup = 14%

Si oui, explique pourquoi ?

16/ T'es-tu senti moins timide ou embarrassé de prendre la parole ?

Oui, beaucoup moins = 29%
Oui, un peu moins = 29%
Je ne suis pas d'habitude timide à l'oral = 43%



La grande majorité des apprenants a ressenti une amélioration au niveau de la confiance en soi lors des activités en classe grâce à la mise en place du dispositif. Parmi les explications données, les apprenants de niveau A2 ont largement apprécié de pouvoir apprendre ou réviser le lexique avant le cours. De manière générale, certains ont eu le sentiment d'être mieux armés pour répondre aux questions ou prendre part à la conversation grâce aux activités de préparation, et d'avoir eu moins besoin de s'appuyer sur mon aide (pour répondre à des questions, donner des explications ou du vocabulaire...) :

« Connaitre le vocabulaire m'a aidé surtout. C'était plus facile [de] parler et [de] répondre aux questions. » (José-Antonio, apprenant de niveau A2)

« J'avais moins peur de faire des fautes ou [que] les mots ne [sortent] pas. » (Ana, apprenante de niveau A2).

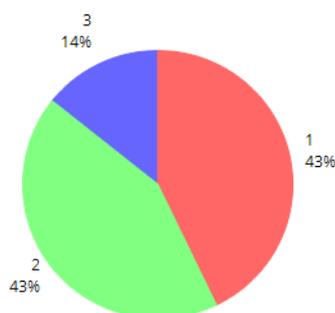
« J'ai nécessité moins [d']aides pendant la leçon et je me suis senti plus confiant parce que je connaissais plus le vocabulaire, par exemple. » (Julian, apprenant de niveau A2)

« Je crois que connaître le thème avant le cours est rassurant. On peut se préparer un peu et cela donne de la confiance. » (Carmen, apprenante de niveau B2)

Ces résultats se retrouvent aussi dans la question suivante, dans la mesure où à l'exception des apprenants ne ressentant pas d'habitude de gêne ou de timidité à l'orale, les autres apprenants se sont généralement sentis moins embarrassés de prendre la parole. Ces résultats pourraient confirmer qu'une préparation du cours en amont de celui-ci met

davantage les apprenants dans un environnement rassurant, en comparaison avec des cours de conversation où les apprenants se retrouvent face à un thème inconnu. Cela pourrait aussi être dû au climat de confiance qui s'installe petit à petit dans un groupe, au fur et à mesure que l'année progresse et que les apprenants et moi-même nous connaissons davantage.

8.7. Bilan



17/ Recommanderais-tu un « dispositif de préparation en ligne » pour de futurs clubs de conversation ?

- (1) Oui, sans aucun doute = 43%
- (2) Oui, pourquoi pas = 43 %
- (3) Non, pas spécialement = 14%

Pourquoi recommanderais-tu ou non un tel dispositif ?

Reflétant les réponses à la question n°2 de cette enquête, cette question bilan montre que si la mise en place de ce « dispositif inversé » a été jugée plutôt positivement par les apprenants qui en ont fait l'expérience, il n'a pas non plus été unanimement jugé utile ou apprécié. Seuls trois apprenants sur sept (tous de niveau A2) recommanderaient sans aucun doute l'utilisation d'un dispositif de préparation en ligne pour animer les classes de conversation, et un apprenant sur les sept ne le recommanderait pas spécialement. A la question « Pourquoi recommanderais-tu ou non un tel dispositif ? », les élèves plus positifs ont exprimé avoir trouvé le concept « amusant », « différent » ou « intéressant ». D'autres ont encore expliqué avoir trouvé le club de conversation mieux organisé qu'auparavant, ou ont eu l'impression d'« apprendre plus de choses » avec cette formule :

« Souvent c'était intéressant et amusant. Préparer la conversation peut aider beaucoup. » (Ana, apprenante de niveau A2)

« Les vidéos et les tests sur internet, c'est différent. Cela enseigne plus de choses aussi. » (José-Luis, apprenant de niveau A2)

« Je crois que le cours et les conversations étaient plus organisés avec le dispositif de préparation. Mais j'aimais aussi comment c'était avant. » (Lola, apprenante de niveau B2)

Malgré tout, une apprenante de niveau B2 s'est montrée plus critique. Elle a expliqué n'avoir pas pris plus de plaisir à venir au cours avec cette formule, et n'avoir trouvé ni très utile ni pratique (par manque de temps) de devoir se préparer avant d'assister à des cours où le but premier est de prendre part à diverses conversations :

« Je ne pense pas que les cours étaient meilleurs avec la préparation. Je ne crois pas que la préparation m'ait aidé beaucoup, et je n'ai pas toujours le temps de faire les devoirs avant la classe. J'aime mieux venir parler de tout et [de] rien et pratiquer le français comme ça. » (Rosa, apprenante de niveau B2)

Par ailleurs, il faudrait aussi ajouter que ce questionnaire n'a pas explicitement demandé aux apprenants si ceux-ci avaient systématiquement réalisé les activités de préparation en ligne avant de se rendre au club de conversation. Il aurait sans doute fallu poser la question, dans la mesure où la préparation en ligne est un enjeu important des formations hybrides et que cela conditionne nécessairement le déroulement du cours en présentiel. Le chapitre suivant reviendra sur ce point, et sur d'autres limites du dispositif et de son évaluation.

Chapitre 9 – Le « dispositif inversé » pour l’optimisation des classes de conversation : succès et limites du projet

Après avoir évalué qualitativement le dispositif élaboré grâce aux opinions et ressentis des apprenants qui l’ont utilisé, les résultats obtenus et les éléments que j’ai observés lors de la mise en œuvre du dispositif vont permettre de remettre en question les hypothèses évoquées au début de ce mémoire.

Tout d’abord, il convient de préciser que le projet présente certaines limites, telle que sa durée réduite, le faible nombre d’apprenants y ayant participé ou encore le contexte spécifique de sa mise en place (école de langue, public adulte et motivé, groupes restreints, etc.) De ce fait, les remarques ci-après ne prétendent pas faire de généralisations sur l’utilisation de la pédagogie inversée pour le développement des compétences de conversation orale de manière globale, mais constituent le compte-rendu des éléments observés dans le contexte spécifique de ce projet d’ingénierie. De plus, il faut rappeler que le dispositif ne cherchait pas à faciliter l’apprentissage de nouveaux apports de contenus (comme c’est en général le cas dans la pédagogie inversée), mais plutôt à réintroduire des contenus ou objectifs d’apprentissage déjà vus ou introduits en cours afin de les réutiliser et de les mettre en pratique à l’oral, lors de conversation (comme c’est le cas lors de séances de conversation « traditionnelles » à l’EOI de Dos Hermanas).

9.1. Les points positifs du dispositif

De manière générale, la mise en œuvre du dispositif inspiré de la pédagogie inversée s’est révélée plutôt positive dans la mesure où son utilisation a été majoritairement bien accueillie par les apprenants, qui ont d’ailleurs continué à se présenter au « club de conversation » semaine après semaine. De nature studieuse, ils ont aussi semblé bien participer aux différentes activités en ligne et en présentiel, et se sont globalement investis dans leur apprentissage pendant ces quatre semaines d’expérimentation.

En premier lieu, le questionnaire évaluatif distribué aux apprenants et mes propres observations lors du stage me permettent de penser que le dispositif a permis d’améliorer la qualité des interactions au sein des deux groupes d’apprenants. Dans le groupe de niveau A2, cette amélioration s’est observée par une meilleure connaissance et utilisation du

lexique en rapport avec la leçon, une plus grande fluidité des interactions (moins de pauses, moins de demandes de vocabulaire...) et une participation relativement accrue. Dans le groupe de niveau B2, cette amélioration s'est principalement reflétée dans la profondeur des interactions (sujets mieux appréhendés, plus d'opinions à partager...), ainsi que dans la variété du lexique utilisé. La préparation en ligne s'est selon moi montrée particulièrement intéressante pour les activités de type « jeux de rôle » ou « scénario » (terme utilisé par Yang (2010) pour définir une activité d'interaction orale de résolution de problème associé à une situation de la vie quotidienne) pour lesquelles l'improvisation est peut-être plus délicate que pour une conversation ordinaire (notamment pour le niveau A2).

Par ailleurs, le dispositif a semblé parvenir à autonomiser les apprenants en dehors de la classe. En effet, le fait que la préparation du cours se fasse à distance et en autonomie a incité les apprenants volontaires à prendre en main leur apprentissage, c'est-à-dire à prendre eux-mêmes les décisions concernant le temps passé à mémoriser le lexique ou faire les activités, l'ordre de réalisation de des activités, ou même le fait de réaliser les activités ou non ; autant de facteurs ayant ensuite eu un impact sur la façon dont ils ont pu interagir pendant le cours. Cependant, il faut tout de même préciser que les apprenants ayant participé au projet étaient déjà initialement des étudiants impliqués et assidus, et des étudiants pour qui l'autonomie dans le travail n'était pas une nouveauté.

Enfin, une autre amélioration notable a été le renforcement de la confiance en soi des apprenants lors des activités de production et d'interaction orale en classe (surtout chez le groupe de niveau A2), confirmant l'idée que la pédagogie inversée peut avoir un impact positif sur le domaine affectif des apprenants. Ces derniers ne se retrouvent en effet pas plongés soudainement dans une situation communicative inconnue à laquelle ils doivent faire face rapidement, mais ils ont pu au contraire se préparer « langagièrement » et mentalement à la tâche, et doutent donc moins, le moment venu, de leurs capacités ou de leurs compétences (notamment les apprenants de niveau moins avancé).

De manière générale, le dispositif a eu plus de succès auprès du groupe de niveau A2 qu'auprès du groupe de niveau B2, et le dispositif s'est révélé plus adapté à des apprenants de niveau moins avancé. Par exemple, la préparation du sujet et du champ lexical de la conversation s'est révélée très utile aux apprenants de niveau A2. À ce stade de leur apprentissage du FLE, une meilleure maîtrise du lexique et une révision de formules grammaticales ne peut avoir qu'un impact positif sur la prise de parole ou sur le fond de la conversation (qui reste vite très limitée quand les apprenants ne sont pas bien outillés). D'autre part, le dispositif s'est aussi révélé plus utile à la rentabilisation des séances

courtes du niveau A2 (d'une demi-heure) que des séances plus longues du niveau B2 (d'une heure). Sans le dispositif « inversé », entre l'introduction du thème de la séance, l'introduction (ou non) de différents supports et les différentes questions des apprenants, les séances d'une demi-heure ne permettaient souvent pas aux apprenants de vraiment pratiquer l'oral plus de 15 à 20 minutes. Une fois le dispositif « inversé » mis en place, presque la totalité des 30 minutes a été consacrée à la pratique de l'oral, soit une différence non-négligeable. Pour les séances d'une heure du groupe B2, la différence s'est nettement moins ressentie.

9.2. Les limites du dispositif

Si le dispositif mis en place pour ce projet a pu confirmer certaines hypothèses mises en avant au début de ce mémoire (concernant le développement mélioratif de l'environnement d'apprentissage et de pratique de l'oral), le dispositif a cependant présenté quelques limites.

Certaines de ses limites se sont révélées lors de l'évaluation qualitative du dispositif par les apprenants. Par exemple, l'idée qu'un dispositif inversé pourrait permettre une rentabilisation de la séance de conversation en assignant plus de temps à la production orale en elle-même n'a pas été totalement confirmée. Comme il a été exprimé auparavant, cette maximisation du temps de pratique de l'oral s'est ressentie dans les séances courtes avec des apprenants de niveau peu avancé, mais ne s'est pas montrée évidente pour les séances d'une heure du groupe B2. En effet, contrairement aux apprenants de niveau A2, les apprenants de niveau avancé étaient déjà tout à fait capables de prendre part à de réelles conversations même sans y avoir été auparavant préparés, rendant la préparation en amont moins légitime ou nécessaire. Si le dispositif a permis d'introduire le sujet ou des supports avant le cours (libérant potentiellement du temps pour la pratique de l'oral en présentiel), le temps gagné ne s'est pas révélé conséquent (d'autant plus qu'avant la mise en œuvre du projet, toutes les séances de conversation n'introduisaient pas nécessairement de supports à exploiter). La maximisation du temps en classe est donc possible grâce à des techniques de pédagogie inversée, mais cela dépend surtout d'autres facteurs tels que la façon dont s'organise la séance, les supports exploités, la durée du cours ou le niveau des apprenants.

D'autre part, le dispositif n'a pas nécessairement motivé davantage les apprenants à participer au « club de conversation ». Une fois de plus, ce sont principalement les

apprenants de niveau A2 qui ont exprimé avoir été davantage motivés (car le dispositif leur a dans l'ensemble été plus utile). Ceci a peut-être aussi un rapport avec les supports et les sujets traités en cours, qui sont en général plus ludiques pour le groupe A2 que pour le groupe B2. Le caractère motivant ou non du dispositif s'est aussi révélé dépendre de la personnalité et des attentes des apprenants : tandis que certains ont trouvé l'expérience hybride enrichissante et ont apprécié la variété de contenus proposés, les apprenants appréciant le système de formation traditionnel peuvent se sentir démotivés par le côté « en ligne » d'une formation centrée sur la production orale, ou par l'idée de se préparer à de simples conversations qui pourraient tout à fait rester naturelles, spontanées et improvisées.

Au-delà de ce qui a été révélé par l'évaluation qualitative précédente, d'autres facteurs limitent aussi l'intérêt de ce genre de dispositifs. Tout d'abord, on pourrait se demander si la préparation des sujets de conversation en avance ne serait pas en conflit avec la nature généralement spontanée d'une conversation. Par exemple, lorsque l'on demande aux apprenants, avant le cours, de penser à une anecdote à raconter, le risque est de les pousser à trop se préparer (voire à écrire leur anecdote) avant de la présenter ensuite comme un petit exposé oral et artificiel au moment de la séance en présentiel. Il convient alors de faire en sorte que la préparation serve uniquement de tremplin à la conversation mais qu'elle ne vienne pas engendrer des interactions peu naturelles ou peu authentiques. D'autre part, on peut aussi se demander si l'introduction des sujets par des capsules vidéo fabriquées (populaires auprès des « classes inversées ») ne viendraient pas à l'encontre du développement des compétences orales, pour laquelle il est plutôt préconisé d'utiliser des supports ou des discours authentiques (Yang, 2010). Dans la littérature à ce sujet, l'utilisation de capsules vidéo est de manière générale limitée à l'introduction de concepts théoriques et l'apport de nouveaux contenus à assimiler (la grammaire, notamment), et vient donc remplacer le cours magistral de l'enseignant. Lors de séance de conversation où l'aspect « magistral » de l'enseignement n'est pas présent, l'utilisation de capsules vidéos n'était peut-être pas le moyen le plus efficace et rapide d'introduire des sujets de conversation auprès des apprenants.

Ensuite, si le dispositif a permis aux apprenants de travailler de façon autonome en dehors de la classe, cela ne suffit peut-être pas à rendre les apprenants « acteur de leur apprentissage ». La pédagogie inversée est ancrée dans la pédagogie active, qui cherche à proposer un apprentissage par l'expérience, par l'action. Selon Raynal et Rieunier (1997), cela consisterait à mettre les apprenants dans une situation les incitant à élaborer et mettre en œuvre un projet, et à opérer une réflexion sur ce qu'ils sont en train de faire à partir de

ce qui est créé. Lors d'une classe « inversée », cela est en général rendu possible grâce à l'utilisation du temps en présentiel pour réaliser des activités de groupes qui impliquent directement l'apprenant, le fait collaborer avec ses pairs et le fait interagir pendant le cours. Malgré cela, si des activités d'interaction orale ou de conversation permettent bien aux apprenants d'interagir et de produire un discours qui soit en quelque sorte collaboratif, ils ne participent pas pour autant à l'élaboration concrète d'un projet commun qui les ferait construire eux-mêmes leur savoir.

Par ailleurs, comme il a été précisé au chapitre 8, il n'a pas été explicitement demandé aux apprenants (dans le questionnaire) s'ils avaient systématiquement réalisé la préparation en ligne avant de se rendre au cours. Lors de la mise en œuvre du projet, les apprenants des deux niveaux ont toujours exprimé avoir préparé les activités en ligne, à l'exception d'une apprenante de niveau B2 qui n'a parfois eu le temps que de prendre brièvement connaissance des contenus en ligne. Malgré tout, lorsque cela est arrivé, cette étudiante (au niveau avancé par rapport au reste de sa classe) n'a pas semblé être en difficulté lors des différentes activités d'interaction orale en présentiel, ce qui montre sans doute que l'intégration des séances en ligne et en présentiel n'a pas été suffisamment renforcée. Ceci fut particulièrement le cas avec le groupe de niveau B2, pour lequel la préparation en ligne s'est révélée davantage une aide qu'un véritable moteur aux activités en présentiel, et donc pour lequel la réalisation du travail en ligne ne s'est pas imposée comme nécessaire. En ce sens, l'une des critiques qui pourrait être faite est que le dispositif ne serait pas si éloigné du fait d'assigner des « devoirs à la maison en dehors du cours », si ce n'est que les activités se réalisaient en ligne et cherchaient à servir de tremplin pour la séance en présentiel qui suivrait.

Un autre limite à la réussite d'un tel dispositif est qu'il dépend nécessairement du contexte dans lequel il est introduit, notamment à cause de la forte autonomisation des apprenants. Ce type de formation n'est peut-être pas applicable de la même façon pour tous les publics, car le bon fonctionnement du dispositif dépend surtout du bon vouloir et de la motivation des apprenants. Si le dispositif a plutôt fonctionné auprès d'un groupe d'apprenants adultes, assidus et motivés, cela n'aura peut-être pas été le cas auprès d'un autre. En effet, il serait délicat de se retrouver dans une situation où la moitié des étudiants n'a pas réalisé la préparation en ligne et empêche donc le bon déroulement des activités en présentiel. Gérer cette différence au sein de la classe serait aussi un challenge, notamment avec un grand nombre d'apprenants. De plus, dans le cadre de ce projet, le dispositif ajoutait aussi une charge de travail supplémentaire à des apprenants qui venaient

principalement au « club de conversation » pour avoir l'occasion de parler en français. En cherchant à optimiser les classes de conversation, le dispositif a ainsi affecté la finalité de ces séances : plus que des moments d'apprentissage informel où l'on venait parler de tout et de rien en français, ces séances sont devenues moins décontractées et plus structurées, s'apparentant davantage à des cours au sens classique. Ceci n'a pas nécessairement déplu à la plupart des apprenants, mais ce changement aurait pu inhiber oralement certains d'entre eux.

Enfin, si la création de capsules vidéo est très chronophage et impose un travail non négligeable au formateur, celles-ci ne se sont pas révélées nécessairement plus efficaces que ne l'auraient été d'autres supports, et leur intérêt dans le cadre de séances de conversation n'a pas réellement été prouvé. Certes, l'intégration de capsules vidéo peut parfois s'avérer divertissante ou amusante, mais le temps passé à les élaborer aurait pu être plus utile à la conception d'activités plus approfondies ou engageant davantage les apprenants dans des tâches de pédagogie active, par exemple.

9.3. Pistes d'amélioration

Face à ces limites, plusieurs éléments auraient sans doute permis d'améliorer les contenus et l'intérêt de ce dispositif. Parmi eux, je proposerai :

- Une meilleure intégration des modes à distance et en présentiel (afin que les activités en classe imposent véritablement la préparation en ligne) ;
- Une plus grande utilisation de la pédagogie active (pour rendre l'apprenant davantage « acteur de son apprentissage ») ;
- Une diversification des outils numériques (utilisation possible du web 2.0 et pas seulement des TICs) ;
- Une auto-évaluation des apprenants concernant leurs propres performances orales.

Avant de développer chacune de ces pistes d'amélioration, il convient tout de même de préciser à nouveau que la partie en ligne du dispositif a cherché à rester de courte durée (autour de 15 à 20 minutes environ pour chaque séance) afin de ne pas imposer trop de travail supplémentaire aux apprenants pour ces classes auxquelles la participation était facultative (et ajoutée aux 4 heures 30 de cours déjà suivis par les apprenants).

Comme il a été constaté dans la partie concernant les limites du dispositif, les parties en ligne et en présentiel n'étaient pas suffisamment intégrées entre elles dans la mesure où, notamment pour le niveau B2, les activités en classes étaient réalisables sans avoir forcément préparé les activités en ligne. Une amélioration du dispositif pourrait ainsi faire en sorte que les activités en présentiel imposent nécessairement de réaliser le travail en ligne en amont du cours. Pour cela, Soubrié (2008) explique que la partie en ligne du dispositif ne doit pas uniquement servir à mettre en ligne des contenus, mais qu'elle doit déjà permettre d'impliquer les apprenants dans des tâches ou des activités (individuelles ou collectives) qui seront ensuite reprises en présentiel, avec le groupe entier. Il ajoute aussi que « le face à face [en présentiel permet ensuite de] renforcer la cohésion du groupe-classe et [d'] assurer la cohérence des contenus » (Soubrié, 2008: §4). Le dispositif élaboré a cherché à impliquer les apprenants dans des activités en ligne qui seraient utiles aux conversations en présentiel, mais l'intégration n'a sans doute pas été suffisante. Pour davantage impliquer les apprenants dans la partie en ligne, on aurait pu faire en sorte que le dispositif propose une première « conversation » ou mutualisation des opinions dès la préparation à distance, qui aurait servi ensuite de tremplin à une mutualisation plus détaillée et approfondie à l'oral lors du présentiel. Pour cela, Soubrié propose par exemple de demander aux apprenants de mettre en ligne et de partager des éléments (opinions, résultats d'une recherche, etc.) afin de déjà commencer à confronter les idées et les points de vues des apprenants. Selon lui, cela permettrait de « donner la possibilité à chacun de s'exprimer dans un souci de mutualisation des connaissances et [d'] amener les apprenants à s'engager dans leurs propos, à prendre le temps de la réflexion » (Soubrié, 2008 : §5). Afin que cela participe tout de même au développement des compétences de production orale, on pourrait envisager que le dispositif puisse demander aux apprenants d'enregistrer leur point de vue sous forme de performance orale (fichier audio) et de la déposer sur l'ENT afin d'être rendue accessible au groupe. Les apprenants pourraient ensuite écouter les opinions de leurs camarades et commencer à confronter leurs points de vue respectifs (à l'écrit sur un forum ou en laissant un autre message oral), et l'échange pourrait être repris par la suite en présentiel. Cette mise en ligne de performances orales personnelles pourrait toutefois se révéler effrayante pour certains apprenants moins assurés, mais aussi nécessiter un certain temps pour les apprenants.

En cherchant à opérer une meilleure intégration entre elles des parties en ligne et en présentiel, les stratégies envisagées tendent à favoriser des activités se rapprochant de la pédagogie active (pédagogie proposant des activités centrés sur le projet, les tâches, la

résolution de problème, etc. et où les objectifs ne sont pas uniquement langagiers). L'utilisation de la pédagogie active au sein du dispositif pourrait permettre aux apprenants d'être non seulement autonomes dans leur apprentissage, mais aussi davantage acteurs de la construction de leur savoir. En effet, Jézégou (2002 : 48) explique que « l'ouverture de possibilités de contrôle socio-organisationnel et pédagogique par l'institution éducative n'induit pas automatiquement un engagement cognitif de la part de l'apprenant », autrement dit, donner de l'autonomie à l'apprenant n'est pas suffisant pour le rendre actif et acteur de son apprentissage. Soubrié (2008) semble penser que le dispositif élaboré ne doit pas imposer les activités qui seront mises en place en ligne et en présentiel, mais plutôt que la pédagogie active doit être au centre de la formation hybride, et que le dispositif autonomisant doit être conçu dans un second temps, afin de soutenir la pédagogie envisagée. L'une des erreurs du dispositif élaboré dans le cadre du projet a sans doute été de se pencher en priorité sur l'aspect technique et informatique du dispositif, plutôt que sur le type de pédagogie à mettre en avant en priorité. Les propositions citées plus haut permettant une meilleure intégration des modes présentiel et à distance (par exemple, déposer une performance orale en ligne et confronter ses opinions à celles des camarades) auraient peut-être déjà permis au dispositif de s'ancrer un peu plus dans une approche par la tâche. Au-delà de cela, on aurait pu imaginer que les conversations en présentiel ait pour but de mettre en place un projet commun ou de résoudre un problème de façon collaborative, tout en mettant l'accent sur l'interaction orale et en faisant en sorte que la tâche n'apparaisse pas trop artificielle aux yeux des apprenants.

Par ailleurs, une utilisation plus prononcée de la pédagogie active pourrait aussi s'accompagner d'une plus grande diversité des outils numériques utilisés, avec l'introduction par exemple d'outils du web 2.0 en plus des TICs. Le web 2.0 est aussi appelé web collaboratif, dans la mesure où il s'agit principalement d'applications de type réseaux sociaux où l'utilisateur devient producteur et contributeur (Filip et al., 2008). L'utilisation des outils web 2.0 serait encore un moyen d'appliquer la pédagogie active au sein de la formation. En effet, le web 2.0 peut permettre aux apprenants d'utiliser la langue dans un but communicatif mais aussi social, car ils l'utilisent pour interagir avec d'autres personnes et contribuer aux apports de réseaux sociaux collaboratifs (permettant ainsi à la tâche de s'inscrire dans le monde réel et extérieur, et de ne pas être limitée à l'enceinte de la classe) (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013). Cependant, une utilisation du web 2.0 dans un contexte de production orale n'est pas forcément facile, dans la mesure où l'écrit prévaut souvent sur ce genre de réseaux. De plus, il faudrait aussi que les apprenants se sentent

prêts à s'exposer à un public extérieur à la classe, ce qui peut être inhibant pour les apprenants plus débutants ou ayant moins confiance en eux.

Enfin, le dispositif pourrait sans doute être amélioré en intégrant une forme d'évaluation des productions ou performances des apprenants. Néanmoins, comme l'évaluation peut inhiber la parole des apprenants et détériorer leur domaine affectif de manière générale (perte de la face, anxiété liée à la peur du jugement, manque de confiance en soi, etc.), il serait sans doute judicieux de proposer une forme d'auto-évaluation où l'apprenant est le seul à juger ses performances. Cela semble aussi d'autant plus justifié dans un contexte informel comme celui dans lequel ce dispositif a été mis en œuvre. Une auto-évaluation leur permettrait de prendre du recul sur leur apprentissage et d'identifier leurs points forts et leurs faiblesses, tout en préservant l'idée que le « club de conversation » est un environnement d'apprentissage informel où l'erreur n'est pas pénalisée. En s'inspirant d'une grille d'évaluation proposée par Delgar Farrés (2015 : 117-118) dans le cadre d'une évaluation des apprenants en contexte d'interaction orale, on pourrait envisager de distribuer une grille de ce type aux apprenants (cf. tableau ci-dessous) et imaginer que certaines performances orales en classe soient enregistrées. Les apprenants pourraient ensuite analyser les contenus et la qualité de leurs interactions et identifier leurs points forts, ce qu'ils pourraient améliorer, mais aussi leur marge de progression. Cette grille devrait sans doute être adaptée aux différents niveaux des apprenants, mais pourrait par exemple présenter certaines des questions et certains des facteurs d'analyse suivants :

Comment je me suis senti pendant la réalisation de la tâche ? Ai-je atteint l'objectif communicatif de la tâche ? Oui ? Non ? Pourquoi ? J'ai quelque chose à signaler ?	
Aspects de communication Longueur des énoncés Pauses Pauses pleines Répétitions Chevauchements Interruptions du locuteur lui-même Interruptions de l'autre locuteur Autocorrections Reformulations Essais de formulation conjointe	Aspects de complexité Lexicale Grammaticale (vérifier les erreurs)

Tableau 14 : Questions et facteurs d'analyse proposés par Delgar Farrés (2015 : 117-118) dans un contexte d'évaluation et d'autoévaluation de l'interaction orale en FLE

Conclusion

L'idée de mettre en place un dispositif inspiré de la pédagogie inversée dans le cadre de classes consacrées à la conversation est née d'une volonté de proposer une alternative aux pratiques pédagogiques observées au sein de l'EOI de Dos Hermanas, et d'une intention d'améliorer l'environnement d'apprentissage des compétences d'interaction orale des apprenants de FLE. Le but de ce projet était ainsi de proposer une structure innovante et non traditionnelle à ces séances facultatives dont l'organisation et l'animation dépendait entièrement des tuteurs-stagiaires, tout en respectant les programmes de l'EOI et en adaptant le dispositif aux recommandations du CECRL pour chaque niveau. L'intégration des TICs à l'enseignement-apprentissage, notamment au sein d'un dispositif de formation hybride, est apparue intéressante à une époque où l'enseignement des langues et l'utilisation du numérique sont de plus en plus liés.

C'est avec ces objectifs en tête que s'est élaboré le projet détaillé dans ce mémoire, qui a tenté de répondre à la problématique suivante : l'utilisation d'un dispositif intégrant les TICs et inspiré de la pédagogie inversée peut-elle permettre d'optimiser des séances de conversation en présentiel et d'améliorer l'enseignement-apprentissage des compétences de communication orale d'apprenants de FLE ?

Pour répondre à cette problématique, des objectifs généraux et des stratégies inspirées de la recherche sur le développement des compétences de production orale et sur les avantages de la « classe inversée » ont été mis en place. Tout d'abord, l'utilisation d'outils retrouvés dans la pédagogie inversée a cherché à encourager un enseignement différent et motivant, qui pourrait donner une certaine autonomie aux apprenants dans la construction de leur savoir. Pour cela, le dispositif a proposé un certain nombre d'« activités préparatoires » à réaliser en ligne de façon autonome, et a cherché à élaborer des contenus variés et aptes à susciter un intérêt chez les apprenants. De plus, afin de permettre une meilleure utilisation du temps passé en classe et d'allonger la durée consacrée aux interactions des apprenants, le dispositif a souhaité leur donner les outils nécessaires à une bonne préparation des sujets abordés en présentiel, et ce afin de rentrer rapidement au cœur de la conversation. Par ailleurs, la préparation en amont du cours a visé à renforcer une pratique de la langue plus désinhibée et à promouvoir des interactions de meilleure qualité lors des activités de production orale en présentiel.

Une évaluation qualitative de ces objectifs prédéfinis a ensuite été réalisée grâce aux commentaires des apprenants ayant participé au projet et a permis de dégager les

points forts et les points faibles du dispositif, tandis que les limites du concept ont aussi été énumérées grâce à mes observations pendant la durée du stage. De manière générale, les données récoltées mènent à penser que le dispositif a été plus adapté à l'optimisation de séances de conversation à durée limitée (une demi-heure), et plus adapté aux apprenants de niveau peu avancé. C'est en effet dans ce contexte que les résultats se sont révélés les plus positifs : la préparation en amont du cours a permis une amélioration plus appuyée du temps passé à l'interaction orale lors de séances courtes, et a aussi eu un impact positif sur la qualité des interactions et le renforcement de l'estime de soi chez des apprenants moins aguerris (pour qui soutenir une conversation s'avère plus difficile sans aides ni outils). Les résultats se sont révélés plus mitigés pour le niveau B2, dans lequel les apprenants ont plutôt apprécié le dispositif mais pour qui les avantages de celui-ci ne se sont pas révélés probants.

Certaines suggestions ont été faites afin d'imaginer un développement et une amélioration du dispositif, et afin que celui-ci puisse atteindre encore davantage ses objectifs, par exemple : en intégrant mieux entre elles les parties en ligne et hors ligne ; en élaborant des activités davantage ancrées dans la pédagogie active ; en utilisant les outils de la technologie web 2.0 ; ou encore en proposant aux apprenants d'autoévaluer certaines de leurs performances en interaction.

De manière générale, le développement des formations hybrides pour l'enseignement des langues fera sans doute encore évoluer la manière dont on envisage l'apprentissage et la pratique des compétences de production et d'interaction orale, et les futures recherches sur l'utilisation de la « classe inversée » dans l'enseignement des langues permettra sans doute d'appréhender différemment l'enseignement-apprentissage de l'interaction orale et de proposer de nouvelles alternatives pour développer celui-ci.

Bibliographie

Basal, A. (2015). "The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching", *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (4), Article 3, 29-37. Récupéré en janvier 2017 : <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1215-published.pdf>

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Bell, T.R. (2015). "The Flipped German Classroom", *Learning languages, explore cultures, transform lives*, selected Papers from the 2015 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 17-38. Récupéré en février 2017 : <http://www.cscetfl.org/documents/2015Report/Chapter%202.pdf>

Benamar, R. (2009). « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE », *Synergies Algérie*, 8, 63-75. Récupéré en mars 2017 : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf>

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon : ISTE. Récupéré en mai 2017 : <https://www.liceopalmieri.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/Flip-Your-Classroom.pdf>

Bishop, J. L. & Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*, 120th ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA.

Brouté, A. (2010). « L'interpellation comme signe évaluateur des intentions et de l'animation de la parole dans les interactions orales transformées sur le terrain de l'enseignement/apprentissage du F.L.E. », *Corela* [En ligne]. Consulté le 02/08/2017 : <http://corela.revues.org/1760>

Brown, H. D. (2000). *Principles of language teaching and learning*, (4ème ed.), White Plains, NY: Longman.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Récupéré en mai 2017 : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). « Evolutions technologiques, évolutions didactiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : Français dans le monde, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, 28-40. Récupéré en juin 2017: <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035/document>

Delgar Farrés, G. (2015). « L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français », *Synergies Espagne*, 8, 111-122. Récupéré en juin 2017: <https://gerflint.fr/Base/Espagne8/delgar.pdf>

Ducate, L., Lomicka, L. & Lord, G. (2012). "Hybrid learning spaces: re-envisioning language learning". In Rubio,F., Thoms, J. & Bourns, S. K. (Eds.), *Hybrid language*

teaching and learning: Exploring theoretical, pedagogical and curricular issues, Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 1-49.

Dufour, H. (2014). « La Classe Inversée », *Technologie*, 193, 44-47. Récupéré en août 2017:

<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

Edmodo (2016). *À propos d'Edmodo* [Page web]. Consulté le 02/07/2017 : <https://www.edmodo.com/about>

Evseeva, A. & Solozhenko, A. (2015). "Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning", XV International Conference "Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations", LKTI, 9-11 November 2015, Tomsk, Russia. Récupéré en mai 2017 : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051393>

Filip, A., Gharbi, I., Gizard, S., Honnart, J. et Indrean, C. (2008). *Le Web 2.0*. Rapport de recherche, Département Télécommunications, Services et Usages, INSA de Lyon, France. Récupéré en août 2017 : <http://julienhonnart.free.fr/CGT/Le%20Web%202.0.pdf>

Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*.

Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education", *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K. M. (2013). "The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A review of flipped learning", Flipped learning network. Récupéré en juin 2017: http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistic*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Jézégou, A. (2002). « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant », *Éducation Permanente*, 152, 43-53.

Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimagined*. New York: Twelve.

Lebrun, M. (2014). *Classes Inversées, étendons et « systémisons » le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de classes inversées*. [Page web] Consulté le 14/08/2017 : <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>

Lebrun, M. (2015). « L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? », *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 65-78. Récupéré en août 2017 : <http://e-jref.org/index.php?id=91&file=1>

Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Maher, M.L., Lipford, H. & Singh, V. (2013). "Flipped Classroom Strategies Using Online Videos", University of North Carolina at Charlotte. Récupéré en mai 2017 : <https://pdfs.semanticscholar.org/f988/1dfa9c8762149686098a9821087caaade7da.pdf>

McClelland, J. (2012, 24 Mai). The Best Social Networks for Kids Under 13, *Time Magazine*. [Page web] Consulté le 17/06/2017 : <http://techland.time.com/2012/05/24/the-best-social-networks-for-kids-under-13/>

Nazarova, G.P. & Umurova, K.H. (2016). "Self-confidence and its importance in learning languages", *International scientific journal*, 4 (2), 47-49.

Nissen, E. (2009). « Formation hybride vs. présentielle en langues: effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique », *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères, 6 (1), 197-220.

Nono Tchatouo, L. & Baque, N. (2017). "Pédagogie de la classe inversée : place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement », *Adjectif.net* [En ligne]. Consulté le 27/07/2017 : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article427>

O'Malley, P. (2015). *Strategies to Promote Oral Expression*, récupéré en janvier 2017: <http://compasseducationalservices.com/wp-content/uploads/2015/07/Strategies-to-Promote-Oral-Expression.pdf>

Pagnoul, P. (2011). *Proposition pour optimiser l'interaction orale dans le cadre du cours de langues modernes*, Université de Liège, Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN), 1-15. Récupéré en août 2017 : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/123852>

Park, H., & Lee, A. R. (2005). "L2 Learners' Anxiety, Self-Confidence and Oral Performance", Paper presented at the The Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL), Japan. Récupéré en juin 2017 : <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/hyesook.pdf>

Pica, T. Young, R. & Doughty, C. (1987). "The Impact of Interaction on Comprehension", *TESOL Quarterly*, 21 (4), 737-758.

Pierce, R. & Fox, J. (2012). "Vodcasts and Active-Learning Exercises in a 'Flipped Classroom' Model of a Renal Pharmacotherapy Module", *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (10) : 196. Récupéré en juin 2017 : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3530058/>

Rajesh, M. (2015). "Revolution in communication technologies: impact on distance Education", *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 16(1), 62-88.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, ESF : Paris.

Soubrié, T. (2008). « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master », *Alsic* [En ligne], 11 (2). Consulté le 28/08/2017 : <http://alsic.revues.org/385>

Ur, P. (2005). *Discussions that work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wikipedia (2017). *Weebly*. [Page web] Consulté le 14/06/2017 : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Weebly>

Yang, X. (2010). “How to Achieve Authentic Context in Classroom Oral English Teaching”, *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 339-342. Récupéré en janvier 2017 : <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/03/29.pdf>

Yuan, F. & Ellis, R. (2003). “The Effects of Pre- Task Planning and On- Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production”, *Applied Linguistics*, 24, 1- 27.

Sitographie

Capsules vidéo :

- « mon portrait chinois » (A2) : <https://vimeo.com/228361257>
- « le speed dating » (A2) : <https://vimeo.com/228398009>
- « le voyage en train » (A2) : <https://vimeo.com/228563379>
- « les anecdotes de voyage » (A2) : <https://vimeo.com/230184433>
- « louer un appartement en France » (B2) : <https://vimeo.com/228580193>
- « le zéro déchet » (B2) : <https://vimeo.com/228496138>

Supports audio :

- A2 : « l'arrivée à l'hôtel » : <https://vimeo.com/229564168>
- A2 : « le voyage en avion » : <https://vimeo.com/229564495>
- A2 : « anecdote au restaurant indien » : <https://vimeo.com/229572939>

Glossaires/tests et quizz :

- glossaire / test « les traits de caractères » : <https://quizlet.com/217283966/glossaire-video-le-speed-dating-les-traits-de-caractere-flash-cards/>
- glossaire / test « voyage et transports » : <https://quizlet.com/217355599/glossaire-voyage-et-transports-flash-cards/>
- glossaire / test « ville ou campagne » : <https://quizlet.com/217309454/glossaire-ville-ou-campagne-flash-cards/>
- glossaire / test « la location d'appartement » : <https://quizlet.com/218460936/glossaire-la-location-dappartement-flash-cards/>
- glossaire / test « je suis un homme » : <https://quizlet.com/217347826/glossaire-video-je-suis-un-homme-flash-cards/>
- glossaire / test « le zéro déchet » : <https://quizlet.com/217321641/glossaire-zero-dechet-flash-cards/>
- exercice de regroupement (A2 : séance « en déplacement ») <https://learningapps.org/display?v=pj2oxb5rj17>
- quizz de compréhension(QCM) (A2 : séance « anecdotes de voyage ») <https://learningapps.org/display?v=py067i0c517>
- exercice d'appariement (B2 : séance « un monde meilleur ») <https://learningapps.org/display?v=pa9mk7zg217>

Autres supports en ligne :

- chanson « J'aime plus Paris » de T. Dutronc (B2 : unité 1, séance 1) :
<https://www.youtube.com/watch?v=VAfeqAYndZY>
- chanson « A la campagne » de Bénabar (B2 : unité 1, séance 1) :
<https://vimeo.com/3427689>
- vidéo Youtube « La collocation » de Cyprien (B2 : unité 1, séance 2) :
https://www.youtube.com/watch?v=Ma6_ebv8ALM
- chanson « Je suis un homme » de Zazie (B2 : unité 2, séance 1) :
https://www.youtube.com/watch?v=oSIoP7h4B_M
- vidéo Youtube sur Béa Johnson, initiatrice du concept « zéro déchet » (B2 : unité 2, séance 2) : <https://www.youtube.com/watch?v=L6vJuRcjtM>

Table des annexes

Annexe 1 Programme et contenus de l'EOI – Niveau 2 (A2).....	97
Annexe 2 Programme et contenus de l'EOI – Niveau 5 (B2).....	100
Annexe 3 Fiche « expressions utiles » / pronoms relatifs (A2 : unité 1, séance 2).....	101
Annexe 4 Transcription du dialogue « voyage en avion » (A2 : unité 2, séance 1).....	101
Annexe 5 Transcription du dialogue « arrivée à l'hôtel » (A2 : unité 2, séance 1).....	102
Annexe 6 Transcription « anecdote : les krispies » (A2 : unité 2, séance 2).....	103
Annexe 7 Transcription « anecdote au restaurant indien » (A2 : unité 2, séance 2).....	104
Annexe 8 Fiche « raconter une histoire au passé : les connecteurs temporels » (A2 : unité 2, séance 2).....	105
Annexe 9 Fiche paroles de chanson (B2 : unité 1, séance 1).....	106
Annexe 10 Fiche paroles de chanson (B2 : unité 1, séance 1).....	107
Annexe 11 Fiche brainstorming / lexique sur la vie en ville ou à la campagne (B2 : unité 1, séance 1).....	108
Annexe 12 Fiche « expressions pour exprimer son opinion (B2 : unité 1, séance 1).....	109
Annexe 13 Fiche paroles de chanson (B2 : unité 2, séance 1).....	110
Annexe 14 Fiche « brainstorming » (B2 : unité 2, séance 1).....	111
Annexe 15 Transcription de la vidéo « le zéro déchet » (B2 : unité 2, séance 2).....	111
Annexe 16 Questionnaire d'évaluation du dispositif.....	112

Annexe 1 : Programme et contenus de l'EOI – Niveau 2 (A2)

	Contenus fonctionnels	Contenus grammaticaux	Contenus lexicaux-sémantiques	Contenus phonétiques	Contenus socioculturels et sociolinguistiques
U n i t é 1	Parlez de ses goûts et de la consommation alimentaire Comprendre / composer un menu Décrire une façon de s'habiller Faire une évaluation positive / négative (vêtements, personnes) Demandez une taille (vêtements, chaussures) Donner des conseils Le choix d'un cadeau pour quelqu'un Décrire un objet, indiquer sa fonction	Prépositions <i>de</i> et <i>à</i> dans le nom d'un plat Les partitifs, définis et indéfinis La quantité négative : <i>pas de</i> Les pronoms COD: 3ème personne Structures pour conseiller Les pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>	La nourriture Expressions pour indiquer la fréquence Vêtements et accessoires (noms et caractéristiques) Adjectifs pour l'appréciation positive et négative Adverbes pour nuancer l'appréciation La taille Les achats sur internet Caractérisation des objets Adjectifs en -able	Révision du système phonétique français Le e caduque dans l'expression de la quantité Prononciation et graphie : <i>de/des-le/les-ce/ces-te/tes</i> Intonation : l'appréciation positive et négatif, le doute et la persuasion [k]/[g]	La santé La cuisine typiquement français La haute couture et la mode Les achats sur Internet
U n i t é 2	Faire les courses quotidiennes, faire une liste de courses, exprimer des quantités précises, caractériser les produits alimentaires Comprendre une présentation de restaurant, proposer une sortie, caractériser un restaurant, commander, moyen de caractériser un restaurant, demandez, exprimer sa satisfaction ou une critique, exprimer une restriction Évoquer des souvenirs, comparer une situation actuelle avec une situation passée	Expression de la quantité précise Le pronom <i>en</i> La place des adjectifs La négation <i>ne... plus</i> La restriction <i>ne... que, ne... non plus</i> Assez/pas assez/trop (de) L'imparfait pour évoquer des souvenirs L'opposition imparfait/présent Structures de comparaison (noms et adjectifs)	Biens culturels / technologiques Les magasins et les commerçants L'expression de la quantité Formules pour proposer une sortie / ou réagir à une proposition Le registre familier Les adjectifs de caractérisation positive / négative Conditions liées aux repas dans le restaurant Les expressions pour évoquer un souvenir Conditions liées à la vie à la ville / à la campagne; avantages et inconvénients.	La nasale [ã] Distinction entre les voyelles nasales [ã], [ɛ̃], [ɔ̃] et leur graphie Intonation : l'appréciation positive et négatif Distinction entre [e]/ [ɛ] et leur graphie La prononciation de <i>plus</i>	Les grands magasins Achats de consommation régulière Modes et habitudes de paiement Les grands chefs et guides de restaurants Souvenirs d'un lieu Les néo-ruraux
U n i t é 3	Décrire un logement et ses transformations, indiquer la fonction d'une pièce Trouver un hébergement: comprendre une annonce immobilière, comprendre / demander des précisions concernant les conditions d'hébergement et de location Comprendre la description d'un habitat atypique Parlez de la relation avec des colocataires comprendre / règles / interdictions et recommandations explicites) Placez un événement dans le temps Indiquez une évolution.	<i>Depuis/il y a</i> <i>Servir à/de</i> Imparfait, passé composé et présent <i>De plus en plus (de)/ de moins en moins (de)</i> Los pronoms COI et COD L'infinitif pour les recommandations <i>Devoir + infinitif / il faut + infinitif/ Imperatif pour les règles</i>	Le logement, les meubles. Verbes et actions de préparation et de décoration Les annonces immobilières Les habitats alternatifs Termes indiquant une évolution Les formules pour indiquer l'interdiction et la recommandation	Distinction : passé composé/imparfait. Les semi-voyelles ou semi-consonnes [j], [w], [ɥ] et leur graphie	Préférences des française en ce qui concerne leur logement Rechercher un hébergement L'hébergement alternatif et insolite Les appartements en collocation

U n i t é 4	Parler d'une relation amicale Donner une définition Décrire une personne (traits de caractère, défaut) Parlant des relations entre voisins Raconter une rencontre et sa continuation	Les pronoms relatifs : <i>qui, que, à qui, où, dont</i> . Structure pour donner une définition : <i>c'est quand, c'est + nom + phrase relative</i> . Le passé composé avec <i>être</i> et l'accord avec le participe passé L'imparfait (révision) Le discours indirect au présent Les structures de comparaison Participes passé irréguliers Les marqueurs temporels (<i>il y a, pendant, dans, depuis...</i>)	Lexique relatif aux relations amicales Les qualificatifs et termes pour parler de la personnalité Lexique relatif aux rencontres amoureuses et aux relations de voisinage	Le son [i] et sa graphie, distinction entre les sons [o-i] y [a-i]; [wa] y [ε]; les homophones de [kel] Distinction : passé composé/imparfait.	Les relations amicales Les relations entre voisins La rencontre amoureuse
U n i t é 5	Raconter une expérience d'université Raconter une expérience professionnelle Comprendre une offre d'emploi Indiquez les qualités d'un emploi Comprendre et rédiger un CV et un e-mail de motivation Se présenter dans un contexte professionnel	Le plus que parfait Les adverbes : formation des adverbes réguliers et irréguliers Structures pour exprimer le conseil : impératif, <i>devoir</i> + infinitif, <i>si</i> + présent/futur, <i>si</i> + présent/impératif, <i>il faut que</i> + subjonctif. Le subjonctif pour exprimer la nécessité : formation des verbes réguliers et irréguliers	Termes en lien avec : les études, l'expérience professionnelle, la recherche d'emploi, l'entreprise, une description de poste, les qualités professionnelles Formules pour écrire un email / une lettre de motivation Certaines formules impersonnelles pour exprimer la nécessité: il est important / essentiel de / que	Prononciation des adverbes qui se terminent en-ment. Les mots dans les SMS Intonation du conseil et de l'ordre Prononciation de i et y selon le contexte graphique	Le programme Erasmus Les stages d'étudiants Trouver un emploi et se présenter dans un contexte professionnel Les entretiens d'embauche
U n i t é 6	Parler d'un pays et de ses habitants Découvrir les stéréotypes Comprendre des pourcentages, des données statistiques Se renseigner sur / évoquer un changement de vie Exprimer ses sentiments sur le changement de vie Évoquer des différences culturelles Comprendre l'utilisation et les règles de savoir-vivre Comprendre une étude comparative, une classification Parler de l'endroit où l'on vit, justifier ses choix de vie	Les pronoms relatifs: <i>où, dont</i> . Les pronoms démonstratifs L'interrogation inversée Les pronoms indéfinis Le superlatif <i>Ce qui, ce que, c'est, c'est ... qui, c'est...que</i> pour mettre en relief	Les expressions pour parler d'un pays (conditions de vie, mentalité) Expression d'un pourcentage Repères chronologiques Lexique relatif aux sentiments Verbes et constructions pour exprimer des règles de savoir-vivre Lexique relatif aux lieux où nous vivons Verbes pour parler des avantages d'une ville	Graphies: au, eau, eu, oeu, ou (où, où). Le t euphonique. Le e prononcé ou non-prononcé	Les stéréotypes: les français vus de l'étranger Vivre en France / ailleurs Modes de vie différents : les expatriés, les couples à double nationalité La qualité de vie à Paris / en province

U n i t é 7	<p>Raconter un événement</p> <p>Proposer, encourager, prendre part à quelque chose</p> <p>Intervenir dans la blogosphère</p> <p>Comprendre les titres de la presse</p> <p>Réagir / donner votre avis sur un programme télévisé</p> <p>Comprendre des événements apparus dans les médias</p>	<p>Les pronoms interrogatifs</p> <p>Les pronoms possessifs</p> <p>Si + imparfait</p> <p>Le genre des substantifs</p> <p>La nominalisation</p> <p>Les temps du passé</p> <p>La forme passive</p> <p>L'accord du participe passé avec le COD</p>	<p>Termes et expressions pour donner des informations sur un événement</p> <p>Termes relatifs à la blogosphère, aux médias</p> <p>Termes relatifs à la superstition, aux jeux de hasard</p> <p>Termes relatifs à la déclaration de vol: les personnes et les actions</p>	<p>Intonation de l'étonnement et de la question simple.</p> <p>[jɛ̃]/ [jen]</p> <p>Rythme de la phrase et intonation de la mise en relief</p> <p>[ʒ]/ [on]</p>	<p>Les nouveaux modes d'information, les médias participatifs</p> <p>Les médias traditionnels: les journaux (en ligne), la radio, la télévision</p> <p>Les événements dans la presse et à la radio</p>
U n i t é 8	<p>Comprendre la présentation d'un film et les commentaires critiques</p> <p>Exprimer sa gratitude</p> <p>Encourager la pratique d'une activité</p> <p>Parler des activités de loisirs et de la vie communautaire</p> <p>Sélectionnez une offre touristique</p> <p>Faire une réservation, signaler un itinéraire</p>	<p>La place de l'adverbe avec les temps composés</p> <p>La place des adjectifs (révisions)</p> <p>Les pronoms <i>en /y</i></p> <p>Le gérondif</p> <p>Révision des pronoms COI</p>	<p>Termes relatifs au cinéma et aux récompenses/prix</p> <p>Les expressions pour exprimer l'appréciation sur un film</p> <p>Termes liés aux passions, aux loisirs</p> <p>Formules pour encourager</p> <p>Lexique relatif au tourisme, aux réservations (repas, hébergement, transports...)</p>	<p>Intonation: enthousiasme et déception</p>	<p>Le Festival de Cannes et les critiques de films</p> <p>Activités de loisirs et la vie associative ou bénévole</p> <p>Différents types de tourisme (tourisme vert, insolite...)</p>
U n i t é 9	<p>Penser à l'avenir: exprimer ses désirs et ses espoirs, suggérer quelque chose.</p> <p>Parler des centres d'intérêts, des engagements</p> <p>Présenter un projet</p> <p>Imaginez une situation hypothétique ou irréaliste</p> <p>Présenter / résumer un livre</p> <p>Donner son avis, justifier le choix de quelque chose</p> <p>Exprimer l'accord et le désaccord</p>	<p>L'expression du désir : <i>souhaiter que</i> + subjonctif, <i>espérer que</i> + indicatif, <i>j'aimerais/ je voudrais que</i> + subjonctif, <i>j'aimerais que</i> + indicatif.</p> <p>Le conditionnel présent (pour suggérer quelque chose, exprimer un projet, une situation irréaliste)</p>	<p>Termes liés à la musique et aux groupes musicaux.</p> <p>Termes liés aux forums de discussion sur Internet</p> <p>Termes liés aux récits de voyage</p>	<p>Prononciation du R</p> <p>Révision de la graphie de [ɛ]</p> <p>Distinction : futur simple/conditionnel présent</p> <p>Intonation de l'insistance.</p>	<p>Les désirs et les aspirations pour l'avenir</p> <p>L'action humanitaire / le bénévolat</p> <p>Le voyage d'aventure, les histoires et anecdotes de voyage</p>

Annexe 2 : Programme et contenus de l'EOI – Niveau 5 (B2)

	Contenus fonctionnels	Contenus grammaticaux	Contenus lexicaux-sémantiques	Contenus socioculturels et sociolinguistiques
Unité 1	Donner son opinion sur les espaces urbains Comparer les villes anciennes et modernes Louer une chambre en France dans un appartement en collocation Rédiger un courrier de réclamation au propriétaire Déchiffrer les implicites d'une annonce immobilière Exprimer son opinion sur les conditions de vie en ville Défendre le patrimoine architectural de sa ville	Les pronoms relatifs composés La valeur de la relative (déterminative ou explicative) La voix passive et la forme passive pronominale Les connecteurs : l'opposition et la concession	Le lexique de la ville La description d'un espace de vie Les équipements d'un appartement Le mobilier urbain	Villes d'hier et d'aujourd'hui Le logement en ville Le règlement de l'espace de vie Avantages et inconvénients de la vie en ville Actes urbains et citoyens
Unité 2	Commenter l'espace qu'occupe le travail dans la vie Faire des hypothèses Promouvoir une entreprise, préparer un entretien professionnel, répondre à une offre d'emploi Analyser l'adéquation entre le profil d'un poste de travail et celui d'un candidat Donner son opinion sur la répartition du temps de travail en France et dans les autres pays Débattre sur les conditions du bien-être au travail	Les temps du futur (proche, simple, antérieur), le conditionnel présent et passé Les connecteurs logiques : condition, hypothèse (si), exprimer le reproche et le remord	Le lexique de l'entreprise Les différentes formes de contrats et de rémunération La hiérarchie Les relations sociales	Importance du travail dans la vie Les « success story » Les travailleurs migrants La recherche d'emploi Les relations au sein de l'entreprise
Unité 3	Présenter une œuvre d'art Rédiger un commentaire critique Exprimer son opinion sur la qualité d'un restaurant Identifier et comparer les plats et les saveurs Donner son opinion sur le marketing alimentaire Débattre sur l'art Donner son point de vue sur les lieux d'exposition des œuvres d'art	La relative/subjonctive Les comparatifs Les superlatifs Les pronoms neutres (le, en, y) L'usage de double pronoms (ex : le leur dire)	Le lexique des saveurs Le lexique des émotions Mots pour apprécier et déprécier Eléments du vocabulaire artistique	Les cinq sens Les arts La nourriture Le marketing alimentaire
Unité 4	Faire la promotion d'une école de langue Utiliser différents registres de langue en contextes distincts and choisir le registre approprié à une situation Exposer ses opinions quant à l'importance d'apprendre une langue étrangère	Les différents niveaux de langue (familier, courant, soutenu), leurs différences syntaxiques et phonétiques Le discours indirect passé (la concordance des temps)	D'une langue à une autre : la traduction Les niveaux de langue : les différences dans l'usage du lexique Les verbes introduisant le discours indirect Enrichir son lexique	Apprentissage de la langue française et/ou étrangère La semaine de la Francophonie, langues et cultures Multilinguisme et bilinguisme
Unité 5	Débattre sur les solutions pour changer le monde Réagir par écrit pour sauver la nature Questionner les modes de consommation Exprimer son accord ou son désaccord sur des projets de vie en communauté	Le style écrit (l'améliorer et le développer), synonymes, anaphores, métaphores, phrases complexes, connecteurs...	La mobilisation et les compromis citoyens Lexique de l'écologie La solidarité	La citoyenneté Le compromis L'écologie La politique Les perspectives d'avenir

Annexe 3

Fiche « expressions utiles » / pronoms relatifs (A2 : unité 1, séance 2)

Expressions utiles lors du « speed dating »

J'aime les personnes **qui ...**

- sont sportives / apprécient le cinéma / qui ne sont pas fainéantes / qui partagent mes centres d'intérêt...

En général, j'apprécie les personnes **à qui ...**

- on peut faire confiance.

Je recherche une personne **avec qui** je **pourrais ...**

- partager mes passions / faire le tour du monde / aller au cinéma...

J'**aimerais** trouver un partenaire **qui ...**

- partage mes valeurs / prend soins de lui...

Je recherche une personne **dont ...**

- la personnalité est sympathique / les centres d'intérêts ressemblent aux miens...

Annexe 4

Transcription du dialogue « voyage en avion » (A2 : unité 2, séance 1)

_ Bonjour Madame, où vous rendez-vous ?

_ A Séville.

_ D'accord. Vous êtes-vous déjà enregistrée en ligne ?

_ Euh, Non. Je préfère le faire à l'aéroport.

_ D'accord, je vais avoir besoin de votre passeport ou carte d'identité, s'il vous plait.

_ Oui, tenez.

_ Merci. Combien de bagages souhaitez-vous enregistrer ?

_ Enregistrer ? C'est-à-dire, mettre dans la soute à bagage ?

_ Oui, c'est ça.

_ Dans la soute, seulement ma grosse valise. Je vais garder mon autre sac avec moi.

_ D'accord, un bagage en soute et un bagage cabine. Déposez la valise ici pour la peser, s'il vous plait.

_ Euh, je peux choisir mon siège ? J'aimerais bien être assise près d'un hublot, si c'est possible.

_ Oui, je pense pouvoir vous trouver ça... Vous êtes donc au siège 24A, côté hublot. L'embarquement se fera porte 16 et débutera environ 30 minutes avant le décollage.

_ D'accord, merci. Où se trouve la sécurité, s'il vous plait ?

_ Au fond du hall, à votre droite. N'oubliez pas de sortir les produits liquides de votre sac à la sécurité. Idem pour les ordinateurs et les tablettes.

_ Oui, oui. Merci. Faut-il passer la douane, aussi ?

_ Comme vous ne voyagez pas en dehors de l'Union Européenne, je ne pense pas. Mais c'est possible oui, montrez leur simplement votre passeport et votre carte d'embarquement, si on vous la demande.

_ Très bien, merci beaucoup. Bonne journée, au revoir !

_ Merci, bon voyage !

Annexe 5

Transcription du dialogue « arrivée à l'hôtel » (A2 : unité 2, séance 1)

_ Bonsoir, je peux vous aider ?

_ Oui, bonsoir. J'ai réservé une chambre pour deux dans votre établissement. Pour une nuit seulement.

_ Très bien. C'est à quel nom, s'il vous plaît ?

_ Au nom de Campion.

_ Oui, c'est bien ça. Chambre double au nom de Campion. Pourriez-vous me montrer une pièce d'identité, s'il vous plaît ?

_ Oui bien sûr. Voici mon passeport, tenez.

_ Merci, c'est parfait. Vous préférez un lit double ou des lits jumeaux ? Il nous reste encore de la place et c'est le même prix.

_ Oh. Eh bien, des lits jumeaux, dans ce cas.

_ Des lits jumeaux, c'est noté. Du coup, ça sera la chambre 322, au troisième étage. Elle donne sur la cour intérieure donc vous serez tranquilles, vous verrez. Voici votre clé.

_ D'accord, merci.

_ L'ascenseur se trouve à gauche, au fond du couloir, et la salle des petits déjeuners se trouve juste après la réception, par là.

_ En parlant de petit déjeuner, à quelle heure est-il servi ?

_ Nous servons le petit déjeuner à partir de 7 heures et jusqu'à 10 heures.

_ Je ne me souviens plus s'il est inclus dans le prix de la chambre...

_ Oui, oui, il est inclus, effectivement.

_ Faut-il vous donner la clé lorsque nous sortons nous balader ? Ou la garde-t-on avec nous ?

_ Vous pouvez la laisser à la réception. Un réceptionniste s'y trouvera 24 heures sur 24, pour vous accueillir ou vous dépanner, en cas de soucis.

_ Super, merci. Je vous règle maintenant ?

_ Si vous voulez, ou vous pouvez régler en partant. La chambre doit être libérée pour 11 heures du matin.

_ D'accord, je réglerai à ce moment-là dans ce cas. Au revoir.

_ Au revoir, bonne soirée !

Dans les différents dialogues, essaye de repérer ou noter les tournures de phrases et expressions utiles lors d'un voyage, le vocabulaire de voyage et l'emploi du conditionnel.

Annexe 6

Transcription « anecdote : les krispies » (A2 : unité 2, séance 2)

Bonjour tout le monde ! Aujourd'hui, j'avais envie de vous raconter deux petites histoires, ou deux petites anecdotes de voyage.

Ces anecdotes sont arrivées à ma tante Françoise, et à ma famille en générale, lors de deux voyages différents au Royaume-Uni.

Comme vous allez le voir, ce sont des problèmes de compréhension et de communication dus à la langue qui ont entraîné ces petites histoires amusantes.

La première anecdote s'est passé un soir de 1996 au Pays de Galles, c'est-à-dire au nord-ouest de l'Angleterre.

Ma famille avait passé la journée à faire des visites dans la région, et quand le soir est arrivé, nous avons décidé de chercher un pub afin de pouvoir goûter aux spécialités de la région.

Nous nous sommes donc rendus au pub le plus proche, et devant le pub, il y avait une ardoise ou pancarte avec écrit, en anglais : « Tonight : Krispies », ce qui veut dire « ce soir : Krispies ».



Ma famille a pensé que les Krispies devait être une spécialité locale, un plat traditionnel de la région qui était servi ce soir-là dans le pub.

Toute la famille s'est alors assise à une table dans le pub et a attendu qu'un serveur vienne les accueillir. Lorsque que quelqu'un est venu pour prendre la commande, ma tante a annoncé : « Nous voudrions manger des Krispies. »

Le serveur n'a pas très bien compris et lui a redemandé ce que nous voulions manger. Ma tante, une fois de plus, a répondu que nous voulions commander des Krispies.

A ce moment-là, le serveur a fait un sourire un peu gêné et amusé, et a ensuite expliqué à ma tante et à toute ma famille que les Krispies n'étaient pas une spécialité culinaire, mais qu'il s'agissait du groupe de musique local qui allait venir jouer au pub ce soir-là.

Tu peux retrouver la deuxième anecdote sur la plateforme dans un fichier audio.

Pour le prochain club de conversation, essaie de penser à une anecdote de voyage que tu pourrais raconter à tes camarades. A bientôt !

Annexe 7
Transcription « anecdote au restaurant indien »
(A2 : unité 2, séance 2)

La deuxième anecdote que je vais vous raconter se passe à présent en 2006, toujours en Angleterre, mais à Londres dans le quartier indien.

Le matin, nous avons décidé de visiter le quartier, et à midi, nous avons cherché un restaurant indien afin de manger. Le repas se déroulait bien, nous mangions des spécialités locales, et lorsque le dessert est arrivé, les adultes de ma famille ont décidé de commander des cafés.



Ma tante a encore commandé pour eux et a annoncé au serveur : « Trois cafés noirs et un café au lait », en anglais, bien sûr. Le serveur a noté la commande et est reparti dans les cuisines.

Lorsque le serveur est revenu, mes parents, ma tante et mon oncle étaient très surpris de le voir arriver avec quatre assiettes, avec dedans, ce qui s'apparentaient à des glaces, et une dans du lait.

Ma tante, mon oncle et mes parents ont alors dit « Non, non, non ! Nous n'avons pas commandé de glaces ! Nous avons commandé des cafés. Trois cafés noirs et un café au lait, s'il vous plaît. » Le serveur avait l'air très confus, et il est reparti en cuisine.

Le serveur, une fois de plus, est revenu avec les glaces. Il a demandé : « coffee ? », ce qui veut dire « café » en anglais. Donc, ma tante a bien dit « Oui, coffee. » Ils se sont regardés ; aucun ne comprenait ce qu'il se passait.



Après quelques minutes de confusion et de va-et-vient pour le serveur entre notre table et la cuisine, ma famille a fini par comprendre ce qu'il se passait. En fait, le serveur n'avait pas compris des cafés (coffee) mais des « kulfi », une glace typique de l'Inde. Et c'est pour ça que, confus, il en avait ramené une dans du lait, ce qui n'est pas du tout la tradition locale.

Lorsque nous avons compris, nous avons eu un fou rire et les adultes ont bien sûr fini par accepter les glaces sans rechigner, trop honteux d'avoir causé

tant de problèmes au pauvre serveur.

Et toi, as-tu des anecdotes amusantes de tes voyages à l'étranger ? Est-ce que la langue a parfois été une barrière à la communication et a provoqué des situations gênantes ou amusantes ?

Pour le prochain club de conversation, essaie de penser à une histoire ou une anecdote que tu pourrais raconter à tes camarades.

Annexe 8

Fiche « raconter une histoire au passé : les connecteurs temporels » (A2 : unité 2, séance 2)

Pour raconter une anecdote de voyage, tu vas devoir utiliser des « connecteurs temporels ». Ces connecteurs vont permettre de situer les actions de ton histoire dans le temps, et de les situer les unes par rapport aux autres. Tu trouveras plus bas des exemples de connecteurs que tu peux utiliser pour raconter ton histoire.

Actions qui se passent AVANT (actions antérieures) : la veille, l'année d'avant, la semaine précédente, quelques jours avant, en attendant...

**Mon anecdote s'est passée le lundi 5 aout. La veille, nous avons visité la ville de...
En attendant le retour de mes amis, j'étais parti faire...**

Actions qui se passent APRES (action postérieurs) : Après avoir (+ verbe à l'infinitif), après (+ nom), plus tard, le lendemain, quelques heures après, la semaine suivante...

**Après avoir fini de manger, nous sommes retournés...
Quelques heures plus tard, nous étions assis...**

Actions qui se passent AU MÊME MOMENT (actions simultanées) : quand, lorsque, pendant que, au même moment, pendant ce temps...

**Pendant ce temps, mes amis jouaient aux cartes...
Nous étions en train de commander à manger lorsque l'homme est arrivé...**

Actions qui se passent L'UNE APRES L'AUTRE (actions successives) : d'abord, puis, ensuite, enfin...

D'abord, nous avons visité le musée, puis nous sommes allés manger.

Actions qui se REPETENT PLUSIEURS FOIS (actions répétées) : souvent, tous les jours, à chaque heure, à chaque fois que...

**Nous rencontrions souvent des gens sympas...
Nous mangions une glace à chaque fois que nous allions à la plage.**

Actions SOUDAINES : (quand) soudain, (quand) tout à coup...

**J'étais presque endormi, quand soudain, j'ai entendu...
Tout à coup, il s'est mis à pleuvoir.**

Annexe 9
Fiche paroles de chanson (B2 : unité 1, séance 1)

« J'aime plus Paris » de Thomas Dutronc

Je fais le plein d'essence, je pense aux vacances
Je fais la gueule et je suis pas le seul
Le ciel est gris, les gens aigris
Je suis pressé, je suis stressé

J'aime plus Paris, on court partout ça m'ennuie
Je vois trop de gens, je me fous de leur vie
J'ai pas le temps, je suis si bien dans mon lit

Prépare une arche, Delanoë
Tu vois bien qu'on veut se barrer
Même plaqué or, Paris est mort
Il est 5 h, Paris s'endort
Je sens que j'étouffe, je manque de souffle
Je suis tout pâle sur un petit pouf

[Refrain]

J'aime plus Paris, non mais on se prend pour qui
Je veux voir personne, couper mon téléphone
Vivre comme les nonnes... Je parle pas de John
J'aime plus Paris

Passé le périph', les pauvres hères
N'ont pas le bon goût d'être millionnaires
Pour ces parias, la "Ville Lumière"
C'est tout au bout du RER

Y'a plus de Titi, mais des Minets
Paris sous cloche, ça me Gavroche
Il est fini, le Paris d'Audiard
Dès aujourd'hui, voir celui d'Hédiard

J'aime plus Paris, non mais on se prend pour qui
Je vois trop de gens, je me fous de leur vie
J'ai pas le temps, je suis si bien dans mon lit

J'irais bien voir la mer, écouter les gens se taire
J'irai bien boire une bière, faire le tour de la
Terre

J'aime plus Paris, non mais on se prend pour qui
Je vois trop de gens, je me fous de leur vie
J'ai pas le temps, je suis si bien dans mon lit

Pourtant Paris, c'est toute ma vie,
C'est la plus belle, j'en fais le pari
Il n'y a qu'elle, c'est bien l'ennui

J'aime plus Paris...

Annexe 10
Fiche paroles de chanson (B2 : unité 1, séance 1)

« À la campagne » de Bénabar

À la campagne, y'a toujours un truc à faire
Aller aux champignons,
Couper du bois, prendre l'air.

À la campagne, on se fout des horaires
Comme les maisons du même nom,
C'est secondaire.

À la campagne, y'a toujours un truc à voir
Des sangliers, des hérissons
Des vieux sur des tracteurs

À la campagne, y'a des lieux pleins d'histoire
Des châteaux tout cassés
Et des arbres centenaires

À la campagne, quand on est citadin
À la campagne, on demande aux paysans
Le temps qu'il fera demain

À la campagne, on veut de l'authentique
Du feu de cheminée
Et du produit régional

À la campagne, il nous faut du rustique
Un meuble qui n'est pas en bois
Ça nous ruine le moral

À la campagne, on dit qu'on voudrait rester
Quitter Paris, le bruit,
Le stress et la pollution

À la campagne, c'est la fête aux clichés
La qualité de vie
Et le rythme des saisons

À la campagne, on se prête des pulls
Quand on traîne sur la terrasse

À la campagne, y'a des jeux de société
Auxquels il manque des pièces

À la campagne, la nuit on ferme des volets
Y a des bruits dans la maison
Et dehors dans la forêt

À la campagne, dans mon lit, plutôt que rêver,
Je préfère pas fermer l'œil et flipper

À la campagne, en principe on se lève tôt
Pas moi, je dors encore
Pour les raisons que vous savez

À la montagne, y'a des chalets, des chamois
Mais c'est pas l'objet de cette chanson...
J' voulais juste voir si vous suiviez

À la campagne, quand arrive le dimanche soir
À la campagne, pour éviter les bouchons
On va p't-êt' pas rentrer trop tard

À la campagne, j'ai envie d'être campagnard
D'avoir une grosse moustache
Et un gilet en velours

À la campagne, j'ai envie de parler terroir
"J' m'en vas cercler l'calanchet
Pour pas qu'il vente dans les labours"
Ça me donne envie
D'être robuste et taiseux

Le patriarche bourru
D'une série de l'été de France 2
L'histoire d'une famille
Qui lutte pour son domaine
Mais j'ai jamais le temps
Parce que j' reste que le week-end

À la campagne, entends-tu au loin le cri
De la grivette cendrée ?

À la campagne, s'il neige à la Noël,
Je rentrerai les bistouquets dans l'étable...

Annexe 11
Fiche brainstorming / lexique sur la vie en ville ou à la campagne
(B2 : unité 1, séance 1)

Réfléchis aux questions suivantes :

- Que penses-tu de la vision donnée de la ville et de la campagne par les deux chanteurs ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de la vie dans une grande ville ou capitale ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de la vie à la campagne ?
- Où vis-tu et où vivrais-tu si tu avais le choix ?

Pour t'aider, tu trouveras plus bas :

- Du lexique et des aspects de la vie en ville ou à la campagne que tu peux commenter
- La fiche « Expressions pour donner son opinion »

Pollution / Saleté (pots d'échappements, déchets, circulation automobile, ordures, centrale de tri...)

Ecoles/éducation (école maternelle, primaire, collège, lycée (général/professionnel), université/faculté, école préparatoire, grandes écoles, campus, RU (restaurant universitaire)...)

Infrastructures sportives (complexe sportif, gymnase, stade, salle de fitness, terrain de foot, patinoire...)

Hôpitaux/ santé (clinique, médecin de famille, cabinet médical, les urgences, une ambulance, le Samu, les pompiers...)

Culture (opéra, théâtre, librairie, bibliothèque, cinéma, musées, monuments...)

Logement (centre-ville, banlieue, banlieue pavillonnaire, cité, HLM, logements sociaux, appartement, duplex, manoir, hôtel particulier, pavillon, maison mitoyenne...)

Lieux pour sortir (bar, restaurant, discothèque, boîte de nuit, café...)

Commerces

Sécurité - Délinquance

Transport (embouteillages, bus, tramway, métro, « vélib », station de métro, gare routière/ferroviaire, arrêt de bus/tram,)

Espaces verts et nature (parcs, sentiers, rivière, forêt, ballades en plein air...)

Tourisme (office du tourisme, monuments, coins/quartiers touristiques...)

Le bruit (tapage nocturne, décibels, circulation, passants, fêtards, aéroport ...)

Les loisirs (complexes sportifs, salle de fitness, randonnée, balades à vélo...)

La qualité de vie (prix du loyer, pollution, circulation, nuisances, accès aux commodités...)

Annexe 12
Fiche « expressions pour exprimer une opinion »
(B2 : unité 1, séance 1)

Pour ne pas toujours répéter les mêmes formules ou « je crois que », voici quelques expressions qui pourront t'aider à donner ton opinion :

À mon avis, ...
D'après moi, ...
Selon moi, ...
En ce qui me concerne, ...
Quant à moi, ...
Si je ne me trompe pas, ...
Il me semble que...
Je pense que...
Personnellement, je trouve que...

Pour exprimer ton accord, ajouter quelque chose à ce qu'a dit un camarade, tu peux utiliser :

Absolument. Exactement. Tout à fait. *Parfaitement*. Bien entendu. Bien sûr, etc.
Je suis (entièrement) d'accord avec toi
Tu as (bien) raison
Je suis de ton avis
Nous partageons la même opinion...

Pour exprimer ton désaccord, revenir sur ce qu'a dit un camarade, tu peux utiliser :

Je ne suis pas (du tout) d'accord.
Je ne pense/crois pas que + **subjonctif**
Je ne suis absolument pas sûr que + **subjonctif**
Bien sûr que non...
Je ne partage pas ton avis.
Je ne trouve pas (que)...
Je pense que tu te trompes.

Annexe 13
Fiche paroles de chanson (B2 : unité 2, séance 1)

« Je suis un homme » de Zazie

Je suis un homme de Cro-Magnon
Je suis un singe ou un poisson
Sur la terre, en toute saison
Moi je tourne en rond, je tourne en rond

Je suis un seul puis des millions
Je suis un homme au cœur de lion
A la guerre, en toute saison
Moi je tourne en rond, je tourne en rond

Je suis un homme plein d'ambitions
Belle voiture et belle maison
Dans la chambre, dans le salon
Moi je tourne en rond, je tourne en rond

Je fais l'amour et la révolution
Je fais le tour de la question
J'avance, avance à reculons
Oui je tourne en rond, je tourne en rond

Tu vois, je suis pas un homme
Je suis le roi de l'illusion
Au fond qu'on me pardonne
Je suis le roi, le roi des cons

J'ai fait le monde à ma façon
Coulé dans l'or et le béton
Corps en cage et cœur en prison
Moi je tourne en rond, je tourne en rond

Assis devant ma télévision
Je suis de l'homme la négation
Pur produit de consommation
Mais mon compte est bon, mon compte est bon

Tu vois, je suis pas un homme
Je suis le roi de l'illusion
Au fond qu'on me pardonne
Je suis le roi, le roi des cons

C'est moi le maître du feu, le maître du jeu
Le maître du monde, et vois ce que j'en ai fait
Une terre glacée, une terre brûlée
La terre des hommes que les hommes
abandonnent

Je suis un homme au pied du mur
Comme une erreur de la nature
Sur la terre, sans d'autres raisons
Moi je tourne en rond, je tourne en rond

Je suis un homme et je mesure
Toute l'horreur de ma nature
Pour ma peine, ma punition
Moi je tourne en rond, je tourne en rond

Je suis un homme et je mesure (Au fond)
Toute l'horreur de ma nature (Qu'on me
pardonne)
Pour ma peine, ma punition (Je suis le roi)
Moi je tourne en rond, je tourne en rond (Le roi
des cons)

Moi je tourne, on tourne en rond, en rond

Annexe 14

Fiche « brainstorming » (B2 : unité 2, séance 1)

- **Quel message veut-on transmettre dans cette chanson ?**
- **Comment comprends-tu ces paroles : « Je suis un homme et je mesure toute l'horreur de ma nature » ?**
- **Comment juges-tu cette vision de l'homme ? La partages-tu ?**

Dans sa chanson, Zazie met en avant des chiffres qui correspondent à des problèmes et des enjeux de la société. **Selon toi, quels sont les principaux enjeux de notre monde actuel ? Pour le prochain club de conversation, essaye d'en citer cinq en les classant par ordre de priorité.** (Tu peux reprendre des enjeux cités par Zazie, ou en chercher de nouveaux).

Annexe 15

Transcription de la vidéo « le zéro déchet » (B2 : unité 2, séance 2)

Le zéro déchet, tu connais ? Le « zéro déchet » est un mode de vie écologique qui consiste à ne générer aucun déchet, ou du moins, le moins possible. Pas évident dans notre société de consommation où les emballages sont rois et où le fait d'acheter et de jeter est devenu aussi banal que de se nourrir ou respirer.

Le phénomène a vu le jour grâce à Béa Johnson et sa famille, qui sont connus Outre Atlantique pour vivre sans produire de déchets depuis au moins 3 ans. Après avoir été bercée d'illusions et de soi-disant bonheur offert par l'hyperconsommation, Béa a expliqué avoir fini par ressentir un grand vide, un profond malaise et une immense insatisfaction. C'est après un déménagement pendant lequel ils vivent dans un appartement, en laissant la majorité de leur mobilier dans un garde-meubles, qu'ils constatent à quel point le strict nécessaire leur suffit au quotidien. Ils ont alors donné tout ce dont ils n'avaient plus l'usage, et ont entamé une nouvelle vie, avec peu de choses.

Aujourd'hui, ils ne génèrent que quelques poignées de détritrus par an. Pour faire les courses, Béa s'approvisionne dans des magasins où il est possible d'acheter les produits en vrac. Elle utilise aussi des bocaux en verre dans lesquels elle met du fromage, de la viande, du poisson... Ce mode de vie permettrait de réaliser des économies : un tiers des dépenses pour la nourriture ont été réduites.

Les cosmétiques font partie, avec les médicaments et le nécessaire de bricolage, des éléments les plus difficiles à gérer sans déchets : tout est sur-emballés. Elle produit elle-même les cosmétiques et produits d'hygiène, et n'utilise plus qu'un produit de beauté issu du commerce : une crème de protection solaire.

Pour le mari de Béa, c'est surtout le temps retrouvé qui compte. « Le moins on a, le plus on passe du temps ensemble, à faire ce que l'on a envie de faire ». Et toi, ça te tente ?

Annexe 16

Questionnaire d'évaluation du dispositif

La plateforme et l'utilisation du dispositif en ligne

As-tu trouvé la plateforme Edmodo et les différents sites internet faciles à utiliser ?

- (1) Très facile. (2) Plutôt facile. (3) Un peu difficile. (4) Très difficile.

Qu'as-tu pensé de devoir préparer le cours sur Internet avant de venir au club de conversation ?

- (1) Cela m'a beaucoup plu. (2) J'ai trouvé l'idée intéressante dans l'ensemble. (3) Je n'y ai pas trouvé beaucoup d'intérêt. (4) Je n'ai pas aimé le concept.

La maximisation du temps en classe

Selon toi, préparer le cours en avance sur internet a-t-il laissé plus de temps pour les conversations en classe ?

- (1) Oui, beaucoup. (2) Oui, un peu. (3) Cela n'a pas modifié le temps des conversations en classe. (4) Moins de temps a été consacré aux conversations.

Explique quels changements tu as observés concernant le temps consacré aux conversations :

.....

La qualité des interactions

Dans l'ensemble, les activités réalisées sur Internet :

- (1) t'ont beaucoup aidé à faire les activités en classe ; (2) t'ont un peu aidé à faire les activités en classe ; (3) ne m'ont pas vraiment aidé à faire les activités en classe ; (4) ne t'ont pas du tout aidé à faire les activités en classe

5/ Penses-tu que préparer les activités avant le cours améliore la qualité de ce qui est dit pendant le cours ?

- (1) Oui beaucoup. (2) Oui un peu. (3) Non, pas trop. (4) Non, pas du tout.

Si oui, comment les interactions ou tes paroles ont-elle été amélioré ?

.....

As-tu pris la parole de façon plus spontanée grâce à la préparation du cours sur internet ?

- (1) Oui beaucoup. (2) Oui un peu. (3) Cela n'a pas affecté ma spontanéité. Je me suis senti moins spontané.

L'autonomie des apprenants

Grâce aux activités réalisées en ligne (quizz, tests, réfléchir sur les questions des vidéos...), t'es-tu senti autonome, ou responsable de ton apprentissage ?

- (1) Oui très. (2) Oui un peu. (3) Ni plus, ni moins. (4) Non, pas du tout. (5) Je ne comprends pas bien la question.

As-tu apprécié de pouvoir tester tes connaissances et/ou d'améliorer tes compétences en

dehors de la classe ?

- (1) Oui, beaucoup. (2) Oui, un peu. (3) Non, pas beaucoup. (4) Non pas du tout.

As-tu réalisé des tests et des activités facultatives sur Quizlet.com (le site avec les listes de vocabulaire) ?

- (1) Oui souvent. (2) Oui parfois. (3) Non, jamais.

La motivation

La préparation du cours en ligne t'as-t-elle donné plus ou moins envie d'aller au club de conversation ?

- (1) Plus. (2) Moins. (3) Autant qu'avant.

Pourquoi ?

.....

.....

Qu'as-tu pensé des thèmes abordés lors des séances de conversation ?

- (1) Ils m'ont beaucoup intéressé. (2) Ils m'ont plutôt intéressé. (3) Il ne m'ont pas beaucoup intéressé. (4) Ils ne m'ont pas du tout intéressé.

Les activités réalisées en classe correspondaient-elles à tes attentes / à ce que tu avais écrit dans le premier questionnaire ?

- (1) Oui, complètement. (2) Oui, plutôt. (3) Non, pas trop. (4) Non, pas du tout.

As-tu trouvé les activités réalisées en classe assez variées ?

- (1) Oui, très. (2) Oui, plutôt. (3) Non, pas beaucoup. (4) Non, pas du tout.

As-tu trouvé le temps passé en classe plus intéressant avec le dispositif de préparation en ligne (en comparant avec les activités du début du semestre) ?

- (1) Oui, beaucoup. (2) Oui, un peu. (3) Non, pas vraiment. (4) Non, pas du tout. (5) Je n'ai pas eu de réelle préférence.

La confiance en soi

Penses-tu que la préparation du cours en ligne t'as permis d'avoir plus confiance en toi lors des activités orales en classe ?

- (1) Oui, beaucoup. (2) Oui, un peu. (3) Non, pas beaucoup. (4) Non, pas du tout.

Si oui, explique pourquoi :

.....

.....

T'es-tu senti moins timide ou embarrassé de prendre la parole ?

- (1) Oui, beaucoup moins. (2) Oui, un peu moins. (3) Non, pas beaucoup. (4) Non, pas du tout. (5) Je ne suis pas d'habitude timide à l'oral.

Bilan

Recommanderais-tu le « dispositif de préparation en ligne » pour de futurs clubs de conversation ?

- (1) Oui, sans aucun doute. (2) Oui, pourquoi pas. (3) Non, pas spécialement. (4) Non, pas du tout.

Pourquoi recommanderais-tu ou non un tel dispositif ?

.....
.....

MOTS-CLÉS : classe inversée, pédagogie inversée, communication orale, interaction orale, technologies de l'information et de la communication (TICs), formation hybride

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à présenter les démarches de recherche et de réflexion effectuées dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'analyse d'un dispositif inspiré de la pédagogie inversée ayant pour objectif de développer les compétences de production et d'interaction orales d'apprenants de FLE adultes et espagnols. Ce dispositif a cherché à proposer une alternative aux pratiques pédagogiques observées dans le cadre du stage en ancrant celui-ci dans un type de formation hybride proposant une utilisation des TICs en ligne et en amont de séances de conversation, tout en respectant les programmes de l'école et les recommandations du CECRL. Les objectifs consistaient à maximiser le temps en classe pour les interactions entre apprenants, à améliorer la qualité des interactions, et à renforcer l'autonomie, la motivation et la confiance en soi des apprenants. L'analyse des données récoltées lors d'une évaluation qualitative montre que la préparation en amont du cours a permis une amélioration du temps passé à l'interaction orale lors de séances courtes (une demi-heure), et qu'elle a aussi eu un impact positif sur la qualité des interactions et le renforcement de l'estime de soi, notamment chez les apprenants de niveau peu avancé (A2).

KEYWORDS: flipped classroom, flipped learning, oral communication, oral interaction, information and communications technology (ICT), blended learning

ABSTRACT

This masters' dissertation presents the research procedures and the reflections which accompanied the conception, implementation and analysis of a teaching project inspired by the flipped classroom. This project aimed at developing the oral production and interaction skills of adult French-learning students from Spain. It also sought to offer an alternative to the teaching methods observed during the internship by anchoring itself in blended learning and using ICT remotely and ahead of class, while following the school's programs and the CEFRL's recommendations. The main objectives consisted in maximizing time within the class, improving the quality of oral interactions, as well as improving students' autonomy, motivation and self-confidence. An analysis of the data obtained through a qualitative assessment shows that preparing conversations remotely, online and ahead of class provided more time for interactions during shorter sessions (30 minutes) and had a positive impact on the quality of interactions and students' self-confidence, especially at a rather elementary level (A2).