



HAL
open science

La classe inversée en classe de FLE : Comment la médiatisation du dispositif impacte les pratiques d'enseignement

Ilhame Amellah

► To cite this version:

Ilhame Amellah. La classe inversée en classe de FLE : Comment la médiatisation du dispositif impacte les pratiques d'enseignement. Linguistics. 2023. dumas-04186300

HAL Id: dumas-04186300

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04186300>

Submitted on 23 Aug 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

La classe inversée en classe de FLE

Comment la médiatisation du dispositif impacte les pratiques d'enseignement

Présenté par **Ilhame Amellah**

Sous la direction de **M. José Aguilar**

Deuxième lectrice : Mme **Catherine Mendonça Dias**

MÉMOIRE
DE MASTER

Mémoire présenté le **29/06/2023**

- ▼ Mémoire de **Master Didactique des langues, du FLE et**
- ▼ **du FLES : métiers de la recherche, de l'enseignement**
- ▼ **et de l'ingénierie, mention Didactique des langues**

La classe inversée en classe de FLE

Comment la médiatisation du dispositif impacte les pratiques d'enseignement

Présenté par **Ilhame Amellah**

Sous la direction de **M. José Aguilar**

Deuxième lectrice : **Mme Catherine Mendonça Dias**

MÉMOIRE
DE MASTER

Mémoire présenté le **29/06/2023**

- ▼ Mémoire de **Master Didactique des langues, du FLE et**
- ▼ **du FLES : métiers de la recherche, de l'enseignement et**
- ▼ **de l'ingénierie, mention Didactique des langues**

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de mémoire M. AGUILAR pour sa grande disponibilité, sa bienveillance et surtout ses conseils. Il a grandement contribué à la réalisation de ce mémoire.

J'exprime ma gratitude envers ma famille pour son soutien durant ces quatre longues années.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	5
PARTIE 1 – Quels repères théoriques en didactique des langues au sujet de la classe inversée impliquant des technologies ?	12
Chapitre 1 - Introduction à la classe inversée	12
1.1. Les fondements de la classe inversée.....	12
1.2. Une pédagogie inversée	15
1.3. Un apprentissage soutenu par les technologies.....	16
1.4. Un modèle flexible favorisant diverses pratiques	17
Chapitre 2 – Une modification des rapports aux rôles et aux savoirs	20
2.1. L’enseignement par les pairs : « peer instruction ».....	20
2.2. Inverser la pédagogie pour favoriser une médiation pédagogique	22
2.3. Vers un apprentissage contextualisé	26
2.4. Acquérir des compétences transversales attendues au XXI ^e siècle	28
Chapitre 3 - La transformation de la classe inversée en un dispositif médiatisé	30
3.1. L’intégration des instruments à la situation didactique	30
3.2. Développer des compétences de médiation et de médiatisation	34
3.3. La modalité distancielle de la classe inversée : un dispositif de formation et de communication médiatisé à distance	37
3.4. Développer une compétence de conception d’un dispositif médiatisé dans une démarche de recherche-action.....	39
PARTIE 2 - Une méthodologie de la recherche en didactique des langues pour concevoir et mettre en œuvre le dispositif de la classe inversée	41
Chapitre 1 - Une méthodologie de la recherche-action pour une perspective de changement. 41	
1.1. Contextualisation de la recherche et étude de la demande sociale.....	42
1.2. La méthodologie de la recherche-action.....	45
Chapitre 2 - Les cadres de référence adaptés à notre projet de recherche	49
2.1. Le « questionnement technopédagogique », et le modèle TPACK.....	50
2.2. L’approche systémique ADDIE	52
Chapitre 3 - Les méthodes d’évaluation de la conception du dispositif médiatisé	53
3.1. Le questionnaire et la phase d’évaluation de l’approche ADDIE.....	54
3.2. L’entretien semi-directif : une donnée discursive	56
3.3. Le recueil des données.....	58

PARTIE 3 - Analyse et interprétation des observables : quelles réponses à notre demande sociale ?	63
Chapitre 1 - Etat de la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée	64
1.1. Une définition incomplète de la demande sociale	64
1.2. Les difficultés rencontrées lors du projet de recherche-action	72
1.3. La planification et la programmation du dispositif de la classe inversée.....	74
1.4. Inversion de la pédagogie : les actions de médiation et de médiatisation.....	77
Chapitre 2 - Un examen rétrospectif du projet de recherche-action	98
2.1. L’entretien semi-directif : discours et perspective dynamique de l’approche expérimentale.....	99
2.2. Une demande sociale tardivement définie : une recherche-action inadaptée ?	104
Chapitre 3 - Modifier ses pratiques professionnelles : une innovation pédagogique ?	107
3.1. Un engagement des enseignants ou une résistance au changement ?	108
3.2. L’intégration pédagogique des TIC : la motivation comme leitmotiv	109
3.3. Peut-on parler d’innovation pédagogique ?.....	111
Conclusion	114
Références bibliographiques	119
Table des annexes	126
Table des illustrations	179

Introduction

Inverser son approche de l'enseignement est une pratique que beaucoup d'enseignants mettaient en œuvre avant que cette démarche n'ait été nommée : faire découvrir une ressource à la maison, puis l'analyser en classe. Le terme de « invert the approach »¹ a été avancé en 1991 aux Etats-Unis pour désigner le concept, puis celui de « flipped classroom »² en 2007. Les principes de celui-ci ont ensuite été développés et précisés, faisant apparaître d'autres termes tels que « flipped teaching » et « flipped learning ». Le modèle pédagogique hybride se propage dans d'autres pays, notamment en France où nous observons des équivalences : classe inversée, pédagogie inversée et apprentissage inversé ; des termes que nous nuancions dans ce mémoire selon que la perspective est dirigée sur l'un des versants de la didactique.

J'ai enseigné dans une école primaire à Casablanca au Maroc de 2013 à 2019, période durant laquelle j'ai dispensé l'enseignement du français comme discipline, et l'enseignement des autres disciplines en français. Je ne connaissais pas ce concept de la classe inversée. Néanmoins, il m'arrivait de proposer aux élèves de réaliser à la maison une activité à l'aide d'une feuille de route (exemple : expérimenter, observer et dessiner la solidification et de la fusion de l'eau), pour ensuite les amener en classe à discuter de leur expérience et à construire une connaissance dans une dynamique collective. D'autres enseignants s'engagent dans cette démarche pédagogique sans pour autant la nommer.

La classe inversée est une approche pédagogique présente à tous les niveaux de l'enseignement, et qui suscite de l'intérêt dans le domaine des langues étrangères. Elle consiste à externaliser la transmission d'un contenu disciplinaire en dehors de la salle de classe afin de libérer du temps en classe pour des activités de réflexion, d'interprétation, d'analyse, de conception et de création. Le décrochage de certains apprenants face aux tâches

¹ « Invert the approach » est le terme avancé par Mazur (1991, 2013) pour qualifier sa démarche. Il décide de transférer la découverte de l'information en dehors de la classe afin de proposer en classe des situations problèmes contextualisées à ses étudiants. L'objectif était de les amener à saisir les principes fondamentaux des savoirs enseignés en communiquant et en collaborant, plutôt que de se contenter de les mémoriser.

² « Flipped classroom » est le terme avancé par Sams et Bergmann (2007). Leur idée était de filmer leurs cours puis de diffuser les ressources pour les étudiants absents. Les auteurs ont ensuite généralisé la pratique lorsqu'ils ont pris conscience de l'intérêt porté à ces ressources par tous les étudiants, et la volonté de ces derniers de discuter des contenus en classe. L'objectif était de répondre aux besoins des étudiants d'être accompagnés par l'enseignant et d'interagir avec lui et leurs pairs durant les activités d'application et de réflexion (Lecoq & Lebrun, 2016, p. 10).

données à réaliser seuls à la maison en vue d'appliquer et de renforcer l'étude du savoir abordée en amont en classe ; l'hétérogénéité de niveaux et de profils d'apprentissage des apprenants ; la complexité des profils des apprenants marqués par la pluralité linguistique et culturelle, ou par la diversité des parcours migratoires, etc., sont autant de situations pédagogiques que l'enseignant doit gérer en adaptant ses modalités d'enseignement et ses pratiques pédagogiques. La classe inversée est une stratégie d'enseignement qui se caractérise par une réflexion menée par l'enseignant sur la manière de transmettre l'objet d'apprentissage, et sur les rapports aux rôles dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il inverse sa pédagogie d'une part en transférant l'objectif pédagogique relatif à la prise de connaissance et à la compréhension des éléments d'un savoir à l'écart de sa présence physique, amenant les apprenants à mobiliser de faibles capacités cognitives pour identifier et définir le contenu selon leur rythme et leur profil d'apprentissage ; et d'autre part en concevant des tâches d'apprentissage contextualisées en classe pour lesquelles les apprenants engagés dans une dynamique sociale mettent en œuvre des opérations cognitives complexes, leurs connaissances métacognitives et des compétences langagières à travers un travail collaboratif de construction du sens des connaissances qui entourent le savoir analysé. L'enseignant, dans une relation pédagogique désormais horizontale, exerce un rôle de médiateur en accompagnant les apprenants dans leur processus cognitif et métacognitif, en intervenant pour étayer la réflexion engagée, et pour réguler l'apprentissage de l'objet enseigné. Le paradigme s'est enrichi d'une variété de méthodes et de pratiques pédagogiques fondées sur des médiations spécifiques, permettant ainsi à l'enseignant de faire face à des situations plus complexes, ou de répondre aux besoins individuels des apprenants. Quel que ce soit le contexte, la perspective active de la stratégie enseignante définit l'apprenant comme un acteur de son apprentissage qui s'autonomise, se responsabilise, observe, expérimente pour agir sur son rapport au monde et sa compréhension du monde qui l'entoure. Une philosophie qui n'est pas nouvelle mais qui prend de l'importance avec l'émergence des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) et d'Internet qui s'intègrent à la structure sociale, modifient le rapport au savoir et créent une culture numérique. L'intégration des TIC à l'enseignement est alors envisagée au service de l'apprentissage et du développement des compétences en langue.

Des initiatives qui ont mis en lumière la singularité et l'aspect innovant de la démarche de la classe inversée, ont été appuyées par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Elles considèrent le concept comme une

avancée pédagogique susceptible de participer à la politique de changement et d'actualisation du système scolaire au regard du contexte. *CLIC le premier Congrès national sur la classe inversée* organisé en 2015, définit le modèle pédagogique comme « un outil [...] accompagnant voire impulsant une dynamique dans l'évolution des pratiques pédagogiques », et le considère comme « un levier extrêmement puissant pour permettre à l'ensemble du monde de l'éducation d'effectuer une transition matérielle et conceptuelle aisée vers une école adaptée aux défis du XXI^e siècle, que ce soit en termes de réduction des inégalités scolaires, d'adaptation au numérique ou de rapport au savoir... »³. La *CLISE semaine des classes inversées et des pédagogies actives*, organisée depuis 2016, invite à promouvoir le concept localement au travers d'ateliers de découverte de la pratique, et de séminaires accueillant des praticiens qui rapportent leur expérience⁴.

Une politique nationale qui répond à une exigence de l'Union Européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, notamment à travers le « Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021-2027) »⁵ qui ambitionne de structurer « une vision commune d'une éducation numérique de qualité, inclusive et accessible en Europe et vise à soutenir l'adaptation des systèmes d'éducation et de formation des Etats membres à l'ère du numérique. ». La politique invite au développement de compétences numériques des apprenants et des enseignants, et encourage ces derniers à la mise en œuvre de pédagogies innovantes. Plusieurs années auparavant, la Déclaration de la Sorbonne signée par quatre ministres en 1998 (suivie en 1999 de la Déclaration de Bologne signée par 27 pays de l'Union Européenne) soutient la vision d'une « Europe des savoirs », d'une Europe des connaissances et des compétences attendues au XXI^e siècle, dont la construction est fondée sur des « dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et techniques » (Berlinguer et al., 2018, p. 56). Les objectifs visés à travers le projet de mise en œuvre d'un système commun de l'enseignement supérieur européen, étaient « la mobilité, l'employabilité et l'attractivité » avec comme valeur moteur, l'« humanisme ». Dans un monde en constante mutation, il devient nécessaire de former « des citoyens éclairés, qui

³ CLIC 2015, Mot de bienvenue rédigé par Héloïse Dufour : https://clic2015.sciencesconf.org/conference/clic2015/pages/CLIC2015_vf.pdf

⁴ <https://primabord.eduscol.education.fr/la-classe-inversee>

⁵ Initiatives d'éducation numérique : <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

auront beaucoup appris, mais qui auront surtout appris à apprendre » (Vidal, 2018)⁶. Dans l'optique de vivre dans un monde interconnecté, PISA (le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves mené par l'OCDE) qui identifie, à travers un exercice d'évaluation et de comparaison, les facteurs améliorant les modèles d'apprentissage des élèves, porte une attention particulière, depuis 2012, aux compétences transversales du XXI^e siècle – collaboration, sens critique, créativité -, et à l'aptitude à utiliser des outils numériques et médiatiques dans le processus de structuration des connaissances. De plus, l'usage du numérique est inscrit dans le référentiel de compétences du métier d'enseignant⁷. Ce dernier est invité à exploiter les possibilités offertes par les TIC pour développer des modalités innovantes, pour mettre en œuvre des environnements d'apprentissage spécifiques aux profils et aux besoins des apprenants.

L'établissement scolaire au sein duquel j'enseignais, qui construisait son identité autour de la différenciation pédagogique – de l'étude du savoir à l'évaluation -, invitait ses enseignants à diversifier les situations d'apprentissage, les modalités de travail et les schémas d'interaction. Chaque classe devait engager ses élèves dans un projet pédagogique transversal au cours duquel ces derniers découvraient l'environnement étudié lors d'une sortie scolaire – en vue de susciter chez eux des émotions et de donner du sens aux apprentissages abordés -, puis réalisaient un produit final (exposition, livret, podcast, etc.). Dans le cadre de mes projets de classe, certains groupes d'élèves se rendaient en salle informatique pour effectuer des recherches sans ma présence. Ils étaient toutefois accompagnés d'un enseignant spécialisé pour les guider dans l'appropriation des aspects techniques de l'outil informatique, et dans la navigation dans l'environnement médiatique. Les groupes qui restaient en classe pour un travail de production, avaient un accès libre au TBI (Tableau Blanc Interactif) pour compléter leur recherche. Ces groupes d'élèves géraient leur activité de recherche et de production sur le plan cognitif, métacognitif et socio-affectif. Je m'assurais de créer un espace sécurisant dans lequel les élèves se sentaient suffisamment en confiance pour oser prendre des initiatives, pour échanger avec leurs pairs et pour participer à un projet collectif. Je les guidais, je stimulais leur réflexion et j'ajustais leur

⁶ Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017-2022), lors de l'« Ouverture de la célébration des 20 ans de la Déclaration de la Sorbonne » : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/ouverture-de-la-celebration-des-20-ans-de-la-declaration-de-la-sorbonne-49253>

⁷ Formation des enseignants ; Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

activité. Il s'agissait d'un long processus d'autonomisation qui avait pour objectif d'amener les enfants à s'épanouir et à construire leur personnalité scolaire et sociale. L'école qui communiquait ses actions et les activités des élèves sur son site web et développait son image sur les réseaux sociaux, entretenait une culture du numérique, une culture de la pédagogie active, une culture de l'autonomisation et de la construction identitaire. Néanmoins, je n'ai jamais établi de lien entre ma pratique d'inverser la pédagogie et l'apport des TIC.

Notre problématique est de savoir comment l'usage des technologies soutient le caractère hybride de la classe inversée ; et comment l'action d'inverser la pédagogie en intégrant des TIC peut amener l'enseignant à repenser ses pratiques d'enseignement et à développer des compétences de médiation et de médiatisation.

Lors de ma recherche de stage en France où j'ai spécifié ma problématique, j'ai reçu une demande sociale formulée par une école privée qui dispense l'enseignement du français langue étrangère à un public majoritairement d'adultes. La direction de l'institution recherche à diversifier les pratiques enseignantes, notamment la mise en œuvre de la classe inversée ; mais elle a rencontré des difficultés à l'implémenter efficacement.

Pour comprendre ces difficultés et mener une réflexion sur la teneur des conceptions relatives aux pratiques d'enseignement aux différentes étapes de la mise en œuvre du dispositif médiatisé de la classe inversée, nous poserons un cadre théorique dans une première partie. Notre recherche s'inscrit dans le champ d'étude de l'usage des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues. Nous définirons les principes du concept de la classe inversée, et nous mettrons en lumière l'apport des TIC dans la médiatisation des contenus d'enseignement, dans l'organisation du travail et dans la communication à distance, assurant ainsi un accompagnement humain (enseignant et pairs) sur le plan cognitif, et socio-affectif (Hülsmann, 2012 ; Nissen, 2006 ; Degache & Nissen, 2008 ; Vanleene et al., 2019 ; Charlier et al., 2006). Le travail de ciblage et d'orientation en amont soutient la qualité de l'apprentissage durant le temps de classe. L'enseignant exerce une fonction tutorale pour étayer la complexité du travail réflexif demandé aux apprenants (Bruner & Hickmann, 2011) dans le cadre de la réalisation d'une tâche contextualisée selon une approche socio-constructiviste (Vygotsky, 1978). Selon Nissen (*loc. cit.*, p.44), « Les formations hybrides sont le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle [...] ». La médiatisation du dispositif de la classe inversée (modalité distancielle) se traduit alors par « l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage ».

Il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre un « environnement technopédagogique qui met l'accent sur la double composante de ces environnements, technologique, [...] et pédagogique » (Charlier et al., *loc. cit.*, p.474). En effet, l'enseignant « se doit d'être à la fois critique et informé sur les possibilités technologiques », mais doit également « envisager les TICE pour ce qu'elles peuvent apporter à l'apprentissage de la langue. » (Guichon, 2006, p. 22). Il engage alors une évaluation sur les propriétés et les fonctions des outils techniques, et leurs effets sur les processus cognitifs des apprenants, en vue de procéder à la scénarisation et au choix des médias susceptibles de répondre à l'objectif pédagogique. D'après Peraya (interviewé par Papi, 2018, p. 106), « les résultats de la recherche nourrissent le processus de médiatisation ». La condition de l'ergonomie permet à l'apprenant de construire une « représentation mentale » de l'espace d'apprentissage médiatisé dans lequel il évolue (module, parcours, outils, partenaires), et de son rôle en tant qu'acteur de son apprentissage (Bourdet, 2007).

Dans une deuxième partie, nous expliquerons la méthodologie utilisée dans le cadre de notre approche expérimentale de la conception du dispositif de la classe inversée intégrant des TIC. Nous opterons pour une méthodologie de recherche-action qui met en relation deux axes, la recherche didactique puis l'action en contexte réel, en vue d'un changement des pratiques d'enseignement. C'est dans un processus itératif fondé sur les trois étapes avancées par Stringer (1996) – observer, réfléchir, agir –, combinées à celles de Macaire (2011) – questionner, expliciter, corrélérer – que nous serons amenés à observer et à interpréter les pratiques effectives des enseignants de la structure, à produire des hypothèses sur la conception des pratiques relatives à la mise en œuvre du dispositif hybride, à intervenir en contexte réel, à évaluer la validité des hypothèses exposées ou à procéder à des régulations, et à produire des réponses spécifiques au contexte et à la demande sociale.

Selon Guichon (*ibid.*, p. 8), « l'aboutissement d'un projet présentant une valeur ajoutée pour l'apprentissage d'une langue étrangère est conditionné par la mise en place d'un cadre théorique élaboré dans un aller-retour entre les savoirs mobilisés pour l'action et ceux construits dans l'action. ». Notre projet de recherche sera sous-tendu par des cadres de référence adaptés : le questionnement technopédagogique élaboré par Gaucher et al. (2016) sur la base du cadre TPACK (Mishra & Koehler, 2006), nous permettra d'évaluer notre compréhension des connaissances nécessaires à la conception de technologies éducatives ; l'approche ADDIE conçue par Branch (2009) nous guidera dans les étapes du processus de

médiatisation du dispositif ; et les trois types de classes inversées développés par Lecoq & Lebrun (2016) nous donneront une variété de pratiques à adapter à notre contexte.

Au début du projet de recherche-action, un entretien semi-directif sera proposé au directeur pédagogique de l'institution scolaire afin de définir la demande sociale et d'identifier les éléments existants qui pourraient constituer un levier pour inverser la pédagogie. A l'issue du projet, un deuxième entretien qualitatif sera organisé avec l'enseignant qui se sera engagé dans le processus de recherche pour lui permettre de témoigner au sujet d'une éventuelle remise en cause de ses représentations, de ses pratiques réflexives et des actions entreprises. Au cours du projet, et dans le cadre de l'étape « évaluation » de l'approche ADDIE, des questionnaires qualitatifs et quantitatifs seront adressés aux apprenants à l'issue de chaque module d'apprentissage élaboré et mis en ligne sur la plateforme Moodle, pour recueillir leurs perceptions quant aux aspects ergonomiques du module et à leur gestion du parcours dans l'environnement médiatisé. Ces informations constitueront une base de révision pour l'élaboration du module suivant.

Dans une troisième partie, nous analyserons et interpréterons les observables prélevés de manière empirique sur le terrain de recherche. Notre projet est porté sur l'examen des compétences développées dans l'acte pédagogique afin de mettre en lumière des savoirs sur les compétences de médiation et de médiatisation requises dans le processus de conception d'un dispositif médiatisé. L'expérimentation que nous entreprendrons nous permettra de produire des réponses spécifiques au contexte et à la demande sociale de l'institution scolaire, mais aussi de confirmer ou de renouveler les apports de la didactique des langues et des cultures (Blanchet & Chardenet, 2011).

PARTIE 1 – Quels repères théoriques en didactique des langues au sujet de la classe inversée impliquant des technologies ?

Pour comprendre les difficultés rencontrées par l'école, et mener une réflexion sur la teneur des conceptions relatives à la mise en œuvre du dispositif médiatisé de la classe inversée, il est nécessaire de poser des « repères épistémologiques et théoriques [...] à propos de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 1). Selon Guichon (2006, p. 8-9), la conception d'une ressource médiatisée ou d'un dispositif médiatisé repose sur un « dialogue entre didactique et technologie » afin d'assurer un « aller-retour entre les savoirs mobilisés pour l'action et ceux construits dans l'action. »

Chapitre 1 - Introduction à la classe inversée

La classe inversée est un modèle qui réorganise les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle se définit par un caractère hybride qui traduit « une mise à distance partielle d'une formation présentielle » (Nissen, 2006, p. 44). Les deux modalités ont chacune une fonction spécifique, mais sont complémentaires.

1.1. Les fondements de la classe inversée

La classe offre un cadre dans lequel l'enseignant déploie sa séquence d'enseignement, et présente aux apprenants un savoir qui se confronte à leurs représentations. Ces derniers sont amenés à s'interroger sur l'objet, et à développer une attitude de recherche et des méthodes de pensée afin qu'ils construisent et assimilent un concept qui fait sens dans la vie quotidienne (Astolfi & Develay, 2016). Une fois le temps de classe terminé, il est attendu que le rapport au savoir se prolonge à la maison à travers l'accomplissement d'un travail personnel au moyen de techniques liées à l'objet d'apprentissage. La maison devient un cadre à l'étude du savoir dans lequel le contrat didactique est transposé. Les apprenants réalisent alors les tâches demandées en vue d'appliquer et de renforcer l'étude amorcée dans le système didactique principal et spatio-temporel de la classe (Félix, 2002). Un modèle fictionnel, selon Kus (2017), qui s'explique, entre autres, par le fait que l'apprentissage requis est parfois reporté en dehors de la classe du fait des contraintes rencontrées par l'enseignant ; par le fait que les apprenants peinent à saisir l'enjeu du travail attendu, et se retrouvent seuls face à leurs difficultés sans l'aide de l'enseignant ; et par le fait que les

objectifs pédagogiques sont souvent détournés du fait des ressources scolaires des accompagnateurs de la sphère familiale. L'auteur avance que l'enseignant devrait accompagner les apprenants à s'approprier des méthodes et des outils pour apprendre à apprendre et advenir des acteurs autonomes face aux tâches à travailler hors la classe. Ils s'engagent dans un processus d'autonomisation dans lequel ils interrogent leurs rapports au savoir et à l'apprentissage afin d'acquérir une capacité à « se définir un programme d'apprentissage », et un savoir sur la manière de « le réaliser » et de « l'évaluer » (Holec, 2022). Ils se construisent une personnalité scolaire et sociale en définissant leur profil et leur style d'apprentissage : « Il s'agit d'une transformation de soi *dans et par* l'apprentissage des langues. » (Ciekanski & Macaire, 2022).

Dans le modèle de la classe inversée, le paradigme est interverti. L'enseignant transfère en dehors de la classe l'étude d'un objet d'apprentissage qui ne nécessite pas un exercice cognitif complexe, afin de libérer du temps en classe pour des activités d'application, d'approfondissement, de réflexion et de création. Les apprenants découvrent ainsi en autonomie cet objet de savoir en amont de la classe, de sorte à se préparer à entrer en activité en classe. Dans une perspective active, l'enseignant sollicite l'engagement des apprenants dans des activités de communication et de collaboration, ou propose des activités différenciées pour répondre aux besoins de certains apprenants. Les apprenants occupent une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Hamdan et al. (2013) expliquent les principes de cette approche pédagogique nommée le *flipped learning* à travers le sigle F.L.I.P. :

- « Flexible Environment » : l'enseignant envisage la classe comme un environnement flexible susceptible d'accueillir divers modes d'apprentissage selon les profils d'apprentissage des apprenants. « Educators often physically rearrange their learning space to accommodate the lesson or unit, which might involve groupe work, independent study, research, performance, and evaluation. »⁸ (*ibid.*, p. 5)

- « Learning culture » : la culture d'apprentissage se traduit par une transformation des rapports aux rôles et aux savoirs des deux partenaires à la situation d'enseignement-

⁸ « Les enseignants réorganisent souvent physiquement leur espace d'apprentissage en fonction de la leçon ou de la séquence, qui peut impliquer un travail en groupe, une étude en autonomie, une recherche, une performance et une évaluation. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>).

apprentissage. Les apprenants sont amenés à s'autonomiser et à s'impliquer à chaque moment de leur processus d'apprentissage. « Students can theoretically pace their learning by reviewing content outside the group learning space, and teachers can maximize the use of face-to-face classroom interactions to check for and ensure student understanding and synthesis of the material. »⁹ (*op. cit.*, p. 5)

- « Intentional content » : l'enseignant identifie les contenus disciplinaires qui peuvent être reportés hors la classe. Le travail de compréhension et de conceptualisation des connaissances est ensuite approfondi en classe. « Educators use Intentional Content to maximize classroom time in order to adopt various methods of instruction such as active learning strategies, peer instruction, problem-based learning, or mastery or Socratic methods, depending on grade level and subject matter. »¹⁰ (*op. cit.*, p.6).

- « Professional educators » : l'enseignant réfléchit au moment et à la manière d'inverser la pédagogie afin d'accompagner, de guider et d'évaluer les apprenants. « The right question for educators to ask themselves is not whether to adopt the Flipped Learning model, but instead, how they can utilize the affordances of the model to help students gain conceptual understanding, as well as procedural fluency when needed. »¹¹ (Gojak, 2012, cité par Hamdam et al. *op. cit.*, p. 6).

Ces caractéristiques constituent les fondements de la classe inversée, laquelle intègre à chaque mise en œuvre une médiation pédagogique réfléchie et spécifique. La souplesse du modèle révèle ainsi une variété de pratiques pédagogiques.

⁹ « Les étudiants peuvent théoriquement rythmer leur apprentissage en révisant le contenu en dehors de l'espace d'apprentissage collectif, et les enseignants peuvent maximiser l'utilisation des interactions en face-à-face en classe pour vérifier et assurer la compréhension et la synthèse du contenu par les étudiants. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

¹⁰ « Les enseignants utilisent le "Contenu Intentionnel" pour maximiser le temps passé en classe afin d'adopter différentes méthodes d'enseignement telles que les stratégies d'apprentissage actif, l'enseignement par les pairs, l'apprentissage par résolution de problèmes, les méthodes de maîtrise ou les méthodes socratiques, en fonction du niveau scolaire et de la discipline enseignée. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

¹¹ « La véritable question que les enseignants doivent se poser n'est pas de savoir s'il faut adopter le modèle d'apprentissage inversé, mais plutôt comment ils peuvent utiliser les possibilités du modèle pour aider les apprenants à acquérir une compréhension conceptuelle, ainsi qu'une maîtrise des procédures si nécessaire. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

1.2. Une pédagogie inversée

L'externalisation des contenus disciplinaires dans un espace individuel hors classe est favorisée par l'usage du numérique. En amont, l'enseignant élabore une ressource qui expose le savoir, ses attributs et ses traits définitoires, ainsi qu'une feuille de route permettant l'étude compréhensive et la mémorisation des éléments du savoir. Il les rend ensuite accessibles aux apprenants sur un support de diffusion.

Selon Krathwohl (2002, p. 214), les apprenants entreprennent un travail cognitif en développant diverses opérations intellectuelles. Il reprend et révisé les habiletés cognitives attendues des apprenants, qui ont été catégorisées dans la taxonomie de Bloom (1956) : « The categories were ordered from simple to complex and from concrete to abstract. Further, it was assumed that the original Taxonomy represented a cumulative hierarchy ; that is, mastery of each simpler category was prerequisite to mastery of the next more complex one. »¹² (Krathwohl, *loc. cit.* p. 212-213).

Dans un premier temps, les apprenants sont appelés à identifier, à décrire, à définir les éléments d'un concept, à les associer aux connaissances « déjà là », pour ensuite comprendre et situer l'objet de savoir par des actions d'identification du sens, de classification, de schématisation et de reformulation. Les deux objectifs cognitifs identifiés, que sont la « connaissance » et la « compréhension » selon Bloom, ou « se souvenir » et « comprendre » pour Krathwohl, constituent les deux niveaux inférieurs de la taxonomie. Ce sont ces objectifs pédagogiques spécifiques qui sont reportés en dehors de la classe en vue de préparer les apprenants, une fois en classe, aux objectifs de niveaux supérieurs.

En effet, dans un deuxième processus cognitif, en classe, l'enseignant conduit les apprenants à utiliser des méthodes et des stratégies pour employer les connaissances dans des activités d'apprentissage contextualisées. Ils sont amenés à distinguer les éléments du contenu enseigné, et à analyser les principes qui les relient entre eux, et qui les relient à un objectif. Il est attendu d'eux qu'ils portent un regard critique sur un travail ou un problème donné en vue de planifier de manière cohérente la création d'un produit ou la formulation d'une solution. Les apprenants mobilisent ainsi des habiletés cognitives de niveaux supérieurs que sont « l'application », « l'analyse », « la synthèse » et « l'évaluation » (Bloom), ou « appliquer », « analyser », « évaluer » et « créer » (Krathwohl).

¹² « Les catégories étaient classées du simple au complexe et du concret à l'abstrait. En outre, il a été supposé que la taxonomie originale représentait une hiérarchie cumulative/progressive, c'est-à-dire que la maîtrise de chaque catégorie plus simple était une condition préalable à la maîtrise de la catégorie suivante plus complexe. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

1.3. Un apprentissage soutenu par les technologies

Les technologies soutiennent la théorie d'un apprentissage centré sur l'apprenant, ses connaissances, ses habiletés et ses capacités cognitives, en proposant des modalités innovantes, et un caractère interactif au processus d'enseignement-apprentissage. Dejean-Thircuir & Nissen (2013, p. 2) qui se sont interrogées sur les points de convergence entre la didactique des langues et les technologies, évoque une individualisation de l'enseignement à travers l'usage de ressources numériques, « grâce à ce qui est décrit comme une rupture avec les trois unités de la tragédie classique : les unités de temps, de lieu et d'action » (citant Demaizière & Dubuisson, 1992, p. 23) . La médiatisation favorise l'accès aux savoirs à tout moment. Elle invite les apprenants à les étudier à leur rythme, à choisir de travailler des contenus différenciés, à développer leur autonomie grâce aux rétroactions immédiates des activités proposées. Le temps en classe est ensuite exploité dans des activités d'apprentissage où les apprenants sont amenés à participer à des échanges avec l'enseignant et leurs pairs, à partager leurs points de vue, à construire ensemble les significations des connaissances qui entourent l'objet d'apprentissage.

Selon Hülsmann et al. (2012, p. 3), « the classic notion of distance education (*which*) requires using media to link the teacher and the learners, and to make sources of knowledge available. »¹³. L'usage des technologies répond à la stratégie de transférer à distance des contenus d'enseignement et à la problématique de l'organisation du travail et de la communication à distance. Il s'agit de créer un espace virtuel qui a pour objet « d'accroître la durée d'exposition des apprenants aux contenus d'enseignement et de diversifier les modalités de leur réflexion, menée en individuel et en collectif, pour les aider à acquérir des connaissances approfondies [...], à développer un sens critique », et d'engager par conséquent leur responsabilité dans l'apprentissage et leur autonomie dans le dispositif (Vanleene et al., 2019, p. 93).

Les technologies offrent diverses possibilités :

- la possibilité de mettre en œuvre un scénario structuré offrant aux apprenants un cheminement dans l'étude du contenu ;
- la possibilité pour l'enseignant d'avoir un feedback de la préparation des apprenants, d'intervenir pour étayer ou réguler leurs activités, ou d'apporter un soutien méthodologique ;

¹³ « la notion classique d'enseignement à distance (qui) nécessite l'utilisation de médias pour relier l'enseignant et les apprenants, et pour rendre les sources de connaissances disponibles. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

- la possibilité de mettre en place des activités interactives suscitant un échange d'informations ou un travail collaboratif entre pairs ;
- la possibilité de proposer des outils favorisant des échanges asynchrones avec l'enseignant ou avec les pairs.

Ce travail de ciblage et d'orientation en amont soutient la qualité de l'apprentissage durant le temps de classe grâce à un travail métacognitif. Les auteurs qualifient la démarche de « pédago-numérique » (Vanleene et al., *loc. cit.*, p. 93) pour traduire une transformation des usages pédagogiques. Ces usages sont appuyés par un usage pertinent des outils numériques, ainsi qu'une planification et un accompagnement en réseau.

1.4. Un modèle flexible favorisant diverses pratiques

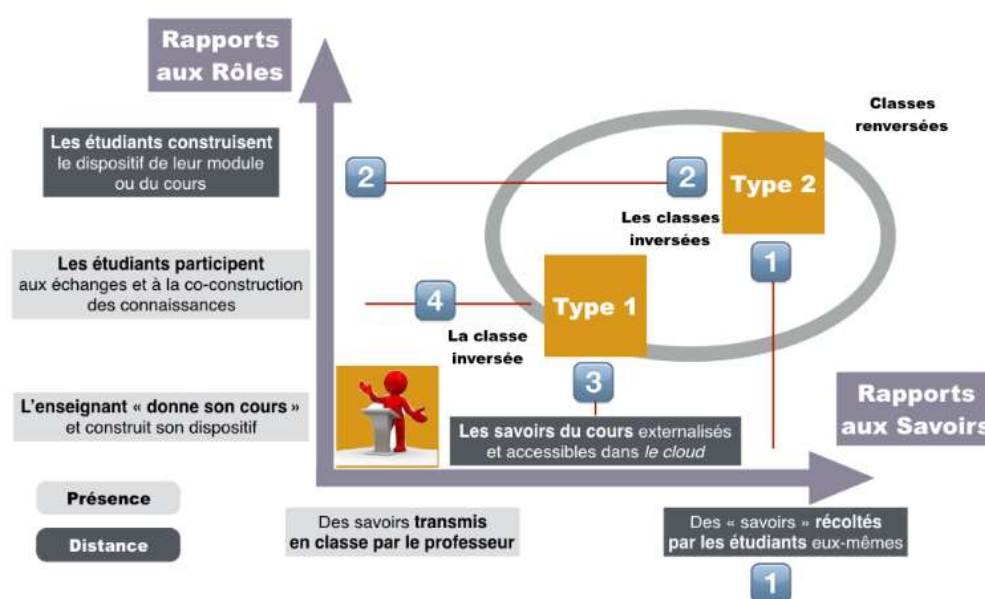
La classe inversée se présente comme un dispositif pédagogique qui organise à distance, en amont de la séance en présentiel, une phase d'exposition au savoir par le biais de ressources diverses, en vue d'appuyer le travail réflexif d'appropriation de la connaissance attendu en classe. Une stratégie qui sous-tend une pluralité de pratiques, de méthodes, de techniques. Lecoq & Lebrun (2016, p. 6-7) définissent trois types de classes inversées :

- Le type 1 décrit le schéma initial de la classe inversée basé sur le slogan « Lectures at home and Homework in class »¹⁴ (*ibid.*, p. 10), en référence au principe du « flipped classrooms » amorcé par Bergmann et Sams en 2007, (Bergmann & Sams, 2012). L'enseignement transmissif du savoir est externalisé et rendu interactif par des outils et des ressources numériques. Des activités d'application du contenu sont ensuite proposées en classe : des exercices supervisés par l'enseignant, et des travaux axés sur l'interaction sociale notamment sous la forme de « question-réponse » ou la forme de « déclaration–accord/désaccord » (CECRL, 2001, p. 99) , permettent d'appuyer l'acquisition de l'objet d'apprentissage.

- Le type 2 est une réponse au type 1. Le schéma du type 1 peut être considéré non pas comme une inversion de la pédagogie mais comme un simple déplacement dans le temps, c'est-à-dire que la transmission du savoir précède encore les exercices d'application. Il s'agit alors dans le schéma du type 2 d'enrichir la phase préparatoire à distance par une activité

¹⁴ « Les cours à la maison et les devoirs en classe » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

active et/ou sociale. L'enseignant demande aux apprenants, de manière individuelle ou collective, de rechercher et de collecter des informations sur un thème donné à travers la lecture de documents, ou la réalisation d'enquêtes ou d'interviews dans un environnement lié au sujet. Ils réalisent ensuite une composition qu'ils exposent à leurs pairs une fois en classe. Ces derniers questionnent, analysent, critiquent et débattent des informations récoltées et traitées. Guidés par l'enseignant, ils modélisent ensemble l'objet étudié et l'examen réflexif qui en a découlé.



« Présentation des deux types de classes inversées » (Lebrun et al., 2016, Figure 1, p. 128)

- Le type 3 combine le schéma du type 1 et celui du type 2 dans une démarche systémique. L'enseignant conduit les apprenants à s'engager dans un processus d'apprentissage constitué d'une phase de contextualisation, puis d'une phase de décontextualisation et enfin d'une phase de recontextualisation.

Il s'agit d'une intervention pédagogique qui favorise la transférabilité des apprentissages en vue de l'acquisition d'une compétence transversale. Ce modèle scénarise un processus au cours duquel l'apprenant appréhende et interprète un contexte d'apprentissage en établissant une analogie avec un autre contexte dans lequel s'est inscrite la structuration d'une connaissance. Ce transfert des apprentissages « fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (Legendre, 2001, p. 441).

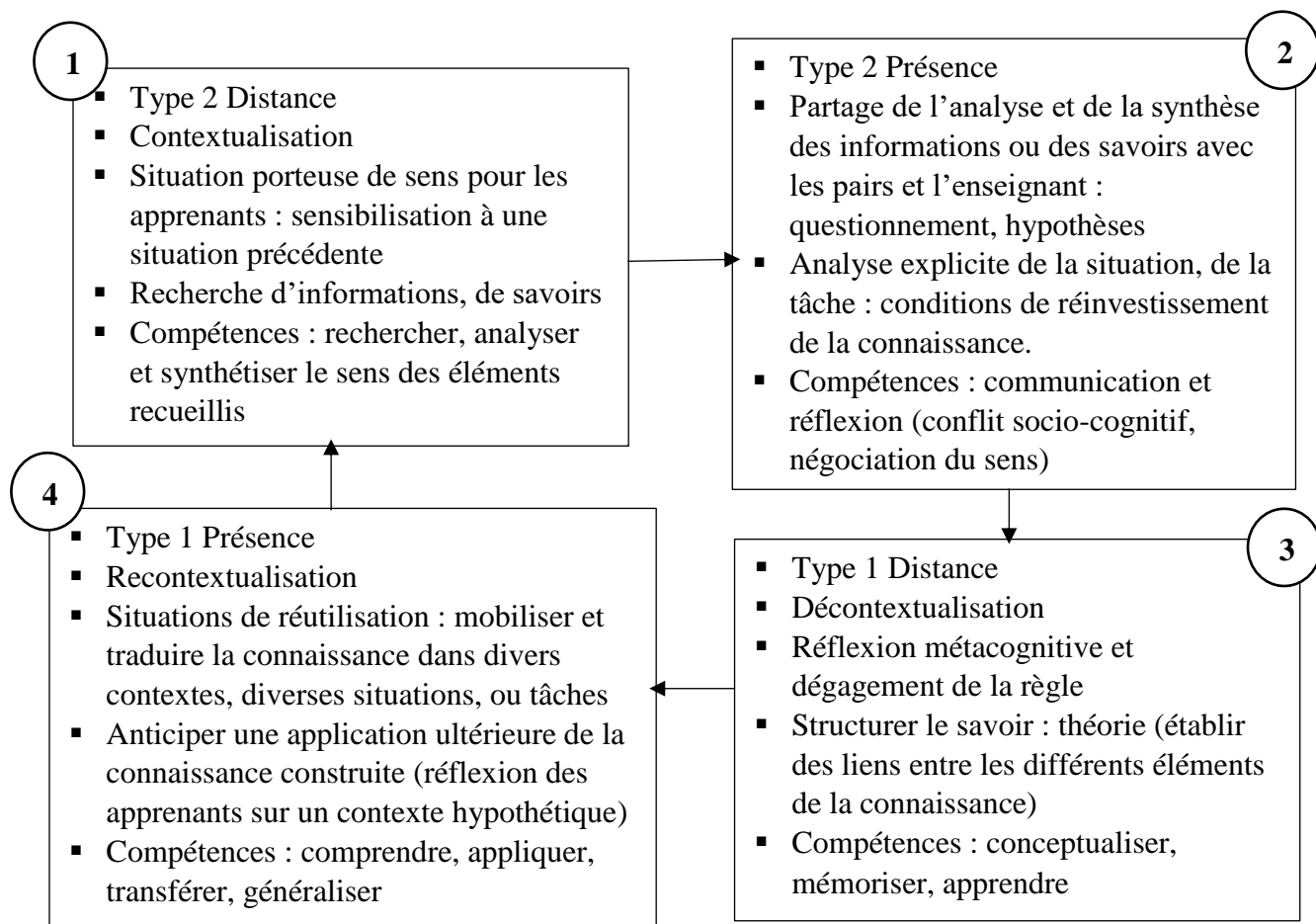


Figure 1 : Schéma (conçu par moi-même) synthétisant la « *Présentation des deux types de classes inversées* » (Lebrun et al., *loc. cit.*, Figure 1, p. 128) et la « *Catégorisation des actions à poser pour soutenir le transfert* » (Presseau, 2000, p. 521, Tableau 1).

Le type 3 correspond au schéma des « classes renversées » (Lebrun et al., *loc. cit.*, p. 128). Les apprenants voient leurs rapports aux rôles et aux savoirs se modifier fortement, au point d'endosser le rôle de l'enseignant. Ils recherchent eux-mêmes les savoirs, échangent leurs informations et co-construisent les significations des connaissances, et élaborent des activités ou des évaluations. Le schéma accorde une place importante à un apprentissage expérientiel et situé afin que les apprenants saisissent la complexité du réel ; un apprentissage actif dont le processus de type cyclique repose sur quatre phases – expérimenter, réfléchir, penser, agir -. Selon Kolb (1984, p. 38), la connaissance est le produit de la théorie et de l'expérience : « Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. [...] knowledge is a transformation

process, being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted. »¹⁵.

Dans les schémas enrichis de la classe inversée, Lebrun et al. (*loc.cit.*, p. 130) ont intégré un quatrième facteur, à savoir les outils technologiques, au concept d'alignement constructif développé par Biggs (1996) qui invite l'enseignant à réfléchir à une mise en cohérence des objectifs pédagogiques, des méthodes et des stratégies d'évaluation. C'est la cohérence entre ces quatre éléments qui détermine « la qualité intrinsèque des classes inversées » (Lebrun et al., *loc.cit.*, p. 130).

Chapitre 2 – Une modification des rapports aux rôles et aux savoirs

Les multiples schémas des classes inversées élaborés dans une approche par induction, révèlent un changement dans les rapports aux savoirs et aux rôles. L'inversion de la pédagogie conduit à une responsabilisation et à une autonomisation de l'apprenant, et à une réflexion stratégique de l'enseignant quant à la pertinence de la méthodologie à déployer. Le dispositif traduit un changement de perspective dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.1. L'enseignement par les pairs : « peer instruction »

L'inversion de la pédagogie est une stratégie mise en lumière en 1991 par Eric Mazur, un professeur de physique et de physique appliquée à Harvard, qui n'a pas utilisé le terme de « flipped classroom ». Il explique qu'il a inversé son approche de l'enseignement – « invert the approach » (Mazur, 2013)¹⁶ - lorsqu'il a remarqué et compris que ses étudiants, malgré le fait qu'ils réussissaient leurs examens, ne comprenaient pas les principes

¹⁵ « L'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience. [...] la connaissance est un processus de transformation, elle est continuellement créée et recréée, et non une entité indépendante à acquérir ou à transmettre. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

¹⁶ Interview d'Eric Mazur accordée au journal en ligne The Evolllution, « Distance and online learning : The Flipped Classroom Will Redefine the Role of Educators » : <https://evolllution.com/revenue-streams/distance-online-learning/audio-flipped-classroom-redefine-role-educators-10-years/>
Interview disponible également sur le site de l'université d'Harvard : <https://seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators>

fondamentaux des objets d'enseignement mais se contentaient de mémoriser les informations :

Education is a two-step process. The first step, you need to transfer information. In the second step, the learner needs to do something with that information -build mental models, make sense of it, be able to see how that information and the knowledge embedded in it to the world around us.¹⁷

Mazur demande à ses étudiants de découvrir une ressource avant de venir en classe, afin de les consulter sur les éléments de cette ressource une fois en classe. Il organise des moments qui ponctuent le cours magistral, durant lesquels les étudiants sont amenés, dans un premier temps à réfléchir de manière individuelle à une trame de questions ou de problèmes, puis dans un deuxième temps à interagir avec leurs voisins de table pour partager leurs réflexions, argumenter, proposer une analyse critique, revoir leurs représentations et revenir sur l'incompréhension du concept étudié. Ils collaborent et coopèrent afin de se mettre d'accord sur une réponse qu'ils devront partager avec leurs pairs et l'enseignant. Ce dernier les accompagne dans le processus de compréhension des informations étudiées et dans la co-construction des significations des connaissances. Mazur a nommé sa démarche « Peer instruction » (*loc. cit.*), soit l'enseignement par les pairs. Son objectif est de pallier l'attitude passive et inattentive des étudiants face au discours monologué de l'enseignant, en les impliquant dans un apprentissage actif et interactif au cours duquel ils approfondissent la compréhension des connaissances et développent des compétences de résolution de problèmes¹⁸. Selon Vanleene et al. (*loc. cit.*, p. 97), la dimension participative est envisagée selon des modalités de travail alternées, entre des activités en groupes restreints – remue-ménages, échange, coopération, débat, exposé, tâches écrite/orale -, et des moments de travail collectif durant lesquels les apprenants assistent à l'exposé magistral de l'enseignant, ce dernier sollicitant leur intervention critique autour d'une problématique spécifique.

Mazur (*loc. cit.*) insiste sur le fait qu'un changement dans l'approche ne peut se réaliser sans une révision de l'évaluation car celle-ci détermine fortement le comportement de l'apprenant

¹⁷ « L'éducation est un processus en deux étapes. Dans un premier temps, il s'agit de transmettre des informations. Dans un deuxième temps, l'apprenant doit faire quelque chose avec ces informations - construire des modèles mentaux, leur donner un sens, être capable de voir comment ces informations et les connaissances qu'elles contiennent s'appliquent au monde qui nous entoure. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

¹⁸ Mazur Group : <https://mazur.harvard.edu/research-areas/peer-instruction>

vis-à-vis de l'apprentissage. Dans le modèle de la classe inversée, l'enseignant prépare les apprenants à adopter une posture active et à apprendre à apprendre, afin qu'ils puissent exprimer leur capacité à utiliser une connaissance en faisant appel à des compétences : « Rather than just telling you what I know, I'm going to probe your knowledge and push you to build your own knowledge »¹⁹. L'enseignant endosse une responsabilité qui modifie son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il reste l'expert des savoirs, mais plutôt que d'être le transmetteur de ces savoirs, il devient un accompagnateur qui facilite le processus d'apprentissage, un médiateur entre les apprenants et le savoir : « Rather than being the sage on the stage, the role of the instructor is going to be a coach or...the guide on the side. »²⁰

Cette expression « from sage on the stage to guide on the side » a été avancée par King (1993, p. 30) qui explique que l'enseignant repense l'environnement d'apprentissage afin que l'enseignement soit au service de l'apprentissage. En effet, l'auteure place l'apprenant au centre de l'apprentissage dans une approche constructiviste. L'enseignant « orchestrates the context » (orchestre le contexte) et guide les apprenants à entreprendre un travail cognitif et métacognitif dans l'appréhension du savoir et dans la production de la connaissance.

2.2. Inverser la pédagogie pour favoriser une médiation pédagogique

Selon Dufour (2014, p. 46), « le travail en classe aux côtés des élèves représente (en effet) la partie cruciale de la classe inversée ». Transférer à distance l'objet d'enseignement permet à l'enseignant de libérer du temps en classe pour organiser des activités qui lui permettent d'établir des relations socio-affectives avec les apprenants, de les soutenir, de les accompagner et de les stimuler dans le processus d'apprentissage, et de répondre à leurs besoins et aux difficultés qu'ils rencontrent. La classe devient un lieu social qui suscite une négociation entre les partenaires au processus d'enseignement-apprentissage.

L'apprenant est un être social qui ne peut se parfaire en dehors du contexte social, culturel et affectif dans lequel il évolue, agit et interagit. L'environnement est le socle du fonctionnement et du développement cognitif, et de l'apprentissage. Une perspective

¹⁹ « Plutôt que de vous dire ce que je sais, je vais interroger vos savoirs et vous pousser à construire vos propres connaissances. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

²⁰ « Plutôt que d'être la source et le dispensateur de savoir, deviendra beaucoup plus celui d'un facilitateur, d'un guide. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

développée par le courant de la psychologie cognitive qui s'intéresse à l'activité mentale de l'apprenant dans le processus de recherche et de construction de la signification du savoir à travers l'usage et l'interaction sociale (Barth, 2015 : avant-propos Bruner, 1990). L'auteure énonce le conseil de Bruner lorsqu'« il invite l'enseignant à revisiter son rôle, sa conception du savoir et la façon dont il soutient et outille les élèves pour qu'ils puissent donner du sens aux savoirs que l'école doit transmettre. » (*ibid.*).

L'enseignant doit répondre à plusieurs défis :

- il propose des activités et des supports contextualisés pour que les apprenants puissent trouver des références sociales et culturelles, et participer à la construction de la signification du savoir. Il les guide en suggérant des outils et des stratégies : « il s'agit de comprendre les questions qu'on se pose, les outils d'analyse qu'on utilise, les concepts clés qui structurent l'ensemble... » (*ibid.*) ;

- il établit un espace d'intersubjectivité dans lequel les relations entre lui et les apprenants se construisent sur un plan cognitif, affectif et relationnel, afin d'assurer les conditions d'un travail de négociation du sens du savoir. Il s'agit pour l'enseignant d'amener les apprenants à prendre conscience de ou à reconsidérer la représentation qu'ils ont de leurs capacités à appréhender et à étudier un savoir : « l'intersubjectivité vise à établir la confiance, à veiller à ce que chacun se sente rassuré par rapport aux ressources disponibles (y compris humaines) et soit donc dans des conditions optimales pour oser relever les défis de l'apprentissage proposé. » (*ibid.*) ;

- il conçoit un scénario qui favorise la métacognition et le transfert de connaissances. L'enseignant aide les apprenants à développer un mécanisme mental de mobilisation des connaissances, à déployer des « modes de pensée », à savoir « l'interprétation et l'explication » (*op. cit.*), afin qu'ils puissent prendre conscience de la distinction entre leurs représentations et leurs interprétations d'un savoir et la signification objectivée de celle-ci dans des situations réelles ;

Aussi, l'enjeu est de permettre aux apprenants de s'approprier « des modes de pensée, des procédures et des concepts clés », des outils d'analyse ; de leur permettre de saisir les enjeux de l'apprentissage, de développer une aptitude à agir, de susciter leur engagement et leur responsabilité dans l'élaboration et la compréhension d'une connaissance, « de contribuer à l'évolution du processus enseigner-apprendre » (*ibid.*)

L'enseignant en tant qu'expert organise un système de tutelle afin d'accompagner l'apprenant dans ce processus, de le guider dans l'acquisition d'un savoir-faire plus complexe que celui acquis antérieurement, ou dans la résolution d'un problème plus complexe qui nécessite la mobilisation d'une compétence plus développée. Il intervient alors pour étayer « les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités » de l'apprenant afin de lui permettre « de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence » (Wood et al., 2011, p. 262-263). C'est au travers d'une relation interpersonnelle avec l'apprenant, que l'enseignant limite la difficulté de la tâche à réaliser pour l'aider à faire face à la résolution d'un problème qu'il n'aurait pas pu résoudre seul. Il encadre l'activité et ajuste sa posture selon l'avancée des actions de l'apprenant et des difficultés que ce dernier rencontre, en vue d'assurer son développement vers un « niveau potentiel » (Bruner & Hickmann, 2011, p. 288) . Une fonction d'étayage que Morel et al. (2015, p. 65) inscrivent parmi les gestes professionnels qu'ils définissent comme « une expertise, une culture, des savoirs professionnels, très spécifiques. Le métier d'enseignant n'est donc pas simple affaire de charisme ou de dons. Sa mission est de contribuer à ce que s'invente la culture de demain en s'appuyant sur celle d'hier et d'aujourd'hui. ».

Bruner & Hickmann (*op. cit.*) font référence à Vygotski qui considère également que l'apprentissage est un processus social dans lequel l'enfant est influencé par son environnement social et culturel, et les personnes avec qui il entre en interaction. Il détermine une zone proximale du développement qui privilégie l'apprentissage. Elle correspond à

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (Vygotsky, 1978, cité par Bruner & Hickmann, *op. cit.*, p. 287)

En classe, l'enseignant conçoit des activités qui se situent dans cette zone où l'apprenant ne dispose pas de tous les moyens pour évaluer la situation, répondre au problème et atteindre le but fixé, avec l'aide de l'enseignant. Vygotsky précise que la relation ne se limite pas à l'intervention de l'enseignant auprès des apprenants, mais s'étend aux apprenants entre eux, à la condition qu'ils soient conscients de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Le cheminement de la recherche et de la construction du sens de la connaissance se dessine dans des « activités dialogiques asymétriques » (Vygotsky, 1934, cité par Rochex, 2017, p. 53),

et l'appropriation se produit de « l'interpsychique vers l'intrapsychique » (Vygotsky, 1935, cité par Rochex, loc. cit.).

En effet, le mécanisme intrinsèque de l'interaction sociale favorise « les constructions cognitives individuelles » (Germain, 2009, p. 116). La relation interindividuelle au sein d'un groupe restreint fait émerger des points de vue divergents, et favorise « une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne. » (Bourgeois & Nizet, 2005, p. 160). C'est donc dans une approche socio-constructiviste que les apprenants sont amenés à faire face à un conflit socio-cognitif, dans lequel ils échangent leurs ressources, confrontent leurs idées, négocient le sens d'un objet, et ajustent leur point de vue par une régulation socio-cognitive. La dynamique sociale influe ensuite sur la structuration de connaissances nouvelles en provoquant un conflit intra-individuel. Le progrès cognitif et le développement du langage sont toutefois conditionnés par la nature de la tâche. De ses différents travaux, Cohen (1994, cité par Bourgeois & Nizet, *ibid.*, p. 175) conclut que les tâches d'apprentissage doivent être « d'un niveau de complexité beaucoup plus élevé, de type résolution de problèmes complexes et peu structurés, supposant des réponses ouvertes et mettant en jeu des opérations cognitives plus complexes (inférence inductive et déductive, comparaison, conceptualisation ». De plus, l'engagement des apprenants dans une interaction socio-cognitive est déterminé par la signification sociale de la tâche : « On parle de tâche marquée socialement lorsque le sujet peut mettre en correspondance la structure de la tâche proposée, avec une structure de relations sociales signifiante pour lui. » (De Paolis, 1982, cité par Bourgeois & Nizet, *ibid.*, p. 167).

Puren (2004, p. 14) propose une définition abstraite du concept de tâche - « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage » -, qui écarte une catégorisation fondée sur la nature des tâches, de manière à présenter un modèle de base que les enseignants pourront adapter aux multiples profils des apprenants, contextes et dispositifs pédagogiques. Le principe souligne également un rapport étroit des processus d'enseignement et d'apprentissage, autrement dit un apprentissage guidé et engagé par le processus d'enseignement. Cette interdépendance se crée dans une relation d'équilibre entre les postures d'apprentissage de l'apprenant (« scolaire », « réflexive », « refus ») et les postures d'étayage de l'enseignant (« accompagnement », « contrôle », « étayage ») (Morel et al., *loc. cit.*, p. 70-71).

2.3. Vers un apprentissage contextualisé

Le scénario d'une classe inversée s'inscrit dans un espace de grande perméabilité entre la classe et le monde extérieur. Par sa transparence et son ouverture sur les réalités externes, la classe peut prendre des allures d'atelier, de laboratoire d'expérimentation, de mini-entreprise, etc. (Lecoq & Lebrun, *op. cit.*, p. 18)

Dans le cadre du stage, et en cohérence avec le contenu reporté à distance, nous avons proposé aux apprenants, dans la modalité présentielle, des tâches sociales inscrites dans des situations réelles de communication. Ils ont créé un podcast qui a été posté sur le site web de l'école ; et ils ont partagé des messages sur le forum d'un site éditorial. Dans cette perspective actionnelle, les apprenants ont participé à des pratiques sociales. Ils ont été amenés, selon différentes modalités de travail, à communiquer, à coopérer, à développer un sens critique et un sens créatif, en vue de réaliser un produit. Ces activités leur ont permis de mobiliser des compétences langagières et des compétences de communication pour inscrire le contenu disciplinaire transféré en dehors de la classe dans la réalisation du produit final. Ces compétences se consolident dans l'action.

La notion de compétence est définie par Develay (2015), comme une habileté que possède une personne à agir dans une situation donnée en convoquant des connaissances et des expériences acquises dans des situations identiques ou similaires. Elle désigne également la capacité de cette personne à évaluer la pertinence de son action dans un environnement spécifique, et à en exprimer le sens. Il s'agit donc pour l'auteur d'un « savoir-agir réfléchi » (*ibid.*, p. 57) qui se caractérise par un ensemble de « connaissances » (« faits », « notions », « techniques », « méthodes », « lois », « théories »), « de capacités, d'opérations mentales ou de compétences transversales » (« mécanismes de pensée »), et « d'attitudes » (« comportements sociaux et affectifs ») (*ibid.*, p. 55).

Les besoins en termes de compétences de communication ont été mis en lumière par le Conseil de l'Europe à travers un cadre de référence établi puis publié en France en 2001. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais *CECRL*), qui sert trois actions et objectifs, « Apprendre », « Enseigner », et « Evaluer » une langue étrangère, promeut une approche actionnelle qui valorise l'engagement des apprenants dans divers contextes authentiques de communication. Dans une perspective sociale ou proche de la vie réelle, ils deviennent des acteurs sociaux qui organisent des interactions pour échanger des

informations et s'impliquer à la co-construction du sens. Il caractérise l'usage et l'apprentissage d'une langue comme :

les actions accomplies par des gens, qui comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECRL, 2001, p. 15)

L'enseignant réfléchit aux conditions soutenant l'apprentissage. Il conduit les apprenants, de manière individuelle et/ou collective, éventuellement à travers des activités langagières, à engager des ressources et des stratégies en vue de s'exprimer en tant qu'acteurs sociaux dans un certain domaine d'action, dans un environnement donné, en visant un but défini et en réalisant un produit particulier : « La perspective actionnelle prend donc (aussi) en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (*ibid.*).

Breen (1989) présente la tâche comme : « a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication »²¹ (cité par Ellis, 2003, p. 4). Le CECRL (*op. cit.*, p. 15) précise que « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine satisfaction. ». L'acte de parole ne représente alors qu'un moyen de réaliser la visée sociale de l'action collective. D'après Puren (2006, p. 37), cette action sociale favorise la co-action et donc « un agir avec les autres », alors que l'approche communicative privilégie « un parler avec et un agir sur l'autre ». Dans la perspective actionnelle, la communication langagière constitue le moyen et l'objectif social. Elle répond aux enjeux du Conseil de l'Europe de favoriser les mobilités, d'œuvrer pour un espace social et culturel commun, et d'assurer l'intégration et l'intercompréhension des citoyens européens. « Il ne s'agit plus seulement

²¹ « un plan structuré visant à offrir des possibilités d'affiner les connaissances et les capacités liées à une nouvelle langue et à son utilisation dans le cadre de la communication. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer [...], mais de travailler en continu avec d'autres [...] en langue étrangère. » (Puren, *loc. cit.*, p. 40).

2.4. Acquérir des compétences transversales attendues au XXI^e siècle

Inverser sa pédagogie est une stratégie déployée par l'enseignant pour reconfigurer l'objet de la classe, pour donner du sens à l'environnement de la classe. Transférer à distance l'objet d'apprentissage permet à l'enseignant de profiter du temps de classe pour développer d'autres acquisitions telles que des compétences transversales, ces dernières reflètent la réalité d'une société en constante évolution. Nous avons vu précédemment que les apprenants mobilisent des habiletés (catégorisées dans la taxonomie de Bloom, et révisées dans celle de Krathwohl) pour inscrire le savoir reporté à distance dans la réalisation d'une tâche donnée.

Selon Lecoq & Lebrun (*op. cit.*, p. 20), « la classe inversée est particulièrement efficace pour le développement des acquis d'apprentissage (AA) qui mobilisent les opérations cognitives complexes (appliquer, analyser, évaluer, créer,...), ainsi que pour les AA impliquant les compétences transversales. ». Les auteurs énoncent les différentes compétences transversales qui font écho à celles attendues dans notre société du XXI^e siècle :

- les compétences organisationnelles : elles permettent de gérer et de planifier de manière méthodique le déroulement d'une action, d'une tâche ou d'un projet, d'en identifier les priorités, en vue d'assurer une dynamique optimale sur le plan temporel et qualitatif.
- les compétences relationnelles : elles concernent des dispositions émotionnelles et comportementales qui permettent d'entrer en contact et d'entretenir des échanges respectueux avec autrui, d'être à l'écoute des autres afin d'être productif, de collaborer avec confiance à un projet commun, et de coordonner un groupe de travail.
- les compétences communicationnelles : il s'agit d'« agir comme émetteur efficace d'un message » ; autrement dit de transmettre un point de vue de manière structurée et convaincante.
- les compétences réflexives : elles permettent d'exercer un sens critique dans le choix et la catégorisation des informations, dans un travail de coopération, et dans une perspective d'autoévaluation et d'autorégulation de ses actions et de ses réalisations.
- les compétences personnelles et humaines renvoient aux « qualités humaines qui caractérisent l'originalité d'une personne, son unicité », sa créativité.

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (désormais PISA) est une étude internationale menée par l'OCDE en vue d'apprécier les performances des divers systèmes éducatifs dans le monde, d'appréhender le cheminement des élèves pour les préparer à évoluer dans la vie réelle, et d'identifier les facteurs susceptibles d'améliorer leur éducation. PISA évalue les connaissances et les compétences des élèves, notamment leur capacité à les mobiliser dans différentes situations présentant des similarités avec des contextes authentiques²². Les enquêtes portent une attention particulière à des « domaines innovants » qui définissent des « compétences du 21^e siècle » telles que la résolution de problèmes (2012), la résolution de problèmes en collaboration (2015), les compétences globales (2018), la pensée créative (2022), et l'apprentissage dans le monde numérique²³. Ce dernier domaine sera évalué en 2025 afin de mesurer les compétences de littératie des élèves et leur aptitude à utiliser les outils numériques et médiatiques dans le processus de structuration des connaissances.

L'émergence des TIC et du réseau Internet ont entraîné une informatisation et une mise en réseau des informations, que ce soit dans la sphère privée, la sphère professionnelle ou la sphère institutionnelle. De plus, les mutations constantes des technologies rendent incertaine la connaissance de l'environnement numérique à venir, des métiers de demain, des problèmes à résoudre et des défis à relever. Dans ce contexte, les acteurs de l'éducation sont invités à exploiter les possibilités offertes par les technologies, et à réfléchir à des pratiques pédagogiques innovantes. Les objectifs sont de permettre à l'apprenant tout au long de sa vie, d'une part d'« apprendre avec le numérique » - les technologies comme des outils au service du développement des compétences en langue – et d'« apprendre dans le numérique » - le numérique comme un milieu de communication et de socialisation où se déroulent des pratiques sociales - (Soubrié, 2020), et d'autre part d'évoluer « de façon critique et créative, autonome, socialisée dans l'environnement médiatique » (Fastrez, 2012, p. 42).

²² PISA : <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

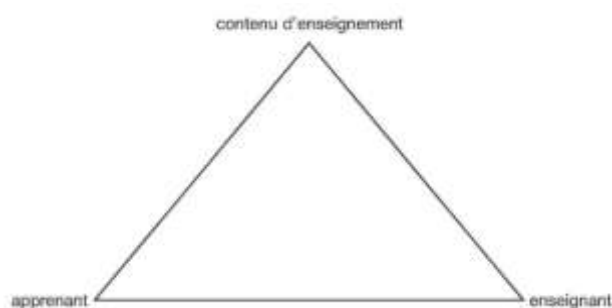
²³ Innovation in PISA : <https://www.oecd.org/pisa/innovation/> et PISA 2015 Learning in the Digital World : <https://www.oecd.org/pisa/innovation/learning-digital-world/>

Chapitre 3 - La transformation de la classe inversée en un dispositif médiatisé

Les deux modalités de la classe inversée (la distance et la présence) sont articulées. Elles présentent une complémentarité fonctionnelle dans la mesure où la réalisation des activités proposées en présence est conditionnée par la préparation du contenu disciplinaire reporté à distance (Dufour, *loc. cit.*, p. 46-47). La question de l'autonomie a été discutée par les politiques éducatives comme un enjeu scolaire, social et politique, mais aussi comme un moyen essentiel dans le contexte de l'autoformation. Des procédés, tels que les TIC en tant que ressources intégrées aux scénarios pédagogiques, soutiennent le processus d'autonomisation dans l'appropriation de connaissances et de compétences (Denouël, 2017). L'usage des TIC transforme la stratégie d'enseignement de la classe inversée en un dispositif complexe qui se traduit par une médiatisation des éléments pédagogiques appuyés par des éléments organisationnels et communicationnels (Charlier et al., 2006, p. 475). La mise à disposition d'outils de communication instaure un cadre social à distance qui favorise l'engagement et la participation des apprenants durant le présentiel (Degache & Nissen, 2008, p. 75). Ce processus de transformation de la classe inversée en un dispositif médiatisé entraîne des changements dans les pratiques d'enseignement. D'après Mangenot, « l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. » (2000, p. 40). Les TIC sont intégrées à la situation didactique pour apporter une valeur ajoutée à apprentissage, mais aussi au processus d'enseignement-apprentissage.

3.1. L'intégration des instruments à la situation didactique

Le système didactique conceptualise le processus d'enseignement-apprentissage sous-tendu par des relations qui s'organisent autour de trois éléments fondamentaux situés aux trois pôles d'un triangle, que sont l'enseignant, l'apprenant et le contenu d'enseignement (savoir).



« *Triangle didactique* » (Reuter et al., 2013b, p. 203)

Ce triangle didactique est un guide analytique qui nous amène à nous interroger sur les éléments fondamentaux du système : le pôle enseignant interpelle sur un sujet engagé dans

un acte d'enseignement ; le pôle apprenant, sur le processus d'appropriation d'un sujet apprenant ; et le pôle contenu d'enseignement, sur l'élaboration d'un savoir, de l'objet d'enseignement. Les relations entre ces éléments révèlent trois processus relationnels : celui d'enseigner, qui correspond à la relation didactique entre l'enseignant et le savoir ; celui de former, il met en avant la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève ; et celui d'apprendre, il focalise sur la relation d'apprentissage entre l'élève et le savoir.

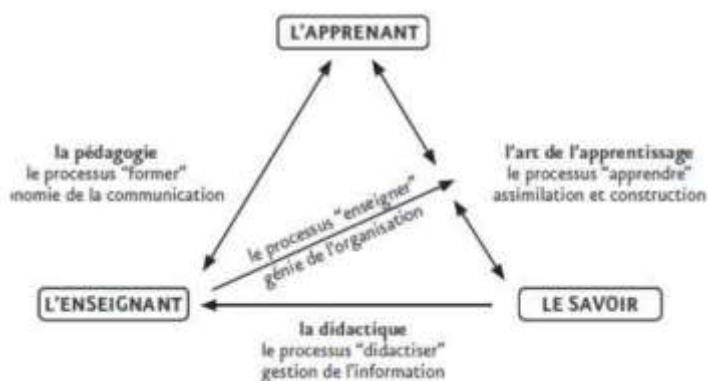
Houssaye (1988) propose un triangle pédagogique afin d'identifier les méthodes pédagogiques qui structurent la situation pédagogique, et qui se traduisent lors de relations duelles entre les éléments fondamentaux. Selon l'approche pédagogique de l'auteur, « toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. » (*ibid.*, p. 233, cité par Reuter et al., *op. cit.*, p. 205).

Néanmoins, la modélisation focalise sur le processus « enseigner », et ne prend pas en compte certaines dynamiques telles que :

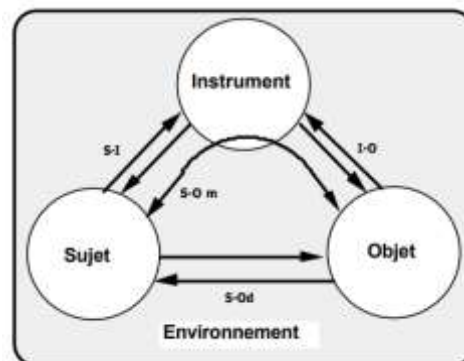
- les relations dans un contexte qui est un paramètre variable. L'intégration des TIC dans des situations didactiques entraîne des modifications, du fait des liens que les TIC tissent avec les structures sociales ;
- les interactions didactiques révélant des actions de médiation ; autrement dit les interactions sociales entre les apprenants dans la négociation des significations et la construction d'une connaissance mais aussi entre l'enseignant et les apprenants ;
- et donc les rapports aux savoirs et aux rôles, en l'occurrence dans le cadre de la classe inversée où les apprenants sont amenés à s'autonomiser et à apprendre à apprendre.

Les caractéristiques propres aux TIC vont apporter des modifications dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Rézeau (2002) propose un modèle dans lequel l'intégration des technologies dans un système didactique fait apparaître un quatrième pôle, celui des instruments. Il prend comme base de conception « la modélisation triadique » des situations d'activités instrumentées élaborée par Rabardel (1995, p. 52) qui théorise l'intégration des instruments dans une situation d'activité humaine évoluant dans un environnement, et dont le but des individus est de réaliser une tâche. Le modèle « fait apparaître la multiplicité et la complexité des relations et des interactions entre les différents pôles » de la situation, que sont le sujet de l'activité, l'instrument comme moyen d'une action et l'objet « vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée ». En effet, Rézeau réalise le parallèle entre la fonction de médiation assurée par l'enseignant entre l'apprenant et le

savoir dans le système didactique, qui intervient dans un nouveau processus nommé « enseigner », et l'interaction entre le sujet et l'objet médiatisé par l'instrument dans la triade de Rabardel.



« Deuxième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage » (Rézeau, 2002, Figure 3, p. 4)



« Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées » (Rabardel, 1995, Figure 4, p. 53)

L'intégration des TIC dans un dispositif entraîne des changements dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit dans la perspective d'un enseignement à distance où l'apprenant est appelé à acquérir une autonomie et à s'autoformer (Demaizière, 1996), ou un enseignement en présence où l'enseignant doit s'informer sur les caractéristiques et les éventuels usages pédagogiques d'un outil numérique. Ce qui amène Rézeau à avancer que dans le système interactionnel comprenant un instrument, la relation qui se met en place entre le sujet et l'objet est double : le sujet enseignant et l'objet, et le sujet apprenant et l'objet. Les deux sujets sont donc au centre d'une « genèse instrumentale » (Rabardel, *op. cit.*, p. 50) qui correspond à un processus d'analyse en termes d'ergonomie lors de l'appropriation de l'artefact. L'auteur la définit « comme (un) système technique ayant ses spécificités et considéré indépendamment des hommes. ». L'usage effectif des technologies est le résultat d'un détournement par les utilisateurs de l'usage prescrit, afin d'adapter l'action au but de l'activité²⁴.

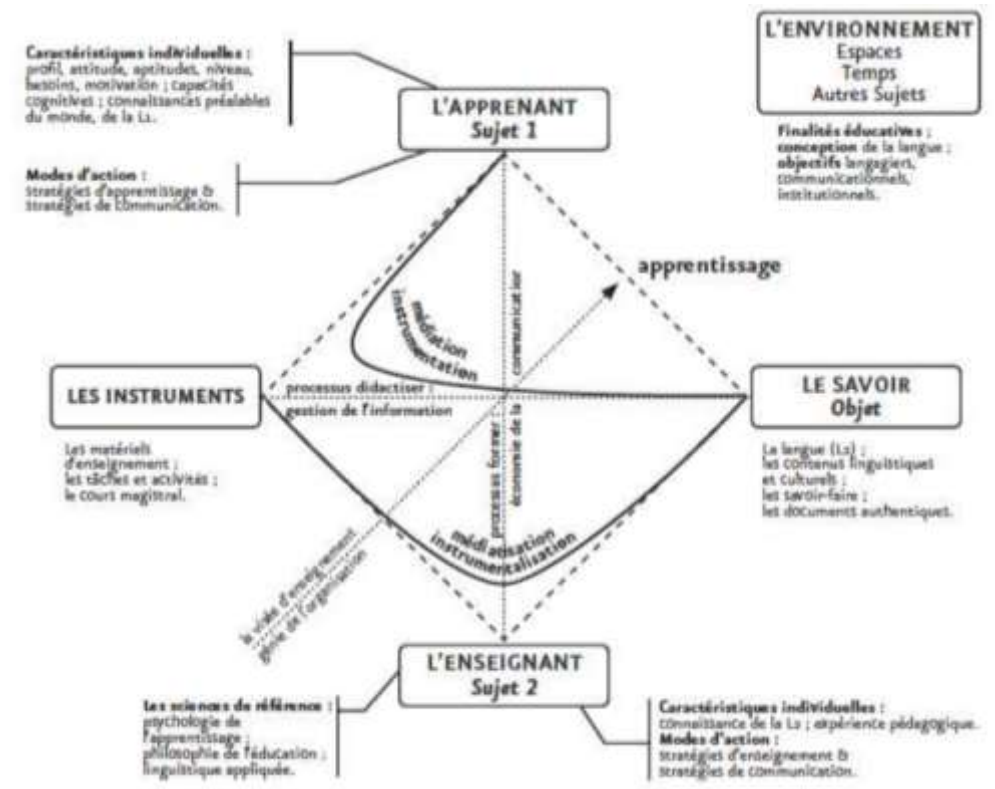
L'élaboration instrumentale porte, d'une part, sur les tâches que se donnent les utilisateurs et la réorganisation de leur activité, d'autre part sur des transformations du système technique. Les élaborations instrumentales des utilisateurs sont donc à la fois dirigées vers eux-mêmes, c'est la dimension du processus de genèse

²⁴ Duthoit Eugénie, « De la conception à l'appropriation », cours donné à l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre du Master 2 FLE ENEAD, enseignement intitulé *Humanités numériques et enseignement* (NYSD403), 2022-2023 (semestre 1).

instrumentale que nous désignons comme instrumentation, et dirigée vers l'artefact, c'est la dimension instrumentalisation. (Rabardel, *op. cit.*, p. 109-110)

Il s'agit durant le processus d'instrumentalisation qui est orienté vers l'artefact, de dégager les fonctions de l'artefact, de lui attribuer des propriétés, ou de procéder à des transformations. Le processus d'instrumentation est, quant à lui, tourné vers le sujet et les schèmes d'utilisation. Murillo et al. (2013, p. 2-3) expliquent que les schèmes déjà présents, définis comme des opérations signifiantes, organisées, modélisées et automatisées basées sur une expérience vécue, vont être sollicités pour exploiter un nouvel artefact, ou vont évoluer par accommodation et assimilation. C'est ainsi que la genèse permet au sujet de s'approprier un artefact en lui attribuant des schèmes, et de former ainsi un instrument.

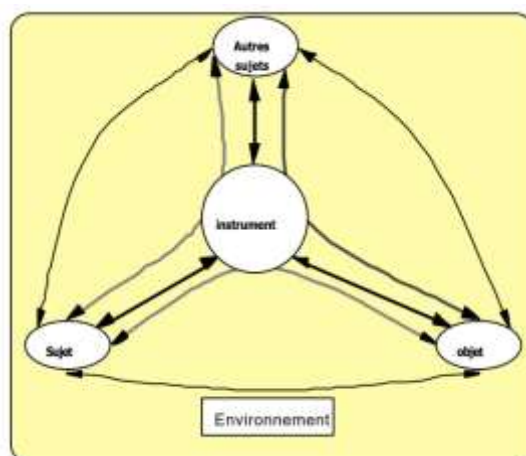
Rézeau (*loc. cit.*, p. 10) associe ainsi le travail didactique avec instrument au processus d'instrumentalisation. Ce travail s'intègre à la relation enseignant/savoir/instrument. Quant aux apprenants, ils abordent l'apprentissage d'un savoir par la médiation de l'instrument dans la relation apprenant/savoir/instrument. L'auteur propose une modélisation qui combine ces deux systèmes, et dans laquelle un nouveau système apparaît, celui de la relation enseignant/apprenant/instrument.



« Troisième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique »
(Rézeau : 2002, Figure 6, p. 11)

Cette relation « est fondée sur la capacité de la machine à enregistrer les actions de l'apprenant en réponse aux stimuli, puis à transmettre ces informations à l'enseignant, qui pourra, en toute connaissance de cause, préparer de nouveaux matériaux pour des activités de remédiation, de renforcement. » (Bertin, 2003, p. 50-51).

L'émergence des TIC a fait apparaître divers dispositifs d'enseignement-apprentissage qui sont mis en œuvre en présence, à distance ou selon une modalité hybride. Rabardel (*op. cit.*, p. 62) intègre un quatrième pôle à son modèle « triadique » pour mettre en avant de nouvelles situations d'activités humaines où les outils ont la caractéristique de fédérer un collectif dans un travail en commun, d'amener les apprenants à interagir entre eux dans une situation d'activité pour atteindre un but commun. « Aux rapports habituels entre les sujets, les objets et les instruments, viennent s'ajouter les interactions du sujet avec les autres sujets, les collaborations et coopérations. ».



« Modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées »
(Rabardel, 1995, Figure 11, p. 62)

3.2. Développer des compétences de médiation et de médiatisation

« Mediation connotes media, hence the process of using media as carriers of information. In this sense it ties back to the classic notion of distance education which requires using media to link the teacher and the learners, and to make sources of knowledge available. »²⁵

²⁵ « La médiation fait référence aux médias, et donc au processus d'utilisation des médias comme supports d'information. En ce sens, elle renvoie à la notion classique d'enseignement à distance, qui nécessite l'utilisation des médias pour relier l'enseignant et les apprenants, et pour rendre les sources de connaissances disponibles. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>).

(Hülsmann et al., 2012, p. 3). Une médiation représente l'entremise d'une personne ou d'une chose qui intervient entre des individus ou des éléments. La médiation humaine et la médiation technologique apparaissent comme des facilitateurs des activités humaines. D'après Bélisle et al. (1999, p. 199-200), la notion de média qui fait référence aux TIC, revêt un aspect psychologique dans les situations d'activités humaines et médiatiques. A la définition technique du média comme « élément matériel qui permet de représenter, de transmettre et de conserver un message », les auteurs citent Balle (1990, p. 200) pour rajouter une caractéristique à cette définition : « un équipement technique permettant aux hommes de communiquer l'expression de leur pensée, quelles que soient la forme et la finalité de cette expression ». Ils mettent ainsi l'accent sur une communication médiatisée qui traduit une action réfléchie entreprise par l'utilisateur d'un média qui s'interroge sur son objectif, ses représentations des moyens, et les contraintes ou limites qu'il rencontre. Quant à McLuhan & Fiore (1967, cité par Bélisle et al., op. cit., p. 201), « tout média est une extension d'une faculté humaine – psychique ou physique. ». Les technologies comme médiation des activités humaines transforment l'environnement, ainsi que les processus cognitifs associés à la pratique du média, à savoir la réceptivité, les opérations mentales, les représentations et les conceptions des usagers. Les auteurs se réfèrent également à Rabardel et à l'instrumentation de l'activité humaine, processus qui permet à un usager de s'approprier un instrument en privilégiant certaines fonctionnalités selon son activité, ou en accommodant ses schèmes d'utilisation. Pour distinguer la médiation humaine de la médiation technologique, ils qualifient cette dernière de médiatisation.

En revanche pour Peraya (interviewé par Papi, 2018), cette désignation nourrit une ambiguïté théorique et méthodologique avec une deuxième acception qui renvoie à un processus d'ingénierie dans lequel les TIC appuient une activité humaine telle que la formation à distance ou la formation hybride.

La médiatisation désigne un processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. [...] (elle) désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs et techniques qui aboutissent à une « mise en média » des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication. (Peraya, 2010).

Toutefois, la médiatisation d'une activité ne se limite pas à une transmission de contenus, elle soulève une dimension relationnelle. Ainsi, pour éviter une mise en média axée sur une

conception innovante des dispositifs techniques, elle doit prendre en compte les deux traits complémentaires d'un média : sur le plan matériel, le contenu et l'objectif doivent convenir aux propriétés et aux fonctions du média ; et au regard de la sémiotique, la médiatisation procède à un changement de registre en passant d'un système de représentation à un autre. Il s'agit d'adopter des démarches méthodologiques relevant de « l'ingénierie de la formation » et du « design pédagogique » (Peraya, *op. cit.*), consistant à concevoir, à produire et à mettre en œuvre des systèmes d'actions, des dispositifs et des séquences cohérents et opérants.

Ce concept se distingue de celui de médiation qui relève davantage de la recherche. La médiation par un outil est entendue comme une réflexion menée sur l'usage de l'interface et ses schèmes d'utilisation, et sur ce que suscite cette usage sur le comportement des usagers : « Tel est le fondement de la médiation : elle relève de la sphère des usages et des effets qu'induit le média par sa présence dans le cadre d'une activité (communication, information, production, apprentissage, etc.). » (Peraya, *op. cit.*). L'enseignant amorce une évaluation à partir d'un questionnement autour des potentialités et des limites des TIC, des processus d'appropriation par les apprenants et les processus cognitifs qu'ils engagent, en vue de pouvoir procéder à la scénarisation et au choix d'un média susceptibles de répondre à l'objectif pédagogique fixé. Selon Peraya (interviewé par Papi, *loc. cit.*, p. 106), ces deux concepts distincts par leur « processus », leurs « méthodes », et leurs « approches », sont complémentaires : le processus de médiation soutient le processus de médiatisation.

L'évolution des TIC, qui se traduit par un développement de plus en plus complexe de leurs propriétés et de leurs fonctions, ouvre la voie à une instrumentation plus développée et plus diversifiée des activités humaines, telle que les « environnement(s) technopédagogique(s) » (environnement virtuel d'apprentissage, plateforme de formation à distance, etc.) (Peraya, interviewé par Papi, *loc. cit.*, p. 107).

L'enseignant peut gérer la médiatisation selon un degré de complexité plus ou moins grand :

- la représentation iconographique d'un élément qui revêt une « fonction désignative ou référentielle » ;
- un contenu médiatisé ou une séquence d'apprentissage complexe médiatisée par un procédé animé qui revêt une « fonction désignative analytique » ;
- l'intégralité d'un dispositif de formation et de communication par le biais d'un environnement numérique d'apprentissage disposant d'une haute potentialité fonctionnelle.

Cette diversification impacte alors le travail de recherche et d'évaluation. Peraya & Meunier (1999) commencent par identifier trois types de médiation qui découlent de la médiation technologique :

- la médiation sociale qui désigne les effets d'un dispositif technique sur la décentration et le développement d'un système relationnel, sur l'interactivité entre les participants dans le cadre d'une activité de communication médiatisée ;
- la médiation sémiotique qui met l'accent sur le contenu, et le « rapport qu'il peut y avoir entre la pensée et ses opérations d'une part et les signes externes analogiques et digitaux de la culture d'autre part. » (*ibid.*, p. 11). Il s'agit d'un processus cognitif lié au traitement de l'information et des représentations mentales, du fait de la diversité des systèmes symboliques ou langages installés ;
- la médiation sensori-motrice qui indique les effets sur le développement d'une interactivité fonctionnelle entre l'utilisateur et l'interface sur le plan sensoriel et moteur. D'après les auteurs, c'est la médiation qui se distingue le plus en raison de la complexification des TIC.

Peraya (interviewé par Papi, *loc. cit.*, p. 109) met ensuite en avant deux autres types de médiation résultant de cette complexification :

- la médiation praxéologique qui expose les effets sur la manière dont un apprenant aborde et accomplit une action, notamment par un transfert de connaissances ou de compétences dans des situations d'apprentissage analogues.
- la médiation réflexive « mène à une meilleure connaissance de soi, de ses propres processus et de son fonctionnement dans l'activité » (Peltier, 2016, p. 46, cité par Peraya, interviewé par Papi, *loc. cit.*).

3.3. La modalité distancielle de la classe inversée : un dispositif de formation et de communication médiatisé à distance

La classe inversée présente une forme d'hybridation de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit « d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle » (Nissen, 2006, p. 44). L'auteur caractérise ce type de dispositif hybride « par leur double modalité présentielle et distancielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant ». Ce qui nécessite de réfléchir au contexte d'apprentissage à distance, et au dispositif de formation et de communication médiatisé à mettre en place et à

gérer. Le dispositif de la classe inversée fait partie des formations qui présentent « une alternance fonctionnelle » (Degache & Nissen, 2008, p. 65) entre une modalité à distance qui correspond à la phase de préparation d'un contenu disciplinaire, et la modalité présentielle qui se traduit par un approfondissement de ce contenu abordé par les apprenants. Les deux modes, dont chacun est caractérisé par une fonction spécifique, sont interdépendants dans la mesure où les tâches proposées en présence risquent de présenter un obstacle si les apprenants ne suivent pas la formation à distance : « the design of before-class and in-class activities in the flipped classroom needed a necessary accomplishment of the before-class activity by the learner for the in-class activity to be successful. »²⁶ (Verch & Nissen, 2020, p. 3). Selon Degache & Nissen (*loc.cit.*, p. 75), la mise à disposition d'outils de communication qui permet l'interaction en ligne entre les apprenants, et entre les apprenants et l'enseignant, a un impact sur l'engagement et la participation des apprenants en présentiel. La place de l'interaction dans le dispositif dépend de la sollicitation de l'enseignant auprès des apprenants. Elle dépend également des représentations de l'enseignant sur la fonction tutorale qu'il doit assurer, ainsi que sur la pratique en termes de « possibilités pédagogiques » (archivage, production, etc.), de « flexibilité » (rythme du traitement de l'information, évaluation et feedback, etc.) et de « relations socio-affectives » (échange facilité, activité de groupe, caractère réconfortant et motivant, etc.).

Dans cet environnement, les apprenants sont appelés à adopter une posture active dans la gestion du parcours d'apprentissage séquencé, et de l'organisation de l'environnement technique. Le processus d'autonomisation pour l'utilisateur-apprenant passe par une « représentation mentale » (Bourdet, 2007, p. 30) du dispositif, du système dans lequel il évolue - identifier le parcours et les outils -, ainsi que par une prise de conscience de son statut d'acteur de son apprentissage et une connaissance de ses partenaires à l'apprentissage dans le dispositif. L'enseignant assure une médiation entre le dispositif médiatisé et les apprenants, en exerçant une fonction tutorale qui consiste en un suivi, une animation et une régulation du parcours d'apprentissage. L'environnement virtuel assume également une fonction tutorale en prenant en charge les rôles de guidage et d'évaluation - rôles réservés à l'enseignant en présentiel - : « L'espace formatif est alors une disposition intellectuelle, un mode d'identification et d'action. » (*ibid.*). Le report à distance d'une partie de

²⁶ « La conception des activités avant et pendant la classe dans la classe inversée exigeait que l'apprenant accomplisse l'activité avant la classe pour que l'activité pendant la classe soit fructueuse. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

l'apprentissage dans le dispositif hybride de la classe inversée, n'aura de signification et de portée qu'à travers la « représentation mentale » de l'environnement. Cette reconnaissance se situe au croisement « des médiations de type structurel (le dispositif pédagogique est une structure intermédiaire, un espace dialogique) ; de type stratégique (démarche d'ajustement des acteurs) ; de type sémiotique (interface de systèmes des signes) » (Montandon, 2002, cité par Bourdet, loc. cit.).

L'opérationnalisation de l'apprentissage sur une interface nécessite que l'enseignant prenne en compte certains principes ergonomiques. Sauvé (2014) met en avant trois conditions : le « design » qui consiste à rendre visible les contenus les plus pertinents ; la « convivialité » qui renvoie à la navigation guidée et simplifiée vers les ressources d'apprentissage et les activités ; et la « lisibilité pédagogique » de l'objet numérique qui consiste à faciliter la lecture ou le visionnement des ressources, ces dernières doivent être en adéquation avec le contenu d'apprentissage pour éviter une surcharge cognitive.

Nous mettrons donc en œuvre le dispositif de la classe inversée (mode à distance) en tenant compte des caractéristiques énoncées par Charlier et al. (2006) : la programmation d'un scénario pédagogique articulé sur les deux modalités d'apprentissage, un environnement technopédagogique (médiation et médiatisation) dans lequel les TIC sont intégrées à la situation didactique, et un accompagnement humain (enseignant et pairs).

3.4. Développer une compétence de conception d'un dispositif médiatisé dans une démarche de recherche-action

La compétence de conception est une habileté à réfléchir aux principes théoriques et méthodologiques de conception d'une ressource multimédia ou d'un dispositif d'apprentissage médiatisé. Il s'agit d'un processus dans lequel l'enseignant considère l'intégration des TIC afin de concevoir différemment le processus d'apprentissage : « l'appropriation d'outils constitue une étape importante mais limitée si elle ne s'accompagne pas d'une conceptualisation de l'apport des technologies pour l'apprentissage et, plus largement, si le praticien ne se dote pas de connaissances en didactique des langues. » (Guichon, 2006, p. 7). L'intégration des TIC à la situation didactique doit être envisagée comme un levier à l'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant développe des connaissances sur les potentialités des outils technologiques en identifiant leurs caractéristiques, leurs

fonctions mais aussi en soulevant leurs limites. Il doit adopter une perspective pragmatique afin d'examiner « l'action (des TIC) sur le réel » et spécifiquement « les conditions pour que la médiatisation de l'apprentissage d'une langue étrangère apporte une valeur ajoutée. » (Guichon, *op. cit.*, p. 22, en référence à Chapelle, 2003, p. 175).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous répondrons à une demande sociale émanant d'une école privée qui dispense des cours de français langue étrangère (désormais FLE). L'institution envisage d'amener les enseignants à diversifier les pratiques d'enseignement, notamment en mettant en œuvre la classe inversée. Le terrain de recherche, qui sera au niveau microsocial l'espace d'une classe de langue française, se caractérise par « un réseau d'interactions humaines et sociales » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 18). Nous (l'équipe pédagogique et moi-même en tant que stagiaire-chercheur) participerons au processus de recherche en vue de mettre en exergue des savoirs favorisant l'exposition d'hypothèses. Nous collaborerons à la lecture et à la structuration d'« un réseau de conditions didactiques, pédagogiques et technologiques pour créer des zones potentielles d'apprentissage ». S'ensuivra une action dans un environnement réel afin de vérifier ces hypothèses et de procéder à des régulations : « l'intégration des TICE dans un contexte institutionnel nécessite un certain nombre d'ajustements pédagogiques, psychologiques et technologiques » (Guichon, *op. cit.*, p. 24). Il est question dans le développement de la compétence de conception, de façonner des « savoirs d'action » (Barbier, 1996, cité par Guichon, *op. cit.*, p. 7) qui correspondent à la conceptualisation de connaissances relatives à l'intégration des TIC dans un contexte donné et dans une situation didactique spécifique. En effet, pour Barbier (2011, p. 4-7), la production de ces savoirs renvoie à la pratique, aux « habiletés acquises dans l'action et par l'action », au « résultat des actes de recherche, et l'analyse de la dynamique sociale propre à ces actes et leur historicité ». De plus, la formalisation des savoirs fait état d'une transformation du contexte réel, et la théorisation de ces savoirs n'aura de sens que dans une phase de recontextualisation. Aussi, l'enseignant est engagé en amont et en aval du processus d'enseignement-apprentissage impliquant des TIC, au cours duquel il est amené à repenser ses compétences.

La technologie doit être pensée comme une donnée du problème, et [...] comporte une logique interne, des limites et des potentialités auxquelles se confrontent les concepteurs. Ainsi un projet de conception provoque une reconfiguration des compétences, en génère de nouvelles et, dans tous les cas, amène à une complexification du métier d'enseignant de langue. (Guichon, *op. cit.*, p. 26)

PARTIE 2 - Une méthodologie de la recherche en didactique des langues pour concevoir et mettre en œuvre le dispositif de la classe inversée

« Tout praticien engagé dans un projet de conception entame également un processus de recherche. » (Guichon, *op. cit.*, p. 23). L'auteur propose trois approches pour concevoir une ressource ou un dispositif. Le choix de l'approche dépend de l'objectif du projet et du résultat attendu : « Là où l'approche industrielle débouche sur l'offre d'interfaces soignées, l'approche artisanale est souvent le départ d'une réflexion pédagogique originale. Dans le cas de l'approche expérimentale, l'objet produit est moins important que le processus de production. » (Guichon, *op. cit.*, p. 22-23). Dans le cadre de ce projet de recherche, nous répondrons à une demande sociale émanant d'une école privée²⁷ qui dispense un enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). Nous procéderons à l'inversion de la pédagogie dans une classe de FLE en vue de comprendre la manière dont la médiatisation de la modalité distancielle de la classe inversée impacte la pratique d'enseignement en termes de compétences de médiation et de médiatisation. Notre démarche sera donc expérimentale et notre objectif sera, d'après Guichon (*op. cit.*, p. 23) de « produire une ressource pour un public donné et produire des connaissances ». Les principes théoriques et méthodologiques occuperont une place importante, ils seront « le point de départ de la recherche et une ressource constante ». Il s'agit alors d'entreprendre une démarche d'enquête pour constituer des observables en mobilisant une méthodologie adaptée au projet de recherche en vue de mettre en lumière l'opérationnalité d'une démarche qui nécessite des références, des procédures, des compétences, et des pratiques. Cette intervention en contexte réel nous permettra d'apporter des réponses spécifiques au contexte de l'école, confirmant ou renouvelant le cadre théorique en didactique des langues développé dans la première partie. En effet, nous analyserons et interpréterons ces observations dans une dernière partie afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique et de permettre une lecture critique du sujet (Blanchet & Chardenet, *op. cit.*).

Chapitre 1 - Une méthodologie de la recherche-action pour une perspective de changement

Nous nous engageons dans une logique de réflexion qui nécessite l'implication de l'équipe pédagogique de l'école, laquelle ambitionne de diversifier leurs pratiques

²⁷ J'ai décidé d'anonymiser les informations concernant la structure.

d'enseignement, de développer leurs stratégies d'enseignement « relatives aux modalités de transmission et aux postures du professeur dans ses interactions éducatives avec l'élève » (Perraudau, 2006, p. 171) . L'école sera donc invitée à mettre en lumière et à évaluer son orientation institutionnelle conjuguée à ses pratiques qui se traduisent par des opérations cognitives telles que « des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts » qui déterminent et régulent les opérations observables telles que « des actions, des gestes, des procédures » , cité par Altet, 2019, p. 32).

1.1. Contextualisation de la recherche et étude de la demande sociale

Lors de la recherche d'un stage, j'ai participé à un entretien professionnel en octobre 2022 avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement de l'école, qui a exprimé des difficultés à mettre en œuvre le dispositif de la classe inversée, ainsi que la volonté d'accueillir une personne extérieure afin d'expérimenter la démarche sous une autre perspective. L'institution est membre d'un groupement d'écoles qui a pour objectif de réunir des écoles situées en France autour de l'échange et de la mutualisation des connaissances et des compétences relatives à l'enseignement-apprentissage du FLE. Le groupement garantit la qualité de la transmission de la langue et de la culture françaises à travers un contrôle et un référencement, notamment en collaborant avec France Education International dans le travail de labellisation. L'école avait participé à une session de formation autour de la thématique de la classe inversée dans une classe de langue, organisée par le groupement à la fin de l'année 2021 et animée par un Professeur universitaire, auteur d'un ouvrage sur le dispositif.

Notre projet de recherche sera donc expérimenté dans un contexte d'enseignement du FLE. Créée en France au début des années 2000, l'école a pour objet de dispenser l'enseignement du FLE en contexte homoglotte ; un environnement marqué par la proximité linguistique et socio-culturelle qui expose les apprenants à la langue parlée dans le pays d'accueil. L'école sera notre cadre spatio-temporel. Les membres de l'équipe pédagogique et les apprenants participeront aux activités et aux échanges communicatifs autour de la conception et de la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée. Les observations empiriques relevées au niveau micro-social, soit la classe de FLE, seront analysées et interprétées en vue de modéliser les résultats et de diffuser la pratique au niveau méso-social, représentant la structure institutionnelle (Blanchet, *op. cit.*, p. 17). Au niveau macro-social, nous fonderons

notre projet sur la perspective de l'Union Européenne de vivre dans un espace interconnecté en favorisant l'intercompréhension, et de préparer les citoyens européens à la transition numérique. L'Union européenne invite les enseignants à développer des compétences numériques et à mettre en œuvre des pédagogies innovantes.

Le public de l'école est réparti dans des classes de niveaux (les niveaux A1 à C2 spécifiés par le *CECRL*) après avoir participé à un test d'orientation. Elle gère divers profils : des étudiants, des salariés et des personnes en mobilité, des groupes d'élèves en séjour linguistique, des jeunes filles ou garçons au pair, des salariés dans le cadre de la formation continue, des demandeurs d'emploi bénéficiant de l'aide à la formation avec Pôle Emploi, et des professeurs de FLE.

L'Ecole, labélisée Qualité FLE, propose différents services :

- des cours collectifs d'apprentissage de la langue française ;
- des ateliers de découverte de la culture française (littérature, théâtre, cinéma, etc.) ;
- des cours individuels ;
- des cours en visioconférence selon divers modes (individuel, petit groupe, grand groupe) ;
- des formations continues en partenariat avec divers organismes.
- des cours de préparation à des examens pour valider des compétences linguistiques et certifier un niveau de connaissance de la langue française définis par le *CECRL*, tels que le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française), le DALF (Diplôme d'Approfondissement de la Langue Française), le TCF (Test de Connaissance du Français), le TEF (Test d'Evaluation de Français), le DCL FLE (Diplôme de Compétence en Langue), et le DCL FP (Français Professionnel).

La structure est composée de six personnes : une gérante et cinq enseignants. Parmi ces derniers, deux occupent une deuxième fonction :

- un directeur pédagogique, de la communication et du développement qui s'emploie à définir des choix en termes d'orientation et d'actions pédagogiques, de valorisation des engagements de l'institution auprès de divers partenaires, de gestion de supports numériques de communication, et de stratégies d'entreprise ;

- un coordinateur pédagogique qui accompagne les enseignants dans leurs missions d'enseignement, en veillant au respect des mesures prises par la direction.

En ce qui concerne le matériel pédagogique utilisé, les enseignants utilisent des supports tels que des manuels (*Saison, Alter Ego, Edito, Echo*, etc.), des outils périphériques (*Phonétique progressive du français, Grammaire progressive du français, Réussir le DELF*, etc.), et des documents authentiques (extraits de films et de journaux, des œuvres théâtrales, des émissions télévisées, des chansons, etc.).

Sur le plan didactique, l'enseignement de la langue se fonde sur une approche communicative. Les enseignants préparent des outils pédagogiques selon les profils et les besoins des apprenants, et proposent des activités telles que des jeux de rôles, des exposés, des débats ou des comptes rendus, encourageant les échanges interculturels et appuyant le développement de compétences de compréhension et de production.

Un entretien semi-directif (cf. [annexe 1](#), p. 127) sera organisé avec le directeur au début du projet de recherche afin de définir la demande sociale et d'identifier les éléments caractéristiques de l'institution qui constitueraient un levier pour mettre en œuvre le dispositif (équipe, méthodes, pratiques, techniques, etc.). Les cinq premières questions permettront de revenir sur les aspects évoqués durant le premier entretien professionnel et de mettre en exergue les raisons de leur intérêt pour la classe inversée. Nous définirons les orientations de l'institution à travers leur finalité et leurs objectifs concernant la contribution du dispositif à leur conception de l'enseignement-apprentissage d'une langue, les difficultés rencontrées, les attentes durant le projet de recherche, et la faisabilité du projet au regard de leur culture éducative (Dennerly, 2008, p. 142). Les deux dernières questions seront centrées sur l'engagement des enseignants dans le projet, sur leur culture numérique et sur leur usage des TIC dans l'enseignement. En effet, Dick (1999, cité par Macaire, 2011, p.120) précise que la recherche-action appelle à une adhésion des membres de l'équipe pédagogique : « In most of its forms it is also participative (among other reasons, change is usually easier to achieve when those affected by the change are involved) and qualitative. »²⁸.

²⁸ « Dans la plupart de ses formes, elle est également participative (entre autres raisons, le changement est généralement plus facile à réaliser lorsque les personnes concernées par le changement sont impliquées) et qualitative. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>).

1.2. La méthodologie de la recherche-action

Nous avons mis en avant le principe de Guichon (*op. cit.*) selon lequel la compétence de conception se développe dans le cadre d'un processus de recherche. Nous avons opté pour une méthodologie de recherche-action qui exploite deux axes en corrélation, celui de la recherche didactique et celui de l'action en contexte réel. Il s'agit d'un processus itératif qui évolue par des adaptations dans une intention d'intervention et de transformation (Macaire, 2011, p. 118). L'auteure propose un processus en trois phases, en mettant l'accent sur une éventuelle rupture entre les cadres de références théoriques et les pratiques effectives, conduisant le chercheur à adopter une posture réflexive pour ajuster la situation. Elle fait également référence aux trois étapes révélées par Stringer (1996). Nous nous appuyons sur une combinaison des deux visions qui à la fois se correspondent et se complètent.

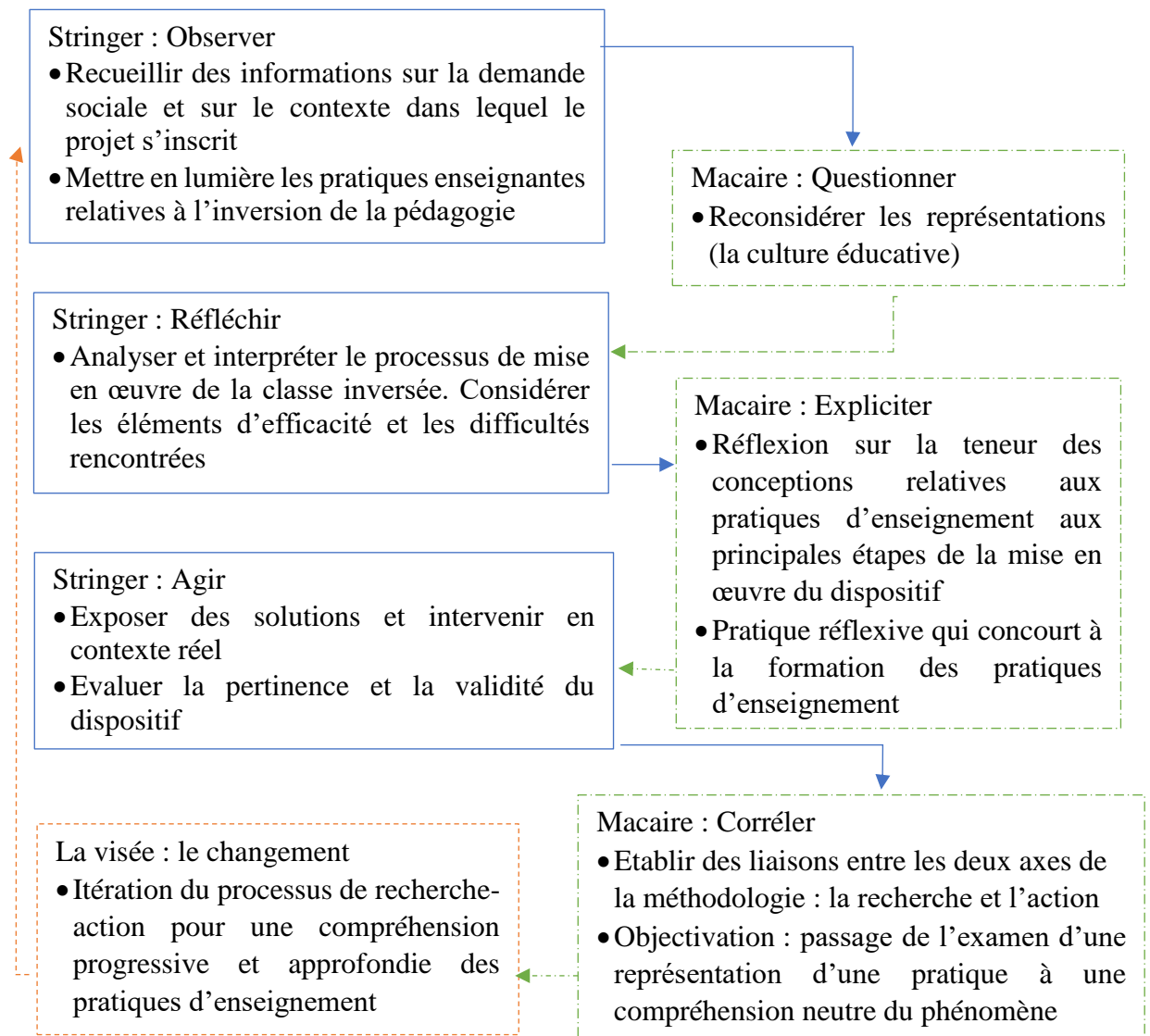


Figure 2 : Processus itératif de recherche-action combinant le processus développé par Macaire (2011) et le processus avancé par Stringer (1996) (schématisé par moi-même).

Nous choisirons une modalité d'étude de la connaissance de type « empirico-inductive qualitative » (Blanchet, *op. cit.*, p. 15) qui concentre l'analyse sur le sens et la portée des phénomènes observés. Le caractère flexible de cette méthode de recherche s'avère pertinent dans le champ des sciences humaines et sociales pour étudier les phénomènes humains et sociaux, car la méthode prend en charge l'aspect singulier, complexe et imprévisible du comportement humain animé par la pensée et les influences sociales et culturelles, notamment dans un terrain caractérisé par des situations d'interactions sociales et cognitives : « les modalités de connaissance [...] doivent prendre en compte la part importante d'intersubjectivité et d'humanité qui leur échoit » (Blanchet, *op. cit.*, p. 14). En somme :

Le projet d'une méthode EI (empirico-inductive) est de proposer une compréhension (une interprétation) des phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. (Blanchet, *op. cit.*, p. 16)

Nous avons vu que Macaire (*op. cit.*) avait défini la méthodologie de recherche-action comme un processus itératif. L'auteur fait référence à Nunan (1992) qui avance trois conditions pour s'appuyer sur la démarche, « elle doit être conduite par des praticiens, elle est collaborative et on attend des changements ». Nous définissons nos principes méthodologiques en nous fondant sur les principes conceptuels de la « recherche-action situationnelle » développée par Bazin (2006, cité par Macaire, 2011, p. 115-117).

Tableau 1 : Définition des principes méthodologiques de notre projet selon les principes conceptuels développés par Bazin (2006).

Les principes conceptuels de la « recherche-action situationnelle » de Bazin	Les principes méthodologiques de notre projet de recherche
--	--

« Commande »	<ul style="list-style-type: none"> • Mon projet de recherche concorde avec la demande sociale de l'école qui projette de diversifier leurs pratiques d'enseignement, notamment en développant la stratégie d'enseignement de la classe inversée. • Un entretien sera organisé avec le directeur pédagogique afin de découvrir les aspects de la demande, d'identifier les représentations, et de mettre en avant la finalité et les changements attendus.
« Démarrage »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur et l'équipe pédagogique se réuniront pour spécifier la problématique, et déterminer les modalités de travail qui encadreront les moments de négociation et d'évaluation tout au long du projet.
« Type de position / relations »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur sera impliqué dans le travail de recherche avec l'équipe pédagogique ; c'est dans cette relation horizontale et paritaire qu'ils décideront des choix tout au long du processus de recherche.
« Type de production de connaissance »	<ul style="list-style-type: none"> • L'inversion de la pédagogie sera planifiée sur sept semaines selon un rythme d'une séquence par semaine (séance à distance et séance en présence). • Les observables seront donc construites de manière sérielle, immédiate et continue. Les transformations seront transparentes, ce qui permettra à l'équipe d'explicitier sa méthodologie tout au long du projet.
« Outils de production »	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources, les outils et les supports numériques • Outils interactifs à travers l'expérimentation de l'inversion de la pédagogie selon une démarche de recherche-action, ainsi qu'à travers des interactions

	<p>sociales et cognitives autour du processus de mise en œuvre et d'évaluation du dispositif.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outils qualitatifs tels que : <ul style="list-style-type: none"> - une observation participante qui permet au stagiaire-chercheur d'être un observateur et un « témoin » de la situation d'enquête dans laquelle évolue l'équipe, mais également d'être un interactant de l'équipe et un « coacteur » de cette situation (De Sardan, 1995, p. 3-4) ; - des entretiens semi-directifs approfondissant le cheminement vers l'action et le changement des pratiques d'enseignement ; - et des questionnaires comportant des questions ouvertes permettant aux interrogés d'exprimer leurs pensées. • Outils quantitatifs tels que des questionnaires fermés.
<p>« Efficience du savoir produit et diffusion de la connaissance »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur et l'équipe intégreront les deux axes de la méthodologie de recherche (recherche et action) dans leurs gestes professionnels. Cet accès direct aux connaissances produites permettra une conceptualisation et une modification progressive des pratiques.
<p>« Rapport au temps et analyse de la connaissance »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le projet de recherche se construira de manière collective par une analyse et une interprétation du stagiaire-chercheur et de l'équipe, et évoluera progressivement grâce à des phases d'évaluation. • Les feedbacks des apprenants sur leur participation à l'apprentissage inversé et leur gestion du dispositif médiatisé (mode à distance) seront pris en compte à l'issue de chaque séquence.

« Transformations réelles »	<ul style="list-style-type: none"> • La transformation des pratiques d’enseignement sera réfléchi et actualisée par l’équipe d’une séquence à une autre.
« Approche épistémologique d’une situation sociale »	<ul style="list-style-type: none"> • Le processus de recherche-action est systémique. Les séquences de classe inversée s’étudieront de manière articulée, et se complexifieront au fil du projet. • Les niveaux de la recherche-action : la classe de langue française (micro-social) ; la structure institutionnelle (méso-social) ; les dimensions sociales et technologiques de la politique éducative européenne (macro-social).
« Objectivité et scientificité »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur et l’équipe devront s’impliquer dans le projet pour tendre vers un changement. Ils devront également prendre de la distance pour exercer une lecture critique des pratiques d’enseignement observées dans la phase d’action. • Objectivation des observables : chaque séquence sera évaluée afin d’identifier les éléments efficacité et les lacunes ; et les pratiques seront restructurées puis projetées à la séquence suivante.

Chapitre 2 - Les cadres de référence adaptés à notre projet de recherche

« L’objet de la recherche entreprise détermine, au moins en partie, une méthode de recherche » (Reuter et al., 2013a, p. 130). Notre approche expérimentale du dispositif de la classe inversée intégrant des TIC nous amène à modifier le terrain de recherche, autrement dit de modifier le processus d’enseignement-apprentissage d’une classe de FLE, pour susciter la réalisation d’une action, des manières de faire ou des pratiques ; autant d’observables susceptibles de répondre à notre problématique de recherche. Notre perspective méthodologique est alors d’organiser et « d’orienter des pratiques sociales inscrites dans des processus » (Blanchet & Chardenet, *op. cit.*, p. 63). Elle sera sous-tendue par des cadres de référence appropriés à notre projet de recherche. Le questionnement technopédagogique, l’approche ADDIE, et les types de classes inversées développés par

Lecoq & Lebrun (*op. cit.*) constitueront des outils, des références et des axes dans nos réflexions, nos prises de décision, nos actions, et nos évaluations.

2.1. Le « questionnement technopédagogique », et le modèle TPACK

Dans le cadre de la conception du dispositif médiatisé de la classe inversée (mode à distance), nous nous baserons sur le « questionnement technopédagogique » pensé par Gaucher et al. (2016), un outil de réflexion fondé sur le cadre de référence TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge – élaboré par Mishra et Koehler (2006). Il s'agit d'un instrument auto-évaluatif qui permet à l'enseignant d'apprécier sa compréhension des connaissances nécessaires à la conception de technologies éducatives (Schmidt et al., 2009, p. 127) . Mishra et Koehler mettent en avant trois catégories de connaissances :

- « Technology knowledge (TK) » exprime les connaissances détenues sur les technologies.
- « Content knowledge (CK) » désigne les connaissances sur les contenus disciplinaires à enseigner relatifs à la discipline d'enseignement.
- « Pedagogical knowledge (PK) » correspond aux connaissances sur les méthodes d'enseignement et les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ces catégories entrent en relation les unes avec les autres pour former d'autres domaines de compétences dans lesquels l'enseignant repense à la manière de développer ses connaissances pour intégrer de manière pertinente les technologies à la situation didactique, et pour parfaire ses pratiques d'enseignement au service de l'apprentissage (*ibid.*, Figure 1, p. 124) (cf. [annexe 2](#), p. 128) :

- « Pedagogical content knowledge (PCK) » : Au croisement des connaissances disciplinaires et pédagogiques, l'enseignant réfléchit à une stratégie pédagogique qui favoriserait la construction des connaissances.
- « Technological content knowledge (TCK) » : Au croisement des connaissances disciplinaires et technologiques, l'enseignant étudie l'outil technologique susceptible de représenter un contenu, un concept ou une séquence de cours.
- « Technological pedagogical knowledge (TPK) » : Au croisement des connaissances technologiques et pédagogiques, l'enseignant considère l'intégration des technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage comme une plus-value.

Aussi, l'appellation TPACK traduit la synergie des trois catégories de connaissances : « Teachers have an intuitive understanding of the complex interplay between the three basic components of knowledge [...] by teaching content using appropriate pedagogical methods and technologies. »²⁹ (Schmidt et al., *loc. cit.*, p. 125).

Gaucher et al. (*loc. cit.*, p. 26) fait référence à Barrette (2005) ainsi qu'à Poellhuber et Fournier-St-Laurent (2014) pour expliquer que l'habileté à utiliser des systèmes informatiques (équipement, concept et techniques) pour le traitement et la mise en réseau des informations n'est pas une fin en soi, et que la pratique doit se conjuguer à la pédagogie. C'est cette harmonisation qui aboutit à l'usage des TIC pour l'Enseignement (désormais TICE). L'intégration des TIC sert les « activités à caractère pédagogique qui concernent les tâches de planification, de prestation, d'encadrement et d'évaluation. » (Barrette, *loc. cit.*, p. 4). Ainsi, l'exercice des TICE requiert des compétences dites technopédagogiques qui se traduisent par la faculté à mettre en cohérence les éléments pédagogiques et technologiques.

Le « questionnaire technopédagogique » (Gaucher et al, *loc. cit.*, Tableau 1) (cf. [annexe 3](#), p. 129) est un outil de réflexion qui exploite les trois domaines de connaissances du cadre TPACK. Gaucher et al. ont associé ces domaines aux cinq entrées avancées par (Bizier, 2008, p. 15, Figure 1) (cf. [annexe 4](#), p. 130), qui mettent l'accent sur les gestes professionnels de faire des choix basés sur des références. Chaque domaine renvoie à des questions en lien avec le matériel pédagogique proposé par Poellhuber et Fournier-St-Laurent (*op. cit.*) pour l'élaboration de scénarios pédagogiques intégrant les TIC. Le questionnaire technopédagogique permet à l'enseignant de réfléchir à « un équilibre entre les trois domaines de connaissances et établir les liens de cohérence à travers ses choix ou les changements qu'il souhaite apporter à son engagement » (Gaucher et al., *loc. cit.*, p. 29).

- En ce qui concerne les connaissances disciplinaires, elles sont envisagées à partir des trois premières entrées du « questionnaire didactique » de Bizier, soit les « savoirs disciplinaires » et les pratiques de l'enseignant en lien avec ces savoirs figurant dans son répertoire, les « savoirs à enseigner » et les « rapports des élèves aux savoirs ». En effet, l'enseignant est amené à faire appel à sa conception de la discipline, à des références approuvées pour faire des choix de contenus pertinents qui répondent aux « finalités du

²⁹ « Les enseignants ont une compréhension intuitive de l'interaction complexe entre les trois composantes de base de la connaissance [...] en enseignant le contenu à l'aide de méthodes pédagogiques et de technologies appropriées. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>).

programme d'études », et aux représentations des apprenants relatives aux objets d'apprentissage.

- Les connaissances technologiques sont examinées sous l'angle de la quatrième entrée qui correspond au « matériel didactique ». Il s'agit pour l'enseignant de mettre l'accent sur la valeur des technologies en déterminant le type de matériel didactique, en sélectionnant le matériel disponible selon ses potentialités, ou en le créant.

- Les connaissances pédagogiques sont envisagées au regard de la cinquième entrée qui s'attache aux « stratégies d'enseignement et d'évaluation » Bizier (*loc. cit.*, p. 15-16). L'enseignant examine le courant pédagogique qui soutient son intention de recourir aux TIC dans l'enseignement-apprentissage d'un contenu.

Nous nous appuyerons donc sur cet outil réflexif pour concevoir des scénarios pédagogiques traduisant une mise en relation cohérente des contenus disciplinaires, des stratégies d'enseignement et des TIC.

2.2. L'approche systémique ADDIE

L'approche ADDIE élaborée par Branch (2009)³⁰, est utilisée en ingénierie pédagogique en vue de développer des dispositifs de formation, notamment des projets pédagogiques ou des situations didactiques intégrant les TIC. Ce cadre de référence nous guidera dans les différentes étapes du processus de médiatisation. Ce processus est cyclique grâce à une phase d'évaluation dans laquelle l'action est révisée. Chaque lettre du sigle correspond à une étape de la conception pédagogique :

- « Analyze » : Il s'agit dans cette première étape de procéder à un travail d'analyse avant d'élaborer le projet afin d'examiner les éléments existants, les besoins d'apprentissage et/ou les failles d'un système d'apprentissage, et les intentions. Il faut considérer le contexte dans lequel le projet s'inscrit, les enjeux et les changements attendus par l'organisme. Durant cette phase, il est également nécessaire d'identifier le public, de définir les attentes, les modalités et les contraintes afin d'envisager l'opérationnalité du projet. Cette étape préalable

³⁰ Duthoit Eugénie, « De la conception à l'appropriation : Introduction à l'ingénierie pédagogique », cours donné à l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre du Master 2 FLE ENEAD, enseignement intitulé *Humanités numériques et enseignement* (NYSD403), 2022-2023 (semestre 1).

Résumés des 5 étapes : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-09506-6>

The ADDIE model Infographic : <https://www.goskills.com/Resources/ADDIE-model>

s'apparente à la formulation d'un cahier des charges tel que défini par Martin et Savary (2012, p. 24-25).

- « Design » : l'étape de conception consiste à élaborer un scénario pédagogique qui constitue le fil conducteur tout le long du processus ADDIE pour assurer le respect d'un alignement pédagogique des besoins, des attentes, des objectifs, des stratégies et des évaluations. Il s'agit donc d'indiquer les objectifs d'apprentissage, les contenus disciplinaires, les stratégies pédagogiques, le matériel pédagogique et les outils numériques qui soutiennent ces stratégies, et les modalités d'évaluation.

- « Develop » : Il convient dans cette étape de développer un module en choisissant ou en créant des ressources et des outils pour matérialiser chaque action d'enseignement et d'apprentissage planifiée dans le scénario.

- « Implement » : Il s'agit de mettre en œuvre une séquence d'activités sur un support technique ou une plateforme. Les apprenants sont informés des modalités pour y accéder, des finalités du module d'apprentissage et de leur implication dans la gestion de ce module intégré à l'environnement d'apprentissage.

- « Evaluate » : L'étape d'évaluation permet de mesurer la qualité du module, l'efficacité du processus, et la gestion dans l'environnement d'apprentissage, en vue de dégager les éléments de réussite et les difficultés rencontrées. Ces éléments sont révisés pour l'élaboration du module suivant. L'appréciation peut être relevée par l'enseignant et/ou auprès des apprenants par le biais d'outils d'évaluation tels que l'entretien ou le questionnaire.

Chapitre 3 - Les méthodes d'évaluation de la conception du dispositif médiatisé

Le stagiaire-chercheur analyse et interprète les observables en collaborant avec l'équipe pédagogique et les apprenants, ces derniers sont considérés comme des sujets détenteurs d'informations qui évoluent au sein d'un contexte institutionnel dans une dimension socio-culturelle.

La restitution des recherches [...] implique des formes de restitution compréhensibles par les non spécialistes ou, mieux, par les spécialistes non scientifiques que sont les acteurs sociaux. [...] les témoins, puisqu'ils informent

ceux qui cherchent, sont porteurs et co-producteurs de savoirs. (Blanchet *op. cit.*, p. 19)

3.1. Le questionnaire et la phase d'évaluation de l'approche ADDIE

Dans le cadre de notre projet de recherche pour lequel nous nous interrogeons sur les pratiques d'enseignement, en particulier la manière dont l'enseignant est amené à repenser ses compétences de médiation et de médiatisation, nous nous intéresserons davantage à « l'évaluation du processus » qu'à « l'évaluation des résultats ». Selon Dennery (2008, p.149), l'évaluation du processus est « l'évaluation des moyens, des outils et des différentes activités mis en place pour assurer les résultats attendus ». Il s'agit de mettre en exergue « des indications sur la performance de l'acte pédagogique » (*ibid.*, p.152), et de saisir les conditions d'un impact éventuel du projet pédagogique sur les stratégies de l'école. L'auteur propose deux outils, l'évaluation du processus « à chaud » et l'évaluation « à froid ». Nous opterons pour la première méthode pour des raisons pratiques qui tiennent à la difficulté de contacter les apprenants plusieurs mois après la fin du stage. Bien que pour Dennery (*ibid.*, p.155), l'évaluation « à froid », notamment lorsqu'elle est organisée à l'échelle globale et selon une visée diagnostique, possède l'avantage de mesurer « l'impact sur le projet d'amélioration et la performance » de l'école, nous envisagerons cet impact à la fin du stage à travers un entretien semi-directif avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement.

Evaluer le processus « à chaud » consiste à présenter un questionnaire aux apprenants à l'issue de chaque module d'apprentissage. Cet outil nous permettra de recueillir des informations et « de mesurer la fréquence des caractéristiques (situations, comportements, opinions ou attitudes...) dans une population donnée mais, en sciences humaines et sociales, (il vise) surtout à analyser les relations entre ces caractéristiques. » (Parizot, 2012, p. 93). Nous proposerons trois séquences de classe inversée comprenant trois modules à distance. A l'issue de chacun d'eux, nous inviterons les apprenants à nous faire part de leurs perceptions quant au module d'apprentissage, au parcours d'apprentissage et à leur gestion dans l'environnement. Le feedback des apprenants, certes subjectif, est source d'informations. En effet, la mise en œuvre d'un dispositif médiatisé – la modalité distancielle de la classe inversée - demande aux apprenants un engagement cognitif, métacognitif mais aussi socio-affectif. Ainsi, les informations récoltées nous éclaireront sur les éléments qui ont présenté des difficultés pour eux, et nous permettront de réagir pour l'élaboration du module suivant.

Tableau 2 : Chronologie des questionnaires d'évaluation

Premier questionnaire d'évaluation	Deuxième questionnaire d'évaluation	Troisième questionnaire d'évaluation
Module 1 : du 25 au 27 février 2023	Module 2 : du 4 au 6 mars 2023	Module 3 : du 11 au 13 mars 2023

Nous avons proposé trois questionnaires comportant des questions à la fois ouvertes et fermées :

- Le premier questionnaire (cf. [annexe 5](#), p. 131) met l'accent sur leur première expérience de l'apprentissage inversé, sur le concept du report du contenu à distance, et sur le principe d'ergonomie. La question sur le thème de l'activité focalise sur le choix d'une situation authentique qui fait sens aux apprenants et qui est susceptible d'entretenir leur motivation tout au long du module. En l'occurrence, une question sur le travail en autonomie permet aux apprenants d'exprimer leur appréhension du travail hors classe, et de mettre en avant les éléments qui ont constitué une aide à la conception du contenu reporté, tels que les activités, les interactions avec les pairs ou l'enseignant, etc. Les apprenants sont également invités à exprimer leur appréciation de l'usage d'un outil numérique pour découvrir un contenu disciplinaire, et leur disposition à étudier ce contenu en dehors de la classe. Ces questions nous permettent de constater le caractère flexible de l'outil. Nous terminons sur l'évolution des apprenants au sein de l'environnement, en termes d'organisation du module et de navigation vers les ressources et les activités d'apprentissage.

- Le deuxième questionnaire (cf. [annexe 6](#), p. 134) porte sur la médiatisation. Les deux premières questions opposent l'exposé d'un contenu à distance à travers une ressource numérique qui offre l'avantage d'un travail adapté au rythme de chacun, et l'exposé du contenu dispensé par l'enseignant durant le temps de classe. L'activité qui accompagne la capsule vidéo n'a pas été configurée pour offrir une rétroaction aux apprenants ; un feedback qui leur aurait permis de travailler en autonomie. Les questions posées dans le questionnaire portent sur cette lacune. Elles sont axées sur l'intérêt de réaliser des activités pour comprendre un objet, sur la volonté d'avoir une rétroaction immédiate pour s'autoévaluer et se situer dans le travail de prise de connaissance et de compréhension de l'objet d'apprentissage, et pour s'engager de manière autonome dans un travail de régulation en revenant sur les ressources proposées. La dernière question établit un lien entre l'espace distanciel et l'espace présentiel. Elle évalue l'efficacité du module à travers l'appréciation

des apprenants de leur capacité à interpréter le contenu médiatisé dans une activité communicative et interpersonnelle en classe.

- Le troisième questionnaire (cf. [annexe 7](#), p. 136) est proposé à la fin de la troisième et dernière séance. Il questionne dans une première partie le déroulé de la troisième séance centrée sur le rapport au savoir, et dans une deuxième partie, l'expérience vécue de l'apprentissage inversé.

Les premières questions visent à examiner la posture des apprenants dans la dimension psycho-sociale du travail en groupe et à distance. Il s'agit de comprendre la manière dont les apprenants appréhendent et représentent leur environnement de travail avec leurs pairs. Ils réfléchissent à une « organisation psychique de l'espace » (Fischer, 2011, p. 56) qui va s'agencer à travers leur engagement dans les activités proposées, et les relations interpersonnelles que ces dernières suscitent. Cet environnement de travail est un espace abstrait qui « intervient comme un support et un médiateur dans les phénomènes sociaux » (*ibid.* : 55) ; mais son mécanisme dépend des pratiques et des valeurs propres à chacun concernant le travail de groupe qui incite à une action solidaire et coopérative. Il est alors demandé aux apprenants d'évaluer cet investissement et d'indiquer les modalités utilisées pour assurer l'organisation de l'espace.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous les invitons à évaluer la médiatisation de la séquence pédagogique déployée sur la plateforme en ligne Moodle, à partir des critères ergonomiques avancés par Sauvé (2014) tels que « la visibilité des contenus », « la navigation dans le dispositif », et « la lisibilité sur le plan multimédia ». Ils sont également amenés à s'exprimer sur la gestion du parcours, notamment en ce qui concerne le recours aux outils de communication mis à leur disposition pour se rapprocher de leurs partenaires à l'apprentissage. Pour finir, l'objet de la classe inversée est mis en lumière à travers les deux dernières questions où les apprenants apprécient dans un premier temps la démarche de préparer un contenu disciplinaire en dehors de la classe pour appréhender efficacement la tâche proposée en classe, et dans un deuxième temps la dynamique sociale organisée en classe pour structurer des connaissances et développer des compétences relationnelles, communicationnelles, réflexives et humaines.

3.2. L'entretien semi-directif : une donnée discursive

A l'issue du travail de conception et de mise en œuvre de la classe inversée, je m'entretiendrai avec l'enseignant qui se sera engagé dans le processus cyclique de la

recherche-action (cf. [annexe 8](#), p. 138). Je le considérerai comme un informateur qui exprime son savoir sur la remise en cause de ses représentations, sur la pratique réflexive engagée, sur l'évaluation distanciée et critique des pratiques observables, sur la compréhension et la transformation progressive de ces pratiques d'enseignement, et sur l'objectivation des phénomènes liés à l'inversion de la pédagogie intégrant des TIC. En effet, selon De Sardan (*loc. cit.*, p. 6) « Les représentations des acteurs sociaux est un élément indispensable de toute compréhension du social. ». Il ajoute que l'entretien de terrain est un exercice interactif qui consiste à permettre à l'interlocuteur en tant que sujet et acteur de témoigner de l'expérience vécue et des actions d'enseignement conçues et mises en œuvre. Des interrogations seront donc posées, et reformulées au cours de l'entretien si l'interactant le demande.

La première question est centrée sur le répertoire didactique et les gestes professionnels de l'enseignant. Ce dernier est invité à s'exprimer sur la manière dont l'intégration des TIC dans la conception du dispositif de la classe inversée l'a amené à rompre avec son répertoire didactique, à savoir ses habitudes, ses modèles d'enseignement, ses méthodes d'enseignement et ses approches. Cicurel (2013, p. 21) définit le geste professionnel comme une « manière de faire », une « action dans le travail (qui) ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social et professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel. ». Mais ces pratiques d'enseignement évoluent avec les contraintes du contexte, en l'occurrence l'enseignant dans une perspective de changement remet en cause ses représentations.

Les deux questions suivantes renvoient au processus de médiation. L'enseignant est invité à expliquer la conception du module d'apprentissage, autrement dit à décrire sa pratique réflexive sur le choix des médias en vue d'adapter la scénarisation à l'objectif pédagogique visé. Il s'agit de déterminer son engagement dans la recherche des usages des médias, et des effets sur le processus cognitif des apprenants (potentialités et limites des TIC).

Ce qui nous conduit à discuter du processus de médiatisation des contenus, et de la mise en ligne du module d'apprentissage dans un environnement numérique. Les questions sont axées sur les cadres théoriques et méthodologiques qui auront servi de référence d'une part pour élaborer un scénario pédagogique combinant de manière pertinente les contenus disciplinaires, la pédagogie et les TIC, et d'autre part pour structurer la mise en média des contenus, autrement dit pour développer un module à l'aide d'outils numériques en suivant le scénario pédagogique.

L'enseignant est invité à soulever les effets de la recherche-action sur la construction de ses pratiques professionnelles. Il est interrogé sur sa perception de l'usage des TIC comme nouvelle ressource de son répertoire didactique, et sur sa résolution à mettre à nouveau en pratique cette stratégie d'enseignement d'inverser sa pédagogie en intégrant des TIC.

Pour finir, l'efficacité de la recherche-action est questionnée. L'enseignant évalue son adhésion aux connaissances produites et objectivées ou une nécessité de développer des compétences plus spécifiques en suivant une formation.

3.3. Le recueil des données

Le stage s'est déroulé du 1^{er} février 2023 au 17 mars 2023. La classe inversée a été mise en œuvre dans une classe de FLE composée d'apprenants de niveau A2. Les données ont été recueillies au niveau micro-social, soit la classe de FLE, et au niveau méso-social, soit l'école et son équipe pédagogique.

Tableau 3 : Présentation des données recueillies³¹

	Données 1 (cf. annexe 18 , p. 177)
Type de données	Données orales
Support de recueil	Entretien Type de discours : entretien semi-directif → étude qualitative
Date du recueil	Au début du projet de recherche, en amont du travail de conception et de mise en œuvre du dispositif de la classe inversée. → Entretien non réalisé, → Entretien reporté à l'issue du projet de recherche, le 14 mars 2023
Objet du recueil	Analyse de la demande sociale Identifier les éléments caractéristiques de l'institution qui constitueraient un levier pour inverser la pédagogie
Transcription des données orales	Transcription orthographique ³² → énoncés non corrigés, non reformulés

³¹ Les données sont présentées selon des indicateurs extraits de l'enseignement *Sociolinguistique et Variations* (N9SD205) dispensé par Sandrine Wachs à l'Université Sorbonne Nouvelle, dans le cadre du M2 DFLE Enead, 2022 – 2023 (semestre 1).

³² Stratilaki Sofia, document intitulé « Exemple - Conventions de transcription », enseignement *Variations et contextes d'enseignement et d'apprentissage* (N6D120) donné à l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre du DU ECDF Enead, 2020-2021 (semestre 2).

	<ul style="list-style-type: none"> → représentation phonético-orthographique → restitution des graphèmes non prononcés → garder les traits de l'oralité → langage non-verbal et para-verbal
Informateur	<p>Directeur pédagogique, de la communication et du développement</p> <p>→ deuxième fonction : enseignant</p>
Fiche signalétique ³³	<p>Orientation spécifique : didactique</p> <p>Particularité de la situation de communication : deux interlocuteurs</p> <p>Observateur : le stagiaire-chercheur (moi-même)</p> <p>Degré de familiarité entre les interlocuteurs : nul</p> <p>Rapport professionnel de l'informateur à la parole : important</p> <p>Situation de l'enregistrement : bureau de l'équipe pédagogique</p> <p>Provenance des données recueillies : terrain</p> <p>Contenu de l'échange : narration, explication</p> <p>L'enregistrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lieu géographique : France - durée : 4 min 6 s - date : 14 mars 2023 <p>La transcription : deux pages, identification de l'informateur (DP)</p>

Données 2 (cf. annexe 9 , p. 139)	
Type de données	Données écrites
Support de recueil	<p>Questionnaire qualitatif et quantitatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - outil quantitatif (questions fermées) pour mesurer la fréquence des informations communiquées - outil qualitatif (questions ouvertes) qui permet aux enquêtés d'exprimer leur pensée
Date du recueil	Au début du projet de recherche, en remplacement du recueil des « données 1 ».
Objet du recueil	Apprécier les représentations de l'équipe pédagogique sur le concept d'un enseignement favorisant l'inversion de la pédagogie, et sur leurs connaissances des techniques pédagogiques attendues notamment celles liées à l'intégration des TIC ;

³³ Wachs Sandrine, document intitulé « Fiche signalétique type pour l'enregistrement de données orales », enseignement *Sociolinguistiques et variations* (N9SD205) donné à l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre du M2 DFLE Enead, 2022-2023 (semestre 1).

	Outil auto-évaluatif permettant de recueillir l'expertise des enseignants sur leurs compétences technopédagogiques.
Informateurs	L'équipe pédagogique : un gérant, un directeur pédagogique (et enseignant), un coordinateur pédagogique (et enseignant), trois enseignants.

	Données 3 (cf. annexe 12 , p.155 ; annexe 14 , p. 159 ; annexe 16 , p. 165)
Type de données	Données écrites
Support de recueil	Trois questionnaires d'évaluation présentés à l'issue de chaque module d'apprentissage mis en ligne sur la plateforme Moodle : <ul style="list-style-type: none"> - outil quantitatif (questions fermées) pour mesurer la fréquence des informations communiquées - outil qualitatif (questions ouvertes) qui permet aux enquêtés d'exprimer leur pensée
Dates du recueil	Premier questionnaire d'évaluation : module du 25 au 27 février 2023 Deuxième questionnaire : module du 4 au 6 mars 2023 Troisième questionnaire : module du 11 au 13 mars 2023
Objet du recueil	Inviter les apprenants à partager leurs perceptions quant au module d'apprentissage, au parcours d'apprentissage, et à leur gestion dans l'environnement numérique ; Leurs feedbacks éclairent sur les éléments qui ont présenté des difficultés, et permettent à l'enseignant et au stagiaire-chercheur de réagir pour l'élaboration du module suivant.
Informateurs	Dix apprenants adultes de niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> - âges : de 18 à 45 ans - un homme, neuf femmes - originaires de différents pays - installés en France pour étudier (université, école professionnelle), pour travailler (architecte, journaliste, banquier, économiste, traductrice, employé d'une ambassade) ou pour suivre leur compagnon/époux.

	Données 4 (Partie 3, 1.4., p. 77)
Type de données	Données multimodales
Support de recueil	Trois modules d'apprentissage élaborés et mis en ligne sur la plateforme Moodle

Dates du recueil	Module 1 : du 24 au 27 février 2023 Module 2 : du 3 au 6 mars 2023 Module 3 : du 10 au 13 mars 2023
Objet du recueil	Conception et mise en œuvre du dispositif médiatisé de la classe inversée (mode à distance). Projet de recherche-action sous-tendu par un cadre de référence théorique et méthodologique. Observation et pratique réflexive pour déterminer les pratiques à mettre en œuvre. Évaluation de la transformation progressive de ces pratiques d'enseignement. Systématisation des démarches et des compétences de médiation et de médiatisation.
Informateurs	Le coordinateur pédagogique qui s'est engagé dans le projet de recherche-action et le stagiaire-chercheur.

	Données 5 (cf. annexe 17 , p. 168)
Type de données	Données orales
Support de recueil	Entretien Type de discours : entretien semi-directif → étude qualitative
Date du recueil	A l'issue du projet de recherche
Objet du recueil	Inviter l'informateur à exprimer son savoir sur la remise en cause de ses représentations, sur la pratique réflexive engagée, sur l'évaluation distanciée et critique des pratiques observables, sur la compréhension et la transformation progressive de ces pratiques d'enseignement, et sur l'objectivation des phénomènes liés à l'inversion de la pédagogie intégrant des TIC.
Transcription des données orales	Transcription orthographique → énoncés non corrigés, non reformulés → représentation phonético-orthographique → restitution des graphèmes non prononcés → garder les traits de l'oralité → langage non-verbal et para-verbal

Informateur	Le coordinateur pédagogique qui s'est engagé dans le processus cyclique de la recherche-action → deuxième fonction : enseignant
Fiche signalétique	Orientation spécifique : didactique Particularité de la situation de communication : deux interlocuteurs Observateur : le stagiaire-chercheur (moi-même) Degré de familiarité entre les interlocuteurs : moyen Rapport professionnel de l'informateur à la parole : important Situation de l'enregistrement : bureau de l'équipe pédagogique Provenance des données recueillies : terrain Contenu de l'échange : narration, explication L'enregistrement : <ul style="list-style-type: none"> - lieu géographique : France - durée : 22 min 20 s - date : 14 mars 2023 La transcription : huit pages, identification de l'informateur (EN)

PARTIE 3 - Analyse et interprétation des observables : quelles réponses à notre demande sociale ?

Cette dernière section est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des observables prélevés de manière empirique sur un terrain de recherche selon un processus de recherche-action, en vue d'inscrire un phénomène et son impact dans un contexte spécifique. Les résultats de la recherche diffusés dans un contexte général pourront être remis en question (Blanchet & Chardenet, *op. cit.*). Toutefois, cette « confrontation méthodique au réel [...] ne s'appuie pas sur le réel mais sur une reconstruction de celui-ci. » (Reuter et al., 2013a, p. 129), notamment à travers une activité cognitive, une réflexivité critique.

*Produire une connaissance, c'est pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux – c'est-à-dire interagissant entre eux) et à comprendre leurs relations avec leur environnement et réciproquement. (Blanchet & Chardenet, *op. cit.*, p. 10)*

Aussi, nous expliciterons notre investigation, analyserons et interpréterons les données recueillies afin de modéliser les résultats de notre expérience et de proposer des réponses spécifiques au contexte et à la demande sociale émanant de l'école. Ces résultats nous permettront également de confirmer ou de renouveler les apports de la didactique des langues et des cultures (Blanchet & Chardenet, *op. cit.*).

Cette activité est également l'occasion de mettre en avant les difficultés rencontrées lors de notre expérimentation. En effet, des facteurs exogènes et endogènes (l'école et les enseignants) ont entravé notre action d'étudier le dispositif de la classe inversée, et la manière dont l'inversion de la pédagogie intégrant des TIC peut conduire l'enseignant à repenser ses pratiques d'enseignement et à développer des compétences de médiation et de médiatisation. Cette situation nous amène à remettre en question le projet de recherche-action entrepris au vu d'une demande sociale tardivement définie. Nous nous interrogerons sur l'engagement de l'équipe pédagogique et sur le phénomène de résistance. Nous réfléchirons également au changement attendu, et à la pertinence d'une innovation pédagogique soutenue par une innovation technologique. L'usage des TIC peut-il encore être vecteur d'une innovation pédagogique ?³⁴

³⁴ J'adopterai à certains moments de l'analyse une approche socio-biographique, afin de situer mes actions et mes réflexions dans la dynamique interactionnelle, et de comprendre les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation.

Chapitre 1 - Etat de la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée

Nous avons fondé notre projet de recherche sur un processus de recherche-action qui exploite deux axes en corrélation, celui de la recherche didactique et celui de l'action en contexte réel (Partie 2, 1.2.). Il s'agit d'un processus itératif engagé dans l'intention de transformer des pratiques pédagogiques par des actions et des régulations progressives (Macaire, *op. cit.*).

1.1. Une définition incomplète de la demande sociale

Ma présence sur le terrain de recherche était programmée sur sept semaines, période durant laquelle le projet de recherche devait se dérouler. Néanmoins, ce dernier a débuté à la fin de la quatrième semaine. Dès mon arrivée et dans l'intention d'amorcer un travail collaboratif, j'ai engagé une discussion avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement ainsi qu'avec le coordinateur pédagogique au sujet de l'intérêt d'une phase de recherche et de réflexion préalable à la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée. Malgré cela, l'entretien semi-directif que j'avais préparé n'a pas été exploité (Partie 2, 1.1.) (cf. [annexe 1](#), p. 127). En attendant l'engagement de l'équipe pédagogique dans le projet de recherche, j'ai élaboré un autre outil pour recueillir des informations sur leurs représentations du concept d'un enseignement favorisant l'inversion de la pédagogie, et sur leurs connaissances des techniques pédagogiques attendues notamment celles liées à l'intégration des TIC. Cet outil auto-évaluatif nous permet de recevoir leur expertise de leurs compétences technopédagogiques. Il s'agit d'un questionnaire composé de questions fermées et de questions ouvertes : un outil quantitatif qui permet de mesurer la fréquence des informations communiquées ; et un outil qualitatif qui permet aux enquêtés d'exprimer leur pensée et de fournir des informations plus développées (cf. [annexe 9](#), p. 139). Les membres de l'équipe pédagogique n'ont initialement pas répondu au questionnaire que je leur ai envoyé par l'intermédiaire du coordinateur pédagogique. Après trois relances, j'ai enregistré les informations transmises par trois membres sur six, soit 50 % de l'équipe (cf. [annexe 10](#), p. 147) :

- Les trois premières questions présentent le contexte d'enseignement. Elles identifient l'enquêté, son statut et son rôle au sein de l'équipe pédagogique. A l'exception du gérant, tous les membres de l'équipe pédagogique enseignent au sein de la structure, et deux d'entre

eux occupent une seconde fonction : la direction pédagogique, et la coordination pédagogique. Les trois enquêtés ont répondu exercer le métier d'enseignant.

- Les réponses aux questions 4, 5 et 6 - « Connaissez-vous le dispositif de la classe inversée ? » ; « Si oui, comment en avez-vous eu connaissance ? » ; « Avez-vous déjà mis en œuvre le dispositif dans une classe ? » -, indiquent que les trois enseignants ont eu connaissance du dispositif de la classe inversée dans le cadre de leur activité professionnelle. Toutefois, elles ne révèlent pas l'information communiquée lors de mon entretien professionnelle, selon laquelle l'école avait participé à une session de formation organisée par un groupement d'écoles, dont l'objet était d'examiner la pratique de la classe inversée fondée sur un enseignement-apprentissage actif. L'un des enseignants n'a pas mis en pratique la démarche pédagogique.

- Aux questions 7 et 8 - « Si oui, quels ont été les éléments d'efficacité ? » ; « Quels ont été les lacunes ou les obstacles rencontrés ? » -, les deux enseignants qui ont déjà inversé leur pédagogie, ont avancé le gain de temps apporté par la pratique. L'un des deux précise que « l'avantage, lors de la leçon, est de gagner du temps sur tout le processus de compréhension du document et de s'axer sur des activités différentes, afin de favoriser les échanges. Chacun-e peut donc intervenir, car il a explicité, en amont du cours, sa compréhension ». Il développe en avançant que le dispositif permet aux apprenants de mettre en œuvre « des moyens individuels afin d'être munis des éléments nécessaires à leur compréhension lors de la rencontre en classe physique. ». Le contenu disciplinaire reporté en dehors de la classe doit être abordé par les apprenants de manière « autonome ». En effet, la démarche favorise un apprentissage flexible que l'enseignant explicite : « Cela a permis aux apprenant-e-s de comprendre à leur rythme, en cherchant le vocabulaire méconnu et en prenant le temps nécessaire pour la compréhension du document. ».

En ce qui concerne les lacunes et les obstacles rencontrés, les deux enseignants ont constaté que la préparation du contenu en amont n'était pas observée par tous les apprenants. Un des enseignants précise « qu'il n'est pas toujours possible de motiver tous les apprenants ». Cette absence d'engagement ne peut servir le travail réflexif suscité par les activités cognitives complexes envisagées en classe : « De ce fait, lors du cours en présentiel, ceux qui n'auront pas préparé la séance en amont, seront en marge, bien que tout de même sollicités, le but étant que tout-e-s participent. ». L'enseignant est également conscient du temps conséquent que la mise en œuvre du dispositif requiert.

- La question suivante (question 9) propose aux enquêtés de définir la pédagogie de la classe inversée et de déterminer les caractéristiques du concept. A l'image de la maxime produite par Sams et Bergmann (*op. cit.*) - « Lectures at home and Homework in class » -, un enseignant segmente le processus d'apprentissage, « Cours en autonomie exercices en classe ». L'hybridité de l'approche pédagogique et l'interrelation entre les deux espaces d'apprentissage (Degache & Nissen, *loc. cit.*, p. 65) sont également évoquées par les deux autres enseignants : « Je propose des activités de préparation avant le cours pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec le thème et le point de grammaire qui sera abordé » ; « L'idée de la classe inversée, c'est que l'apprenant-e, la veille du cours, se familiarise avec la leçon ou le document, à la maison, grâce à des vidéos, du contenu interactif, ou en faisant des recherches sur Internet. Le jour du cours, en général, le lendemain de ce travail personnel, il s'agit de vérifier les informations trouvées à la maison et de les mettre en pratique sous forme d'activités et des travaux collectifs. ».

Un des enseignants note l'effet positif de la préparation d'un contenu hors la classe sur le processus d'apprentissage en présentiel (Degache & Nissen, *loc. cit.*, p. 75) : « ainsi durant le cours les échanges sont plus riches et les objectifs sont plus rapidement atteints. ». Selon un autre enseignant, la démarche pédagogique modifie le rapport aux rôles et aux savoirs (Partie 1, Chapitre 2) : « Pour moi, la classe inversée consiste à rendre l'apprenant-e actrice de son apprentissage. L'enseignant devient, plus qu'un transmetteur de savoirs, un guide. ».

Les discours des enseignants dénotent une compréhension des aspects définitoires du concept de la classe inversée, et une analyse de ses finalités. Des connaissances que nous évaluons à travers la question suivante.

- En effet, à la question 10, les enseignants sont invités à indiquer leur adhésion à des affirmations plus ou moins correctes sur l'approche pédagogique de la classe inversée³⁵, à

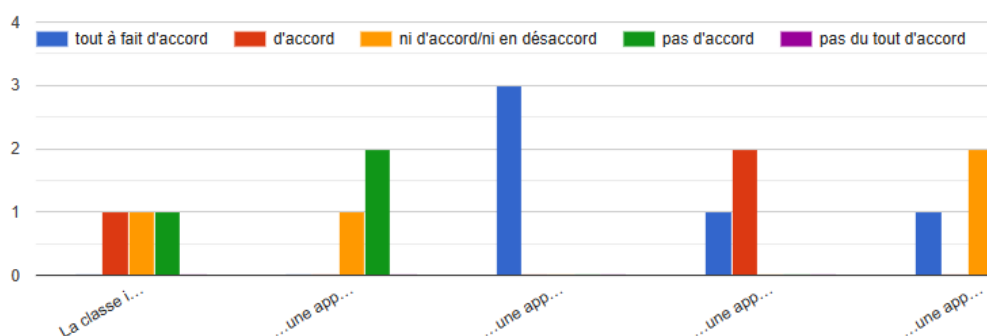
³⁵ Affirmations tirées du document Face et Pile : l'apprentissage inversé, https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_app-inversee_version_finale.pdf

Les affirmations présentées sont les suivantes :

- 1) La classe inversée est une approche pédagogique où l'instruction des savoirs est programmée hors de la classe.
- 2) ...une approche où l'enseignant a un rôle central en tant qu'expert des savoirs.
- 3) ...une approche qui responsabilise l'apprenant dans son apprentissage.
- 4) ...une approche qui conduit l'enseignant à utiliser des outils technologiques comme support de transmission
- 5) ...une approche qui favorise la différenciation.

l'aide des options de réponse tirées de l'échelle de Likert allant de « tout à fait d'accord », à « pas du tout d'accord ».

Pour chacune des affirmations, dites si vous êtes "tout à fait d'accord", "d'accord", "ni d'accord/ni en désaccord", "pas d'accord", "pas du tout d'accord". [Copier](#)



Nous observons un accord unanime sur la posture active que l'apprenant est amené à adopter dans le processus d'acquisition des connaissances et des compétences : « la classe inversée est une approche qui responsabilise l'apprenant dans son apprentissage ».

L'affirmation « la classe inversée est une approche pédagogique où l'instruction des savoirs est programmée hors de la classe » ne fait pas l'unanimité chez les enseignants. En effet, la démarche traduit un déplacement de l'instruction dans un autre espace-temps, mais ne se limite pas à un report de l'aspect théorique dans l'espace individuel de l'apprenant. La médiatisation des contenus favorise un apprentissage flexible et auto-évaluatif, mais l'engagement de l'apprenant dans l'exploitation des ressources doit être orienté par l'enseignant. De plus, le caractère hybride du dispositif signifie que les deux espaces doivent être interreliés, et que les contenus préparés en amont soient réinvestis dans des activités complexes en présence.

Les enseignants sont d'accord, à des degrés différents, pour dire que la pratique incite l'enseignant « à utiliser des outils technologiques comme support de transmission des savoirs ». En effet, l'usage de divers médias pour représenter un savoir afin d'en faciliter l'accès et la compréhension, est privilégié. Il soutient la perspective d'un apprentissage flexible ou individualisé, et un enseignement-apprentissage interactif. L'enseignant modifie ses usages pédagogiques en respectant une intention pédagogique, autrement dit en assurant une cohérence entre le contenu, la pédagogie et les TIC (Mishra & Koehler, *loc. cit.*).

Les enseignants ne sont pas d'accord, à des degrés différents, avec l'affirmation « La classe inversée est une approche où l'enseignant a un rôle central en tant qu'expert des savoirs ».

L'enseignant est l'expert des savoirs (rôle intrinsèque) mais son rapport à la transmission des savoirs évolue pour laisser place à un apprentissage actif. L'enseignement reste cependant tout aussi actif, car l'enseignant est amené à planifier, observer, évaluer, étayer et réguler l'apprentissage.

Pour finir, deux enseignants sur trois disent être ni d'accord ni en désaccord avec le fait que l'approche pédagogique favorise la différenciation. Il existe différents types de classe inversée, et l'un des enjeux du dispositif est de répondre aux besoins et aux profils des apprenants en proposant des scénarios souples et personnalisés (Lecoq & Lebrun, *op. cit.*).

Aussi, les enseignants ont une conception générale du concept de la classe inversée, qui reste à préciser.

- En effet, à la question 11 dans laquelle ils sont invités à distinguer des activités en choisissant celles qu'ils pourraient organiser à distance, nous observons des incohérences au regard de leurs définitions précédentes.

L'un des deux enseignants qui a précédemment déclaré avoir mis en œuvre le dispositif, indique qu'il organiserait toutes les activités à distance.

10/03/2023 16:29 Questionnaire

Dans ce dispositif de nature hybride, selon vous, quelle(s) activité(s) pourriez-vous organiser * à distance ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Evaluation
- Recherche d'informations dans un environnement médiatique ou sur le terrain
- Echange de connaissances et d'expériences sur une plateforme collaborative
- Tâche, projet ou résolution de problème
- Lecture ou visionnage de ressources
- Exercice de compréhension
- Test
- Exposé
- Interaction sociale et verbale
- Activité différenciée

Autre : _____

Quant au deuxième enseignant, il explique qu'il planifierait des tâches, des projets et des activités de résolution de problèmes. Ces derniers sont des activités d'apprentissage qui amènent les apprenants à mobiliser des habiletés cognitives de niveaux supérieurs (appliquer, analyser, synthétiser, créer), dans le but de compléter le premier processus

cognitif (connaître, se souvenir, comprendre) (Bloom, *op. cit.* ; Krathwohl, *loc. cit.*) qui est, en théorie, reporté à distance.

10/03/2023 16:29 Questionnaire

Dans ce dispositif de nature hybride, selon vous, quelle(s) activité(s) pourriez-vous organiser * à distance ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Evaluation
- Recherche d'informations dans un environnement médiatique ou sur le terrain
- Echange de connaissances et d'expériences sur une plateforme collaborative
- Tâche, projet ou résolution de problème
- Lecture ou visionnage de ressources
- Exercice de compréhension
- Test
- Exposé
- Interaction sociale et verbale
- Activité différenciée
- Autre : _____

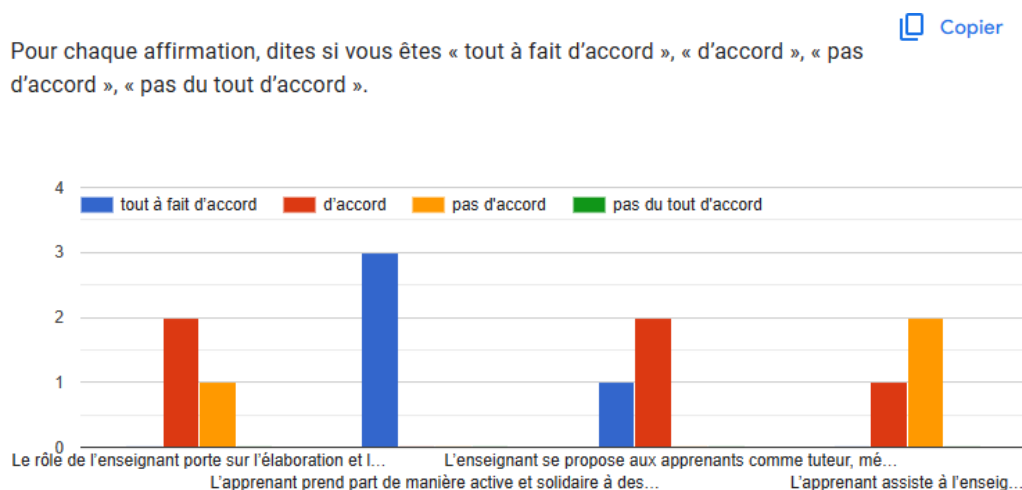
De même pour l'« exposé » qui est une activité à exploiter en classe car elle a pour visée de susciter des interactions avec les pairs et l'enseignant, et de développer un esprit critique et des compétences transversales (organisationnelles, relationnelles, communicationnelles, réflexives, humaines) (Lecoq & Lebrun, *op. cit.*).

- La catégorisation des activités est pourtant bien saisie par les enseignants dans la question suivante de nature ouverte. Dans cette question, ils sont invités à expliquer la manière dont ils exploiteraient le temps en présence : « Après la séance à distance, comment exploiteriez-vous le temps en présence (en classe) ? ». Le caractère complexe des activités en présence est précisé par un enseignant : « Le cours en présence serait consacré à des activités de production, à faire en groupe, à des échanges entre les apprenant-e-s. ».

Ils s'accordent à mettre en avant l'interdépendance des deux modes (présentiel, distanciel) dont chacun possède une fonction spécifique (Degache & Nissen, *loc. cit.*). Ils proposeraient un moment de discussion où ils répondraient au questionnement des apprenants au sujet des contenus abordés en dehors de la classe : « avec un retour sur le travail à distance afin de m'assurer que tout a été compris » ; « Exercices discussion doutes » ; « En classe, il s'agira de faire le point sur les activités préparées en amont, d'éclaircir les informations trouvées, de vérifier la bonne compréhension des informations. ». Un enseignant précise la fonction d'étayage (Bruner & Hickmann, *op. cit.*) qu'il assure dans les activités mises en place en

présence : « En tant qu'enseignant-guide, je circulerai entre les groupes, remédierai aux difficultés rencontrées par les apprenant-e-s, etc. ».

- En l'occurrence, la question 13 met l'accent sur le rapport aux rôles et aux savoirs. Les enseignants expriment leur adhésion à des affirmations³⁶ (à l'aide d'options de réponse tirées de l'échelle de Likert) qui font référence à des principes de différents courants méthodologiques, dont ceux qui sous-tendent la stratégie pédagogique de la classe inversée.



Les enseignants s'accordent à dire que l'approche bouleverse la relation pédagogique, laquelle est désormais horizontale : « L'apprenant prend part de manière active et solidaire à des activités de réflexion avec ses pairs ». Cela se traduit par des relations interindividuelles entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. Ces derniers sont conduits dans des activités qui suscitent le conflit socio-cognitif, afin qu'ils échangent et confrontent leurs idées, et co-construisent une connaissance en négociant le sens de l'objet d'apprentissage. La structuration de connaissances nouvelles passe par l'interaction sociale (Vygotsky, 1934 ; Bruner & Hickmann, *op. cit.* ; Bourgeois & Nizet, *op. cit.*). Par conséquent, les apprenants ne sont pas passifs. Il ne leur est pas demandé de mémoriser une structure et de l'acquérir par automatisation, suivant une approche béhavioriste. Deux enseignants ne sont donc pas d'accord avec l'affirmation « L'apprenant assiste à l'enseignement, et apprend en mémorisant et en appliquant les

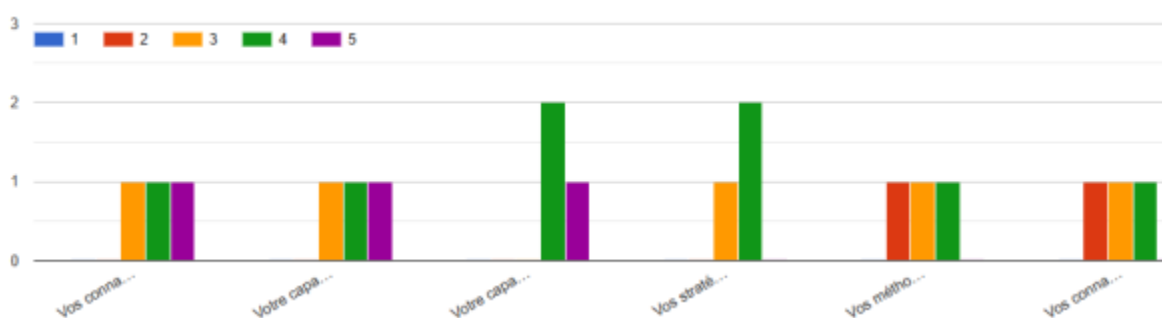
³⁶ Les affirmations proposées sont les suivantes :

- 1) Le rôle de l'enseignant porte sur l'élaboration et la transmission des savoirs.
- 2) L'apprenant prend part de manière active et solidaire à des activités de réflexion avec ses pairs.
- 3) L'enseignant se propose aux apprenants comme tuteur, médiateur, gestionnaire et coach.
- 4) L'apprenant assiste à l'enseignement, et apprend en mémorisant et en appliquant les modèles d'usage.

modèles d'usage. » ; contrairement au troisième enseignant (celui-ci possède une expérience de la démarche d'inversion de la pédagogie). En outre, les enseignants sont d'accord, à des degrés divers, avec l'affirmation « L'enseignant se propose aux apprenants comme tuteur, médiateur, gestionnaire et coach. ». En effet, l'enseignant repense ses responsabilités et son rôle dans la relation pédagogique, et intervient dans une perspective formative. En revanche, deux enseignants sur trois sont d'accord pour dire que « le rôle de l'enseignant porte sur l'élaboration et la transmission des savoirs. ». Le dispositif de la classe inversée ne reflète pas un modèle exclusivement transmissif. Le rôle disciplinaire est assuré par le dispositif médiatisé, libérant l'enseignant pour une fonction tutorale caractérisée par un rôle de suivi (Bourdet, *loc. cit.*). L'approche modifie le rapport aux rôles mais également aux savoirs. En fonction du type de classe inversée, les apprenants sont amenés, avec l'accompagnement de l'enseignant, à rechercher les savoirs (Lecoq & Lebrun, *op. cit.*).

- La question 14 permet aux enseignants de s'autoévaluer. Ils mesurent leurs niveaux de connaissances et de compétences à intégrer les TIC à une situation didactique, autrement dit à établir une cohérence entre les contenus, la pédagogie et les technologies. Elle nous permet de recueillir leur expertise de leurs compétences de médiation et de médiatisation.

Sur une échelle allant de 1 à 5 (1 correspond à un niveau bas, et 5 à un niveau élevé), comment évaluez-vous :



Les items reposent sur le « questionnaire technopédagogique » établi par Gaucher et al. (*loc. cit.*).

- « Vos connaissances du FLE (discipline, programmes, cadres de référence) »
- « Votre capacité à choisir les savoirs essentiels à enseigner, à déterminer les compétences et les objectifs »
- « Votre capacité à comprendre les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue étrangère, et leur motivation »

- « Vos stratégies d’enseignement et d’évaluation »
- « Vos méthodes d’enseignement intégrant des ressources technologiques »
- « Vos connaissances des potentialités et des limites des outils technologiques ».

Les trois enseignants déclarent avoir un niveau assez élevé, voire élevé en ce qui concerne leur « capacité à comprendre les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue étrangère, et leur motivation ». Il en est de même pour leur compétence à mettre en œuvre des « stratégies d’enseignement et d’évaluation », pour laquelle ils indiquent posséder un niveau assez élevé, voire intermédiaire. Les niveaux sont variables d’un enseignant à un autre en ce qui concerne les items « vos connaissances du FLE (discipline, programmes, cadres de référence) » ; « votre capacité à choisir les savoirs essentiels à enseigner, à déterminer les compétences et les objectifs » ; « vos méthodes d’enseignement intégrant des ressources technologiques » ; et « vos connaissances des potentialités et des limites des outils technologiques ». Pour ces deux derniers items, les enseignants qui ont déjà inversé la pédagogie indiquent avoir un niveau intermédiaire et un niveau assez élevé ; contrairement à l’enseignant qui n’a jamais mis en œuvre le dispositif, lequel dévoile avoir un niveau assez faible. Aussi, ces informations indiquent que les enseignants disposent de connaissances et de capacités pour implémenter la classe inversée.

Les informations recueillies grâce au questionnaire (troisième, quatrième et cinquième semaines de stage) exposent une conception globale du concept de la classe inversée, et de la pratique d’inverser la pédagogie en intégrant les TIC. Ces représentations auraient pu être approfondies durant la phase de réflexion et d’explicitation (Stringer, *op. cit.* ; Macaire, *op. cit.*). Nous aurions interprété les étapes du processus de mise en œuvre du dispositif en tenant compte des éléments d’efficacité et des difficultés rencontrées, afin de former des pratiques adaptées au contexte.

1.2. Les difficultés rencontrées lors du projet de recherche-action

A la fin de la troisième semaine du projet de recherche, j’ai contacté le directeur pédagogique, de la communication et du développement afin de revenir sur les objectifs de ce projet sur lesquels nous nous étions entretenus, et sur les raisons de ma présence au sein de l’école. J’ai évoqué leur demande sociale et leur adhésion à mon projet. Le directeur pédagogique et le coordinateur m’ont alors reçue et m’ont demandé d’expliquer ce que

j'attendais concrètement pour implémenter la classe inversée. J'ai expliqué ma démarche de recherche-action, et ma problématique liée aux pratiques d'enseignement et aux compétences de médiation et de médiatisation. J'ai proposé l'usage de quelques ressources et outils numériques à mobiliser (site collaboratif, plateforme LMS (Learning Management System), chaîne éditoriale OPALE, etc.). J'ai également mis en avant la nécessité de se focaliser sur une seule classe afin de réfléchir à une planification des séances (présence/distance) et à une programmation des contenus. Le coordinateur s'est proposé de participer à l'approche expérimentale. Je lui ai proposé et transmis des références théoriques et des outils méthodologiques adaptés au projet de recherche, à savoir le « questionnaire technopédagogique » préconisé par Gaucher et al. (*loc. cit.*), l'approche ADDIE avancée par Branch (*op. cit.*), et les trois types de classes inversées développés par Lecoq & Lebrun (*op. cit.*).

J'ai considéré l'idée de mener un entretien semi-directif avec le coordinateur pour obtenir des informations sur son expérience de la classe inversée. Néanmoins, pour éviter des redondances avec le questionnaire précédemment distribué, j'ai choisi de le solliciter pour observer en classe sa pratique de la classe inversée. Il a indirectement refusé en décrivant son processus de mise en œuvre dans un courriel.

En outre, la mise en œuvre de la classe inversée a été planifiée sur les trois dernières semaines. Avant la préparation de la première séance, j'ai questionné le coordinateur (désormais « enseignant ») au sujet des cadres de référence que je lui avais transmis, mais il ne les avait pas consultés. Lorsque nous nous sommes engagés dans la préparation de la première séance, j'ai à nouveau attiré son attention sur ces cadres, mais il a admis ne pas les avoir lus. Au moment de préparer la deuxième séance, et parce que l'enseignant m'a confié ne pas les avoir examinés, j'ai pris l'initiative de synthétiser chaque ressource et de mettre en avant l'intérêt des cadres et d'une pratique réflexive dans le processus d'implémentation. Néanmoins, l'enseignant a poursuivi la réunion sans considérer les cadres présentés. Lors de la troisième (et dernière) séance, je n'ai pas relancé l'enseignant car ma mission n'était pas d'imposer des outils ou des manières de pensée ou de faire. Nous avons vu que Dick (1999) appuie l'idée selon laquelle la recherche-action est favorisée par l'implication des personnes concernées par la visée du changement (Partie 2, 1.2.).

1.3. La planification et la programmation du dispositif de la classe inversée

Le stage s'est déroulé du 1^{er} février 2023 au 17 mars 2023. Le projet de recherche a débuté à la fin de la quatrième semaine de stage. La classe inversée a été planifiée sur les trois dernières semaines.

Tableau 4 : Organisation du projet et profil du public³⁷

Organisation	
Date du projet	Du 24 février au 13 mars
Volume horaire Rythme de la formation	20 heures hebdomadaires 5 séances par semaine ; lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi ; de 13h30 à 17h30
Classe inversée	4 h hebdomadaires = 1 séance par semaine lundi de 13h30 à 17h30 (présence)
Nombre d'apprenants	- Avant le début du projet : 6 apprenants adultes (1 homme, 5 femmes) - Au lancement du projet : 10 apprenants (1 homme, 9 femmes)
Matériel didactique	<i>méthode de français Saison 2 A2-B1 (Edition Didier)</i>
Public	
Statut	Les apprenants se sont installés en France à Paris - pour étudier (université, école professionnelle), - pour travailler (architecte, journaliste, banquier, économiste, traductrice, employé d'une ambassade) - pour suivre leur compagnon ou époux.
Caractéristiques personnelles	Ils sont originaires de différents pays.
Besoin	Un besoin d'acquérir la langue cible et notamment des compétences à communiquer langagièrement afin de communiquer, d'interagir et de renforcer leur intégration dans l'espace scolaire, professionnel et social.
Niveau de langue	Niveau A2

L'enseignant s'appuie sur la *méthode de français Saison 2 A2-B1 (Edition Didier)* destinée à des apprenants adultes. La méthode indique dans son « avant-goût » qu'elle propose des ressources qui amènent l'enseignant à adopter une approche communicative et une perspective actionnelle. Au moment du lancement du projet de recherche, l'enseignant

³⁷ Laurens Véronique, grille extraite du document « Concevoir un programme de formation en langue, Ingénierie de formation », enseignement *Ingénierie de formation* (N9CD401) donné à l'Université Sorbonne Nouvelle dans le cadre du M2 DFLE Enead, 2022-2023 (semestre 2).

abordait l'unité 5 intitulée « Explorer l'inconnu » qui s'inscrit dans le module 2 dont le thème est « Evoluer dans un environnement ». L'unité 5 présente des contenus correspondant à la fin du niveau A2. L'enseignant, dans une phase d'anticipation, a conduit les apprenants à observer et à décrire le document iconographique de la page d'ouverture de l'unité (p. 95 de la méthode) afin d'en déterminer la thématique. Les apprenants ont ensuite découvert des contenus et des supports (photos, vidéo et audio) sur le thème du voyage et de l'expatriation des Français, en vue du repérage et de l'analyse des faits de langage, en l'occurrence des formes linguistiques qui expriment les pronoms relatifs (qui, que, où, dont). Les exercices de systématisation ont été tirés d'un outil périphérique, *Cap sur le FLE*.

Selon Dufour (*loc. cit.*, p.46-47), ce sont les apprenants « qui sont garants du succès de l'inversion de la classe : s'ils ne consultent pas les ressources avant de venir en cours, le système ne peut pas fonctionner. Il est donc très important de favoriser leur adhésion ». Nous avons donc amorcé le projet avec un brainstorming afin de mettre en avant les idées des apprenants autour du concept de la classe inversée, en particulier de la signification de l'adjectif « inversée ». Les idées ont été notées au tableau. A l'issue de l'activité, nous avons synthétisé leurs idées, défini les principes de l'approche pédagogique et expliqué notre volonté d'utiliser des outils numériques. Pour finir, nous avons sondé leur motivation à participer au projet, puis nous les avons rassurés en leur annonçant la présence d'un forum qui leur permet d'entrer en communication avec l'enseignant ou d'échanger avec les pairs (Degache & Nissen, *loc. cit.*)

Tableau 5 : Programmation et progression du dispositif de la classe inversée

Semaine 1 : du 01 au 05/02/2023

	mercredi	jeudi	vendredi
--	----------	-------	----------

Semaine 2 : du 06 au 12/02/2023

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
-------	-------	----------	-------	----------

Semaine 3 : du 13 au 19/02/2023

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
-------	-------	----------	-------	----------

Semaine 4 : du 20 au 26/02/2023

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi/dimanche
				Préparation du module d'apprentissage : - « S'informer : Les Français vus d'ailleurs » - « S'exprimer : Parler de clichés » - LMS : MOODLE	Classe inversée : séance à distance Ouverture de l'accès au module sur MOODLE

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Site web AnswerGarden : nuage de mots ○ Site web YouTube : chanson ○ Site web Quizinière (Canopé) : questions de compréhension ○ Forum Moodle ○ Site web Google forms : questionnaire d'évaluation 	
--	--	--

Semaine 5 : du 27/02 au 05/03/2023

lundi	mardi, mercredi, jeudi	vendredi	samedi/dimanche
<p>Classe inversée : séance en présence</p> <p>Tâche : produire un texte pour enregistrer un podcast sur le thème « Nos clichés sur la France et les Français »</p>	<p><i>Cours en présence</i> <i>Enseignement dispensé par l'enseignant sans ma présence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « S'informer : partir à l'étranger » : document <i>routard.com</i> - L'expression du conseil - Pronoms relatifs - Gérondif - Pronoms <i>en</i> et <i>y</i> 	<p>Préparation du module d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « S'exprimer : Formuler des conseils » - LMS : MOODLE <ul style="list-style-type: none"> ○ Moovly : conception d'une capsule vidéo ○ Site web Quizinière (Canopé) : questions de compréhension, exercice d'application ○ Forum Moodle ○ Site web Google forms : questionnaire d'évaluation 	<p>Classe inversée : séance à distance</p> <p>Ouverture de l'accès au module sur MOODLE</p>

Semaine 6 : du 06 au 12/03/2023

lundi	mardi, mercredi, jeudi	vendredi	samedi/dimanche
<p>Classe inversée : séance en présence</p> <p>Tâche : Produire un texte sur le forum du site web du <i>routard.com</i> pour transmettre des conseils à l'attention des personnes étrangères qui souhaitent s'installer ou travailler en France.</p>	<p><i>Cours en présence</i> <i>Enseignement dispensé par l'enseignant sans ma présence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « S'informer : un peu de savoir-vivre » - « S'exprimer : exprimer une norme » - Subjonctif et l'obligation 	<p>Préparation du module d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grammaire : pronoms compléments COD et COI, pronoms <i>en/y</i>, pronoms toniques Travail de groupe : <ul style="list-style-type: none"> ○ rechercher des informations sur un point de grammaire, compléter un tableau (feuille de route), le déposer sur le forum Moodle ○ concevoir une activité sur le point de grammaire 	<p>Classe inversée : séance à distance</p> <p>Ouverture de l'accès au module sur MOODLE</p>

		donné : applications Quiz (groupe 1), Kahoot (groupe 2), Quizizz (groupe 3) ○ Site web Google forms : questionnaire d'évaluation	
--	--	--	--

Semaine 7 : du 13 au 17/03/2023

lundi	mardi, mercredi, jeudi	vendredi
Classe inversée : séance en présence - Exposés des groupes (chacun sur un point de grammaire donné) - Conceptualisation : réaliser une carte conceptuelle (application au choix) - Systématisation : Chaque groupe propose son activité aux autres ; les membres du groupe circulent pour répondre aux interrogations des pairs.	⇒ Entretien semi- directif avec l'enseignant	

1.4. Inversion de la pédagogie : les actions de médiation et de médiatisation

Pour les semaines 4 (distance) et 5 (présence) : du 24 au 27 février

- La préparation de la séance à distance :

L'enseignant a souhaité que je lui propose un choix limité de ressources. Jugeant la chaîne éditoriale OPALE compliquée à gérer, il a choisi de travailler à partir de la plateforme LMS Moodle car cette dernière propose une période d'essai de 45 jours. Moodle défend des valeurs relatives à une éducation équitable et ouverte au plus grand nombre à travers « un accès libre et ouvert aux technologies de l'éducation ». L'interface propose ainsi un «

système de gestion de l'apprentissage open source »³⁸ qui permet à l'enseignant d'utiliser les outils proposés pour produire et planifier des modules d'apprentissage ou pour individualiser un parcours d'apprentissage qu'il diffuse sur la plateforme afin que les apprenants y aient accès. Selon Bourdet (*loc. cit.*, p.28), « c'est l'usage de ces outils, en termes de planification, de complémentarité, de substitution, qui va caractériser l'exercice de la fonction tutorale et donc le métier de tuteur en ligne. ».

A la suite de son enseignement sur le thème du voyage et de l'expatriation des français, l'enseignant a décidé d'élaborer un contenu sur les stéréotypes inspiré de la section 3 de l'unité 5 « Vous avez dit « clichés » ? » (p. 98 de la méthode). L'objectif pédagogique était d'acquérir un lexique autour des stéréotypes (mots et expressions) pour développer une compétence langagière (d'ordre pragmatique) à exprimer ses représentations envers la France et les Français, ainsi qu'une compétence interculturelle.

Nous avons préparé le module intitulé « Explorons l'inconnu ». Je découvrais les outils proposés par la plateforme Moodle dans sa version « bac à sable », puis l'enseignant reproduisait les actions sur la version originale :

- Une page de présentation comportant :
 - une phrase introductive pour informer les apprenants du thème du module, ce qui leur permet d'établir un lien avec la séance suivie précédemment et d'appréhender ce qui est attendu ;
 - et un document iconographique représentant visuellement le concept de « cliché », et traduisant la phrase introductive (médiatisation à fonction référentielle (Peraya, 2010)).

³⁸ « Nos valeurs : Démocratiser l'éducation façon open source » : <https://moodle.com/fr/sur/>



- L'enseignant a décidé de proposer un parcours séquencé qui correspond à la démarche pédagogique qu'il entreprend en classe, notamment l'étape d'anticipation d'une unité didactique :
 - Activité 1 : Les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL pour accéder au site AnswerGarden qui est un outil collaboratif permettant de créer un nuage de mots. Ils ont pour consigne, à partir de l'amorce du titre de la chanson de Linda Lemay « les maudits français », d'exprimer à leur tour et de partager leurs représentations sur la France et les Français.

Pages du site / ACTIVITE 1 : Les clichés sur la France et les Français

URL **ACTIVITE 1 : Les clichés sur la France et les Français**

URL Paramètres Plus ▾

Linda Lemay appelle les Français "les maudits Français". Et vous, quels mots attribuez-vous pour qualifier la France et les Français ? Cliquez sur le lien ci-dessus pour compléter le nuage de mots.

Cliquer le lien <https://answergarden.ch/3058055> pour ouvrir la ressource.

- Activité 2 : L'encadré présente une photographie de la chanteuse et un texte présentant sa biographie. Les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL pour accéder au site YouTube qui héberge la chanson. A travers la consigne, nous leur conseillons d'écouter la chanson autant de fois qu'ils le veulent et de prendre des notes. L'usage de l'audio favorise une flexibilité de l'apprentissage : les apprenants peuvent mettre l'audio en pause pour prendre des notes, revenir en arrière en cas d'incompréhension, écouter à nouveau la chanson ; autant de

possibilités qui dépendent de leur rythme, de leur profil et de leur style d'apprentissage.

URL
ACTIVITÉ 2 : MAUDITS FRANÇAIS!

Écouter la chanson autant de fois que vous le voulez et prenez des notes.



Linda Lemay en concert

Biographie de Linda Lemay

Linda Lemay, chanteuse québécoise, est née le 25 juillet 1966 à Portneuf, près du fleuve Saint-Laurent au Canada. Passionnée d'écriture, de chant et de guitare, elle a écrit à l'âge de 9 ans sa première chanson. Elle a ensuite décidé d'entreprendre des études littéraires. Elle a fait ses débuts dans le métier en chantant et en jouant de la guitare dans les cafés. En 1989, elle a décroché un prix d'auteur-compositeur-interprète.

En 1991, elle a sorti son premier album « Nos rêves ». Dès son second opus, en 1994, elle a obtenu un disque d'or. Depuis, elle a enregistré de plusieurs disques, a été distinguée à diverses reprises (dont le prix de révélation féminine aux Victoires de la musique, en 2000), et surtout séduit de nombreux fans avec des chansons simples et bien écrites.

- Activité 3 : A défaut d'avoir saisi le fonctionnement de l'outil Moodle « Quiz », nous avons utilisé un outil numérique externe. Les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL pour accéder à un questionnaire qui évalue leur niveau de compréhension de la ressource donnée. Le questionnaire a été créé sur le site web Quizinière de Réseau Canopé (cf. [annexe 11](#), p. 153). L'outil permet de créer divers types d'exercices en y insérant éventuellement des images, des photos, des audio, des vidéos. Le questionnaire diffusé ne possède pas de rétroaction immédiate, faute d'avoir trouvé la fonctionnalité.

Pages du site / ACTIVITÉ 3 : Quiz

URL
ACTIVITÉ 3 : Quiz

URL Paramètres Plus ▾

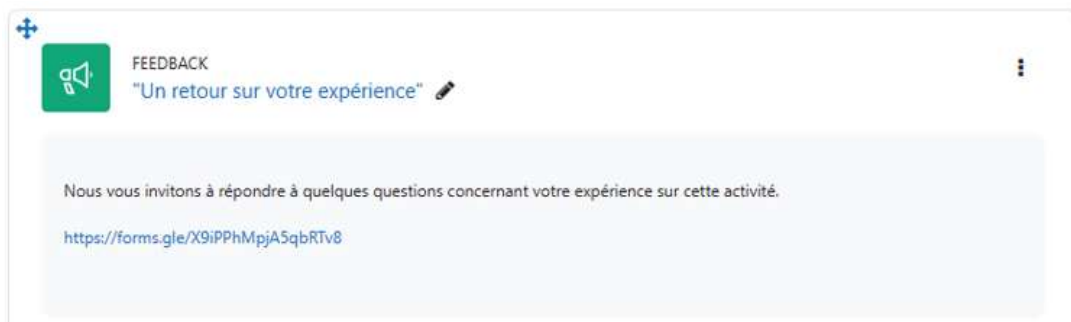
Après avoir écouté la chanson, répondez aux questions de compréhension au travers de ce quiz.

Cliquer le lien <https://www.quiziniere.com/diffusions/72EL8D> pour ouvrir la ressource.

- Activité 4 : un espace « forum » a été ouvert pour conclure le module, avec une interrogation adressée aux apprenants « avez-vous bien compris ? ». Les apprenants sont invités à échanger entre eux au sujet de ce que la chanteuse dit sur les Français. Des débuts de phrases sont proposés « Les Français sont/ne sont pas... ; Les Français ont/n'ont pas... », afin de les guider ou de les inciter à participer à l'échange.



- Outil Moodle « Feedback » détourné : Nous avons uniquement utilisé le pictogramme de l'outil car nous n'avons pas saisi l'utilisation de celui-ci. Nous avons invité les apprenants à cliquer sur un lien URL pour accéder au questionnaire d'évaluation conçu à l'aide de l'outil Google Forms.



Le travail de préparation a été chronophage du fait de la découverte du système de Moodle et des outils qu'il propose, de la réflexion autour du fonctionnement de ces outils, et de la recherche de quelques outils externes à la plateforme. Nous avons médiatisé une séquence d'apprentissage en séquençant le parcours d'activités de manière synergique. Le processus de médiation qui soutient la médiatisation n'a pas été explicité. Nous n'avons pas engagé de pratique réflexive afin de choisir le média adéquat pour répondre à l'objectif pédagogique, nous n'avons pas évalué l'usage des outils et leurs effets sur le processus cognitif des apprenants dans le cadre d'une activité. Néanmoins, des formes de médiation transparaissent

dans la pratique, telles que la « médiation sémiotique ou sémio-cognitive » (Peraya, 2010) qui traduit le processus cognitif lié au traitement de l'information et aux représentations mentales que l'apprenant est amené à entreprendre face aux divers systèmes symboliques présentés (texte, dessin, chanson) ; la « médiation praxéologique » qui traduit les effets sur la manière dont les apprenants abordent et réalisent les activités ; la « médiation réflexive » qui conduit les apprenants à avoir une connaissance de leur profil de compréhension et de leur attitude face aux activités ; et la « médiation sociale » qui amène les apprenants à se décentrer et à participer à une activité de communication à distance.

Le directeur pédagogique a demandé l'inscription de trois nouveaux apprenants sur la liste des participants sur Moodle, malgré l'argument de l'enseignant selon lequel ces derniers n'ont pas eu connaissance de l'objet de l'approche pédagogique et de ce qui est attendu d'eux.

- La séance en présence :

- Durant la préparation, j'avais informé l'enseignant qu'il fallait éviter de reproduire les activités réalisées à distance :

Il est important de ne pas refaire le cours en classe pour les élèves qui n'ont pas consulté les ressources préalablement ; ils le feront en classe ou en salle informatique, pendant que le reste de la classe entame les activités. A l'usage, les élèves se rendent compte de l'intérêt d'effectuer un travail simple à la maison et de bénéficier de l'aide de leurs camarades et de l'enseignant pour effectuer les tâches plus complexes (Dufour, *loc. cit.*, p.47).

Néanmoins, l'enseignant a préparé sa séance de sorte à reprendre chaque activité car un tiers des apprenants n'a pas participé au parcours d'apprentissage et certains ont intégré le programme sans y être préparés. De plus, il a estimé que le module d'apprentissage déposé sur Moodle n'était pas complet, et qu'il aurait fallu ajouter un glossaire accompagnant le document audio, ainsi qu'un travail lexical autour de la thématique du « cliché ».

En outre, un des trois nouveaux apprenants n'a pas intégré la classe. En revanche, le directeur pédagogique est arrivé en début de séance accompagné de deux nouveaux apprenants. Ce qui a fini par convaincre l'enseignant de reprendre l'intégralité du module d'apprentissage en le complétant d'un contenu lexical et discursif. Cette situation m'a permis de relancer sur les cadres de référence, et sur la pratique réflexive à entreprendre au sujet de la cohésion entre contenu, pédagogie et technologies.

○ A la suite de son enseignement, l'enseignant a lancé la tâche à réaliser : les apprenants devaient réaliser un podcast sur le thème « Nos clichés sur la France et les Français », composé d'interviews et de couplets à la manière de Linda Lemay. J'ai proposé à l'enseignant de le poster sur le site web de l'école afin de permettre aux apprenants de le partager avec leur entourage, et à l'école de développer leur communication en partageant leurs contenus éducatifs.

- Nous avons demandé aux apprenants dans cette situation authentique de communication de s'exprimer et de produire un texte au sujet des clichés qu'ils avaient avant de s'installer en France, et de l'évolution de leurs représentations depuis qu'ils y vivent.
 - Nous avons agencé les tables de sorte que les apprenants soient en face-à-face pour échanger leurs idées et négocier le contenu de leur production.
 - Nous les avons répartis en trois groupes dans lesquels ils devaient décider des rôles de chacun (un interviewer pour deux à trois interviewés).
 - Nous sommes passés de table en table pour stimuler leur réflexion, guider leur échange, étayer les éléments de l'enseignement qui n'ont pas été acquis, et ajuster les écrits en signalant les erreurs, en demandant des clarifications ou en suggérant la forme linguistique (Bruner & Hickmann, *op. cit.* ; Barth, *op. cit.*).
 - Nous les avons regroupés en groupe classe afin que chaque groupe expose sa production. Les apprenants devaient ensuite se mettre d'accord sur une phrase introductive et une phrase de clôture du podcast.
 - Pour des raisons liées au manque de temps, j'ai moi-même réalisé le montage du podcast à l'aide du logiciel Audacity.
- L'outil de communication médiatisé : deux apprenants sur dix ont participé à l'activité proposée en déposant leur contribution sur le forum, un espace de communication et d'interaction dans lequel l'enseignant a réagi. Degache et Nissen (*loc. cit.*, p. 75) ont soulevé l'importance de la mise à disposition d'un outil de communication qui stimule les « relations socio-affectives », et « rend la formation plus humaine ». Il permet également à l'enseignant d'exercer son rôle de suivi afin de réguler les parcours d'apprentissage en offrant des rétroactions.³⁹

³⁹ En introduction de la Partie 2, j'ai indiqué ma décision d'anonymiser les informations concernant l'école, mais également les données personnelles des apprenants ; d'où les caches noirs (dans les captures ci-dessous) qui dissimulent ces informations.

Forum **Ah, ces Français ! Pas si maudits que ça !**

Forum Paramètres Évaluation avancée Abonnements Rapports Plus >

Les Français ont...

→ Ah, ces Français !

Réponses emboîtées Déplacer cette discussion vers... Déplacer

Les Français ont...
par [nom] lundi 27 février 2023, 10:48

Les Français ont des taxes minuscules.
Les Français mangent beaucoup de foie gras et de pain.
Les français boivent beaucoup de café
Les Français passent beaucoup de temps à table.

Re: Les Français ont...
par COURS [nom] lundi 27 février 2023, 12:40

Et parfois ils font tout ça dans un même repas !

Les Français sont...

→ Les Français ont...

Réponses emboîtées Déplacer cette discussion vers... Déplacer

Les Français sont...
par [nom] dimanche 26 février 2023, 19:36

Les français boivent vin comme si c'était de l'eau. Aussi, ils passent grand journées à table.

Re: Les Français sont...
par COURS [nom] lundi 27 février 2023, 12:41

Oui, parfois tout un après-midi !

→ Les Français ont...

- Le questionnaire d'évaluation :

Dans la partie méthodologie (3.1.), nous avons indiqué que nous évaluerions le processus « à chaud » (Dennerly, *op. cit.*) à travers un questionnaire présenté aux apprenants à la fin du module d'apprentissage. Quatre apprenants sur dix, soit 40% des participants, ont partagé leurs perceptions de la classe inversée, et de leur gestion de l'environnement (cf. [annexe 12](#), p.155). En effet, le report à distance d'un contenu disciplinaire n'a de sens qu'à travers la « représentation mentale » du dispositif médiatisé (Montandon, 2002, cité par Bourdet, *loc. cit.*) et des partenaires à l'apprentissage, à savoir l'enseignant et les pairs (Bourdet, *loc. cit.*). Tous les apprenants ont apprécié le thème de l'activité. Cette dernière reflète une situation réelle qui fait sens et suscite leur intérêt et leur motivation à travailler un contenu en autonomie. En l'occurrence, tous les apprenants ont choisi l'affirmation « J'ai aimé travailler en autonomie parce que l'activité était simple. » pour qualifier le travail demandé en dehors de la classe. Le choix des activités mobilisant des opérations de bas niveaux cognitifs telles

que « prendre connaissance », « se souvenir » et « comprendre » (Bloom, *op. cit.* ; Krathwohl, *loc. cit.*), permet de créer un environnement sécurisant pour les apprenants. De plus, ils ont estimé que l'activité portant sur la compréhension leur a permis de saisir et de concevoir le contenu. L'usage d'une ressource audio est également une source de motivation. Ils ont trouvé que « c'était divertissant » et « c'était captivant ». Néanmoins, à la question « Auriez-vous préféré découvrir le document audio en classe ? », un des apprenants a exprimé la nécessité d'approfondir l'objet d'apprentissage dans l'espace de la classe : « Il serait préférable pour moi d'utiliser l'audio à la maison et en classe. Plus d'entraînement. ». L'objet du dispositif de la classe inversée semble être appréhendé, en particulier le caractère flexible de l'apprentissage dû à la médiatisation à distance, et la réalisation d'activités complexes en classe : « Classe inversée est très bon pour moi parce que Je n'ai pas beaucoup de vocabulaire, il faut du temps pour les comprendre. » ; « On va avoir un thème et faire un échange de opinion ». Les apprenants ont fini par juger le parcours d'apprentissage et leur navigation vers les ressources et les activités au sein de l'environnement : 50 % d'entre eux ont estimé que le déroulement des activités demandées était clair ; pour les 50 % restant, l'un des deux apprenants indique qu'il n'a pas eu de difficultés à trouver l'emplacement des activités et du forum, contrairement à l'autre.

Pour les semaines 5 (distance) et 6 (présence) : du 3 au 6 mars

- La préparation de la séance à distance :

L'objectif pédagogique déterminé par l'enseignant était d'acquérir des contenus linguistiques (d'ordre grammatical) pour développer une compétence langagière (compétence pragmatique) à formuler des conseils. Cette séance est inspirée de la section 2 de l'unité 5 du manuel *Saison 2*, intitulée « A vos marques...prêts ? Partez ! » (p. 97 de la méthode). Néanmoins, durant cette semaine 5, l'enseignant a travaillé l'analyse d'un document authentique présenté dans la dite section, à savoir la page web du *routard.com* ; l'expression du conseil à l'aide de différentes formes linguistiques et structures syntaxiques ; ainsi que la formation du gérondif (conceptualisation et systématisation). Initialement, il voulait reporter à distance l'analyse du fonctionnement du gérondif à travers la conception d'une capsule vidéo. Je lui ai rappelé que l'un des objectifs de l'inversion de la pédagogie est de reporter la partie transmissive d'un savoir dont l'appropriation nécessite la mobilisation d'opérations de bas niveaux cognitifs, afin de libérer du temps en classe pour organiser et gérer des activités complexes approfondissant ce savoir étudié en amont. Or, le fonctionnement de la classe grammaticale a déjà été enseigné en classe. La médiatisation

d'un dispositif à distance – dans le cas de la classe inversée - n'a pas pour visée de refaire, de réviser ou d'approfondir ce qui a été fait en classe ; autrement, l'action n'apportera pas le gain de temps recherché. L'enseignant a donc décidé de médiatiser « l'expression du conseil », un enseignement qui a également été dispensé en classe. Je n'ai donc pas insisté sur l'objet de la classe inversée.

Nous avons préparé le module intitulé « Exprimer des conseils » :

- Une page de présentation comportant :
 - Une phrase introductive pour informer les apprenants du thème du module, ce qui leur permet de construire un lien avec le module précédent et d'appréhender ce qui est attendu ;
 - Et un document iconographique représentant visuellement le concept du « voyage » et traduisant la phrase introductive (médiatisation à fonction référentielle (Peraya, 2010)).



- Un parcours séquencé :
 - Activité 1 : Les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL afin d'accéder à une ressource vidéo⁴⁰ conçue à partir du logiciel Moovly (médiatisation à fonction analytique (*ibid.*)). L'enseignant a écrit le script puis enregistré la lecture de celui-ci, afin de créer une bande-son que nous avons intégrée et synchronisée avec l'animation des dessins et des textes. A travers la consigne, je leur conseille

⁴⁰ Capsule vidéo « Leçon sur les conseils » : <https://1drv.ms/v/s!AIBkpnUYOOL7hVasZaai5M3-sfL2?e=u4WbMI>

de visionner la vidéo à leur rythme, et autant de fois qu'ils le veulent. L'usage de la capsule, comme celui de l'audio dans le module précédent, favorise la flexibilité de l'apprentissage : les apprenants peuvent mettre la vidéo en pause, revenir en arrière en cas d'incompréhension, la visionner à nouveau ; autant de possibilités qui dépendent encore une fois de leur rythme, de leur profil et de leur style d'apprentissage.



- Activité 2 : Les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL pour accéder à un questionnaire qui évalue leur niveau de compréhension de la ressource transmise. J'ai créé le questionnaire en utilisant à nouveau l'application Quizinière (cf. [annexe 13](#), p.157), malgré le fait de ne pas avoir trouvé l'option qui permet aux apprenants de bénéficier d'une rétroaction immédiate.



- Outil Moodle « Feedback » détourné : A l'issue du module d'apprentissage, les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL pour accéder au questionnaire d'évaluation créé à l'aide de l'outil Google Forms.



- Création d'un encadré « Forum » : J'ai invité les apprenants à écrire sur l'espace dédié s'ils avaient une question à poser sur le module, ou à échanger entre eux.



Lorsque nous avons conçu la capsule vidéo, nous nous sommes focalisés sur les fonctionnalités du logiciel Moovly que nous découvrons pour la première fois, sans avoir de réflexion particulière sur les potentialités et les limites de l'outil, ainsi que sur les effets de son usage sur le comportement et les processus cognitifs des apprenants. En effet, il n'y a pas eu de réflexion préalable au sujet d'une intégration pertinente des technologies à la situation didactique pour assurer une synergie entre les trois éléments fondamentaux (le contenu, la pédagogie et la technologie) (Gaucher et al., *loc. cit.* ; Mishra & Koehler, *loc. cit.*), et soutenir la médiatisation du dispositif à distance. Néanmoins, des formes de médiation se révèlent dans les pratiques : « médiation sociale », « médiation réflexive », « médiation sémio-cognitive », et « médiation praxéologique » (Peraya, 2010). J'ai élaboré le module d'apprentissage sur la plateforme Moodle. Après l'avoir validé, l'enseignant a informé les apprenants de l'ouverture du module sur Moodle.

- La séance en présence :

- Selon le rapport de participation, un apprenant sur dix n'a pas participé au module d'apprentissage.
- La séance a débuté sur une discussion pour éclaircir les éléments du module qui ont posé problème aux apprenants. Selon Dufour (*loc. cit.*, p. 44) « Le démarrage du cours sert (alors) généralement à clarifier les points des ressources qui seraient restés obscurs. ». Ce moment doit être transitoire. Néanmoins, lorsque quelques apprenants ont questionné l'enseignant au sujet des formes linguistiques (tournures impersonnelles et impératif), celui-ci a repris l'ensemble des éléments de la capsule vidéo dans un enseignement magistral - schéma d'interaction où l'enseignant est le locuteur et l'interlocuteur - qui a duré trois quarts d'heure.

En l'occurrence, deux apprenants avaient sollicité l'enseignant dans le forum avant la séance en présence. Cette manifestation aurait pu permettre à l'enseignant de mettre en pratique son rôle de médiateur dans l'environnement d'apprentissage à

distance (Brudermann et al., 2018). Il a répondu aux apprenants sur le forum, mais après la séance en présence, une fois que les explications ont été données, et que la tâche a été réalisée. Ce qui n'a pas permis aux apprenants de gérer en autonomie le module d'apprentissage, et de répondre à l'objectif pédagogique relatif au contenu reporté à distance (prendre connaissance et comprendre), avant la séance en présence.

Réponses emboîtées Déplacer cette discussion vers... Déplacer

la règle de grammaire
par [redacted], lundi 6 mars 2023, 10:54

Je n'ai pas compris la règle de grammaire. Difficultés à faire de l'exercice

Re: la règle de grammaire
par COURSI [redacted], lundi 6 mars 2023, 21:18

J'espère que tu as bien compris la règle après le cours d'aujourd'hui 😊
Sinon, n'hésite pas à me demander !

le 2eme règle

← la règle de grammaire

Réponses emboîtées Déplacer cette discussion vers... Déplacer

le 2eme règle
par [redacted], dimanche 5 mars 2023, 20:31

Je ne connaitre pas les tournures impersonnelles.

Re: le 2eme règle
par COURSI [redacted], lundi 6 mars 2023, 21:20

Les tournures impersonnelles sont des verbes ou expressions dont le sujet est "il" impersonnel ou ce/c'/ça.
😊

De plus, si nous observons les scores obtenus lors du questionnaire de compréhension (contenant des exercices d'application), nous constatons que 6 apprenants sur 8 (soit les trois quarts des apprenants) ont obtenu un score égal ou inférieur à 65% :

- 2 apprenants sur 8 ont obtenu un score inférieur à 50 %
- 4 apprenants sur 8 ont obtenu un score entre 52 % et 65 %,
- 2 apprenants sur 8 ont obtenu un score égal ou supérieur à 75%.

Nous pouvons en déduire que la majorité des apprenants a rencontré des difficultés dans cette activité.

Pseudo	Date de réception ↑	Copie vue	Correction consultable	Score	Code	Commentaire
[REDACTED]	4 mars 2023	✓	✓	75%	WQ	
[REDACTED]	4 mars 2023	✓	✓	88%	DP4	
[REDACTED]	5 mars 2023	✓	✓	65%	W4L	
[REDACTED]	5 mars 2023	✓	✓	56%	NW	
[REDACTED]	5 mars 2023	✓	✓	52%	W8	
[REDACTED]	6 mars 2023	✓	✓	53%	W8	
[REDACTED]	6 mars 2023	✓	✓	42%	W4O	
[REDACTED]	6 mars 2023	✓	✓	42%	W8L	

Ces deux indicateurs (forum et résultats du questionnaire) auraient dû permettre à l'enseignant de préparer sa séance en présence en proposant des activités différenciées ou des activités de remédiation (Bertin, *loc. cit.*).

Aussi, la planification de la classe inversée est à remettre en question, car elle n'a pas permis à l'enseignant d'analyser l'ensemble des activités des apprenants et de réfléchir à des méthodes pédagogiques à mettre en place. L'accès au module sur Moodle était ouvert le samedi, et la clôture était programmée environ une heure avant le début de la séance en présence, à savoir lundi en début d'après-midi. Le temps d'accès au module devrait être suffisamment long pour permettre aux apprenants de découvrir les contenus à leur rythme, et d'échanger sur le forum avec les partenaires à l'apprentissage (enseignant, pairs). Quant à la clôture, elle devrait être fixée au moins deux jours avant le début de la séance en présence afin de permettre à l'enseignant d'ajuster sa séquence d'enseignement selon les besoins des apprenants.

- La tâche : Les apprenants ont eu pour consigne de produire un texte accompagné de photos (produit multimodal) sur le forum du site web du Routard, pour transmettre des conseils à l'attention des personnes étrangères qui souhaitent s'installer ou travailler en France.

- Nous avons adopté les mêmes modalités et les mêmes approches pédagogiques que durant la précédente séance : agencement des tables en face-à-face, répartition en trois groupes hétérogènes, étayage et ajustement des productions des apprenants.
- Les apprenants se sont engagés dans une situation authentique de communication en postant trois productions (textes sans photos) sur le forum du site. Cependant,

ces textes ont été immédiatement supprimés par le site du *Routard.com* suite à des signalements de la communauté, laquelle a jugé que les discours des apprenants ne convenaient pas à l'objet social du site, et correspondaient davantage à une opération publicitaire. J'ai conseillé à l'enseignant de choisir un autre site web de partage comme AvyGeo, de poster les productions sur le site web de l'école ou de les afficher en salle de classe, afin que les apprenants puissent visualiser le produit du travail engagé, et qu'ils soient motivés à s'investir dans d'autres tâches.

• Le questionnaire d'évaluation (cf. [annexe 14](#), p. 159) : six apprenants sur dix, soit 60% des participants, ont répondu au questionnaire qui leur a été présenté « à chaud » à la fin du module d'apprentissage. Quatre apprenants sur six ont indiqué que l'explication du contenu dans une capsule vidéo les a aidés à l'étudier à leur rythme. Paradoxalement, quatre apprenants sur six auraient préféré que l'enseignant explique le contenu en classe :

- parce que des éléments n'ont pas été saisis : « j'ai une question » ; « J'ai écouté la règle plusieurs fois et je n'ai pas compris. C'est mieux si le prof explique en classe »,
- parce que la conception de la capsule vidéo n'est pas aboutie : « La méthode de vidéo est intéressante, mais on a besoin de plus exemples et scènes sur la grammaire » ; « l'explication à vidéo a un langage génial, simple et explicite. Mais l'enseignante peut aller plus loin en personne. » En effet, la capsule vidéo d'une durée d'1 min 35 s est succincte. De plus, un facteur n'a pas été considéré, celui de l'arrivée de quatre nouveaux apprenants au début du projet. Ces derniers ont intégré la classe au début de l'unité 5 du manuel *Saison 2 A2-B1*, et n'ont donc pas suivi la progression du manuel ou celle établie par l'enseignant. Par ailleurs, l'analyse morphologique et sémantique de l'impératif est abordée au niveau A1 ; mais nous ne connaissons pas les profils des nouveaux apprenants.

L'enseignement du contenu disciplinaire dispensé en classe en amont de la séance à distance, a été soulevé par deux apprenants : « Je pense qu'on l'a déjà appris. » ; « Je comprends bien cette règle de grammaire ».

Selon cinq apprenants sur six, l'activité portant sur la compréhension et comportant quelques exercices de systématisation leur a permis de comprendre et d'approfondir le contenu transmis. En revanche, ils auraient apprécié connaître immédiatement les réponses aux

exercices pour connaître leur performance et leur degré de compréhension de l'objet d'apprentissage. Ce travail d'auto-évaluation leur aurait permis d'ajuster le travail de réception qu'ils avaient entrepris, notamment en revenant sur la ressource proposée : « Cela pourrait me aider à comprendre mes erreurs et à les corriger pour le cours » ; « Quand on connaît immédiatement les réponses aux exercices, on peut savoir si nous avons complètement [sic] compris les connaissances. » ; « Après avoir comparé avec les réponses, il est plus facile de comprendre à quel point j'ai compris le sujet grammatical et je peux poser des questions au professeur dans la leçon. ». Dejean-Thircuir et Nissen (2014, p. 29) expliquent, en référence à Demaizière (1986, p. 173-182) et Demaizière & Dubuisson (1992, p. 41), que « la correction immédiate et systématique fournie par ces logiciels permet aux élèves de travailler seuls sans l'intervention de l'enseignant. ». Un travail en autonomie qui est mis en avant par les apprenants : « Ce serait intéressant, car nous gagnerions du temps sur la correction individuelle. » ; « Sinon j'oublie mes réponses. Et aussi J'ai besoin de temps pour réfléchir. ». En l'occurrence, 50 % des apprenants auraient apprécié avoir la possibilité de refaire l'activité : « Le sujet n'était pas clair, donc je veux répéter ». En somme, le module d'apprentissage présente des lacunes au point que 50 % des apprenants estiment qu'ils ne seraient pas capables, dans une activité de médiation en classe, d'expliquer et d'interpréter le contenu médiatisé à distance.

De plus, les exercices de systématisation qui demandent aux apprenants de réinvestir des connaissances en engageant un raisonnement et des stratégies, visent un objectif cognitif de niveau supérieur - relatif à l'action d'appliquer dans la taxonomie de Krathwohl (*loc. cit.*). Ces exercices nécessitent la présence de l'enseignant et/ou la collaboration avec d'autres apprenants dans une zone proximale de développement qui favorise l'apprentissage (Vygotsky, 1978).

Après avoir trouvé la manière d'activer l'option qui permet aux apprenants de visualiser les réponses aux exercices de manière immédiate, j'ai de nouveau déposé le questionnaire sur Moodle ; mais aucun apprenant n'a refait l'activité.

Pour les semaines 6 (distance) et 7 (présence) : du 10 au 13 mars

- La préparation de la séance à distance :

Pour cette dernière semaine, l'enseignant a décidé d'élaborer un contenu linguistique autour des pronoms : les pronoms compléments (COD, COI) et les pronoms toniques qui sont des catégories qui devraient être acquises en fin de niveau A1, et les pronoms *en* et *y* dont

l'enseignement a été dispensé en semaine 5 (semaine du 27 février). L'enseignant a de nouveau envisagé d'utiliser la classe inversée pour amener les apprenants à revoir ou à réviser ces notions grammaticales. Voulant aller au bout de mon projet de recherche, j'ai ignoré cet aspect pour me concentrer sur le schéma de type 3 proposé par Lecoq & Lebrun (*op. cit.*), qui consiste à amener les apprenants à s'engager dans une recherche de savoirs. Il s'agit d'un processus d'apprentissage caractérisé par des phases de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation.

J'ai fait la proposition suivante à l'enseignant :

- A distance : créer des groupes d'apprenants, et demander à chaque groupe de compléter un tableau (feuille de route) en répondant à des questions relatives à un des pronoms afin de dégager les aspects sémantiques et syntaxiques qui le définissent. Ils déposeraient ensuite le tableau dans l'espace Forum.
- En présence : les trois groupes exposeraient les informations de leur tableau et répondraient au questionnement de l'enseignant et des pairs. Puisqu'il s'agit de la dernière séance, la décontextualisation ne pourrait pas se faire à distance, et la recontextualisation en présence. Les échanges en classe leur permettraient alors de conceptualiser les notions, notamment en réalisant des cartes mentales. La tâche consisterait, pour chaque groupe, à élaborer une activité à l'aide de l'outil Quizinière (outil que les apprenants ont utilisé les deux séances précédentes) à l'attention des autres groupes. Les membres d'un groupe devraient circuler dans la classe pour accompagner les deux autres groupes dans l'accomplissement de l'activité. Cette tâche leur permettrait d'identifier les éléments essentiels d'un contenu à questionner, et de déterminer les critères de réussite de l'activité élaborée.

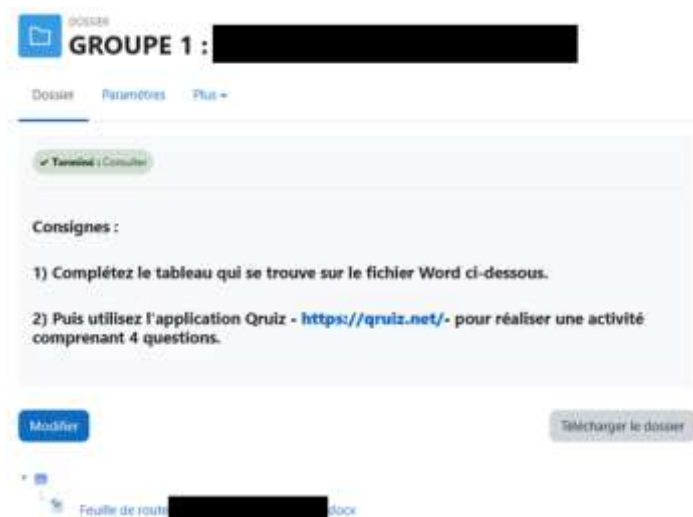
L'enseignant a estimé qu'il fallait reporter à distance la recherche de savoirs et l'élaboration des activités (il a fait le choix d'autres outils tels que Quiz, Kahoot, et Quizizz), afin d'organiser en classe les exposés, puis le partage des activités, et pour finir la conceptualisation des notions grammaticales.

J'ai donc réalisé le module d'apprentissage :

- Une page de présentation comportant une phrase introductive et un document iconographique pour informer les apprenants du thème du module. Un lien a été établi avec les sections de l'unité 5 (*Saison 2*), travaillées dans les deux modules précédents.



- J'ai omis la consigne et la présentation des attendus : entrer en contact avec les membres de son groupe, chercher des informations sur un contenu linguistique en fonction des questions posées dans le tableau, et déposer le tableau complété dans l'espace dédié.
- J'ai créé un dossier nominatif pour chaque groupe : les apprenants sont invités dans un premier temps à compléter en groupe leur tableau disponible sur un fichier Word (cf. [annexe 15](#), p. 162) ; puis dans un deuxième temps à cliquer sur un lien URL pour accéder à un exerciceur.



DOSSIER
GROUPE 2 : [REDACTED]

Dossier Paramètres Plus ▾

✓ Terminé : Consulter

Consignes :

1) Complétez le tableau qui se trouve sur le fichier Word ci-dessous.

2) Puis utilisez l'application Kahoot - <https://kahoot.com/> - pour réaliser une activité comprenant 4 questions.

Veuillez utiliser ces informations pour vous connecter :

ID : cours [REDACTED]@gmail.com
mdp : [REDACTED]

Modifier Télécharger le dossier

Feuille de route [REDACTED].docx

DOSSIER
GROUPE 3 : [REDACTED]

Dossier Paramètres Plus ▾

✓ Terminé : Consulter

Consignes :

1) Complétez le tableau qui se trouve sur le fichier Word ci-dessous.

2) Puis utilisez l'application Quizizz - <https://quizizz.com/> - pour réaliser une activité comprenant 4 questions.

Modifier Télécharger le dossier

Feuille de route [REDACTED].docx

- J'ai créé un espace forum où j'invite chaque groupe à y déposer son tableau.

FORUM
Notre leçon ! ✎

✓ Terminé : Consulter

Vous avez cherché des informations sur un point de grammaire, vous avez échangé vos idées et discuté de vos points de vue. Chaque groupe est invité à déposer son tableau complété sur le forum.

- Outil Moodle « Feedback » détourné : Les apprenants sont invités à cliquer sur un lien URL pour accéder au questionnaire d'évaluation conçu à l'aide de l'outil Google Forms. Il s'agit pour cette dernière séance de recueillir leurs appréciations au sujet

du module d'apprentissage centré sur l'exercice du travail en groupe et à distance, et de leur expérience sur la plateforme Moodle.



Encore une fois, nous n'avons pas engagé de pratique réflexive afin de choisir les médias adéquats pour répondre à un objectif pédagogique que je n'ai pas su définir. Néanmoins, des formes de médiation transparaissent dans la pratique : « médiation sociale » ; « médiation sémio-cognitive » (texte, tableau, exerciceur) ; la « médiation praxéologique » ; et la « médiation réflexive » (Peraya, *op. cit.*).

L'enseignant a validé le module mais n'a pas informé les apprenants de son ouverture sur Moodle. Après avoir relancé l'enseignant à plusieurs reprises, j'ai pris l'initiative, à moins de 24 heures de la séance en présence, d'en informer les apprenants. Le jour de la séance en présence, l'enseignant m'annonce qu'il envisage de demander aux apprenants de compléter le tableau de manière individuelle, puis de procéder à la correction en cours.

Cette séance était l'occasion d'expérimenter les activités collaboratives à distance, et la fonction de médiation de l'enseignant quant à la gestion des « résistances/préoccupations de la part des participant-e-s à des modalités de travail souvent nouvelles, problématiques humaines dans la gestion du travail commun ou encore écarts entre intentions didactiques et les usages des apprenant-e-s. » (Brudermann et al., *loc. cit.*).

Je lui explique donc que la notion de distance ne définit pas l'espace de la maison mais signifie la distance par rapport à l'enseignant. Aussi, je lui propose de sonder les apprenants sur l'état du travail entamé, et de leur demander de terminer le travail de groupe en classe sans notre présence (aucun autre endroit disponible dans l'école), d'exposer leur travail, de conceptualiser les notions grammaticales, puis d'élaborer les questionnaires à l'aide d'un outil numérique (tâche).

- La séance en présence : Au sujet de l'état du travail, les membres d'un des trois groupes s'étaient contactés et avaient commencé à travailler ensemble, et ceux d'un deuxième groupe envisageaient de le faire. L'enseignant a notifié aux apprenants le déroulement de la séance, en supprimant la phase de conceptualisation. Il m'a expliqué qu'il envisageait de l'organiser

après l'élaboration de la tâche. Les trois groupes ont donc été laissés en classe. L'enseignant a souhaité rester quelques minutes en classe afin de répondre aux questions éventuelles des apprenants. Je lui ai expliqué que le travail en groupe est une modalité qui leur permet de se questionner et d'interagir. En dehors de la classe, il les a contactés via le groupe WhatsApp de la classe pour les informer qu'ils pouvaient lui poser des questions via ce canal. Finalement, seuls les exposés (échanges, questions, explications) ont été travaillés durant cette séance en présence.

Cette séance est à l'image des deux autres où l'enseignant adopte une « posture de contrôle » (Morel et al., *loc. cit.*, p. 69). Cette posture se traduit par un contrôle rigoureux de l'enseignement mais également par un manque de confiance des habiletés des apprenants à appréhender un savoir, à réinvestir ce dernier dans une activité d'interaction pour co-construire les significations d'une connaissance, à s'engager dans une tâche pour élaborer un produit qui nécessite la mobilisation d'opérations cognitives complexes, ou à analyser et à résoudre un problème. Selon Morel et al., l'enseignant doit pouvoir ajuster ses postures, ses gestes professionnels, son expertise en fonction du contexte didactique. En l'occurrence celui de la classe inversée met en exergue l'autonomie de l'apprenant quant à son rôle dans le processus d'apprentissage, et à son rapport aux savoirs. Un processus d'apprentissage expérientiel caractérisé par Kolb (1984, p. 38) à travers ses définitions de la connaissance et de l'apprentissage : « Knowledge is a transformation process, being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted. » ; « Learning transforms experience in both its objective and subjective forms. »⁴¹.

- Le questionnaire d'évaluation (cf. [annexe 16](#), p. 165) : sept apprenants sur dix, soit 70% des participants, ont répondu au questionnaire. Les réponses révèlent leurs représentations de l'espace abstrait et des partenaires à l'apprentissage, et les valeurs propres à chacun en ce qui concerne le travail de groupe. Trois apprenants sur sept (43%) estiment que le travail en groupe et à distance s'est avéré compliqué à gérer parce qu'ils manquaient de temps, ou parce qu'ils avaient peu d'affinité avec leurs pairs : « Nous n'avons pas pu comprendre pendant longtemps ce qu'il fallait faire, mais quand nous avons compris, tout était facile. » ; « Je n'ai pas de temps pour discuter » ; « Je ne suis pas proche de mes amis de classe et je

⁴¹ « La connaissance est un processus de transformation, créé et recréé en permanence, et non une entité indépendante à acquérir ou à transmettre. » ; « L'apprentissage transforme l'expérience sous ses formes objectives et subjectives. » (Citation traduite sur <https://www.deepl.com/fr/translator>)

ne ressens aucune initiative de leur part. ». A l'inverse, d'autres apprenants mettent en avant l'action solidaire et coopérative du travail de groupe : « oui, car nous avons pu échanger des informations via WhatsApp. » ; « Elles répondent à mes messages ». Ils évoquent l'utilisation d'applications du web social telles que les espaces de communication (WhatsApp et Zoom) pour dialoguer et discuter des éléments du contenu. Certains apprenants signifient leur début d'engagement dans le travail demandé « uniquement en classe », « dans la classe ». Cinq apprenants sur sept (71%) déclarent qu'ils ont pris l'initiative d'échanger leurs idées, d'exprimer leur accord ou leur désaccord, et de négocier le contenu du tableau à compléter.

Au sujet de leur expérience du dispositif médiatisé, et selon des critères d'ergonomie que sont « la visibilité des contenus », « la navigation dans le dispositif », et « la lisibilité sur le plan multimédia » (Sauvé, *loc. cit.*) : cinq apprenants sur sept (71%) indiquent qu'il n'y avait pas de surcharge d'informations ; et six apprenants sur sept (86%) qu'il était facile d'accéder aux ressources, et que les textes et les consignes étaient lisibles et clairs.

En ce qui concerne l'outil de communication mis à leur disposition, tous les apprenants (100%) déclarent ne pas l'avoir utilisé pour se rapprocher des partenaires à l'apprentissage. Les apprenants ont ensuite apprécié l'objet de la classe inversée ; selon cinq interrogés sur sept (71%), l'activité de préparation d'un contenu disciplinaire en amont de la classe les a aidés à appréhender une activité complexe présentée en classe et à développer des compétences transversales dans le cadre d'une dynamique sociale.

Ces questionnaires d'évaluation représentaient la dernière étape de l'approche ADDIE (Partie 2, 2.2.), et devaient permettre de réviser les difficultés rencontrées pour l'élaboration du module suivant. Cependant, aucune discussion n'a été engagée à cette fin.

De plus, nous avons très peu utilisé les outils proposés par la plateforme Moodle. J'ai donc indiqué à l'enseignant et au directeur pédagogique, à l'issue du projet de recherche, qu'il était préférable de créer leur propre espace numérique afin de fixer un mode de fonctionnement et d'uniformiser les pratiques, notamment pour diffuser des ressources, communiquer avec les apprenants, structurer des classes, etc.

Chapitre 2 - Un examen rétrospectif du projet de recherche-action

A quoi évaluons-nous la réussite de la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée ?
Aux compétences de médiation et de médiatisation déployées par l'enseignant pour inverser

sa pédagogie ? A l'engagement des apprenants dans le dispositif médiatisé à distance ? A l'aboutissement des activités complexes planifiées en classe ? Selon Dufour (*loc. cit.*, p. 46) « inverser sa classe efficacement nécessite de bien réfléchir à la meilleure utilisation du temps en classe et aux activités. Le travail en classe aux côtés des élèves représente en effet la partie cruciale de la classe inversée. ». En effet, repenser son approche de l'enseignement en inversant sa pédagogie consiste selon Mazur (2013) à se concentrer sur la phase de structuration des connaissances pour amener les apprenants à adopter une attitude réflexive et critique sur un savoir donné, et à co-construire une connaissance en produisant des significations. Néanmoins, cela nécessite que les apprenants arrivent en classe en ayant effectivement pris connaissance de et compris l'objet d'apprentissage. Aussi, le transfert du contenu disciplinaire doit être réfléchi et sous-tendu par une recherche en didactique. A défaut, procéder de nouveau à l'enseignement du contenu disciplinaire dans la classe en amont de la tâche – comme cela s'est déroulé durant notre projet de recherche - invalide la démarche d'inversion de la pédagogie, même si la tâche aboutit à la réalisation d'un produit final.

2.1. L'entretien semi-directif : discours et perspective dynamique de l'approche expérimentale

Nous avons vu que l'entretien de terrain (Partie 2, 3.2.) offre la possibilité à l'enseignant de témoigner de sa participation à ce projet de recherche-action en exprimant et en décrivant son savoir (De Sardan, *loc. cit.*) sur les actions d'enseignement conçues et mises en œuvre pour transformer les représentations et les pratiques enseignantes. J'ai mené, à l'issue de l'implémentation de la classe inversée, un entretien semi-directif avec l'enseignant de la classe qui s'est engagé dans le processus (cf. transcription, [annexe 17](#), p. 169).

Au sujet de la manière dont l'action d'intégrer des TIC dans la mise en œuvre du dispositif de la classe inversée l'a amené à transformer son répertoire didactique, l'enseignant a évoqué l'appréhension et l'adaptation lors de l'appropriation des outils numériques, en particulier de leurs aspects techniques :

« Déjà, il a fallu quand même que je que je m'habitue + à certains outils que "jen" connaissais pas + ça ça m'a pris un peu de temps, je pense pour m'adapter. [...] On va dire c'est pas quelque chose que je fais habituellement, donc + je suis, j'ai été obligé en tout cas de de de voilà + on va dire d'accorder vraiment un temps particulier pour connaître les fonctionnalités de de de ces outils. » (lignes 9-15).

L'intégration des instruments dans le système didactique inscrit dans un contexte spécifique marqué par des contraintes, appelle à penser à des changements dans les pratiques d'enseignement sous-tendues par « un savoir professionnel », « une manière de faire » (Cicurel, *loc. cit.*). Une nouvelle relation s'établit entre l'objet et le sujet enseignant. Ce dernier est amené à s'informer sur les propriétés et les fonctions de l'artefact – processus d'instrumentalisation –, et à procéder à une sollicitation des schèmes présents ou à une accommodation des schèmes liés à l'artefact – processus d'instrumentation – afin de faire évoluer ses schèmes et ses pratiques (Rézeau, *loc. cit.*, Rabardel, *op. cit.*). C'est à travers cette genèse instrumentale que l'enseignant s'approprie un artefact en lui attachant des schèmes d'utilisation, formant ainsi un instrument.

L'enseignant explique qu'il utilise divers matériels didactiques (méthode, manuel et support papier, vidéo ou audio), mais que le projet de recherche-action lui a permis d'envisager l'usage d'outils numériques dans la conception d'un contenu, d'un dispositif, d'une activité ou dans l'élaboration d'un produit par les apprenants :

« Voilà, peut-être que je vais le réutiliser, (en)fin sûrement d'ailleurs je réutiliserai à l'avenir dans dans dans mes cours. » (lignes 42-43).

L'expérimentation de nouvelles pratiques modélise de nouvelles ressources qui s'intègrent dans le répertoire didactique de l'enseignant. Ce répertoire « renvoie à un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. » (Cadet, 2006, p. 45).

L'interaction s'est poursuivie au sujet de la médiation comme démarche de recherche qui soutient la médiatisation des contenus disciplinaires. Mes questions ont sollicité l'enseignant à décrire ses pratiques réflexives sur le choix des médias pour la conception des modules d'apprentissage. Malgré mes reformulations, l'enseignant a décrit le principe de la classe inversée en mettant en avant la préparation du contenu hors classe et le réinvestissement en classe. Il a évoqué les échanges que nous avons eus pendant les séances de préparation :

« Je pense que c'étaient beaucoup de discussions, non ? Beaucoup de discussions entre nous. » (ligne 75).

Néanmoins, ces échanges étaient centrés sur la médiatisation et la transmission des contenus. L'approche était techno-centrée, et l'usage des outils techniques était examiné comme une forme de substitution. Selon Lebrun (2011) (cité par Kadi et al., 2019, p. 141), envisager l'usage des technologies comme une source d'innovation sans repenser les méthodes

d'enseignement entraîne une « fossilisation des pratiques ». Dans le modèle d'intégration pédagogique des technologies, Karsenti (2013, p. 74-75) expose deux voies possibles suite à la phase d'adoption des technologies : soit l'enseignant passe à la phase de substitution où il refait en classe ce qu'il faisait sans outils technologiques, dans ce cas, l'usage d'outils numériques dans l'enseignement-apprentissage n'apporte pas de plus-value ; soit l'enseignant passe à la phase de détérioration dans laquelle l'usage inadapté des « technologies augmentent de manière substantielle les lacunes de l'enseignement [...], parfois au détriment des élèves. ». Ce qui différencie ces deux phases, c'est l'engagement réfléchi de l'enseignant qui lui permettrait de dépasser la phase de substitution pour atteindre celle de progrès.

L'impact des technologies sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dépend de la modalité d'intégration des outils dans le dispositif de la classe inversée, dans une situation didactique qui assure une cohérence entre le contenu, la pédagogie et la technologie. Comme je l'ai rapporté dans la description des trois séances (Partie 3, 1.4.), nous n'avons pas engagé de pratique réflexive pour évaluer l'usage des médias en termes de potentialités et de limites, et leurs effets sur le processus cognitif des apprenants, en vue de choisir les médias adéquats pour répondre à un objectif pédagogique.

J'ai guidé l'enseignant en mettant en avant ces points-ci, mais il n'a pas saisi la question : « + On va dire que "ben" + (5s) je sais pas trop en fait. + Là, comme ça, je saurais pas quoi te répondre » (ligne 106) ;

« Mh + (4s) Oui après c'est (en)fin disons que + c'est pas + je sais pas, je ne sais pas quoi te répondre en fait là. » (ligne 119).

Il mentionne le choix de la plateforme Moodle en raison de la pratique de médiation qu'il permet :

« + Moi Moodle, j'en avais déjà entendu parler, puisqu'on a choisi Moodle pour en tout cas + (en)fin pour + la communication entre les apprenants et l'enseignant. » (lignes 76-77).

L'enseignant avait initialement choisi cet environnement numérique du fait de l'offre d'essai gratuit proposée par Moodle. De plus, durant tout le projet, il utilisait le groupe WhatsApp de la classe pour communiquer et interagir avec les apprenants. J'ai mis en avant l'intérêt d'amener les apprenants à se décentrer en créant des activités de communication médiatisées (médiation sociale). Toutefois, bien que nous sollicitions les apprenants en classe à utiliser l'outil « forum » pour interagir avec l'enseignant et les apprenants, l'enseignant employait les deux canaux ; ce qui ne permettait pas d'uniformiser et de fixer les pratiques de l'enseignant et des apprenants.

L'entretien s'est poursuivi sur les cadres théoriques et méthodologiques de référence qui auraient permis à l'enseignant d'une part d'élaborer un scénario pédagogique qui associe de manière pertinente le contenu, la pédagogie et les technologies, et d'autre part d'élaborer un module à l'aide d'outils numériques en suivant le scénario pédagogique. J'ai expliqué précédemment (Partie 3, 1.2.) que l'enseignant n'avait pas consulté les cadres de référence que je lui avais transmis. A mes questions et mes relances, l'enseignant est resté silencieux : « Mh + (5s) » (ligne 127) ; « + (4s) » (ligne 130) ; « Mh + (7s) » (ligne 150) ; « Mh + (7s) je sais pas. Non "jcrois" pas. » (ligne 154).

Il justifie ses actions en se fondant sur les références pratiques de son répertoire didactique : « + "Ben" (soupir), on va dire que c'est plus mon expérience en fait qui fait que + je, ouais je je "jmappuie" pas forcément sur sur une méthodologie en particulier, ça ça c'est plutôt l'habitude + que j'ai en classe + de l'utilisation des documents et + de la façon dont je vais les utiliser aussi, (en)fin c'est + mouais je pense que c'est plutôt ça, c'est + j'ai j'ai pas besoin de me référer à quelque chose en particulier sauf à ma propre, sur ma propre expérience, je me fonde sur ma propre expérience en fait. » (lignes 139-144).

Son discours reflète une pratique singulière qui s'inscrit dans un « genre professionnel » (Cicurel, *loc. cit.*, p. 21). L'auteur fait référence à Clot et Faïta (2000) pour définir ce genre professionnel comme « un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir » ». Une expérience intériorisée en mémoire permet ainsi la mise en pratique de schèmes ; un phénomène qui renvoie au concept d'habitus développé par Bourdieu (1980). Cicurel explique que l'enseignant, dans certains cas, ne procède pas à une « opération intellectuelle consciente et préméditée », mais qu'il agit de manière spontanée en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle il est engagé. Il conçoit ainsi des scénarios d'actions en fonction de ses expériences : « C'est en vertu de son expérience, de routines acquises qu'il a la capacité de donner des réponses appropriées. » (Cicurel, *loc. cit.*, p. 25).

Toutefois, l'institution scolaire, par l'entremise de l'enseignant, s'était engagée à s'investir et à agir dans ce projet de recherche-action suite à l'énoncé d'une demande sociale. Blanchet et Chardenet (*op. cit.*, p. 7), invitent les personnes impliquées dans un projet de recherche contextualisé à être attentives au caractère spécifique des phénomènes qui se révèlent sur le terrain de recherche, et à adopter une attitude réflexive dans le travail de production de connaissances, qui se caractérise par une observation, un questionnement, un raisonnement critique, une explicitation et une action ajustée progressivement. Pour Guichon (*op. cit.*, p.7),

l'enseignant développe une compétence de conception lorsqu'il s'engage dans la production de « « savoirs d'action » (Barbier, 1996), c'est-à-dire de confronter la théorie à la pratique par l'entremise d'un projet de conception multimédia. ». Un projet de conception qui demande à l'enseignant, dans une dynamique sociale, « de soulever des questions relatives à la définition des besoins, au choix des documents, à la scénarisation, au guidage et à l'évaluation. » ; un projet de conception qui remodèle les habiletés de l'enseignant dans la conceptualisation de connaissances relatives à l'intégration des TIC ; un projet de conception qui apporte un changement dans le contexte dans lequel il évolue, suite à la formalisation de ces « savoirs d'action ». Le questionnement technopédagogique et l'approche ADDIE devaient servir de cadres de référence pour inverser la pédagogie en intégrant des TIC, et pour produire de nouvelles pratiques. De plus, dans les deux premières phases du processus de Stringer (*op. cit.*) et de Macaire (*op. cit.*) (Observer/Questionner, Réfléchir/Expliciter), il est demandé à l'enseignant de reconsidérer ses représentations qui déterminent sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage (Cadet, *loc. cit.*, p. 45), d'interpréter et d'analyser le processus de mise en œuvre de la classe inversée au regard des pratiques enseignantes effectives, et d'explicitier les pratiques à travers une réflexion sur les principales étapes de conception du dispositif.

J'ai ensuite soulevé les effets de la recherche-action sur sa perception de l'usage des TIC, sur ses pratiques et ses stratégies d'enseignement. Son explication au sujet des tâches réalisées (produire un podcast, écrire un post sur le forum du routard.com) permet de distinguer le caractère simulé des activités de l'approche communicative de l'aspect social des actions suscitées dans la perspective actionnelle (Puren, 2006) :

« tout ce qui est + forum, (en)fin aller sur des forums pour laisser des un message par exemple, c'est vrai que je +. Ça c'est quelque chose que j'aurais pu faire mais de manière complètement, + "ché" pas comment on pourrait dire, "ptet" informelle ou non + qui "srait" pas restée, qui se serait pas concrétisée en fait réellement, ça "srait" pas, j'aurais pas demandé aux étudiants d'aller poster un message sur sur un forum, sur Internet. Je leur aurais demandé mais de manière virtuelle sur leur sur leur cahier. Ça déjà, ça c'est assez nouveau. + Et + (5s) et quoi d'autre, oui bien sûr, tout ce qui, toute la, tout le travail qu'on a fait aussi sur le podcast + ça aussi, "jlaurais" peut-être, j'aurais peut-être pas été aussi loin dans dans l'aboutissement de de cette activité auparavant. » (lignes 162-170).

Dejean-Thircuir et Nissen (*loc. cit.*, p. 33-34) ont étudié la correspondance entre les principes de la perspective actionnelle qui appellent à inscrire une tâche dans un contexte réel de

communication, et les outils du web 2.0 qui suscitent un apprentissage non formel ou informel. L'enjeu est de s'assurer de l'intentionnalité de l'apprentissage lorsque l'on intègre la technologie à la méthodologie utilisée.

Cette expérience a permis à l'enseignant de réfléchir à sa posture, une posture de contrôle que j'avais relevée lors de l'analyse des séances (Partie 3, 1.4.) :

« Voilà, ça c'est vrai que ça m'a ça m'a aidé à à voir plus loin et à finalement faire confiance aussi aux élèves, et à leur + "ché" pas à leur, leur envie aussi de d'aller au bout de l'activité, d'avoir un rendu. J'aurais "ptet" pas osé le faire avant + mouais. Donc, ça ça m'a aidé à ce niveau-là. » (lignes 170-173).

Morel et al. (*loc. cit.*, p.68-69) ont repris le concept d'« étayage » développé par Bruner en 1983, pour caractériser un des gestes professionnels de l'enseignant. Ils développent notamment les différentes postures que ce dernier devrait être amené à adopter selon les contraintes, selon la manière dont se déroule l'activité, et selon les retours et les postures des apprenants.

En outre, conscient qu'une nouvelle culture éducative se développe, l'enseignant se dit motivé à intégrer les TIC à son enseignement :

« Alors peut-être déjà + une motivation de les utiliser un peu plus en classe. Je pense que ça me motive à le faire plus souvent. + Parce que bon je pense qu'on est tous plus ou moins attiré par tout ce qui est numérique. Après le tout, c'est toujours de les de réussir à + à les utiliser et sans que ce soit trop compliqué à gérer. » (lignes 181-184).

Selon Cadet (*loc. cit.*, p. 46-47), « la culture éducative évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi elle diffère selon les générations. » L'usage des TIC a impacté les différentes structures de la société. Les politiques éducatives et les politiques de formation des enseignants s'adaptent aux mutations sociales. Par ailleurs, l'évolution constante de ces technologies les conduit également à anticiper les enjeux sociaux et pédagogiques auxquels ils devront faire face.

2.2. Une demande sociale tardivement définie : une recherche-action inadaptée ?

Notre projet de recherche concorde avec la demande sociale avancée par l'institution scolaire. Nous avons envisagé, dans les principes méthodologiques du projet de recherche (Partie 2, 1.2.), de mener un entretien avec le directeur pédagogique, de la communication

et du développement afin de définir la demande et de déterminer les éléments positifs qui constitueraient un levier pour inverser la pédagogie (Partie 2, 1.1.). Cet entretien n'a pas eu lieu et a été remplacé par un questionnaire de type qualitatif et quantitatif (Partie 3, 1.1.). A l'issue de la mise en œuvre de la classe inversée (dernière semaine de stage), j'ai pu m'entretenir avec le directeur pédagogique sur l'expérience menée au sein de l'école (cf. transcription, [annexe 18](#), p. 177). J'ai par conséquent modifié les questions que j'avais préparées initialement.

J'ai questionné le directeur sur les raisons de leur intérêt pour le dispositif de la classe inversée. Il a évoqué l'hétérogénéité des compétences du public, et la flexibilité d'apprentissage que permet l'inversion de l'apprentissage :

« + Pour moi la classe inversée, c'est pour justement palier à + y a deux choses : palier à la différenciation qu'il peut exister dans les cours, parce que + on n'arrive pas à avoir un groupe homogène, donc ça peut + le fait qu'il y ait une préparation en amont peut peut-être aider les plus faibles à avoir déjà le document, à intégrer le document, à mettre plus de temps peut-être que les autres, et ça c'est une première chose. » (lignes 5-9).

Cette perspective correspond au schéma de type 1 développé par Lecoq & Lebrun (*op. cit.*) qui proposent d'externaliser l'enseignement transmissif du savoir afin de permettre à certains apprenants de prendre connaissance du contenu selon leur rythme et leur profil d'apprentissage. Néanmoins, l'hétérogénéité n'est pas due à ce que le directeur pédagogique appelle « les plus faibles », mais elle est engendrée par le système de fonctionnement de l'institution. Les personnes se présentent à l'école, s'inscrivent en choisissant une formule, passent un test de positionnement et intègrent la classe correspondant à leur niveau. Des apprenants intègrent une classe dans laquelle la progression est déjà avancée ; certains quittent la classe durant la progression parce qu'ils ont terminé leur session de formation ; et d'autres passent dans une classe d'un niveau supérieur dont la progression est elle aussi avancée.

C'est donc à la septième et dernière semaine de stage (14 mars 2023) que j'ai appris l'objectif des dirigeants de l'école. De plus, une réunion pédagogique a été organisée par la direction le 10 mars 2023, dont l'un des sujets de l'ordre du jour annonçait un questionnement autour de la classe inversée et la manière de gérer l'hétérogénéité d'une classe. Or, au cours de l'implémentation de la classe inversée, l'enseignant (qui est le coordinateur pédagogique) n'a pas mis en avant cet objectif, et n'a pas jugé les actions entreprises dans le cadre du projet inadaptées à leurs attentes.

Si l'analyse de la demande sociale avait été réalisée en amont durant la phase de recherche, si la demande avait été définie, si les membres de l'équipe étaient intervenus pour évaluer et ajuster les actions lors de la mise en œuvre du dispositif, nous aurions procédé à une recherche-action adaptée à la diversité et à la spécificité des profils des apprenants. Aussi, le projet aurait été axé sur la différenciation pédagogique.

Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles [...]. Elle pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence (Perrenoud, 1996) (cité par Torres, 2016, p. 161-162).

Le dispositif de la classe inversée appuyé par l'intégration des TIC aurait permis de planifier et d'adapter l'enseignement, et de personnaliser les parcours d'apprentissage à distance et/ou en présence.

Rétrospectivement, le stagiaire-chercheur devrait intervenir avant le début de son stage en organisant un entretien avec le responsable de l'organisme d'accueil afin d'identifier les orientations, les intentions et les finalités de l'institution, de discuter de la contribution de son projet à leur conception de l'enseignement-apprentissage, de définir les attentes durant le projet de recherche, et de mesurer la faisabilité du projet au regard de leur culture éducative. Cette démarche permettrait aux deux partenaires de spécifier une problématique commune, d'explicitier les cadres de référence théoriques et méthodologiques qui soutendraient les actions pédagogiques, de fixer les modalités de travail qui encadreraient les pratiques réflexives (observation, évaluation, questionnement, négociation), et de définir la position du stagiaire-chercheur dans le travail de recherche au sein de l'équipe (Stringer, *op. cit.* ; Macaire, *op. cit.* ; Bazin, *loc. cit.*). Elle permettrait également au stagiaire-chercheur d'apprécier le degré d'engagement de l'organisme d'accueil et des membres de l'équipe pédagogique.

En outre, le directeur a fait référence à l'intervention d'un intervenant dans une formation organisée par un groupement d'écoles dont l'institution est membre ; une rencontre qui l'a

motivé à m'accueillir au sein de l'école en vue de saisir la mise en pratique du dispositif dans une classe pour diffuser la connaissance dans les autres classes de l'école :

« il me semble qu'on a eu + on a eu une intervention avec le groupement. Il y a une intervenante qui en parlait, et + et en fait votre présence à l'X (nom de l'école anonymisé), c'était pour moi d'ancrer ça, de mettre ça dans l'école, de pouvoir proposer une pratique aux enseignants. Ça s'est fait qu'avec une classe, mais pouvoir l'ancrer dans l'école, l'intégrer dans l'école et voir si par la suite, essayer de mettre, de pouvoir le mettre en pratique si les professeurs sont d'accord. » (lignes 22-27).

Il a terminé sur un point essentiel, la dimension humaine de la structure. Un système technologique ne peut être inséré dans une structure sans considérer les ressources humaines, tant il engendre des transformations dans l'organisation structurelle et fonctionnelle, et dans les pratiques professionnelles.

Chapitre 3 - Modifier ses pratiques professionnelles : une innovation pédagogique ?

La classe inversée n'est pas une démarche pédagogique innovante, mais l'usage des TIC soutient cette stratégie en optimisant le report des contenus à travers une organisation des parcours d'apprentissage, une mise à disposition d'outils tels que les outils de communication à distance, et une fluidité du flux d'informations qui permet à l'enseignant de gérer et de réguler le processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, la résistance des acteurs du système pédagogique peut entraver l'effort de développement éducatif, car la structure technologique est liée à la structure sociale. Kadi et al. (2019) mettent en lumière, à travers différentes littératures, la relation complexe entre l'intégration des TIC et l'innovation pédagogique. Ils expliquent notamment en faisant référence à Giordan (2017) que

leur (TIC) intégration pédagogique [...] induit sur le terrain de la classe une véritable remise en cause, une transformation de la pratique pédagogique traditionnelle et une redéfinition du rôle et de la responsabilité de l'enseignant ainsi que celui de l'élève, un rôle que les principaux acteurs de l'acte pédagogique ne sont pas toujours prêts à faire évoluer.

3.1. Un engagement des enseignants ou une résistance au changement ?

Le directeur pédagogique est conscient que l'intégration d'une nouvelle démarche pédagogique nécessite l'engagement des enseignants. En effet, la raison pour laquelle l'institution a rencontré des difficultés à mettre en œuvre le dispositif de la classe inversée réside dans la participation des enseignants à leur projet :

« Je sais pas, parce que ça demande un investissement. C'est une nouveauté. » (lignes 29-30) ;

« Pourquoi on rencontre des difficultés ? L'équipe. Je pense qu'y a pas suffisamment d'adhésion de l'équipe + et peut-être que peut-être que l'équipe peut-être que les professeurs pensent que c'est pas intéressant, que c'est pas nécessaire. Je crois que c'est ça. » (lignes 37-39).

Cette information aurait dû être en possession du stagiaire-chercheur dès la première phase de recherche-action, celle de l'observation et du questionnement. Elle lui aurait éventuellement permis de travailler sur un axe théorique et managérial afin d'accompagner et de soutenir les enseignants dans la gestion du changement des pratiques d'enseignement. Ce changement ne peut se réaliser si les enseignants ne sont pas convaincus de l'intérêt et de l'efficacité d'une nouvelle stratégie d'enseignement et d'une nouvelle modalité d'enseignement : « L'enseignant attend naturellement une preuve de l'utilité, de l'efficacité d'un outil, d'une technique, d'un dispositif, d'une méthode avant de l'adopter et d'innover dans sa pratique professionnelle. » (Livingstone, 2012, cité par Kadi et al., 2019, p. 146).

En l'occurrence, ma présence au sein de l'école, notamment la présentation de nos actions pédagogiques engagées dans une classe inversée lors de la réunion pédagogique organisée à la fin de mon stage, était envisagée comme un déclencheur pour susciter l'intérêt et la motivation des enseignants. D'où ma question au sujet de la manière de les convaincre :

« Eh "ben" avec des mises en pratique justement. [...] C'était justement avec un retour d'une expérience, avec le retour d'une expérience aussi bien des enseignants que des étudiants, avec des retours d'expérience, pour moi c'est important. » (lignes 41-44).

De plus, l'enseignant⁴² avait mis en avant à plusieurs reprises l'importance de l'accompagnement des enseignants par une tierce personne lors de la découverte et la mise en pratique d'une nouvelle démarche pédagogique :

⁴² Pour rappel, il s'agit du coordinateur pédagogique qui s'est porté volontaire pour mettre en œuvre le dispositif de la classe inversée dans sa classe. Je reviens ici, sur certains éléments de son discours produit lors de l'entretien semi-dirigé que j'ai mené.

« J'ai été bien accompagné aussi. Si si c'est vrai. Je pense que je pense que c'est bien si, quand on est plusieurs en fait pour + (en)fin ça peut-être sympa de faire ce travail-là en équipe en fait. Voilà, c'est encore plus sympa. » (lignes 44-48) ;

« Même si j'avais été formé sur les TIC auparavant, mais c'est toujours pareil quand on est quand on est seul on a du mal à faire les choses après. Donc le fait que Ilhame était là, ça m'a quand même, ça m'a beaucoup motivé en fait, le travail d'équipe ça m'a poussé à + voilà à les intégrer au cours, à voir ce qui était possible de faire aussi +. » (lignes 185-189) ;

« Ce qui est vraiment important, (en)fin dans ce type de formation en tout cas, c'est l'accompagnement et la mise en pratique + pendant la formation. » (lignes 208-209).

La présence d'une personne expérimentée qui guide, conseille et soutient l'équipe pédagogique pour qu'elle se familiarise avec le dispositif, a été évoqué par Haydn (2009, cité par Kadi et al., 2019, p. 149) : « des tuteurs pour mettre en confiance les enseignants et les accompagner sur leurs compétences et la plus-value que ça va leur apporter ».

3.2. L'intégration pédagogique des TIC : la motivation comme leitmotiv

Nous avons vu dans les cadres théoriques (Partie 1, 3.) que l'usage des TIC est envisagé pour soutenir l'exploitation d'activités langagières et le développement de compétences diverses qu'elles soient langagières, communicatives ou transversales. Nous avons cité Mangenot (*loc. cit*, p.39-40) pour qui l'efficacité de l'intégration des TIC est conditionnée par la valeur ajoutée qu'apporte l'outil informatique à l'apprentissage. Un apprentissage actif dans lequel chaque apprenant est engagé en tant qu'acteur dans un environnement social. Selon l'auteur, l'intégration des TIC dépend de certaines variables telles que :

- l'institution scolaire et sa perspective d'innovation, son investissement, son orientation pédagogique et méthodologique ;
- les enseignants et leur motivation à accueillir les TIC, à modifier leur rapport au rôle et au savoir ;
- les apprenants et leur profil d'apprentissage, leurs attentes, leur motivation, leurs représentations ;
- le processus d'instrumentalisation qui correspond au travail didactique avec instrument de l'enseignant ;
- ou encore les caractéristiques du dispositif employant les TIC, en termes d'auto-apprentissage.

De son expérience d'intégration des TIC à son enseignement, Morin (2010) décrit une démarche longue caractérisée par des ajustements progressifs dans l'appropriation des outils, dans la réflexion didactique, et dans les usages pédagogiques des TIC. Ainsi, l'enseignant acquiert des compétences technopédagogiques dans un processus dont l'évolution est complexe et modérée que Raby (2005, p. 83) modélise en quatre stades non linéaires : « la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle, l'utilisation pédagogique ». L'enseignant est en contact permanent avec les outils technologiques que ce soit dans son espace privé ou dans son espace professionnel. Mais, c'est dans le stade de l'utilisation pédagogique composé de plusieurs étapes (motivation, familiarisation, exploration, infusion, appropriation) que le phénomène de résistance peut apparaître (cf. [annexe 19](#), p. 179) (*ibid.*, Figure 3.1, p. 83-84). En effet, la durée du déroulement de la deuxième étape dite de la familiarisation dépend du ressenti de l'enseignant, de sa perception de la situation incorporant les TIC, et de son expérience des TIC : « un enseignant qui entreprend le stade de l'utilisation pédagogique par curiosité ou par intérêt franchira plus facilement l'étape de la familiarisation que s'il y est poussé par une obligation. Il pourra même éviter cette étape s'il a déjà acquis une certaine expérience des TIC. » (*ibid.*, p. 89). L'auteur met en lumière les politiques éducatives qui incitent les enseignants à éduquer les élèves à la culture numérique et aux médias. Les enseignants qui n'ont pas expérimenté l'usage des TIC dans le stade de l'utilisation personnelle ou dans le stade de l'utilisation professionnelle, et qui se sentent obligés d'acquérir des compétences numériques pour intégrer les TIC à leur enseignement, ne s'investiront pas pleinement dans cette démarche pédagogique : « Ils résistent, et l'étape de la familiarisation devient longue et pénible ; ils apprennent lentement à maîtriser les rudiments techniques, malgré leurs peurs, leur questionnement quant à la pertinence des TIC et leur impression de manquer de temps et d'accessibilité. » (*ibid.*, p. 89).

Dans le questionnaire transmis à l'équipe pédagogique en début de stage, qui nous a permis, entre autres, de recueillir des informations sur leur expertise de leurs compétences technopédagogiques (questionnaire analysé en partie dans la Partie 3, 1.1.), les questions 15 à 18 abordent le sujet de la formation. Aux questions 15 et 16, deux enseignants sur trois (pour rappel, sur les six membres de l'équipe, trois ont répondu au questionnaire) ont suivi une activité de formation dont le contenu concernait les compétences numériques en lien avec l'enseignement. L'un de ces deux enseignants a également suivi une formation sur les principes de la classe inversée. Aux questions 17 et 18 (réservées normalement à

l'enseignant qui n'a pas suivi de formation spécifique), deux enseignants ont émis le souhait de suivre une activité de formation sur les compétences numériques en lien avec l'enseignement, et l'un d'eux voudrait aborder un contenu sur l'enseignement de compétences transversales (réflexion, esprit critique, pensée créative, autonomie, communication, coopération).

De plus, lors de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignant qui s'est engagé dans le processus de recherche-action, j'ai invité celui-ci à évaluer, au vu de l'expérience vécue et des formations qu'il a déjà suivies, la nécessité de suivre une formation afin de développer des compétences plus spécifiques. Il a mis en lumière l'importance de l'accompagnement des enseignants et de l'authenticité des mises en pratique :

« (rire) Je pense qu'on a toujours besoin d'être formé de toute façon, mais quand même (en)fin ce qui est vraiment important (en)fin dans ce type de formation en tout cas, c'est l'accompagnement et la mise en pratique + pendant la formation. » (lignes 207-209) ;

« Pendant la formation, il n'y avait pas les apprenants et ça ça fait toute la différence en fait, voilà. En fait, LÀ c'était du concret. » (lignes 212-213).

Ces informations expliquent la décision de la direction de l'école d'accueillir mon projet de recherche au sein d'une classe, afin de susciter la motivation des enseignants à adhérer à la démarche pédagogique qui consiste à inverser sa pédagogie en intégrant des TIC (Partie 3, 3.1.). Le processus d'intégration des TIC à l'enseignement est un processus complexe qui nécessite, selon Raby (*op. cit.*, p. 93) une aide pour accompagner les enseignants qui rencontrent des difficultés, car ces derniers peuvent à tout moment choisir « d'abandonner leur cheminement ou de ne pas le poursuivre jusqu'au développement d'une utilisation efficace des TIC ».

3.3. Peut-on parler d'innovation pédagogique ?

Nous avons vu que le fait d'utiliser les technologies comme un outil de substitution ne permet pas d'apporter une plus-value au processus d'apprentissage (Partie 3, 2.1.). Karsenti (*loc. cit.*, p. 74-75) invite les enseignants à repenser leurs méthodes d'enseignement et à adopter un « niveau d'engagement collaboratif technopédagogique » dans le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies, afin de dépasser cette phase de substitution pour atteindre celle de progrès dans laquelle l'usage des technologies impacte efficacement l'enseignement et l'apprentissage. L'engagement se traduit par une attitude

réflexive de l'enseignant dans une relation interpersonnelle avec l'équipe pédagogique de la structure éducative « pour se former et s'informer », par l'élaboration d'un apprentissage actif et signifiant qui autonomise et responsabilise les apprenants, et par une démarche de recherche didactique afin d'actualiser ses pratiques d'enseignement.

Dans son modèle ASPID (Adoption, Substitution, Progrès, Innovation, Détérioration), la phase la plus élevée est celle de l'innovation. Dans cette phase, les actes d'enseigner et d'apprendre évoluent et prennent de nouvelles formes qu'il n'aurait pas été possible de concevoir sans l'aide des TIC.



« Modèle ASPID », Karsenti (2013, p.74)

L'innovation est un concept complexe qui a fait l'objet de nombreuses études et de diverses définitions. Les projets pédagogiques innovants ont pour objet d'organiser de manière efficiente un enseignement - en utilisant les ressources adéquates - au service d'un apprentissage actif de plus en plus centré sur les habiletés cognitives, communicatives et transversales des apprenants. Selon Tricot (2017, cité par Roussel, 2021, p. 104), ce désir d'innover qui engendre une complexification des modalités et « des situations d'enseignement », ainsi que des tâches proposées aux apprenants, entraîne une « surcharge cognitive » chez les apprenants, et crée une distance entre les apprenants mais également entre les enseignants.

La classe inversée n'est plus une stratégie pédagogique innovante. L'usage des TIC soutient la pratique en assurant une organisation efficiente de l'enseignement et de l'apprentissage, et une interactivité entre ces pôles. Kadi et al. (*loc. cit.*, p.145) soulèvent l'idée essentielle

de nouveauté, de changement, d'amélioration, « de rupture par rapport à ce qui précède, chacun voulant rompre avec des pratiques antérieures, chacun voulant introduire une nouveauté dans ce qui l'entoure. ». Toutefois, Baron (2014, cité par Kadi et al., *loc. cit.*) explique que « mainte utilisation, considérée comme moderne, repose en fait sur des idées plus anciennes remises au goût du jour et en valeur par des réalités nouvelles. ». Une opinion que partage Tricot (2017, cité par Roussel, *loc. cit.*, p. 103) pour qui l'innovation pédagogique est « la capacité de [...] faire passer des idées anciennes pour nouvelles. ».

De plus, nous ne parlons plus de nouvelles technologies tant les innovations se succèdent rendant ordinaire l'usage de certains outils. Néanmoins, nous n'évoluons pas tous au rythme de l'évolution technologique, nous ne nous approprions pas les TIC au même moment. Une pratique pédagogique qui n'est plus une innovation peut se révéler être, pour certains enseignants, une nouveauté lorsque ces derniers s'engagent dans une démarche de recherche didactique, de réflexion, de remise en cause et de revalorisation des pratiques - en termes de représentations des processus d'enseignement et d'apprentissage, de représentations des TIC et des rapports aux rôles et aux savoirs -, et d'appropriation d'outils technologiques (Karsenti, *loc. cit.*). Telle est l'innovation pédagogique, une action supportée par l'innovation technologique.

Conclusion

Classe inversée, classes inversées, pédagogie inversée, apprentissage inversée, pédagogie de la classe inversée, inversion de la classe ; démarche innovante, avancée pédagogique ; certains distinguent les appellations, d'autres non ; certains disent que ce n'est pas une pédagogie, d'autres que ce n'est pas une approche innovante, d'autres encore que ce n'est qu'une démarche au service de la pédagogie active ou de la pédagogie différenciée ; voilà une étiquette qui possède plusieurs appellations et divers attributs mais dont les contours définitoires ne sont pas circonscrits. Mais l'idée maîtresse de l'initiative est présente. L'enseignant reporte en dehors de la classe un contenu disciplinaire qui demande à l'apprenant de mobiliser un faible exercice cognitif dans l'étude de celui-ci. L'objectif est de libérer du temps de classe pour proposer, dans une continuité pédagogique, diverses activités qui conduisent les apprenants dans une dynamique sociale favorisant le conflit socio-cognitif, à mobiliser des habiletés cognitives complexes pour atteindre le but fixé, développant ainsi leurs compétences communicatives et langagières mais également des compétences transversales. L'enseignant adapte ce modèle selon l'objectif pédagogique, les profils et les besoins des apprenants. Le rapport aux rôles évolue : l'apprenant doit s'autonomiser et comprendre son profil d'apprentissage pour advenir l'acteur de son apprentissage ; l'enseignant, qui reste l'expert des savoirs, exerce une fonction de médiation dans le processus d'apprentissage, prend du recul pour permettre aux apprenants de développer leur personnalité scolaire et sociale. A priori, le concept ne présente pas de traits innovants. En effet, Lebrun et al. (*loc.cit.*, p. 129) expliquent que « les classes inversées [...] se trouvent au confluent de plusieurs courants qui traversent le champ de l'éducation ». Néanmoins, selon Dufour (*loc. cit.*, p. 46), « le travail en classe aux côtés des élèves représente [...] la partie cruciale de la classe inversée ». Le travail de ciblage et d'orientation en amont soutient la qualité de l'apprentissage durant le temps de classe. L'enseignant doit considérer l'apprenant comme un être social qui ne peut se parfaire en dehors du contexte social, culturel et affectif dans lequel il évolue, agit et interagit. L'enseignant doit alors transformer la classe en un lieu social au sein duquel il alterne ses postures et ses gestes professionnels en fonction des postures des apprenants et leur avancée dans l'activité proposée. C'est l'usage des TIC qui transforme la stratégie d'enseignement en un dispositif complexe, un dispositif médiatisé qui se caractérise par des éléments pédagogiques renforcés par des éléments communicationnels et organisationnels. L'usage des technologies assure une médiatisation des contenus, une diffusion des ressources et une scénarisation du parcours

d'apprentissage dans un environnement numérique, ainsi qu'une médiation entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant. En effet, la mise à disposition d'un outil de communication facilite les interactions sociales, et favorise « les pratiques correctives par l'enseignant », « des rétroactions personnalisées », et « des relations socio-affectives » (Degache & Nissen, *loc. cit.*, p. 75). D'après ces auteurs, ces interactions en ligne impactent positivement l'engagement et la participation des apprenants en présentiel. Ces derniers doivent alors entreprendre un travail de représentation du dispositif médiatisé, afin de pouvoir s'autonomiser et s'engager dans le parcours d'apprentissage médiatisé à distance ; car les deux modalités du dispositif de la classe inversée s'alternent et sont complémentaires (Bourdet, *loc. cit.* ; Dufour, *loc. cit.*, p. 46-47 ; Verch & Nissen, *loc. cit.*, p. 3 ; Degache & Nissen, *loc. cit.*, p.65).

Aussi, l'enseignant est amené à organiser de manière efficiente son enseignement au service d'un apprentissage actif, en utilisant des ressources adéquates. Il doit repenser ses pratiques d'enseignement, et développer des connaissances, des habiletés et des postures quant à l'usage des systèmes informatiques, en vue de les intégrer au système didactique. Il développe des compétences technopédagogiques. L'enseignant engage une réflexion pour mettre en cohérence les éléments pédagogiques et technologiques afin que l'intégration des TIC apporte une plus-value au processus d'apprentissage. Autrement dit, il détermine, dans une démarche de recherche, les fonctionnalités et les potentialités d'un outil technique, et les effets de son usage sur le processus cognitif de l'apprenant. Cette évaluation soutient un processus de scénarisation et de mise en média, sur le plan matériel et sémiotique, adapté à l'objectif pédagogique. Ce sont ces compétences de médiation et de médiatisation qui permettent à l'enseignant de concevoir et de mettre en œuvre un système d'actions, un dispositif structuré et fonctionnel en vue de guider les apprenants à se représenter et à gérer l'espace d'apprentissage médiatisé à distance.

Néanmoins, comme le précise Guichon (*op. cit.*, p. 8-9), la conception et la mise en œuvre d'un dispositif médiatisé repose sur un « dialogue entre didactique et technologie » afin d'assurer un « aller-retour entre les savoirs mobilisés pour l'action et ceux construits dans l'action ». Cette condition de fonder l'action sur un cadre théorique et méthodologique a été respectée mais n'a pas été acceptée par l'enseignant qui a participé au projet de recherche-action. Une méthodologie qui appelle les personnes concernées par la visée du changement à s'engager dans le processus (Dick, 1999), et à intervenir dans la production de

connaissances, pour ensuite les diffuser, de manière collaborative, dans le milieu dans lequel ils évoluent. L'intégration des TIC à l'enseignement-apprentissage entraîne une modification de l'organisation de l'institution scolaire, et des pratiques professionnelles des enseignants qui peuvent exprimer une réticence à les remettre en cause et à les faire progresser. Une résistance au changement qui entrave l'effort de développement éducatif de la structure.

En effet, sur une période de stage de sept semaines, le projet n'a débuté qu'à la fin de la quatrième semaine, et la mise en œuvre de la classe inversée a été programmée et planifiée sur les trois dernières semaines. Un temps court qui ne nous a pas permis de planifier efficacement les modules d'apprentissage de sorte que les apprenants puissent découvrir les contenus à leur rythme et utiliser le forum pour échanger avec leurs partenaires à l'apprentissage ; et de sorte que l'enseignant puisse avoir le temps d'analyser les activités des apprenants, de répondre à leurs demandes d'explication postées sur le forum, et de réfléchir à des méthodes pédagogiques à mettre en place durant la séance en présence.

De plus, l'entretien semi-directif avec le directeur pédagogique que j'avais préparé pour définir la demande sociale n'a pas pu être exploité. J'ai donc élaboré un autre outil, un questionnaire quantitatif et qualitatif, pour recueillir des informations sur les représentations de l'équipe pédagogique au sujet du concept d'un enseignement favorisant l'inversion de la pédagogie, et sur leurs connaissances des techniques pédagogiques attendues notamment celles liées à l'intégration des TIC. Après trois relances, j'ai enregistré les informations transmises par la moitié des membres de l'équipe pédagogique. Malgré mes tentatives de mettre en avant l'intérêt d'une pratique réflexive sous-tendue par des cadres théoriques et méthodologiques, l'enseignant évoque son expérience et les références pratiques de son répertoire didactique pour justifier ses actions. Cicurel (*loc.cit.*, p. 25) explique que dans certains cas, l'enseignant ne procède pas à une « opération consciente et préméditée », mais qu'il agit de manière spontanée en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle il est engagé. Toutefois, ce projet de recherche-action fait suite à une demande sociale. Selon Guichon (*op. cit.*, p.7), l'enseignant développe une compétence de conception lorsqu'il s'engage dans la production de « « savoirs d'action » (Barbier, 1996), c'est-à-dire de confronter la théorie à la pratique par l'entremise d'un projet de conception multimédia ». Un projet de conception qui demande à l'enseignant, dans une dynamique sociale, « de soulever des questions relatives à la définition des besoins, au choix des documents, à la scénarisation, au guidage et à l'évaluation. ». En outre, lors des deux premières séances en classe, l'enseignant a repris les modules d'apprentissage déposés sur Moodle dans un exposé

magistral, avant la réalisation des tâches. Il utilisait également la classe inversée pour amener les apprenants à revoir ou à réviser des contenus étudiés précédemment en classe. Ce qui ne répond pas à l'objet et aux principes de la classe inversée.

Pour finir, un entretien semi-directif a été improvisé à la fin du stage avec le directeur pédagogique de l'école, dans lequel celui-ci explique son intérêt pour l'approche de la classe inversée pour palier l'hétérogénéité des compétences du public. Cette perspective n'est pas en adéquation avec le processus de recherche-action envisagé. En effet, si la demande sociale avait été définie, comme prévue, au début du stage, nous aurions axé le projet sur la différenciation pédagogique, dans les deux modalités du dispositif de la classe inversée. Si j'avais la possibilité de recommencer cette expérience, j'interviendrais avant le début du stage pour envisager le projet de recherche-action comme un projet d'ingénierie pédagogique. Je m'entretiendrais avec la direction pour définir, entre autres, la demande sociale, les finalités et les attentes, le public (profils, besoins, niveaux, objectifs généraux), l'organisation du projet (dates, durée, rythme, matériel, équipe), les objectifs opérationnels, etc. Ces informations permettraient de mesurer la faisabilité du projet au regard de leur culture éducative, et de spécifier une problématique commune. Sur le plan méthodologique, j'ai proposé des cadres théoriques et méthodologiques ; néanmoins pour éviter de créer un sentiment d'obligation, je laisserais l'enseignant proposer ses cadres de référence, et réfléchir à des cadres adaptés au projet. De plus, j'organiserais un « entretien d'autoconfrontation » (Cicurel, *loc. cit.*) ; autrement dit, je filmerais une séance de classe inversée, et j'inviterais l'enseignant à visionner la vidéo afin de l'amener à expliquer ses pratiques et ses gestes en termes d'intentions et de stratégies. Une prise de recul qui permettrait de relever les éléments d'efficacité et les difficultés rencontrées. Je m'entretiendrais également avec la direction tout au long du projet pour m'assurer de la pertinence des actions entreprises, afin de valider ou de réguler les pratiques.

De plus, le directeur pédagogique évoque ma présence comme un déclencheur pour susciter l'intérêt et la motivation des enseignants. Dans ce cas, nous aurions travaillé sur un axe théorique et managérial afin d'accompagner et de soutenir les enseignants dans la gestion du changement des pratiques d'enseignement (Livingstone, *loc. cit.* ; Haydn, 2009). La direction de l'école peut alors envisager diverses actions telles que le tutorat ou la formation afin que ses enseignants puissent saisir l'intérêt d'intégrer les TIC à la situation didactique pour organiser de manière efficiente l'enseignement au service de l'apprentissage, mais aussi afin qu'ils comprennent qu'il s'agit d'un processus évolutif. Encore un fois, si j'avais la possibilité de recommencer cette expérience, je proposerais le questionnaire

technopédagogique dans des ateliers de discussion. En l'occurrence, Gaucher et al. (*loc. cit.*) ont évalué ce cadre dans un projet de recherche-développement pour apprécier sa pertinence et son efficacité, en faisant intervenir des conseillers pédagogiques et des enseignants.

Aussi, l'innovation pédagogique est conditionnée par la motivation de vouloir enrichir et diversifier son répertoire didactique, en développant des compétences technopédagogiques nécessaires à l'intégration pédagogique des TIC. D'une manière générale, Karsenti (*loc. cit.*) invite les enseignants à s'engager dans une démarche de recherche didactique (méthodes, techniques, procédés), de réflexion collective, et de remise en cause des représentations relatives au processus d'enseignement-apprentissage, au rapport au savoir et au rôle, et à l'usage des TIC.

L'Union Européenne s'attelle à la transition numérique, mais au vu des mutations technologiques constantes et leurs répercussions sur le plan économique, social et culturel, il arrivera un temps où l'aspect motivationnel ne suffira plus, et où toute institution éducative ou de formation sera soumise à la prégnance de la culture numérique.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : Une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0029>
- Astolfi, J.-P., & Develay, M. (2016). *La didactique des sciences: Vol. 7e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-didactique-des-sciences--9782130749745.htm>
- Balle, F. (1990). *Médias et Sociétés*. Edition Montchrestien.
- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/savoirs-theoriques-et-savoirs-d-action--9782130589990.htm>
- Baron, G.-L. (2014). Elèves, apprentissages et « numérique » : Regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en éducation*, 18, 91-103. <https://doi.org/10.4000/ree.8525>
- Barrette, C. (2005). Cadre opérationnel des formations PERFORMA visant le développement de la compétence à intégrer les TIC à sa pratique professionnelle. *Université de Sherbrooke. Regroupement des collèges Performa*.
- Barth, B.-M. (2015). Avant-propos de Britt-Mari Barth : La psychologie culturelle de Jérôme Bruner et son impact sur la pédagogie. In *Bruner, J. (1990) Acts of meaning. Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.
- Bazin, H. (2006). *Comparaison entre recherche-action et recherche classique*. document électronique in Bibliographie R-A. disponible sur : <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>
- Bélisle, C., Bianchi, J., & Jourdan, R. (1999). Médias, Médiation, Médiatisation. In *Pratiques médiatiques*. CNRS éditions - CNRS Communication.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Berlinguer, L., Boissinot, A., & Bonnafous, S. (2018). Une étude de cas : La signature de la déclaration de la Sorbonne et du processus de Bologne. *Administration & Éducation*, 159(3), 53-59. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.159.0053>
- Bertin, J.-C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASp*, 41-42, 47-66. <https://doi.org/10.4000/asp.1163>
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents : Un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Agence universitaire de la francophonie Éd. des Archives contemporaines.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals*. David McKay Company.
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic*, Vol. 10, n° 1, 23-32. <https://doi.org/10.4000/alsic.522>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. In *Apprentissage et formation des adultes: Vol. 3e éd.* (p. 155-200). Presses

- Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/apprentissage-et-formation-des-adultes--9782130550259-p-155.htm>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6_5
- Breen, M. (1989). Chapter 12—The evaluation cycle for language learning tasks. In *The Second Language Curriculum* (p. 187-206). Cambridge University Press.
- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : Apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>
- Bruner, J., & Hickmann, M. (2011). 11. La conscience, la parole et la « zone proximale » : Réflexions sur la théorie de Vygotsky. In *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (p. 281-292). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01.0281>
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 2, 36-51. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>
- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology* (John Benjamins).
- Charlier, B., Deschryver, N., & Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression de « soi ». *Synergies pays scandinaves*, 8, 19-33.
- Ciekanski, M., & Macaire, D. (2022). L'autonomisation : Volume 1 coordonné par Dominique Macaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1(19-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10393>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom : Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Conseil de l'Europe, Comité de l'Education. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.
- De Paolis, P. (1982). *Marquage social et développement cognitif : Le conflit sociocognitif induit par la représentation de normes sociales*. Nouvelles perspectives dans l'étude expérimentale du développement social de l'intelligence, Genève.
- De Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 263(1), 71-109.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : Pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, Vol. 11, n° 1, 61-92. <https://doi.org/10.4000/alsic.797>
- Dejean-Thircuir, C., & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et application*, n°54, 28-40.
- Demaizière, F. (1996). Autoformation, nouvelles technologies et didactique Réflexions et propositions méthodologiques. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle - Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, 29(n°1-2), 67-99.
- Demaizière, F., & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Ophrys.
- Dennerly, M. (2008). *Piloter un projet de formation : De l'analyse de la demande au cahier des charges*. ESF.

- Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*, 78(2), 80-86. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0080>
- Develay, M. (2015). Chapitre 2. L'usage de la notion de compétence en éducation. In *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* (p. 51-69). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/d-un-programme-de-connaissances-a-un-curriculum-de--9782804190613-p-51.htm>
- Dick, B. (1999). *What is action research?* <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193, 44-47.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Fastrez, P. (2012). Les compétences en littératie médiatique : Une proposition de définition. *Québec français, n°166*, 42-43.
- Félix, C. (2002). L'étude à la maison : Un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 483-505. Érudit. <https://doi.org/10.7202/008331ar>
- Fischer, G.-N. (2011). Chapitre 3. Les dimensions psychosociales. In *Psychologie sociale de l'environnement* (p. 53-81). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/psychologie-sociale-de-l-environnement--9782100566525-p-53.htm>
- Gaucher, C., Martel, C., & Arsenault, L. (2016). Accompagner le personnel enseignant dans les choix d'utilisation d'une ressource technopédagogique : Un questionnaire technopédagogique utile à l'intégration des technologies en enseignement dans les programmes d. *Tréma*, 44, 2535. <https://doi.org/10.4000/trema.3369>
- Germain, C. (2009). Chapitre 5. Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. In *Après Vygotski et Piaget* (p. 109-119). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.garni.2009.01.0109>
- Giordan, A. (2017, octobre 16). A l'ère du numérique, faut-il encore apprendre ?, Maison de la Pédagogie de Mulhouse. <https://maisondelapedagogie.fr/rencontres-debats/90-16-octobre-2017-andre-giordan>
- Gojak, L. (2012). *To Flip or Not to Flip : That is Not the Question!* National Council of Teachers of Mathematics. <https://www.nctm.org/>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). *A review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network. <https://flippedlearning.org/>
- Haydn, T. (2009). *Case studies of the ways in which initial teacher training providers in england prepare student teachers to use ICT effectively in their subject teaching*. OECD, University of East Anglia.
- Holec, H. (2022). Le CRAPEL, l'autonomie et l'autonomisation : La construction de la démarche du CRAPEL. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2(19-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10710>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Hülsmann, T., Marquet, P., Peraya, T., & Mœglin, P. (2012). Médiation, médiations *Distances et médiations des savoirs*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/dms.153>
- Kadi, M.-N., Ben Abid-Zarrouk, S., & Coulibaly, B. (2019). Intégration des TIC et innovation pédagogique. Le cas particulier des écoles de Mulhouse. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63(1), 139-155. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0139>
- Karsenti, T. (2013). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, 21(1), 74-75.

- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. JSTOR.
- Kolb, D. (1984). The Process of Experiential Learning. In *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development* (p. 20-38). Prentice Hall. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kus, S. (2017). Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif ? *Administration & Éducation*, 153(1), 75-79. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0075>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : Vers une approche systémique. *Sticéf - Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 18. <https://hal.science/hal-00696443/document>
- Lecoq, J., & Lebrun, M. (2016). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit: Guide pratique pour débiter en classe inversée*. Presses universitaires de Louvain. <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/346.2>
- Legendre, M.-F. (2001). Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 441-444. Érudit. <https://doi.org/10.7202/009941ar>
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement. In *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action* (p. 113-123). Encrage Université - Belles Lettres.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes*, 38-40.
- Martin, J.-P., & Savary, E. (2012). *Intervenir en formation : 12 clés pour préparer, animer, évaluer*. Chronique Sociale.
- Mazur, E. (2013, mars 13). *The Flipped Classroom Will Redefine the Role of Educators* [Evollution-"illuminating the lifelong learning movement"]. <https://seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators>. https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/audio-flipped-classroom-redefine-role-educators-10-years/ ; <https://seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators>
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage, An inventory of Effects*. Bantam Books Inc.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs d'apprentissage* (L'Harmattan).
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces: *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morin, Y. (2010). Ma petite histoire d'intégration des TIC en pédagogie. *Pédagogie collégiale*, 23(2), 12-16.

- Murillo, A., Lefeuvre, G., Veyrac, H., & Fabre, I. (2013). Comment un outil devient instrument d'enseignement? Le cas d'une carte heuristique. *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation*.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, 44-58.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation, Entretien avec Daniel Peraya. *Médiations & Médiatisations*, 1(1), 102-111.
- Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. In *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur*. Université de Genève.
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In *Médiations* (p. 33-48). In Liquète, V. (Ed) - CNRS Editions. <https://books.openedition.org/editionscnrs/14730>
- Peraya, D., & Meunier, J. P. (1999). Vers une sémiotique cognitive. In *Cognito*, 14, 1-16.
- Perraudau, M. (2006). 6. Les stratégies d'enseignement mises en œuvre par le professeur. In *Les stratégies d'apprentissage* (p. 171-201). Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-strategies-d-apprentissage--9782200345358-p-171.htm>
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Poellhuber, B., & Fournier-St-Laurent, S. (2014). Les TIC pour favoriser et soutenir l'apprentissage. In *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. In L. Menard et L. St-Pierre (dir.) (p. 157-208). les éditions AQPC.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515-544. <https://doi.org/10.7202/000289ar>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10-26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication. In *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant—Recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013a). Méthodes de recherche. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 129-134). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0129>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013b). Système didactique—Triangle didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 203-210). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0203>
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp*, 35-36, 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>

- Rochex, J.-Y. (2017). Vygotski : Une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391(3), 50-64. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>
- Roussel, Y. (2021). Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. Paris : Retz, coll. « Mythes et réalités », 159 p. *Savoirs*, 56(2), 107-110. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0107>
- Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie : Quelques recommandations. *Distances et médiations des savoirs*, 2(5). <https://doi.org/10.4000/dms.629>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Koehler, M. J., Mishra, P., & Shin, T. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) : The Development and validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Soubrié, T. (2020). Penser le numérique : Orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic*, Vol. 23, n° 1. <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>
- Stringer, E. (1996). *Action Research : A handbook for practitioners*. Sage Publications.
- Torres, J.-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : Entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Administration & Éducation*, 150(2), 159-164. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0159>
- Vanleene, F., Lyman-Hager, M. A., & Mercurol, L. (2019). Humanités numériques et pédagogie participative : Cas d'une classe expérimentale pluridisciplinaire inversée. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 193(1), 91-105. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ela.193.0091>
- Verch, A., & Nissen, E. (2020). The Role of Video in the Flipped Language Classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(3).
- Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotsky, L. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart - Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (p. 261-280). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01.0261>

Sitographie :

La classe inversée

« Face et Pile : L'essentiel en deux pages ; deux côtés de la médaille ». Récupéré le 9 août 2022 du site de l'université de Sherbrooke : https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_app_inversee_version_finale.pdf

« Distance and online learning : The Flipped Classroom Will Redefine the Role of Educators » : Récupéré le 26 mars 2023 sur le site du journal The evolution : <https://evollution.com/revenue-streams/distance-online-learning/audio-flipped-classroom-redefine-role-educators-10-years/>

Interview disponible sur le site de l'université d'Harvard : <https://seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators>

« Peer Instruction ». Récupéré le 26 mars 2023 du site Mazur Group : <https://mazur.harvard.edu/research-areas/peer-instruction>

Classe inversée Le Congrès 2015. Récupéré le 8 juin 2023 de <https://clic2015.sciencesconf.org/> ; https://clic2015.sciencesconf.org/conference/clic2015/pages/CLIC2015_vf.pdf

« La classe inversée : Définition, ressources et témoignage ». Récupéré le 8 juin 2023 du site du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, Portail Primàbord : <https://primabord.eduscol.education.fr/la-classe-inversee>

Le numérique

« Innovation in PISA » ; « PISA 2015 Learning in the Digital World ». Récupéré le 13 janvier 2023 sur le site de l'OCDE : <https://www.oecd.org/pisa/innovation/> ; <https://www.oecd.org/pisa/innovation/learning-digital-world/>

« PISA ». Récupéré le 13 janvier 2023 sur le site du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

« Instructional Design : The ADDIE Approach ». Récupéré le 21 avril 2023 sur le site de l'éditeur Springer Link : <https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-09506-6>

« The Addie Model : A Beginner's Guide par Kat Boogaard » ; « The ADDIE model Infographic ». Récupéré le 21 avril 2023 sur le site GoSkills : <https://www.goskills.com/Resources/ADDIE-model>

« Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021-2027) ». Récupéré le 8 juin 2023 sur le site de la Commission Européenne : <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

« Ouverture de la célébration des 20 ans de la Déclaration de la Sorbonne ». Récupéré le 8 juin 2023 sur le site du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/ouverture-de-la-celebration-des-20-ans-de-la-declaration-de-la-sorbonne-49253>

« Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». Récupéré le 30 janvier 2023 sur le site du Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

« Nos valeurs : Démocratiser l'éducation façon open source ». Récupéré le 1 mai 2023 sur le site de Moodle : <https://moodle.com/fr/sur/>

Table des annexes

Annexe 1 : Entretien semi-directif avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement pour analyser la demande sociale.....	127
Annexe 2 : « The components of the TPACK framework » (Mishra & Koehler, 2006, cité par Schmidt et al., 2009, Figure 1, p. 124).....	128
Annexe 3 : « Le questionnement technopédagogique » (Gaucher et al., 2016, Tableau 1)....	129
Annexe 4 : « La fleur didactique » (Bizier, 2008, Figure 1, p. 15).....	130
Annexe 5 : Premier questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants (module 1)	131
Annexe 6 : Deuxième questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants (module 2).....	133
Annexe 7 : Troisième questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants (module 3)	135
Annexe 8 : Entretien semi-directif avec l'enseignant, organisé en fin de projet.	137
Annexe 9 : Questionnaire qualitatif et quantitatif (remplaçant l'entretien semi-directif avec le directeur pédagogique)	138
Annexe 10 : Réponses de l'équipe pédagogique au questionnaire qualitatif et quantitatif (remplaçant l'entretien semi-directif avec le directeur pédagogique).....	146
Annexe 11 : Questionnaire créé sur le site web Quizinière de Canopé (module 1)	152
Annexe 12 : Réponses des apprenants au premier questionnaire d'évaluation (module 1) ..	154
Annexe 13 : Questionnaire créé sur le site web Quizinière de Canopé (module 2)	156
Annexe 14 : Réponses des apprenants au deuxième questionnaire d'évaluation (module 2) ..	158
Annexe 15 : Tableaux / Feuilles de route (module 3)	161
Annexe 16 : Réponses des apprenants au troisième questionnaire d'évaluation (module 3) ..	164
Annexe 17 : Transcription de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignant.....	168
Annexe 18 : Transcription de l'entretien semi-directif mené avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement.	176
Annexe 19 : « Processus d'intégration des TIC » (Raby, 2005, Figure 3.1, p. 83-84).....	178

Annexe 1 : Entretien semi-directif avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement pour analyser la demande sociale.

Renvoi (en page 42, Partie 2)

Renvoi (en page 64, Partie 3)

- Comment avez-vous eu connaissance de la classe inversée ?
- Pourquoi êtes-vous intéressé par la mise en œuvre de ce dispositif au sein de votre structure ? Quelle est votre finalité et quelles sont vos objectifs ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de sa mise en œuvre ?
- Quelles sont vos attentes durant ce projet de recherche ?
- Est-ce que les enseignants sont prêts à s'engager dans le projet ?
- Possèdent-ils des compétences en numérique ? Utilisent-ils des outils numériques dans leur enseignement ?

Annexe 2 : « The components of the TPACK framework » (Mishra & Koehler, 2006, cité par Schmidt et al., 2009, Figure 1, p. 124).

Renvoi (en page 50)

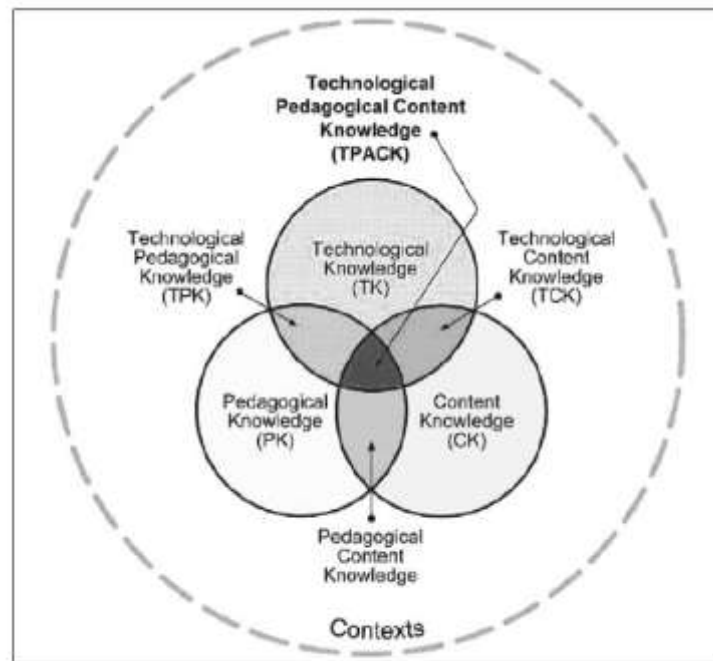


Figure 1: The components of the TPACK framework (graphic from <http://tpack.org>).

Annexe 3 : « Le questionnement technopédagogique » (Gaucher et al., 2016, Tableau 1).

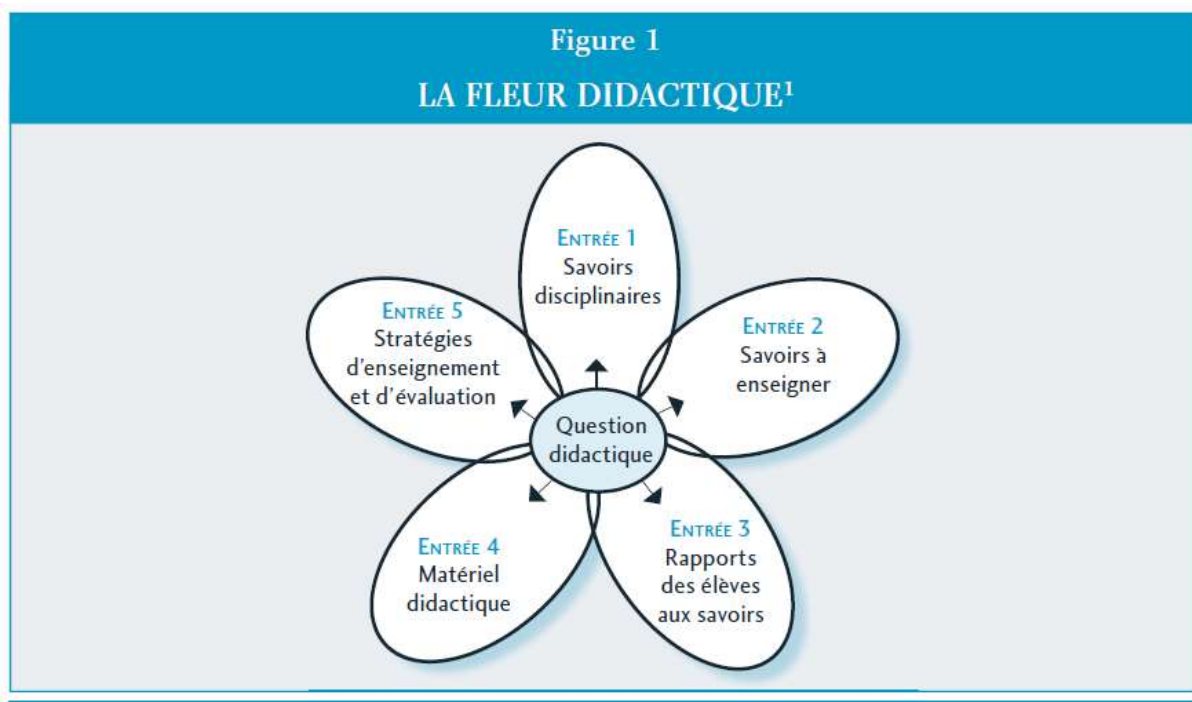
Renvoi (en page 50)

Tableau 1 : Le questionnement technopédagogique

Compétences primaires	Entrée	Questions
Connaissances disciplinaires : Content Knowledge (CK)	L'entrée 1 : les savoirs disciplinaires Les finalités	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle représentation ai-je ma discipline ? • Que sais-je de ce que je dois enseigner ? • Quels sont les cadres de référence ?
Connaissances disciplinaires : Content Knowledge (CK)	L'entrée 2 : les savoirs à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que j'enseigne ? (compétences, objectifs, etc.) • Quelles sont les notions essentielles à enseigner ? (préalable, selon le profil de sortie, etc.) • Quelle est la séquence des contenus ?
Connaissances disciplinaires : Content Knowledge (CK)	L'entrée 3 : les rapports des élèves aux savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que mes étudiantes et mes étudiants savent ? • Quelle est leur perception de la matière enseignée ? Positif ? Négatif ? • Est-ce nouveau pour eux ? • Pourquoi cette matière intéresserait un jeune de 17-19 ans ?
Technologique : Technological Knowledge (TK)	L'entrée 4 : le matériel didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que j'utilise pour enseigner ? <ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les ressources d'enseignement-apprentissage et les autres outils technologiques retenus ? – Quels équipements et matériel didactique qui ne sont pas informatisés seront utilisés ? – Comment l'ensemble sera diffusé ? – Quel matériel didactique doit être développé ? • Est-ce du matériel éprouvé ? reconnu ? pertinent ? récent ?
Pédagogique : Pedagogical Knowledge (PK)	L'entrée 5 : les stratégies d'enseignement et d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Dans ma discipline et en lien avec les contenus de ma discipline, quelles sont mes croyances pédagogiques ? Quel est le courant pédagogique (socioconstructivisme, cognitivisme, behaviorisme, etc.) auquel j'adhère ? • Quelle est la stratégie d'enseignement et d'évaluation privilégiée ? • Existe-t-il des ressources technologiques pouvant correspondre aux visées didactiques et pédagogiques ? • Quelle technologie serait appropriée en lien avec l'intention pédagogique ?

Annexe 4 : « La fleur didactique » (Bizier, 2008, Figure 1, p. 15).

Renvoi (en page 50)



Annexe 5 : Premier questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants (module 1)

Renvoi (en page 54)

CI semaine 1

"Un retour sur votre expérience"

Nous vous invitons à répondre à quelques questions concernant votre expérience sur cette activité.

* Indique une question obligatoire

Avez-vous apprécié le thème de l'activité ? *

- Oui
- Non

Si « non », qu'est-ce qui vous a déplu ?

Votre réponse _____

Qu'avez-vous pensé de l'utilisation d'un document audio ? *

- C'était divertissant
- C'était captivant
- C'était stressant
- Autre...

Auriez-vous préféré découvrir le document audio en classe ? *

- Oui
- Non

Pouvez-vous développer votre réponse ? *

Réponse courte _____

Qu'avez-vous pensé du travail en autonomie ? *

- « Je me suis senti(e) seul(e) et perdu(e) »
- « J'ai aimé travailler en autonomie parce que l'activité était simple. »
- « Je n'ai pas eu peur parce que je savais que j'étais entouré-e virtuellement par mes collègues de classe. »
- Autre...

Qu'est-ce qui vous a aidé-e à comprendre l'activité ? *

- Les questions de compréhension
- Lire les points de vue des camarades sur le forum
- Poser des questions aux camarades et à l'enseignante sur le forum

Qu'avez-vous pensé de l'organisation du travail demandé ? *

- « Je trouve que le déroulement des activités demandées n'était pas clair. »
- « J'ai eu des difficultés à trouver l'emplacement des activités et du forum. »
- « Je trouve que le déroulement des activités demandées était clair. »
- « Je n'ai pas eu de difficultés à trouver l'emplacement des activités et du forum. »
- Autre...

Annexe 6 : Deuxième questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants (module 2)

Renvoi (en page 54)

CI semaine 2

"Un retour sur votre expérience"

Nous vous invitons à répondre à quelques questions concernant votre expérience sur cette activité.

Est-ce que l'explication de la règle de grammaire dans une capsule vidéo vous a aidé à l'étudier à votre rythme ? *

Oui

Non

Auriez-vous préféré que l'enseignante vous explique cette règle de grammaire en classe ? *

Oui

Non

Pouvez-vous développer votre réponse ? *

Réponse longue

Faire des exercices vous a-t-il aidé à approfondir la règle de grammaire ? *

Oui

Non

Auriez-vous apprécié connaître immédiatement les réponses aux exercices ? *

Oui

Non

Pouvez-vous expliquer votre réponse. *

Réponse longue

Auriez-vous apprécié recommencer les exercices ? *

- Oui
- Non

Pouvez-vous expliquer votre réponse ? *

Réponse longue

Pensez-vous que vous pourriez expliquer cette règle en classe dans le cadre d'une activité à un(e) collègue qui ne l'a pas comprise ? *

- Oui
- Non

Annexe 7 : Troisième questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants (module 3)

Renvoi (en page 54)

CI semaine 3

"Un retour sur votre expérience"

Nous vous invitons à répondre à quelques questions concernant votre expérience sur cette activité.

A-t-il été facile de travailler à distance sur une règle de grammaire avec vos collègues ?

Oui

Non

Pouvez-vous expliquer votre réponse.

Réponse longue

Par quel(s) moyen(s) avez-vous discuté ensemble de la règle de grammaire (WhatsApp, courriel, SMS, forum, etc.) ?

Réponse longue

Est-ce vous avez proposé vos idées quand vous avez complété le tableau sur la règle de grammaire, et discuté avec vos collègues quand vous étiez d'accord ou pas d'accord avec leurs idées ?

Oui

Non

Tout au long de votre expérience sur MOODLE, avez-vous trouvé qu'il y avait trop d'informations, trop de documents ou trop de photos ?

Oui

Non

Est-ce qu'il était facile d'accéder aux documents, aux vidéos, aux exercices, etc. ? *

- Oui
- Non

Est-ce que les textes et les consignes étaient lisibles ? *

- Oui, c'était lisible, clair et aéré.
- Non, c'était trop petit et mal organisé. Et, il y avait trop de couleurs.

Avez-vous utilisé l'espace "Forum" de la plateforme Moodle pour poser des questions à vos collègues ou à votre enseignante ? *

- Oui
- Non

Si "oui", les réponses vous ont-elles aidé à mieux comprendre les activités à faire ?

Réponse longue

Est-ce que les leçons étudiées à la maison vous ont permis de mieux comprendre les activités proposées ensuite par l'enseignante en classe ? *

- Oui
- Non

Est-ce que les activités travaillées en classe vous ont permis de proposer des idées, de donner votre point de vue, de discuter avec vos collègues et avec l'enseignante, et d'être créatif/créative ? *

- Oui
- Non

Annexe 8 : Entretien semi-directif avec l'enseignant, organisé en fin de projet.

Renvoi (en page 56)

- Comment l'intégration des TIC dans votre enseignement vous a amené à rompre avec vos habitudes, vos modèles d'enseignement, votre méthode d'enseignement, votre approche dans la mise en place du dispositif de la classe inversée ?
- Quelle a été votre processus de conception du module ?
→ *Reformulation : choix des médias et la scénarisation*
- Quelle réflexion avez-vous eu quant aux choix des outils numériques ?
→ *Reformulation : analyse des caractéristiques techniques, des usages, des effets des médias sur le comportement des apprenants.*
→ *Cohérence avec les contenus et les objectifs pédagogiques*
- Quelle méthodologie, quel cadre de référence (une fiche réflexive, un référentiel) avez-vous utilisé pour élaborer un scénario pédagogique qui combine les contenus disciplinaires, la pédagogie et les technologies ?
→ *Reformulation : intégration des objets techniques dans l'enseignement*
- Quelle méthodologie, quel cadre de référence (une fiche réflexive, un référentiel) avez-vous utilisé pour structurer la médiatisation (la mise en média) des contenus, autrement dit pour développer un module à l'aide de divers outils numériques en suivant le scénario pédagogique ?
- L'intégration des TICE vous a-t-elle stimulé à diversifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ?
- Quel effet cette expérience a eu sur la construction de votre pratique professionnelle/votre pratique enseignante autour des TIC ?
- Comptez-vous continuer à mettre en place le dispositif de la classe inversée ? Pouvez-vous développer votre réponse ?
- Vous avez déjà suivi une formation pour développer vos compétences en numérique en lien avec l'enseignement. Vous avez également abordé la classe inversée lors d'une session de formation. Suite à l'expérience vécue dans ce projet de recherche, pensez-vous que vous auriez besoin d'une formation plus spécifique ?

Annexe 9 : Questionnaire qualitatif et quantitatif (remplaçant l'entretien semi-directif avec le directeur pédagogique)

Renvoi (en page 64)

Questionnaire

Ce questionnaire vise à étudier le dispositif de la classe inversée dans le cadre d'une recherche-action. Nous vous remercions du temps que vous consacrez à y répondre.

Etes-vous enseignant ? *

- Oui
- Non

Si "non", quelle profession exercez-vous ?

Réponse courte

Si "oui", avez-vous suivi une formation initiale d'enseignant ?

- Oui
- Non

Connaissez-vous le dispositif de la classe inversée ? *

- Oui
- Non

Si "oui", comment en avez-vous eu connaissance ?

- en lisant un ouvrage ou un texte scientifique abordant ce sujet
- en participant à une action de formation abordant ce contenu
- dans le cadre de votre activité professionnelle
- Autre...

Avez-vous déjà mis en œuvre le dispositif dans une classe ? *

Oui

Non

Si "oui", quels ont été les éléments d'efficacité ?

Réponse longue

Quels ont été les lacunes ou les obstacles rencontrés ?

Réponse longue

Selon vous, en quoi consisterait la pédagogie de la classe inversée ? *

Réponse longue

Pour chacune des affirmations, dites si vous êtes "tout à fait d'accord", "d'accord", *
"ni d'accord/ni en désaccord", "pas d'accord", "pas du tout d'accord".

tout à fait
d'accord

d'accord

ni d'accord/ni
en désaccord

pas d'accord

pas du tout
d'accord

La classe
inversée est une
approche
pédagogique où
l'instruction des
savoirs est
programmée
hors de la
classe.

...une approche
où l'enseignant
a un rôle central
en tant qu'expert
des savoirs.

...une approche
qui
responsabilise
l'apprenant dans
son
apprentissage.

...une approche qui conduit l'enseignant à utiliser des outils technologiques comme support de transmission des savoirs.

...une approche qui favorise la différenciation.

Dans ce dispositif de nature hybride, selon vous, quelle(s) activité(s) pourriez-vous organiser à distance ? *(plusieurs réponses possibles)* *

- Evaluation
- Recherche d'informations dans un environnement médiatique ou sur le terrain
- Echange de connaissances et d'expériences sur une plateforme collaborative
- Tâche, projet ou résolution de problème
- Lecture ou visionnage de ressources
- Exercice de compréhension
- Test
- Exposé
- Interaction sociale et verbale
- Activité différenciée
- Autre...

Dans ce dispositif de nature hybride, selon vous, quelle(s) activité(s) pourriez-vous organiser à distance ? *(plusieurs réponses possibles)* *

- Evaluation
- Recherche d'informations dans un environnement médiatique ou sur le terrain
- Echange de connaissances et d'expériences sur une plateforme collaborative
- Tâche, projet ou résolution de problème
- Lecture ou visionnage de ressources
- Exercice de compréhension
- Test
- Exposé
- Interaction sociale et verbale
- Activité différenciée
- Autre : _____

Après la séance à distance, comment exploiteriez-vous le temps en présence (en classe) ? *

Votre réponse _____

Pour chaque affirmation, dites si vous êtes « tout à fait d'accord », « d'accord », *
« pas d'accord », « pas du tout d'accord ».

	tout à fait d'accord	d'accord	pas d'accord	pas du tout d'accord
Le rôle de l'enseignant porte sur l'élaboration et la transmission des savoirs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'apprenant prend part de manière active et solidaire à des activités de réflexion avec ses pairs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignant se propose aux apprenants comme tuteur, médiateur, gestionnaire et coach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'apprenant assiste à l'enseignement, et apprend en mémorisant et en appliquant les modèles d'usage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sur une échelle allant de 1 à 5 (1 correspond à un niveau bas, et 5 à un niveau élevé), comment évaluez-vous : *

	1	2	3	4	5
Vos connaissances du Français Langue Etrangère (discipline, programmes, cadres de référence)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre capacité à choisir les savoirs essentiels à enseigner, à déterminer les compétences et les objectifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre capacité à comprendre les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue étrangère, et leur motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos stratégies d'enseignement et d'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos méthodes d'enseignement intégrant des ressources technologiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vos connaissances des potentialités et des limites des outils technologiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avez-vous participé à une activité de formation continue ? *

- Oui
- Non

Si "oui", quel(s) contenu(s) avez-vous abordé ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Les connaissances du champ de la didactique du FLE (courants théoriques et méthodologiques)
- Les compétences pédagogiques en FLE
- Les pratiques d'évaluation
- Les compétences en numérique en lien avec l'enseignement
- L'enseignement de compétences transversales (réflexion, esprit critique, pensée créative, autonomie, communication, coopération)
- Les approches de différenciation des apprentissages (différenciation pédagogique)
- L'enseignement en contexte plurilingue
- Autre : _____

Si "non", souhaitez-vous suivre une activité de formation continue ?

- Oui
- Non

Si "oui", quel(s) contenu(s) voudriez-vous aborder ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Les connaissances du champ de la didactique du FLE (courants théoriques et méthodologiques)
- Les compétences pédagogiques en FLE
- Les pratiques d'évaluation
- Les compétences en numérique en lien avec l'enseignement
- L'enseignement de compétences transversales (réflexion, esprit critique, pensée créative, autonomie, communication, coopération)
- Les approches de différenciation des apprentissages (différenciation pédagogique)
- L'enseignement en contexte plurilingue
- Autre : _____

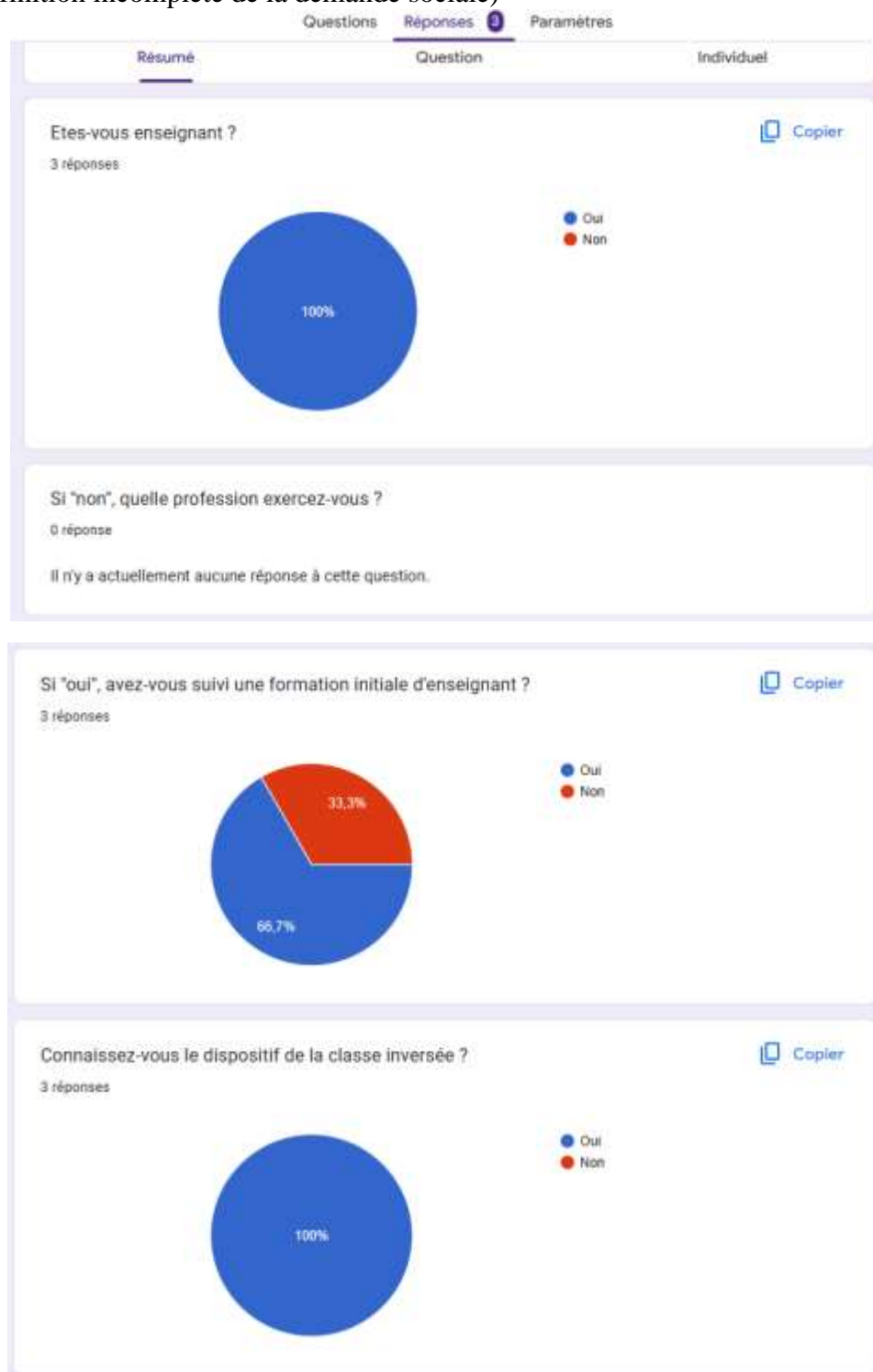
Nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire et de la patience dont vous avez fait preuve dans la rédaction de vos réponses.

Votre réponse _____

Annexe 10 : Réponses de l'équipe pédagogique au questionnaire qualitatif et quantitatif (remplaçant l'entretien semi-directif avec le directeur pédagogique)

Renvoi (Le recueil des données)

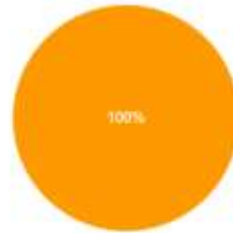
Renvoi (Une définition incomplète de la demande sociale)



Si "oui", comment en avez-vous eu connaissance ?

 Copier

3 réponses

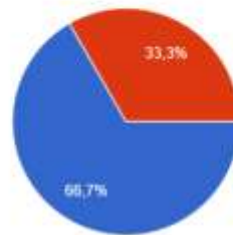


- en lisant un ouvrage ou un texte scientifique abordant ce sujet
- en participant à une action de formation abordant ce contenu
- dans le cadre de votre activité professionnelle

Avez-vous déjà mis en œuvre le dispositif dans une classe ?

 Copier

3 réponses



- Oui
- Non

Si "oui", quels ont été les éléments d'efficacité ?

2 réponses

Les apprenant-e-s ont pu travailler en autonomie, en dehors du contexte de la classe, et ont, grâce au dispositif de classe inversée, mis en place des moyens individuels afin d'être munis des éléments nécessaires à leur compréhension lors de la rencontre en classe physique. Cela a permis aux apprenant-e-s de comprendre à leur rythme, en cherchant le vocabulaire méconnu, et en prenant le temps nécessaire pour la compréhension du document. L'avantage, lors de la leçon, est de gagner du temps sur tout le processus de compréhension du document et de s'axer sur des activités différentes, afin de favoriser les échanges. Chacun-e peut donc intervenir, car il a explicité, en amont du cours, sa compréhension.

Temps de cours gagné

Quels ont été les lacunes ou les obstacles rencontrés ?

2 réponses

Le principal obstacle rencontré, est qu'il n'est pas toujours possible de motiver tous les apprenants à travailler chez eux, en autonomie. De ce fait, lors du cours en présentiel, ceux-c qui n'auront pas préparé la séance en amont, seront en marge, bien que tout de même sollicités, le but étant que tout-e-s participent. De plus, ce dispositif prend du temps à mettre en place.

Bcp n ont pas fait le travail en amont chez eux

Selon vous, en quoi consisterait la pédagogie de la classe inversée ?

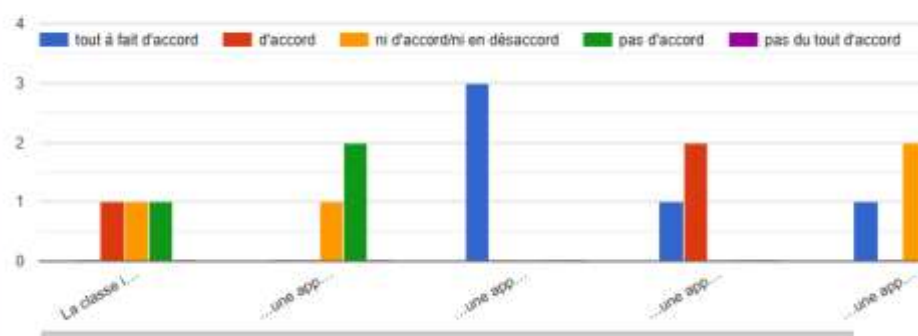
3 réponses

Pour moi, la classe inversée consiste à rendre l'apprenant-e acteur-trice de son apprentissage. L'enseignant devient, plus qu'un transmetteur de savoirs, un guide. L'idée de la classe inversée, c'est que l'apprenant-e, la veille du cours, se familiarise avec la leçon ou le document, à la maison, grâce à des vidéos, du contenu interactif, ou en faisant des recherches sur Internet. Le jour du cours, en général, le lendemain de ce travail personnel, il s'agit de vérifier les informations trouvées à la maison et de les mettre en pratique sous forme d'activités et des travaux collectifs.

Cours en autonomie exercices en classe

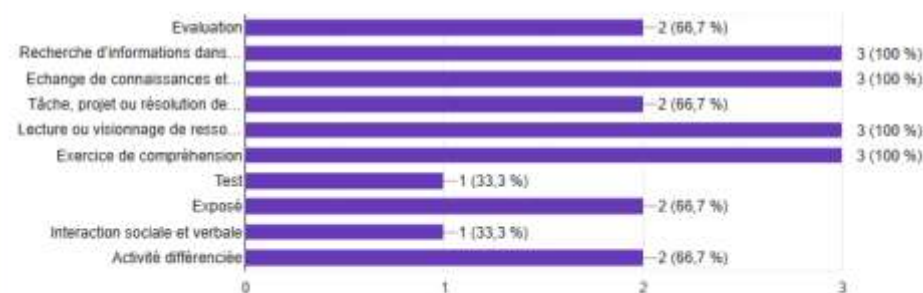
Je propose des activités de préparation avant le cours pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec le thème ou le point de grammaire qui sera abordé, ainsi durant le cours les échanges sont plus riches et les objectifs sont plus rapidement atteints.

Pour chacune des affirmations, dites si vous êtes "tout à fait d'accord", "d'accord", "ni d'accord/ni en désaccord", "pas d'accord", "pas du tout d'accord". [Copier](#)



Dans ce dispositif de nature hybride, selon vous, quelle(s) activité(s) pourriez-vous organiser à distance ? (*plusieurs réponses possibles*) [Copier](#)

3 réponses



Après la séance à distance, comment exploiteriez-vous le temps en présence (en classe) ?

3 réponses

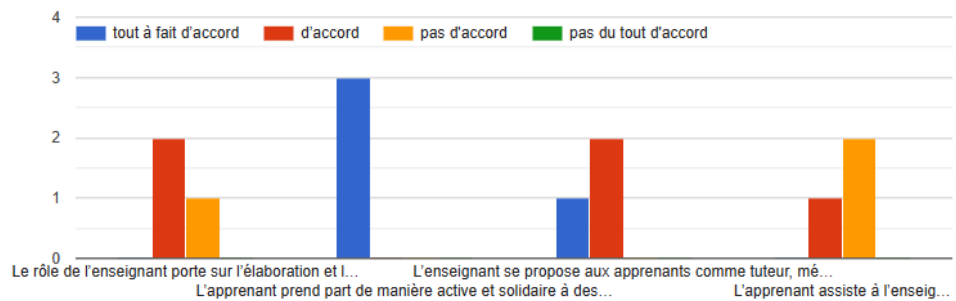
En classe, il s'agira de faire le point sur les activités préparées en amont, d'éclaircir les informations trouvées, de vérifier la bonne compréhension de sinformations. Le cours en présence serait consacré à des activités de production, à faire en groupe, à des échanges entre les apprenant-e-s. En tant qu'enseigante-guide, je circulerai entre les groupes, remédierai aux difficultés rencontrées par les apprenant-e-s, etc.

Exercices discussions doutes

Avec un retour sur le travail à distance afin de m'assurer que tout à été compris.

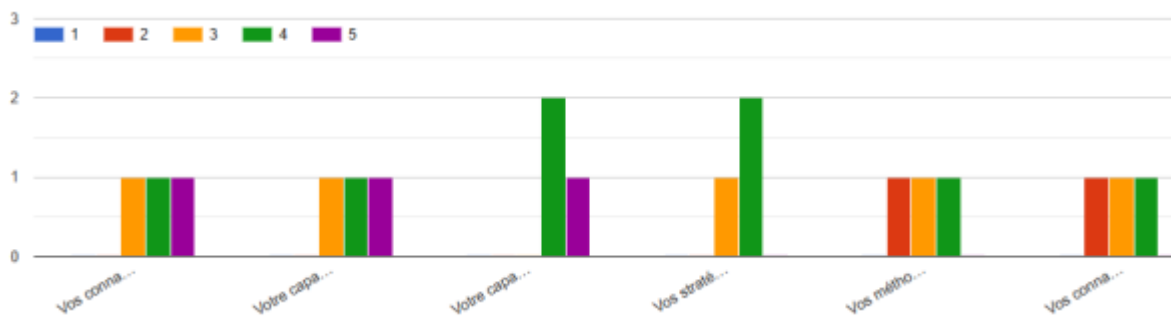
Pour chaque affirmation, dites si vous êtes « tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ».

 Copier



Sur une échelle allant de 1 à 5 (1 correspond à un niveau bas, et 5 à un niveau élevé), comment évaluez-vous :

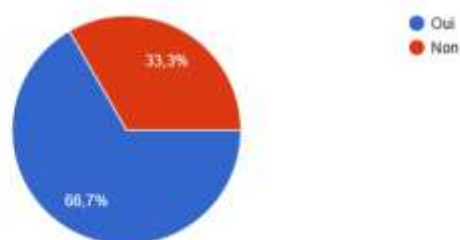
 Copier



Avez-vous participé à une activité de formation continue ?

 Copier

3 réponses



Si "oui", quel(s) contenu(s) avez-vous abordé ? (plusieurs réponses possibles)

 Copier

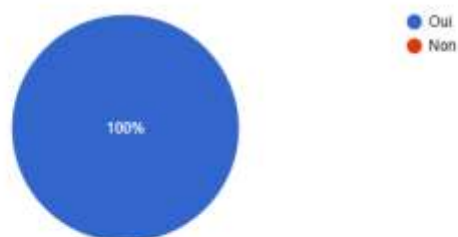
2 réponses



Si "non", souhaitez-vous suivre une activité de formation continue ?

 Copier

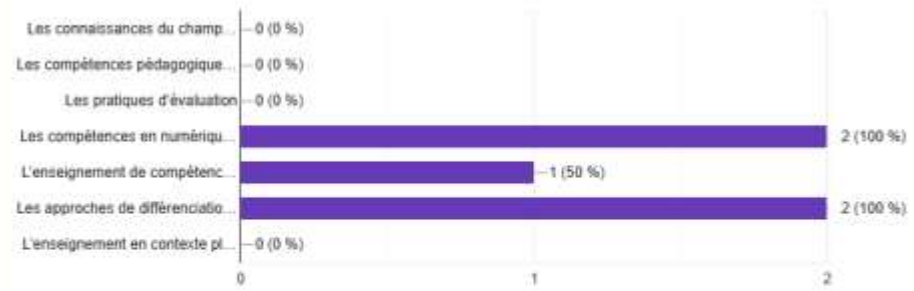
2 réponses



Si "oui", quel(s) contenu(s) voudriez-vous aborder ? (plusieurs réponses possibles)

 Copier

2 réponses



Nous vous remercions de votre participation à ce questionnaire et de la patience dont vous avez fait preuve dans la rédaction de vos réponses.

0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Annexe 11 : Questionnaire crée sur le site web Quizinière de Canopé (module 1)

Renvoi (en page 77)



Les maudits Français

Créé le : 24 févr. 2023
Date limite : Pas encore diffusé

Les français parlent avec des mots.

- précis
- concis
- bizarres

Coef. 1

Qu'est-ce qu'ils aiment faire quand ils se rencontrent?

- se câliner
- jouer de l'accordéon
- se faire la bise

Coef. 1

Durant quelle activité les Français s'éternisent-ils ?

Les Français revendiquent souvent leurs droits.

- oui
- non

Coef. 1

Quelles activités les Français aiment-ils pratiquer quand ils vont en vacances au Québec? (2 réponses attendues)

La salle de bains, pour les Québécois, c'est :

- la douche
- les toilettes

Coef. 1

Qu'est-ce que les Québécois mangent que les Français ne mangent pas ?
(plusieurs réponses possibles)

- les oeufs-bacon
- le yaourt
- la choucroute
- les escargots
- le magret de canard
- la tête de veau
- un verre de lait
- du ragoût
- des pattes de cochon
- des binnes
- du fromage qui sent bon
- du fromage qui pue

Coef. 1

Associez chaque image au mot québécois qui lui correspond :

kanuk



molson



tabarnak



Coef. 1

Annexe 12 : Réponses des apprenants au premier questionnaire d'évaluation (module 1)

Renvoi (Le recueil des données)

Renvoi (Inversion de la pédagogie : les actions de médiation et de médiatisation)



Pouvez-vous développer votre réponse ?

4 réponses

On va avoir un thème et faire un échange de opinion

je préfère travailler les documents audio à la maison

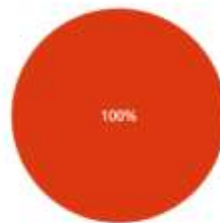
il serait préférable pour moi d'utiliser l'audio à la maison et en classe. Plus d'entraînement

Classe inversée est très bon pour moi parce que Je n'ai pas beaucoup de vocabulaire,il faut du temps pour les comprendre.

Qu'avez-vous pensé du travail en autonomie ?

 Copier

4 réponses



- « Je me suis senti(e) seul(e) et perdu(e) »
- « J'ai aimé travailler en autonomie parce que l'activité était simple. »
- « Je n'ai pas eu peur parce que je savais que j'étais entouré-e virtuellement par mes collègues de classe. »

Qu'est-ce qui vous a aidé-e à comprendre l'activité ?

 Copier

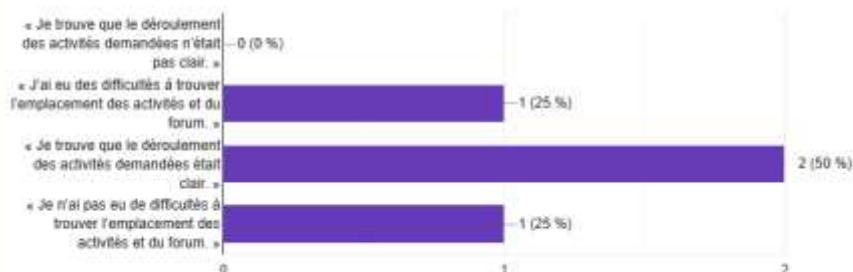
4 réponses



Qu'avez-vous pensé de l'organisation du travail demandé ?

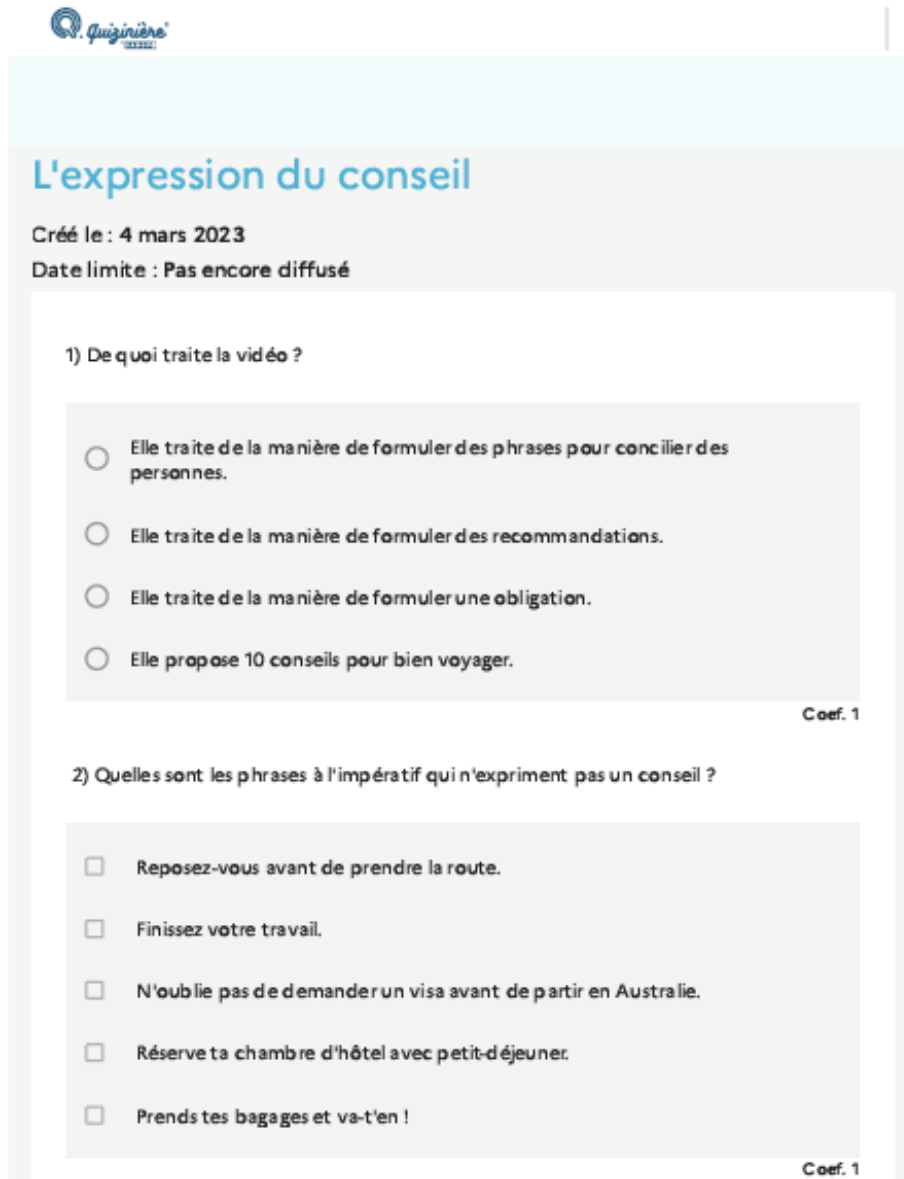
 Copier

4 réponses




Annexe 13 : Questionnaire crée sur le site web Quizinière de Canopé (module 2)

Renvoi (en page 77)



The image shows a screenshot of a quiz interface on the Quizinière website. The title of the quiz is 'L'expression du conseil'. It was created on 4 mars 2023 and has not yet been published. The quiz consists of two questions. The first question asks '1) De quoi traite la vidéo ?' and has four radio button options. The second question asks '2) Quelles sont les phrases à l'impératif qui n'expriment pas un conseil ?' and has five checkbox options. Each question is worth 1 point.

 Quizinière

L'expression du conseil

Créé le : 4 mars 2023
Date limite : Pas encore diffusé

1) De quoi traite la vidéo ?

- Elle traite de la manière de formuler des phrases pour concilier des personnes.
- Elle traite de la manière de formuler des recommandations.
- Elle traite de la manière de formuler une obligation.
- Elle propose 10 conseils pour bien voyager.

Coef. 1

2) Quelles sont les phrases à l'impératif qui n'expriment pas un conseil ?

- Reposez-vous avant de prendre la route.
- Finissez votre travail.
- N'oublie pas de demander un visa avant de partir en Australie.
- Réserve ta chambre d'hôtel avec petit-déjeuner.
- Prends tes bagages et va-t'en !

Coef. 1

3) Combien y a-t-il d'erreurs dans le texte ?

"Tu peux aller jusqu'à Berlin en train. Georgia t'attendra à la gare pour t'emmener à l'auberge. Tu n'oublies pas tes documents pour ton inscription à l'école de danse. Il est préférable de prendre tes propres claquettes."

- 1
- 2
- 3
- 4

Coef. 1

Corrigez les erreurs trouvées dans le texte, puis expliquez.

Coef. 1

4) Complétez chaque phrase avec la forme entre parenthèses qui convient.

Il _____ prendre des bottes pour tes vacances à la neige.

(valait mieux / veut mieux / vaut mieux)

Coef. 1

Tu _____ tes livres d'occasion sur Amazon. (peux vendre /

peux vander / pouvais vendre)

Coef. 1

_____ tes cours avant de passer tes examens.

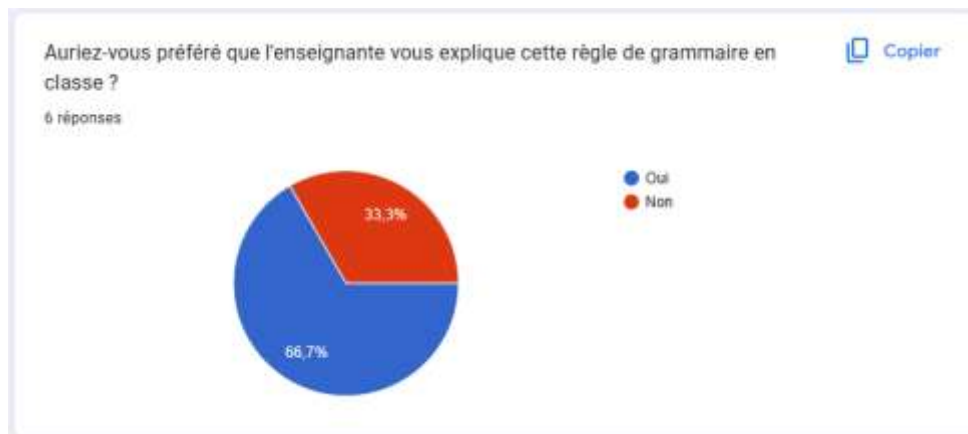
(pense à réviser / pense à révise / pensent à révise)

Coef. 1

Annexe 14 : Réponses des apprenants au deuxième questionnaire d'évaluation (module 2)

Renvoi (Le recueil des données)

Renvoi (Inversion de la pédagogie : les actions de médiation et de médiatisation)



Pouvez-vous développer votre réponse ?

6 réponses

l'explication à vidéo a un langage génial, simple et explicite. Mais l'enseignante peut aller plus loin en personne.

j'ai une question

Je comprends bien cette règle de grammaire

La méthode de vidéo est intéressante, mais on a besoin de plus exemples et scènes sur la grammaire.

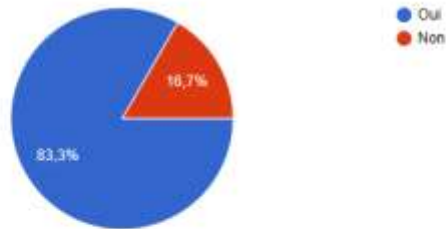
Je pense qu'on l'a déjà appris.

J'ai écouté la règle plusieurs fois et je n'ai pas compris. C'est mieux si le prof explique en classe

Faire des exercices vous a-t-il aidé à approfondir la règle de grammaire ?

 Copier

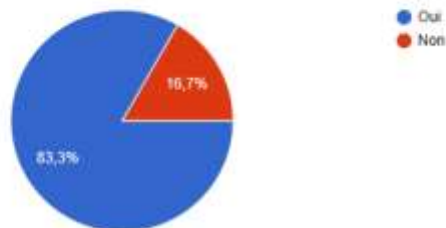
6 réponses



Auriez-vous apprécié connaître immédiatement les réponses aux exercices ?

 Copier

6 réponses



Pouvez-vous expliquer votre réponse.

6 réponses

Ce serait intéressant, car nous gagnerions du temps sur la correction individuelle.

Je veux les travailler à l'école

Cela pourrait me aider à comprendre mes erreurs et à les corriger pour le cours.

Quand on connaît immédiatement les réponses aux exercices, on peut savoir si nous avons complètement compris les connaissances.

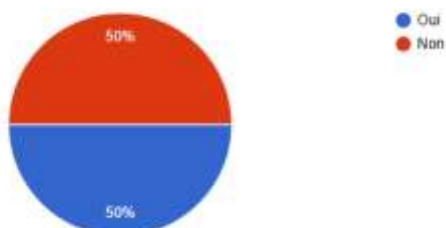
Sinon j'oublie mes réponses.
Et aussi j'ai besoin de temps pour réfléchir.

Après avoir comparé avec les réponses, il est plus facile de comprendre à quel point j'ai compris le sujet grammatical et je peux poser des questions au professeur dans la leçon.

Auriez-vous apprécié recommencer les exercices ?

 Copier

6 réponses



Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

6 réponses

Il serait intéressant de faire d'autres exercices en plus.

je voudrais pas.

Je comprends bien ce sujet

Oui

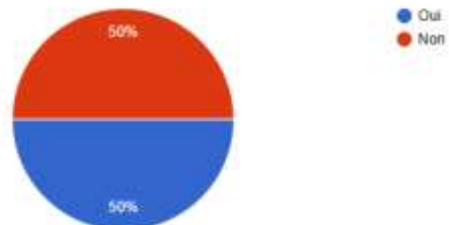
Je m'excuse, Je n'ai pas compris cette question.

Le sujet n'était pas clair, donc je veux répéter

Pensez-vous que vous pourriez expliquer cette règle en classe dans le cadre d'une activité à un(e) collègue qui ne l'a pas comprise ?

 Copier

6 réponses



Annexe 15 : Tableaux / Feuilles de route (module 3)

Renvoi (en page 77)

La règle de grammaire		ME/TE/LE/LA/L'/NOUS/VOUS/LES
Quelle est la nature grammaticale du mot ?		
Quelle est sa fonction dans la phrase ?		
Que remplace ce mot dans une phrase ?		
Donnez des exemples.		
Où se place le mot par rapport au verbe ?	A un temps simple	
	A un temps composé	
	Au futur proche	
	Avec pouvoir et devoir	
Donnez des exemples		

La règle de grammaire	EN
Quelle est la nature grammaticale du mot ?	
Quelle est sa fonction dans la phrase ?	
Que remplace ce mot dans une phrase ? - 1 ^{er} élément - 2 ^{ème} élément	
Donnez des exemples.	
On n'utilise pas « en » pour remplacer une personne. Qu'utilise-t-on à la place ?	
Donnez des exemples.	
Où se place le mot par rapport au verbe ? - dans une phrase à la forme affirmative - dans une phrase à la forme négative - au passé composé - avec les verbes vouloir, pouvoir, devoir + verbe à l'infinitif	
Donnez des exemples	

La règle de grammaire	Y
Quelle est la nature grammaticale du mot ?	
Quelle est sa fonction dans la phrase ?	
Que remplace ce mot dans une phrase ? - 1 ^{er} élément - 2 ^{ème} élément	
Donnez des exemples.	
On n'utilise pas « en » pour remplacer une personne. Qu'utilise-t-on à la place ?	
Donnez des exemples.	
Où se place le mot par rapport au verbe ? - dans une phrase à la forme affirmative - dans une phrase à la forme négative - au passé composé - avec les verbes vouloir, pouvoir, devoir + verbe à l'infinitif	
Donnez des exemples	

La règle de grammaire	moi-toi-lui-elle-nous-vous-eux-elles
Quelle est la nature grammaticale du mot ?	
Quelle est sa fonction dans la phrase ?	
-Que renforce ce mot dans une phrase ? -Avec quoi est-il utilisé ? (2 éléments) -Après quoi est-il utilisé ?	
Donnez des exemples.	

La règle de grammaire ?		ME/TE/LUI/NOUS/VOUS/LEUR
Quelle est la nature grammaticale du mot ?		
Quelle est sa fonction dans la phrase ?		
Que remplace ce mot dans une phrase ?		
Donnez des exemples.		
Où se place le mot par rapport au verbe ?	A un temps simple	
	A un temps composé	
	Au futur proche	
	Avec pouvoir et devoir	
Où se place le mot par rapport au verbe ?		
Donnez des exemples		

Annexe 16 : Réponses des apprenants au troisième questionnaire d'évaluation (module 3)

Renvoi (Le recueil des données)

Renvoi (Inversion de la pédagogie : les actions de médiation et de médiatisation)



Par quel(s) moyen(s) avez-vous discuté ensemble de la règle de grammaire (WhatsApp, courriel, SMS, forum, etc.) ?

6 réponses

Via le groupe WhatsApp et dans la classe

WhatsApp

WhatsApp

Zoom et WhatsApp

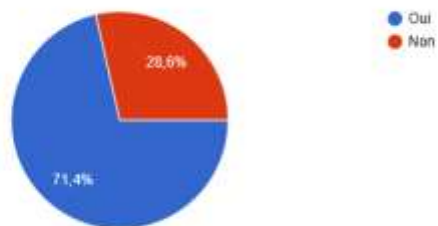
Whats app

uniquement en classe

Est-ce vous avez proposé vos idées quand vous avez complété le tableau sur la règle de grammaire, et discuté avec vos collègues quand vous étiez d'accord ou pas d'accord avec leurs idées ?

 Copier

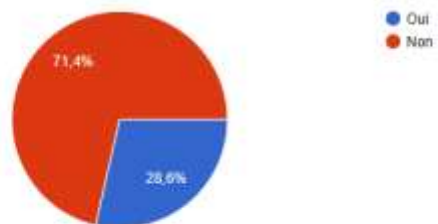
7 réponses



Tout au long de votre expérience sur MOODLE, avez-vous trouvé qu'il y avait trop d'informations, trop de documents ou trop de photos ?

 Copier

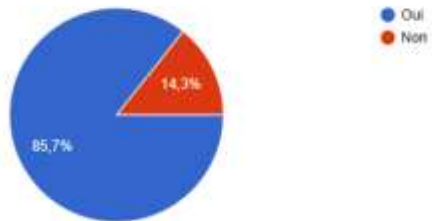
7 réponses



Est-ce qu'il était facile d'accéder aux documents, aux vidéos, aux exercices, etc. ?

[Copier](#)

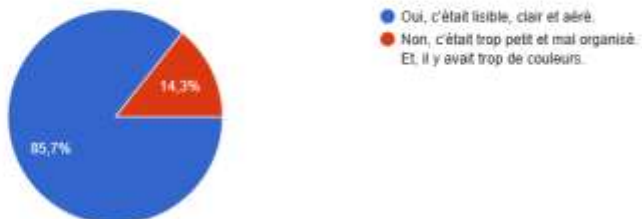
7 réponses



Est-ce que les textes et les consignes étaient lisibles ?

[Copier](#)

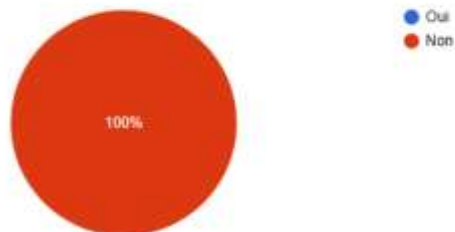
7 réponses



Avez-vous utilisé l'espace "Forum" de la plateforme Moodle pour poser des questions à vos collègues ou à votre enseignante ?

[Copier](#)

7 réponses



Si "oui", les réponses vous ont-elles aidé à mieux comprendre les activités à faire ?

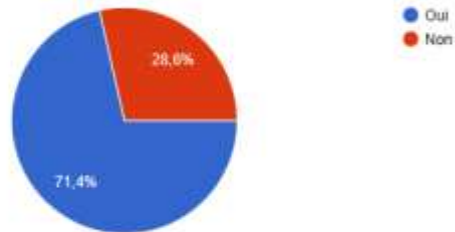
0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Est-ce que les leçons étudiées à la maison vous ont permis de mieux comprendre les activités proposées ensuite par l'enseignante en classe ?

 Copier

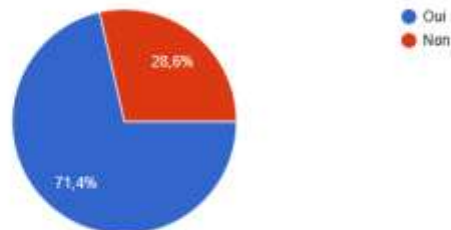
7 réponses



Est-ce que les activités travaillées en classe vous ont permis de proposer des idées, de donner votre point de vue, de discuter avec vos collègues et avec l'enseignante, et d'être créatif/créative ?

 Copier

7 réponses



Annexe 17 : Transcription de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignant

Renvoi (L'entretien semi-directif : discours et perspective dynamique de l'approche expérimentale)

Renvoi (Le recueil des données)

« Conventions de transcription » (Stratilaki, 2020 – 2021, [note de page 32](#))

+	Pause
(...s)	Pause prolongée en secondes
MOT en majuscules	Accentuation d'un mot
!	Intonation exclamative
?	Intonation interrogative
(Rire)	Description du comportement
A : Tu vas bien <u>depuis la</u> dernière fois	Chevauchement de paroles
B : <u>ça va</u>	
(Bon)jour	() Partie non prononcée
"chépa »	Représentation phonético-orthographique

ST = Stagiaire

EN = Enseignant

ST : Nous allons discuter de votre expérience dans l'appropriation des ressources, et des supports numériques. Alors, j'ai plusieurs questions à vous poser. Comment l'intégration des TIC dans votre enseignement vous a amené à rompre avec vos habitudes, vos modèles d'enseignement, votre méthode d'enseignement, et votre approche dans la mise en place du dispositif de la classe inversée ?

EN : Vaste question ! Alors + Comment j'ai été amené, c'est ça, à à changer ma façon de faire ?

+ (3s) "ben" déjà

ST : vos pratiques, vos méthodes de pensée, vos stratégies.

EN : + déjà, peut-être + déjà il a fallu quand même que je que je m'habitue + à certains outils que "jen" connaissais pas + ça ça m'a pris un peu de temps, je pense pour m'adapter. Heureusement, j'avais Ilhame avec moi pour (rire) pour m'aiguiller un peu. + donc c'est vrai que c'est quand même + ça demande quand même du temps pour + du temps de préparation, du temps en plus + parce que parce que, on va dire c'est pas quelque chose que je fais habituellement, donc + je suis, j'ai été obligé en tout cas de de de voilà + on va dire d'accorder

15 vraiment un temps particulier pour connaître les fonctionnalités de de de ces outils. D'ailleurs, j'ai pas encore TOUT, j'ai pas encore tout compris, il y a certaines choses qui me restent encore étrangères. Après, c'est vrai que c'est c'est quand même sympa de pouvoir utiliser certains outils. Je ne sais pas si c'est vraiment, (en)fin, si tout est vraiment utile, notamment le Moodle, je ne sais pas si (en)fin moi en tout cas je j'ai j'ai cette réflexion-là de me dire est-ce est-ce que
20 c'est vraiment utile d'avoir une plateforme sur laquelle on + voilà on peut faire intervenir tous les tous les apprenants et les enseignants. Est-ce que finalement un Drive, un Drive un Google drive par exemple ça ça "srait" pas juste + (en)fin finalement est-ce ça "srait" pas suffisant, ça c'est la question que "jme" suis posé. Après, tout ce qui était pour les activités (en)fin qui concernait les activités, les nuages de mots par exemple, ou les quiz, ça effectivement c'est très
25 sympa de de pouvoir les intégrer au cours, ça rend quand même (en)fin assez ludique finalement les la les leçons, les leçons et et aussi forcément, c'est dans la leçon mais à la maison, mais ça pourrait aussi, on pourrait aussi imaginer + en classe, directement en présentiel, intégrer ça dans des cours pourquoi pas, à condition d'avoir une bonne connexion internet ! (rire). + Que dire d'autres ? + Oui là là actuellement, je pense que bon je maîtrise un tout petit mieux puisque ça
30 fait quand même trois semaines qu'on est qu'on a mis ça en route. +

ST : Mais, par rapport à vos méthodes d'enseignement.

EN : Alors, par rapport à mes méthodes d'enseignement +

ST : Et, tes modèles d'enseignement.

EN : Ouais + je pense que ça s'intègre, ça ça complète + le modèle on va dire un peu
35 traditionnel. De toute façon, moi j'ai toujours eu l'habitude d'utiliser d'autres documents en parallèle de ceux par exemple d'une méthode. Mais, en général, c'est vrai ça "sra" plus (en)fin c'étaient plutôt des outils, alors, soit papier (en)fin soit des d'autres manuels que je pouvais utiliser + mais mais aussi la vidéo, j'utilise beaucoup la vidéo en classe, j'aime bien. Donc, ça m'arrive aussi d'aller chercher d'autres documents vidéo, audio ailleurs sur le net, mais pas
40 forcément de l'intégrer à on va dire peut-être une activité + (en)fin d'utiliser un outil numérique en tout cas pour pour faire une activité. Donc, ça ça, je trouve que c'est assez sympa d'avoir pu mettre ça en place. Et + donc ça + voilà peut-être que je vais le réutiliser (en)fin sûrement d'ailleurs je réutiliserai à l'avenir dans dans dans mes cours. + (en)fin oui mais c'était une expérience quand même très + très enrichissante pour moi et + j'ai été bien accompagné aussi

45 ST :

(Rire)

EN : Si si c'est vrai. Je pense que je pense que c'est bien si, quand on est plusieurs en fait pour + (en)fin ça peut-être sympa de faire ce travail-là en équipe en fait. Voilà, c'est encore plus sympa.

ST : D'accord. Alors. Quel a été votre processus de conception du module ?

50 EN : + Alors, le processus de conception, alors j'ai + d'abord + (en)fin d'abord on a regardé les différentes possibilités pour + comment on pourrait dire, pour mettre en place le module donc les différentes façons de + de (en)fin de créer des activités. Est-ce que c'étaient, est-ce que c'étaient plutôt des activités donc qu'on faisait en amont en amont du cours + et par la suite + une fois la leçon préparée, prévue et faite à la maison, y avait des activités qui découlaient
55 finalement de cette de cette préparation des apprenants, et donc on allait les utiliser ensuite en classe pour (en)fin les outils qu'ils auront qu'ils auraient acquis pendant la leçon... pendant leur + (en)fin sur la classe inversée, ils les réutilisaient ensuite en classe, en présentiel. Donc, en fait Ilhame m'a quand même + montré qu' y avait plusieurs façon de faire pour la classe inversée. Enfin, je ne sais pas si c'est ça la question, mais + parce que le processus

60 ST : le processus, c'est-à-dire le choix des médias, la scénarisation.

EN : oui, c'est ça

EN : Alors + pour le choix des médias, voilà ; pour le choix de la scénarisation, bon c'était quand même + il a fallu y penser. Ilhame, elle m'a beaucoup, (en)fin beaucoup donné de pistes, parce que moi sinon, je n'aurais peut-être pas toute seule eu eu les idées. Mais, en tout cas, oui
65 + moi j'ai choisi parce que Ilhame m'avait montré donc plusieurs façons de faire pour la classe inversée. Moi, au départ, j'avais choisi de faire une grande partie à la maison et ensuite la réappropriation ou (en)fin la réutilisation des outils acquis à la maison par les apprenants, les réapproprier en classe, les réutiliser en classe. Ça c'est ce que l'on avait mis en place pour la première séance en fait. + Et ensuite + je suis en train de me perdre dans mes explications, je
70 ne sais même plus en fait c'était quoi la question de base (Rire).

ST : C'était le processus, le processus de conception du module.

EN : Mais, le processus, c'est-à-dire ? (En)fin, parce que comment j'ai fait, c'est ça ? Vous voulez savoir comment j'ai fait pour mettre ça en place.

ST : Oui, choisir les médias. Et la scénarisation. Comment vous avez fait.

75 EN : Je pense que c'étaient beaucoup de discussions, non ? Beaucoup de discussions entre nous.
+ Moi Moodle j'en avais déjà entendu parler, puisqu'on a choisi Moodle pour en tout cas +
(en)fin pour + la communication entre les apprenants et l'enseignant. Donc on a choisi cette
plateforme-là. + Je suis très nul pour répondre à ce genre de question.

80 ST : C'est pas grave. On peut passer. Ça t'aidera, je te pose d'autres questions, peut-être que ça
t'aidera.

EN : Ouais d'accord.

ST : Alors. Quelle réflexion avez-vous eu quant au choix des outils numériques ?

EN : +

85 ST : Quelle analyse avez-vous eu des usages et des effets des médias sur le comportement des
apprenants ?

EN : + Alors pour les apprenants + je sais pas (en)fin, je sais pas trop en fait comment ils ont
comment ils ont réagi. Je pense qu'ils ont bien aimé. On a eu de bon retour

90 ST : Mais ta réflexion sur le
choix des médias. Comment as-tu choisi les médias en fonction des usages et des effets de ces
médias sur le comportement des apprenants. C'est-à-dire en amont.

95 EN : Mmm + (3s) bonne question ! (Rire). Ma réflexion ? Ma réflexion, je pense que c'est de
toute façon à l'origine peut-être + moi j'avais fait un choix de base, j'avais choisi d'utiliser un
d'utiliser une chanson + pour illustrer + le cours sur les (en)fin les stéréotypes sur les Français
+ donc donc "chui" parti "dse" document là pour pour créer créer des activités tout autour. Donc
100 après on, j'ai choisi le quiz parce que + parce que ça correspondait finalement peut-être à des
questions de compréhension plus facile pour faire des questions de compréhension orale peut-
être. + C'est vrai qu'on est parti sur, (en)fin je suis parti sur cette base-là, "jvais" dire je "jvais"
pas dire on (Rire). Je suis parti sur cette base-là pour voilà pour mes questions de
compréhension. + Ensuite + "ben" moi j'avais imaginé donc, donc ça c'était en amont, mais
est-ce que je peux parler aussi de ce qui s'est passé après en classe ou pas ?

ST : Plus par rapport à la réflexion, en fait.

EN : non

EN : A la réflexion ?

105 ST : Peut-être, qu'est-ce que tu as retenu, qu'est-ce qui s'est passé, est-ce que ça a répondu à tes attentes, à la réflexion que tu as eu en amont.

EN : + On va dire que "ben" + (5s) je sais pas trop en fait. + Là comme ça, je saurais pas quoi te répondre.

ST : Ok

110 EN : (Rire) Il faut que je réfléchisse, justement !, il faut que je réfléchisse sur cette réflexion (Rire)

ST : (Rire). Très bien. + (5s). Je peux te donner des indices + par exemple, le choix des médias afin que le module soit cohérent avec les objectifs pédagogiques.

115 EN : Le choix des médias + "ben" + par rapport à la leçon donc on a dit c'étaient c'étaient les stéréotypes + donc + (en)fin l'idée c'était vraiment de travailler à partir des stéréotypes sur les Français + (4s).

ST : Est-ce que tu as eu une réflexion sur les avantages que pouvaient offrir les médias que vous avez choisis, + et les effets sur le comportement des apprenants ?

120 EN : Mh + (4s) Oui après c'est (en)fin disons que + c'est pas + je sais pas, je ne sais pas quoi te répondre en fait là.

ST : D'accord

EN : Il faut que je réfléchisse. Je suis désolé

ST : Nan nan, n'y a pas de soucis.

EN : J'ai vraiment besoin de réfléchir.

125 ST : Quelle méthodologie + ou cadre de référence, avez-vous utilisée pour élaborer un scénario pédagogique qui combine les contenus disciplinaires, la pédagogie et les technologies ?

EN : Mh (5s)

ST : Est-ce que tu as eu, est-ce que vous avez eu un référentiel en tête pour pouvoir combiner les trois éléments ?

130 EN : + (4s)

ST : ou une méthodologie particulière + qui vous a permis de combiner ces trois éléments, le choix du contenu disciplinaire, la pédagogie à mettre en place en classe, et l'intégration des technologies + dans tout ce système.

135 EN : + (4s) après je sais pas ce que tu, (en)fin ce que vous voulez exactement comme comme réponse sur. La méthodologie, c'est-à-dire ? comment "j'ai" fait, comment j'ai prévu tout ça en fait, c'est ça ? Qu'est-ce que

ST : Est-ce que vous avez eu une méthodologie en tête, un cadre de référence, un référentiel ou pas du tout ?

140 EN : + "Ben" (Soupir), on va dire que c'est plus mon expérience en fait qui fait que + je, ouais je je "j'mappue" pas forcément sur sur une méthodologie en particulier, ça ça c'est plutôt l'habitude + que j'ai en classe + de l'utilisation des documents et + de la façon dont je vais les utiliser aussi, (en)fin c'est + mouais je pense que c'est plutôt ça, c'est + j'ai j'ai pas besoin de me référer à quelque chose en particulier sauf à ma propre, sur ma propre expérience, je me fonde sur ma propre expérience en fait.

145 ST : (Rire) Ok

EN : (Rire), ça te va.

ST : Pareil. Quelle méthodologie, ou cadre de référence, avez-vous utilisée pour structurer la médiatisation, c'est-à-dire, la mise en média des contenus ? Autrement dit pour développer un module à l'aide de divers outils numériques en suivant le scénario pédagogique ;

150 EN : Mh + (7s)

ST : Tout le processus de mise en média. A partir du scénario pédagogique, est-ce que vous avez eu un référentiel en tête, une certaine méthodologie pour pouvoir développer ce module ? + sur Moodle en l'occurrence.

EN : Mh + (7s) je sais pas. Non "j'crois" pas.

155 ST : D'accord

ST : Alors. L'intégration des TIC vous a-t-elle stimulée à diversifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ?

EN : Mh + oui bien sûr ouais.

ST : De quelle manière ?

160 EN : Mh + (5s) "Ben" déjà c'est pas, forcément c'est pas, c'est des outils que j'utilise pas énormément, en tous cas que je n'utilisais pas énormément en cours. Et, tout ce qui est quiz, tout ce qui est + forum, (en)fin aller sur des forums pour laisser des un message par exemple, c'est vrai que je +. Ça c'est quelque chose que j'aurais pu faire mais de manière complètement, + "ché" pas comment on pourrait dire, "ptet" informelle ou non + qui "srait" pas restée, qui se
165 serait pas concrétisée en fait réellement, ça "srait" pas, j'aurais pas demandé aux étudiants d'aller poster un message sur sur un forum, sur Internet. Je leur aurais demandé mais de manière virtuelle sur leur sur leur cahier. Ça déjà, ça c'est assez nouveau. + Et + (5s) et quoi d'autre, oui bien sûr, tout ce qui, toute la, tout le travail qu'on a fait aussi sur le podcast + ça aussi, "jlaurais" peut-être, j'aurais peut-être pas été aussi loin dans dans l'aboutissement de de cette activité
170 auparavant. Voilà, ça c'est vrai que ça m'a ça m'a aidé à à voir plus loin et à finalement faire confiance aussi aux élèves, et à leur + "ché" pas à leur, leur envie aussi de d'aller au bout de l'activité, d'avoir un rendu. J'aurais "ptet" pas osé le faire avant + mouais. Donc, ça ça m'a aidé à ce niveau-là.

ST : D'accord.

175 ST : Donc. Quel effet cette expérience a eu + quel effet cette expérience a eu sur la construction de votre pratique professionnelle, sur votre pratique enseignante autour des TIC ? Cette expérience de la classe inversée.

EN : Et + C'était quoi la question ?

180 ST : Quel effet cette expérience a eu + quel effet cette expérience a eu sur la construction de votre pratique professionnelle, sur votre pratique enseignante autour des TIC ?

EN : Alors peut-être déjà + une motivation de les utiliser un peu plus en classe. Je pense que ça me motive à le faire plus souvent. + Parce que bon je pense qu'on est tous plus ou moins attiré par tout ce qui est numérique. Après le tout, c'est toujours de les de réussir à + à les utiliser et sans que ce soit trop compliqué à gérer. + Là ça m'a quand même, (en)fin toute cette expérience
185 m'a m'a permis en tout cas 'dm' familiariser avec les TIC, même si j'avais été formé sur les TIC auparavant mais c'est toujours pareil quand on est quand on est seul on a du mal à faire les choses après. Donc le fait que Ilhame était là, ça m'a quand même, ça m'a beaucoup motivé en fait, le travail d'équipe ça m'a poussé à + voilà à les intégrer au cours, à voir ce qui était possible de faire aussi +

190 ST : Et à distance ?

EN : Et à distance + à distance, ça m'a montré que c'était, il était possible aussi de communiquer avec avec les apprenants, parce que maintenant on a quand même assez, (en)fin on est connecté en dehors de la classe, et ça ça aide beaucoup. Et, ça permet de mettre des choses en place aussi, même à distance.

195 ST : *Comptez-vous continuer à mettre en place le dispositif de la classe inversée ?*

EN : Oui, "jvais" "jvais" essayer "dl" faire, ouais (Rire)

ST : (Rire). *Pouvez-vous développer.*

EN : (Rire). + Je je pense que + (en)fin en tout cas + va falloir que je le fasse seul maintenant !
Donc, il va falloir que "jm" motive un "pti" peu plus. Mais oui, j'ai trouvé, c'est quand même
200 une bonne expérience dans l'ensemble, plutôt bien suivie par les apprenants, donc donc
pourquoi pas, oui continuer sur cette lancée en fait.

ST : *D'accord.*

ST : *Vous avez déjà suivi une formation pour développer vos compétences en numérique en lien avec l'enseignement. Vous avez également abordé la classe inversée lors d'une session de formation. Suite à cette expérience, pensez-vous que vous auriez besoin d'une formation plus spécifique ?*
205

EN : (Rire). Je pense qu'on a toujours besoin d'être formé de toute façon, mais quand même (en)fin ce qui est vraiment important (en)fin dans ce type de formation en tout cas, c'est l'accompagnement et la mise en pratique + pendant la formation.

210 ST : *Est-ce qu'il y a une différence entre votre formation et votre expérience + quand vous avez mis en place le dispositif ?*

EN : Oui parce que pendant la formation, il n'y avait pas les apprenants et ça ça fait toute la différence en fait, voilà. En fait, LÀ c'était du concret.

ST : *Ok. Langage non-verbal : Clap de fin*

215 EN : (Rire)

Annexe 18 : Transcription de l'entretien semi-directif mené avec le directeur pédagogique, de la communication et du développement.

Renvoi à (Le recueil des données)

Renvoi à (Une demande sociale tardivement définie : une recherche-action inadaptée ?)

Durée de l'entretien enregistré : 4 min 06s

ST = Stagiaire

DP = Directeur pédagogique, de la communication et du développement

ST : J'ai quelques questions à vous poser au sujet de votre + ambition (Rire) d'intégrer la classe inversée. Donc, j'aimerais savoir pourquoi êtes-vous intéressé par la mise en place du dispositif de la classe inversée ?

DP : ambition

- 5 DP : + Pour moi la classe inversée, c'est pour justement palier à + y a deux choses : palier à la différenciation qu'il peut exister dans les cours, parce que + on n'arrive pas à avoir un groupe homogène, donc ça peut + le fait qu'il y ait une préparation en amont peut peut-être aider les plus faibles à avoir déjà le document, à intégrer le document, à mettre plus de temps peut-être que les autres, et ça c'est une première chose. Et, également à pouvoir, si j'ai bien compris
- 10 "cque" c'est la classe inversée, et permettre aux professeurs et aux étudiants d'aller encore plus loin dans le cours, dans le thème abordé. + Voilà. C'est au niveau du temps, aller un peu plus en profondeur et qui, et qu'en fait, le travail se fasse beaucoup plus en interaction avec avec les enseignants, avec l'enseignant et les étudiants, les apprenants.

ST : D'accord. Ce 'srait' davantage pour la présence que pour la distance ?

- 15 DP : La cl... c'est-à-dire ? L'après classe inversée ?

ST : Oui

DP : Oui, l'après classe inversée.

ST : Quelles ont été vos attentes à mon arrivée à l'école ? Ou lorsque vous avez eu connaissance du sujet de mon mémoire ?

- 20 DP : "Ben" (Soupir). Quelle quelle oui qu'on puisse je, en fait ça fait un "pti" moment que je je regarde un "pti" peu + que j'entends parler de la classe inversée. J'ai un peu lu, j'ai j'ai regardé des, on a eu on a eu une, il me semble qu'on a eu + on a eu une intervention avec le

groupement. Il y a une intervenante qui en parlait, et + et en fait votre présence à l'X (nom de l'école anonymisé), c'était pour moi d'ancrer ça, de mettre ça dans l'école, de pouvoir proposer
25 une pratique aux enseignants. Ça s'est fait qu'avec une classe, mais pouvoir l'ancrer dans l'école, l'intégrer dans l'école et voir si par la suite, essayer de mettre, de pouvoir le mettre en pratique si les professeurs sont d'accord.

ST : Donc, pensez-vous que les enseignants de l'école sont prêts à s'engager dans ce projet ?

DP : Je ne sais pas. Ça, c'est un petit peu la question. Je sais pas, parce que ça demande un
30 investissement. C'est une nouveauté. Et et je ne sais pas, tout dépend de je sais pas. Ça ça c'est la question.

ST : Très bien. Alors. Est-ce que vous pourriez envisager de leur proposer une formation en lien avec la culture numérique et l'éducation aux médias ?

DP : Oui, ça on y pense oui oui. Oui on y pense.

35 ST : + Et, donc. D'après vous, pourquoi avez-vous rencontré des difficultés à le mettre en place ? Ce dispositif-là.

DP : Pourquoi on rencontre des difficultés ? L'équipe. Je pense qu' y a pas suffisamment d'adhésion de l'équipe + et peut-être que peut-être que l'équipe peut-être que les professeurs pensent que c'est pas intéressant, que c'est pas nécessaire. Je crois que c'est ça.

40 ST : D'accord. Et comment + comment vous pourriez les convaincre ?

DP : Eh "ben" avec des mises en pratique justement. C'était la dernière fois, lors de la réunion, j'ai malheureusement pas pu aller jusqu'au bout parce que j'ai dû remplacer, mais c'était justement avec un retour d'une expérience, avec le retour d'une expérience aussi bien des enseignants que des étudiants, avec des retours d'expérience, pour moi c'est important

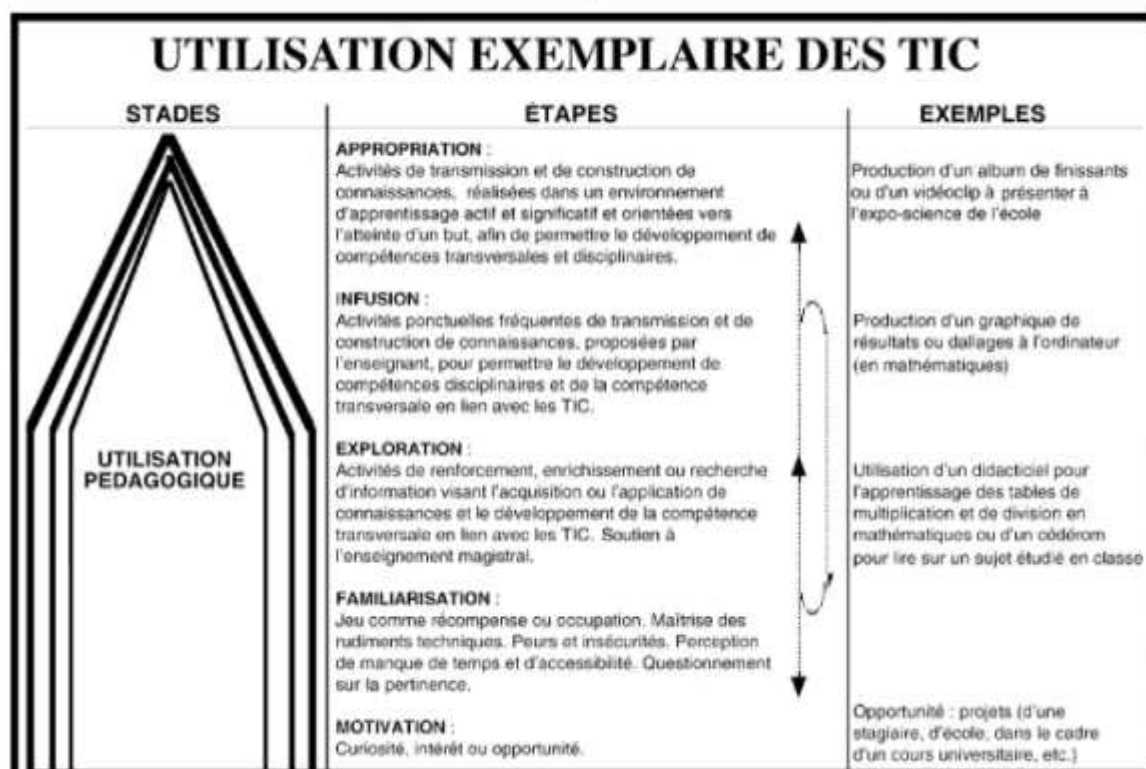
45 ST : "ben" merci

DP : C'est tout ! Voilà

Annexe 19 : « Processus d'intégration des TIC » (Raby, 2005, Figure 3.1, p. 83-84)

Renvoi (en page 109)

Figure 3.1
Processus d'intégration des TIC



50

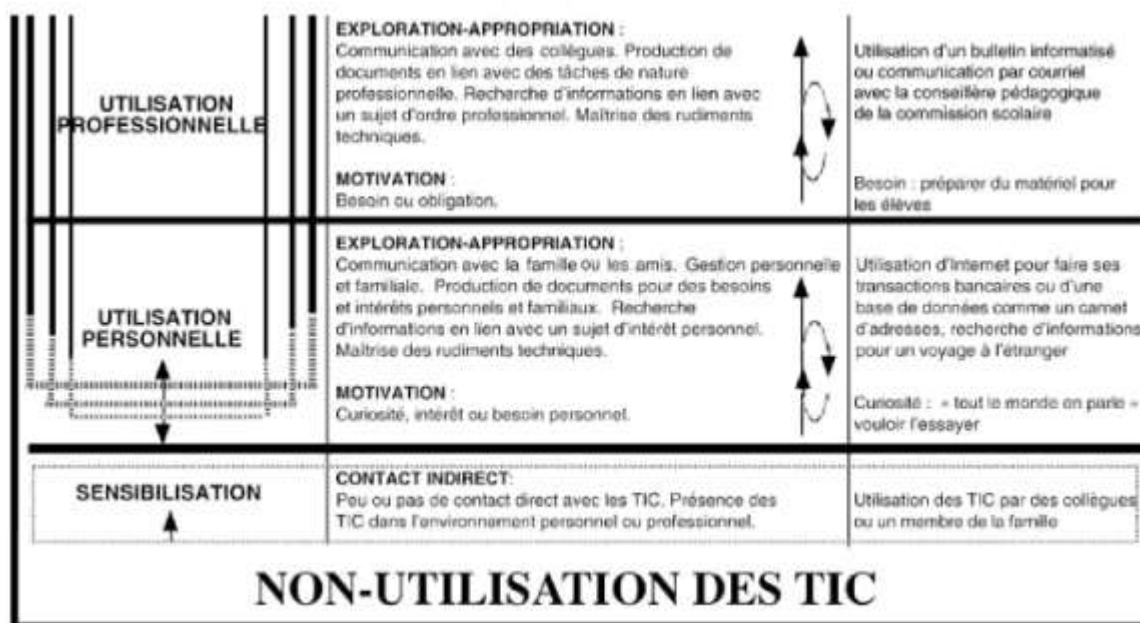


Table des illustrations

Illustration 1 : Schéma synthétisant la « Présentation des deux types de classes inversées » (Lebrun et al., 2016, Figure 1, p. 128) et la « Catégorisation des actions à poser pour soutenir le transfert » (Presseau, 2000, Tableau 1, p. 521).	180
Illustration 2 : Processus itératif de recherche-action, combinant le processus développé par Macaire (2011) et le processus avancé par Stringer (1996).	180
Illustration 3 : Définition des principes méthodologiques de notre projet selon les principes conceptuels développés par Bazin (2006).	181
Illustration 4 : Chronologie des questionnaires d'évaluation	182
Illustration 5 : Présentation des données recueillies	182
Illustration 6 : Organisation du projet et profil du public	184
Illustration 7 : Programmation et progression du dispositif de la classe inversée	185
Illustration 8 : « Présentation des deux types de classes inversées » (Lebrun et al., 2016, Figure 1, p. 128)	186
Illustration 9 : « Triangle didactique », (Reuter et al., 2013b, p. 203)	187
Illustration 10 : « Deuxième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage » (Rézeau, 2002, Figure 3, p. 4)	187
Illustration 11 : « Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées » (Rabardel, 1995, Figure 4, p. 53)	187
Illustration 12 : « Troisième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique (version complète) » (Rézeau, 2002, Figure 6, p. 11)	188
Illustration 13 : « Modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées » (Rabardel, 1995, Figure 11, p. 62)	188
Illustration 14 : « Modèle ASPID », Karsenti (2013, p.74)	189

Illustration 1 : Schéma synthétisant la « Présentation des deux types de classes inversées » (Lebrun et al., 2016, Figure 1, p. 128) et la « Catégorisation des actions à poser pour soutenir le transfert » (Presseau, 2000, Tableau 1, p. 521).

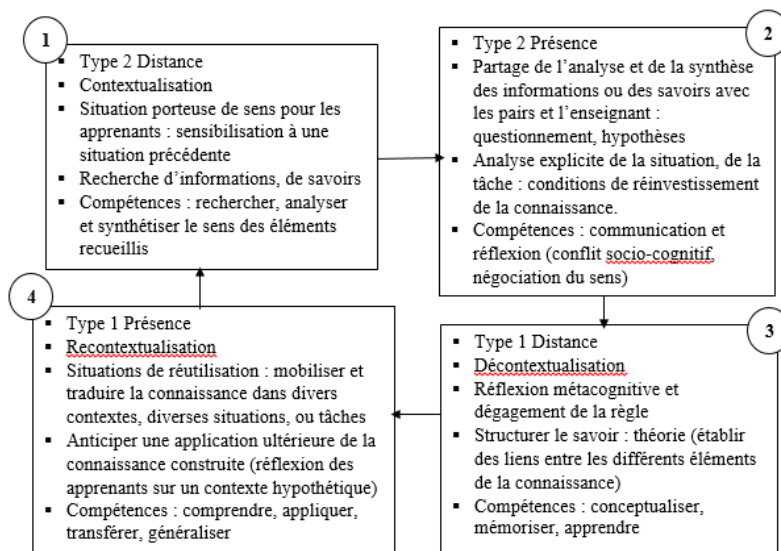


Figure 1 : Schéma (conçu par moi-même) synthétisant la « Présentation des deux types de classes inversées » (Lebrun et al., *loc. cit.*, Figure 1, p. 128) et la « Catégorisation des actions à poser pour soutenir le transfert » (Presseau, 2000, p. 521, Tableau 1).

Illustration 2 : Processus itératif de recherche-action, combinant le processus développé par Macaire (2011) et le processus avancé par Stringer (1996).

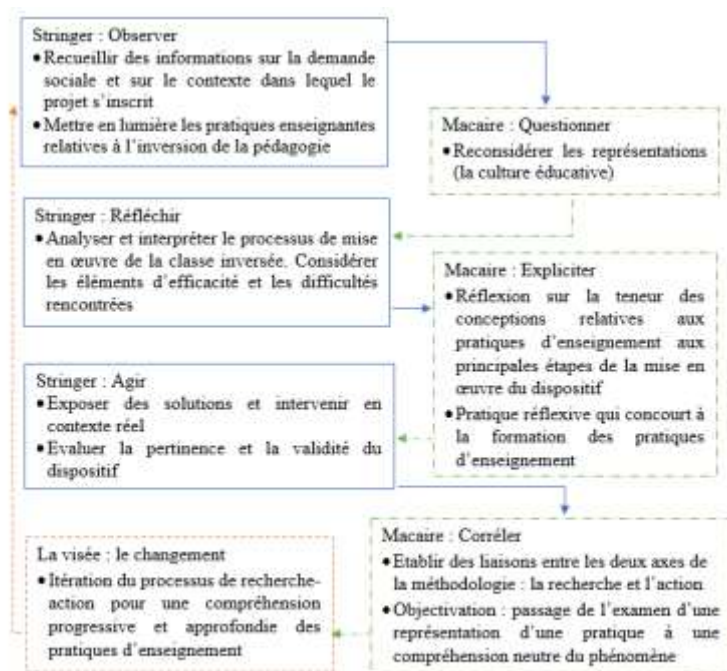


Figure 2 : Processus itératif de recherche-action combinant le processus développé par Macaire (2011) et le processus avancé par Stringer (1996) (schématisé par moi-même).

Illustration 3 : Définition des principes méthodologiques de notre projet selon les principes conceptuels développés par Bazin (2006).

Tableau 1 : Définition des principes méthodologiques de notre projet selon les principes conceptuels développés par Bazin (2006).

Les principes conceptuels de la « recherche-action situationnelle » de Bazin	Les principes méthodologiques de notre projet de recherche
« Commande »	<ul style="list-style-type: none"> • Mon projet de recherche concorde avec la demande sociale de l'école qui projette de diversifier leurs pratiques d'enseignement, notamment en développant la stratégie d'enseignement de la classe inversée. • Un entretien sera organisé avec le directeur pédagogique afin de découvrir les aspects de la demande, d'identifier les représentations, et de mettre en avant la finalité et les changements attendus.
« Démarrage »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur et l'équipe pédagogique se réuniront pour spécifier la problématique, et déterminer les modalités de travail qui encadreront les moments de négociation et d'évaluation tout au long du projet.
« Type de position / relations »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur sera impliqué dans le travail de recherche avec l'équipe pédagogique ; c'est dans cette relation horizontale et paritaire qu'ils décideront des choix tout au long du processus de recherche.
« Type de production de connaissance »	<ul style="list-style-type: none"> • L'inversion de la pédagogie sera planifiée sur sept semaines selon un rythme d'une séquence par semaine (séance à distance et séance en présence). • Les observables seront donc construites de manière sérielle, immédiate et continue. Les transformations seront transparentes, ce qui permettra à l'équipe d'explicitier sa méthodologie tout au long du projet.
« Outils de production »	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources, les outils et les supports numériques • Outils interactifs à travers l'expérimentation de l'inversion de la pédagogie selon une démarche de recherche-action, ainsi qu'à travers des interactions sociales et cognitives autour du processus de mise en œuvre et d'évaluation du dispositif. • Outils qualitatifs tels que : <ul style="list-style-type: none"> - une observation participante qui permet au stagiaire-chercheur d'être un observateur et un « témoin » de la situation d'enquête dans laquelle évolue l'équipe, mais également d'être un interactant de l'équipe et un « coacteur » de cette situation (De Sardan, 1995, p. 3-4) ; - des entretiens semi-directifs approfondissant le cheminement vers l'action et le changement des pratiques d'enseignement ; - et des questionnaires comportant des questions ouvertes permettant aux interrogés d'exprimer leurs pensées. • Outils quantitatifs tels que des questionnaires fermés.
« Efficience du savoir produit et diffusion de la connaissance »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur et l'équipe intégreront les deux axes de la méthodologie de recherche (recherche et action) dans leurs gestes professionnels. Cet accès direct aux connaissances produites permettra une conceptualisation et une modification progressive des pratiques.
« Rapport au temps et analyse de la connaissance »	<ul style="list-style-type: none"> • Le projet de recherche se construira de manière collective par une analyse et une interprétation du stagiaire-chercheur et de l'équipe, et évoluera progressivement grâce à des phases d'évaluation. • Les feedbacks des apprenants sur leur participation à l'apprentissage inversé et leur gestion du dispositif médiatisé (mode à distance) seront pris en compte à l'issue de chaque séquence.
« Transformations réelles »	<ul style="list-style-type: none"> • La transformation des pratiques d'enseignement sera réfléchie et actualisée par l'équipe d'une séquence à une autre.
« Approche épistémologique d'une situation sociale »	<ul style="list-style-type: none"> • Le processus de recherche-action est systémique. Les séquences de classe inversée s'étudieront de manière articulée, et se complexifieront au fil du projet. • Les niveaux de la recherche-action : la classe de langue française (micro-social) ; la structure institutionnelle (méso-social) ; les dimensions sociales et technologiques de la politique éducative européenne (macro-social).
« Objectivité et scientificité »	<ul style="list-style-type: none"> • Le stagiaire-chercheur et l'équipe devront s'impliquer dans le projet pour tendre vers un changement. Ils devront également prendre de la distance pour exercer une lecture critique des pratiques d'enseignement observées dans la phase d'action. • Objectivation des observables : chaque séquence sera évaluée afin d'identifier les éléments efficacité et les lacunes ; et les pratiques seront restructurées puis projetées à la séquence suivante.

Illustration 4 : Chronologie des questionnaires d'évaluation

Tableau 2 : Chronologie des questionnaires d'évaluation

Premier questionnaire d'évaluation	Deuxième questionnaire d'évaluation	Troisième questionnaire d'évaluation
Module 1 : du 25 au 27 février 2023	Module 2 : du 4 au 6 mars 2023	Module 3 : du 11 au 13 mars 2023

Illustration 5 : Présentation des données recueillies

Tableau 3 : Présentation des données recueillies

Données 1 (cf. annexe 18 , p. 177)	
Type de données	Données orales
Support de recueil	Entretien Type de discours : entretien semi-directif → étude qualitative
Date du recueil	Au début du projet de recherche, en amont du travail de conception et de mise en œuvre du dispositif de la classe inversée. → Entretien non réalisé, → Entretien reporté à l'issue du projet de recherche, le 14 mars 2023
Objet du recueil	Analyse de la demande sociale Identifier les éléments caractéristiques de l'institution qui constitueraient un levier pour inverser la pédagogie
Transcription des données orales	Transcription orthographique → énoncés non corrigés, non reformulés → représentation phonético-orthographique → restitution des graphèmes non prononcés → garder les traits de l'oralité → langage non-verbal et para-verbal
Informateur	Directeur pédagogique, de la communication et du développement → deuxième fonction : enseignant
Fiche signalétique	Orientation spécifique : didactique Particularité de la situation de communication : deux interlocuteurs Observateur : le stagiaire-chercheur (moi-même) Degré de familiarité entre les interlocuteurs : nul Rapport professionnel de l'informateur à la parole : important Situation de l'enregistrement : bureau de l'équipe pédagogique Provenance des données recueillies : terrain Contenu de l'échange : narration, explication L'enregistrement : - lieu géographique : France - durée : 4 min 6 s - date : 14 mars 2023 La transcription : deux pages, identification de l'informateur (DP)

Données 2 (cf. annexe 9 , p. 139)	
Type de données	Données écrites
Support de recueil	Questionnaire qualitatif et quantitatif : - outil quantitatif (questions fermées) pour mesurer la fréquence des informations communiquées - outil qualitatif (questions ouvertes) qui permet aux enquêtés d'exprimer leur pensée
Date du recueil	Au début du projet de recherche, en remplacement du recueil des « données 1 ».

Objet du recueil	Apprécier les représentations de l'équipe pédagogique sur le concept d'un enseignement favorisant l'inversion de la pédagogie, et sur leurs connaissances des techniques pédagogiques attendues notamment celles liées à l'intégration des TIC ; Outil auto-évaluatif permettant de recueillir l'expertise des enseignants sur leurs compétences technopédagogiques.
Informateurs	L'équipe pédagogique : un gérant, un directeur pédagogique (et enseignant), un coordinateur pédagogique (et enseignant), trois enseignants.

	Données 3 (cf. annexe 12 , p.155 ; annexe 14 , p. 159 ; annexe 16 , p. 165)
Type de données	Données écrites
Support de recueil	Trois questionnaires d'évaluation présentés à l'issue de chaque module d'apprentissage mis en ligne sur la plateforme Moodle : <ul style="list-style-type: none"> - outil quantitatif (questions fermées) pour mesurer la fréquence des informations communiquées - outil qualitatif (questions ouvertes) qui permet aux enquêtés d'exprimer leur pensée
Dates du recueil	Premier questionnaire d'évaluation : module du 25 au 27 février 2023 Deuxième questionnaire : module du 4 au 6 mars 2023 Troisième questionnaire : module du 11 au 13 mars 2023
Objet du recueil	Inviter les apprenants à partager leurs perceptions quant au module d'apprentissage, au parcours d'apprentissage, et à leur gestion dans l'environnement numérique ; Leurs feedbacks éclairent sur les éléments qui ont présenté des difficultés, et permettent à l'enseignant et au stagiaire-chercheur de réagir pour l'élaboration du module suivant.
Informateurs	Dix apprenants adultes de niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> - âges : de 18 à 45 ans - un homme, neuf femmes - originaires de différents pays - installés en France pour étudier (université, école professionnelle), pour travailler (architecte, journaliste, banquier, économiste, traductrice, employé d'une ambassade) ou pour suivre leur compagnon/époux.

	Données 4 (Partie 3, 1.4., p. 77)
Type de données	Données multimodales
Support de recueil	Trois modules d'apprentissage élaborés et mis en ligne sur la plateforme Moodle
Dates du recueil	Module 1 : du 24 au 27 février 2023 Module 2 : du 3 au 6 mars 2023 Module 3 : du 10 au 13 mars 2023
Objet du recueil	Conception et mise en œuvre du dispositif médiatisé de la classe inversée (mode à distance). Projet de recherche-action sous-tendu par un cadre de référence théorique et méthodologique. Observation et pratique réflexive pour déterminer les pratiques à mettre en œuvre. Evaluation de la transformation progressive de ces pratiques d'enseignement. Systématisation des démarches et des compétences de médiation et de médiatisation.
Informateurs	Le coordinateur pédagogique qui s'est engagé dans le projet de recherche-action et le stagiaire-chercheur.

	Données 5 (cf. annexe 17 , p. 168)
Type de données	Données orales
Support de recueil	Entretien Type de discours : entretien semi-directif → étude qualitative
Date du recueil	A l'issue du projet de recherche
Objet du recueil	Inviter l'informateur à exprimer son savoir sur la remise en cause de ses représentations, sur la pratique réflexive engagée, sur l'évaluation distanciée et critique des pratiques observables, sur la compréhension et la transformation progressive de ces pratiques d'enseignement, et sur l'objectivation des phénomènes liés à l'inversion de la pédagogie intégrant des TIC.
Transcription des données orales	Transcription orthographique <ul style="list-style-type: none"> → énoncés non corrigés, non reformulés → représentation phonético-orthographique → restitution des graphèmes non prononcés → garder les traits de l'oralité

	→ langage non-verbal et para-verbal
Informateur	Le coordinateur pédagogique qui s'est engagé dans le processus cyclique de la recherche-action → deuxième fonction : enseignant
Fiche signalétique	Orientation spécifique : didactique Particularité de la situation de communication : deux interlocuteurs Observateur : le stagiaire-chercheur (moi-même) Degré de familiarité entre les interlocuteurs : moyen Rapport professionnel de l'informateur à la parole : important Situation de l'enregistrement : bureau de l'équipe pédagogique Provenance des données recueillies : terrain Contenu de l'échange : narration, explication L'enregistrement : <ul style="list-style-type: none"> - lieu géographique : France - durée : 22 min 20 s - date : 14 mars 2023 La transcription : huit pages, identification de l'informateur (EN)

Illustration 6 : Organisation du projet et profil du public

Tableau 4 : Organisation du projet et profil du public

Organisation	
Date du projet	Du 24 février au 13 mars
Volume horaire Rythme de la formation	20 heures hebdomadaires 5 séances par semaine ; lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi ; de 13h30 à 17h30
Classe inversée	4 h hebdomadaires = 1 séance par semaine lundi de 13h30 à 17h30 (présence)
Nombre d'apprenants	- Avant le début du projet : 6 apprenants adultes (1 homme, 5 femmes) - Au lancement du projet : 10 apprenants (1 homme, 9 femmes)
Matériel didactique	<i>méthode de français Saison 2 A2-B1 (Edition Didier)</i>
Public	
Statut	Les apprenants se sont installés en France à Paris <ul style="list-style-type: none"> - pour étudier (université, école professionnelle), - pour travailler (architecte, journaliste, banquier, économiste, traductrice, employé d'une ambassade) - pour suivre leur <u>compagnon</u> ou époux.
Caractéristiques personnelles	Ils sont originaires de différents pays.
Besoin	Un besoin d'acquérir la langue cible et notamment des compétences à communiquer langagièrement afin de communiquer, d'interagir et de renforcer leur intégration dans l'espace scolaire, professionnel et social.
Niveau de langue	Niveau A2

Illustration 7 : Programmation et progression du dispositif de la classe inversée

Tableau 5 : Programmation et progression du dispositif de la classe inversée

Semaine 1 : du 01 au 05/02/2023

	mercredi	jeudi	vendredi
--	----------	-------	----------

Semaine 2 : du 06 au 12/02/2023

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
-------	-------	----------	-------	----------

Semaine 3 : du 13 au 19/02/2023

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
-------	-------	----------	-------	----------

Semaine 4 : du 20 au 26/02/2023

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi/dimanche
				Préparation du module d'apprentissage : - « S'informer : Les Français vus d'ailleurs » - « S'exprimer : Parler de clichés » - LMS : MOODLE <ul style="list-style-type: none"> o Site web AnswerGarden : nuage de mots o Site web YouTube : chanson o Site web Quizinière (Canopé) : questions de compréhension o Forum Moodle o Site web Google forms : questionnaire d'évaluation 	Classe inversée : séance à distance Ouverture de l'accès au module sur MOODLE

Semaine 5 : du 27/02 au 05/03/2023

lundi	mardi, mercredi, jeudi	vendredi	samedi/dimanche
Classe inversée : séance en présence Tâche : produire un texte pour enregistrer un podcast sur le thème « Nos clichés sur la France et les Français »	<i>Cours en présence</i> <i>Enseignement dispensé par l'enseignant sans ma présence</i> - « S'informer : partir à l'étranger » : document <i>routard.com</i> - L'expression du conseil - Pronoms relatifs - Gérondif - Pronoms <i>en</i> et <i>y</i>	Préparation du module d'apprentissage : - « S'exprimer : Formuler des conseils » - LMS : MOODLE <ul style="list-style-type: none"> o Moovly : conception d'une capsule vidéo o Site web Quizinière (Canopé) : questions de compréhension, exercice d'application o Forum Moodle o Site web Google forms : questionnaire d'évaluation 	Classe inversée : séance à distance Ouverture de l'accès au module sur MOODLE

Semaine 6 : du 06 au 12/03/2023

lundi	mardi, mercredi, jeudi	vendredi	samedi/dimanche
Classe inversée : séance en présence Tâche : Produire un texte sur le forum du site web du <i>routard.com</i> pour transmettre des conseils à l'attention des personnes étrangères qui souhaitent s'installer ou travailler en France.	<i>Cours en présence</i> <i>Enseignement dispensé par l'enseignant sans ma présence</i> - « S'informer : un peu de savoir-vivre » - « S'exprimer : exprimer une norme » - Subjonctif et l'obligation	Préparation du module d'apprentissage : - Grammaire : pronoms compléments COD et COI, pronoms <i>en/y</i> , pronoms toniques Travail de groupe : <ul style="list-style-type: none"> o rechercher des informations sur un point de grammaire, compléter un tableau (feuille de route), le déposer sur le forum Moodle o concevoir une activité sur le point de grammaire donné : applications Qruiz (groupe 1), Kahoot (groupe 2), Quizizz (groupe 3) o Site web Google forms : questionnaire d'évaluation 	Classe inversée : séance à distance Ouverture de l'accès au module sur MOODLE

Semaine 7 : du 13 au 17/03/2023

lundi	mardi, mercredi, jeudi	vendredi
Classe inversée : séance en présence - Exposés des groupes (chacun sur un point de grammaire donné) - Conceptualisation : réaliser une carte conceptuelle (application au choix) - Systématisation : Chaque groupe propose son activité aux autres ; les membres du groupe circulent pour répondre aux interrogations des pairs.	⇒ Entretien semi-directif avec l'enseignant	

Illustration 8 : « Présentation des deux types de classes inversées » (Lebrun et al., 2016, Figure 1, p. 128)

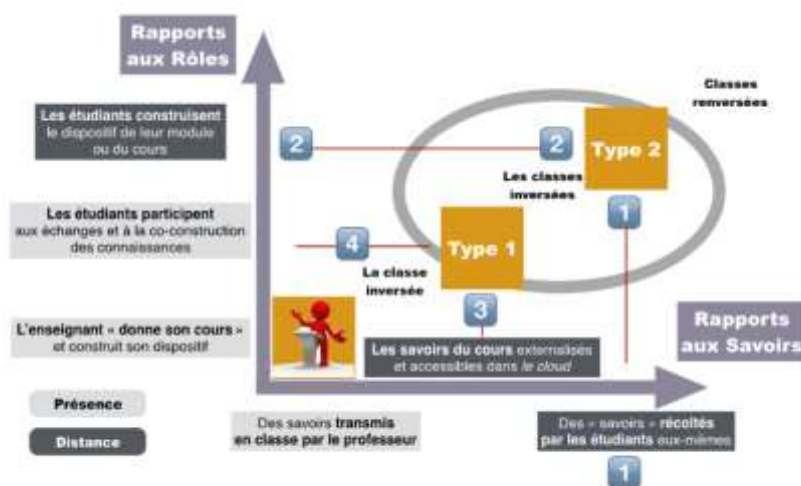


Figure 1. Présentation des deux types de classes inversées :

Illustration 9 : « Triangle didactique », (Reuter et al., 2013b, p. 203)

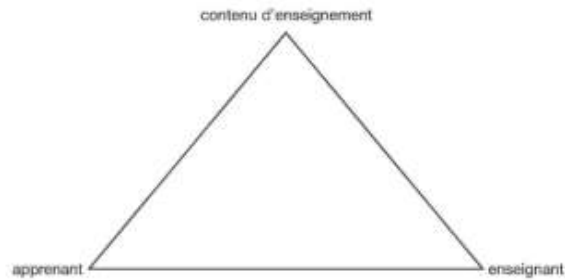


Illustration 10 : « Deuxième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage » (Rézeau, 2002, Figure 3, p. 4)

Figure 3. Deuxième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage

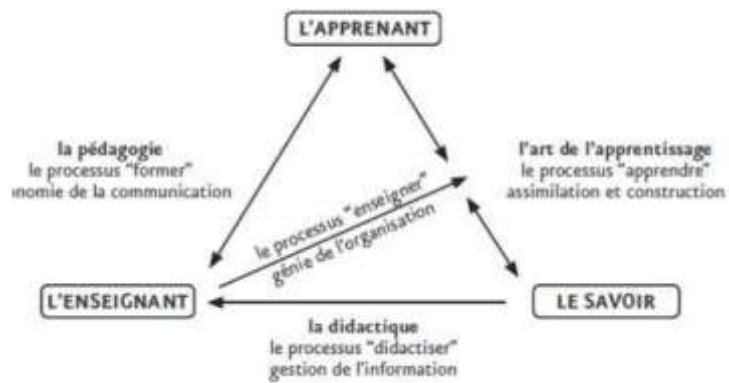


Illustration 11 : « Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées » (Rabardel, 1995, Figure 4, p. 53)

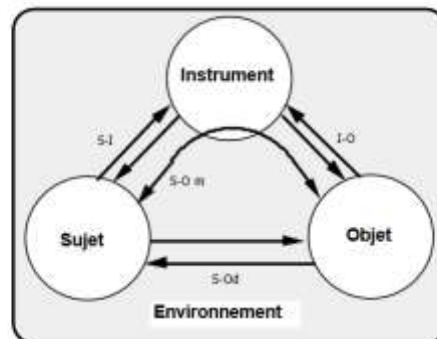


Figure 4

Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées (d'après Rabardel & Vériillon, 1985)

Illustration 12 : « Troisième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique (version complète) » (Rézeau, 2002, Figure 6, p. 11)

Figure 6. Troisième modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique (version complète)

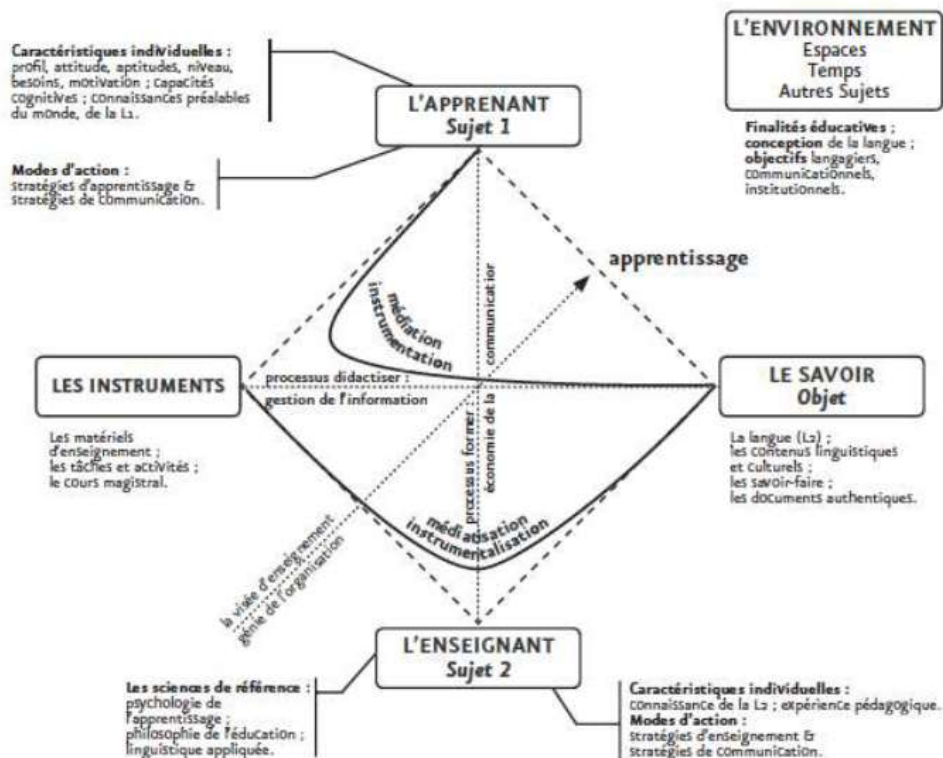


Illustration 13 : « Modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées » (Rabardel, 1995, Figure 11, p. 62)

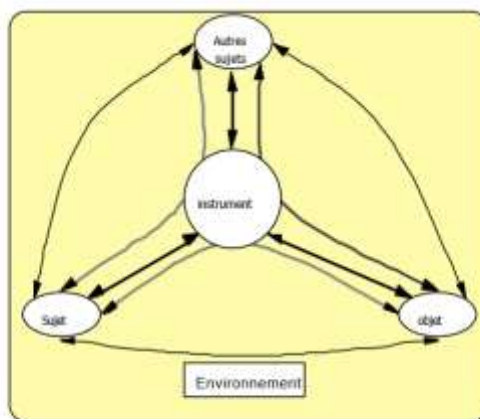


Figure 11 : modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées

Illustration 14 : « Modèle ASPID », Karsenti (2013, p.74)



Résumé

Ce mémoire explicite un projet de recherche-action centré sur l'examen des compétences développées dans l'acte d'inverser sa pédagogie soutenu par l'usage des technologies. Le caractère hybride de la classe inversée amène l'enseignant à reporter à distance une partie de la formation. Il s'agit de mettre en exergue des savoirs sur les compétences de médiation et de médiatisation requises dans le processus de conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé à distance. L'usage des TIC transforme la stratégie d'enseignement en un dispositif complexe qui se caractérise par des éléments pédagogiques renforcés par des éléments communicationnels et organisationnels. L'enseignant développe des compétences technopédagogiques qui traduisent une habileté à réfléchir à une mise en cohérence des éléments pédagogiques et technologiques afin que l'intégration des TIC apporte une plus-value à l'apprentissage. Néanmoins, cette intégration pédagogique des TIC entraîne une modification de l'organisation de l'institution scolaire et des pratiques professionnelles des enseignants ; ces derniers peuvent exprimer une réticence à les remettre en question et à les faire progresser. Une résistance au changement qui risque d'entraver l'effort de développement éducatif de la structure.

Mots-clés : pédagogie inversée, TIC, dispositif de classe inversée, compétences de médiation et de médiatisation, innovation pédagogique, résistance au changement

Abstract

This thesis explains a research-action project focused on examining the skills developed in the act of inverting its pedagogy, supported by the use of technologies. The hybrid nature of the inverted classroom leads the teacher to transfer part of the training to a distance. It's a question of highlighting knowledge on the mediation and mediatisation skills required in the process of designing a mediatised distance learning system. The use of ICT transforms the teaching strategy into a complex system that is characterised by pedagogical elements reinforced by communicational and organisational elements. Teachers develop techno-pedagogical skills that reflect an ability to think about the coherence of pedagogical and technological elements so that the integration of ICT brings added value to learning. Nevertheless, this pedagogical integration of ICT leads to a change in the organisation of the educational institution and in the professional practices of teachers ; the latter may express a reluctance to question them and take them forward. A resistance to change that may hinder the structure's educational development effort. (Résumé traduit sur <https://www.deepl.com/fr/translator>, puis retravaillé par Soumiya AMELLAH)

Keywords : inverse pedagogy, ICT, flipped/inverted classroom system, mediation and mediatisation skills, pedagogical innovation, resistance to change

