



HAL
open science

La classe inversée et l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'Alliance Française de Delhi

Deepika Grover

► **To cite this version:**

Deepika Grover. La classe inversée et l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'Alliance Française de Delhi. Education. 2023. dumas-04355318

HAL Id: dumas-04355318

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04355318>

Submitted on 20 Dec 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 - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La classe inversée et l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'Alliance Française de Delhi

Deepika GROVER

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Eugénie DUTHOIT

Membres du jury : Mme Alice BURROWS et Mme Eugénie DUTHOIT

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère reconnaissance envers ma directrice de mémoire, Mme Eugénie Duthoit, dont le soutien constant a été d'une grande importance pour la réalisation de ce mémoire. L'achèvement de ce mémoire n'aurait pas été possible sans ses conseils éclairés et ses commentaires constructifs. Je tiens également à remercier Mme Alice Burrows d'avoir accepté d'avoir accepté d'être la seconde lectrice de ce travail et de faire partie du jury final. Par ailleurs, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers tous les enseignants du master Didactique des langues de l'université Sorbonne Nouvelle, dont les enseignements m'ont permis d'approfondir mes connaissances dans ce domaine.

Ensuite, je tiens à remercier toute l'équipe de l'Alliance Française de Delhi de m'avoir donné l'opportunité de mener cette recherche au sein de cette institution prestigieuse. À cet égard, je remercie chaleureusement mes deux premières professeurs de français, Mme Mamta Vohra et Mme Nargis Ali, qui m'ont encouragé à apprendre cette magnifique langue et à poursuivre mes études dans ce domaine.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers mes parents pour leur soutien constant et leur amour inconditionnel tout au long de mon parcours académique. Je leur suis reconnaissante de m'avoir donné les ailes nécessaires pour réaliser tous mes rêves. Enfin, je tiens à remercier ma meilleure amie, Anasthasia Goreeba, qui a été un pilier solide tout au long de ce master. Sa présence et ses encouragements ont été un véritable soutien moral pour moi.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 2 |
| Table des matières | 4 |
| Introduction | 6 |
| PARTIE I - CADRE THEORIQUE | 8 |
| CHAPITRE 1 – QU’EST-CE QUE C’EST LA CLASSE INVERSEE ? | 9 |
| 1.1 Définition de la classe inversée | 9 |
| 1.2 Les trois types de la classe inversée | 10 |
| 1.4 Les théories sous-jacentes à la classe inversée | 12 |
| 1.4.1 Le constructivisme | 12 |
| 1.4.2 Le socio-constructivisme | 12 |
| 1.4.3 Prise en compte de la ZPD pour inverser la classe | 13 |
| 1.5 Inversion du triangle pédagogique | 14 |
| 1.5.1 L’élève : acteur de son apprentissage | 15 |
| 1.5.2 Le professeur : rôle d’animateur-facilitateur | 15 |
| 1.5.3 Le savoir co-construit en classe | 15 |
| CHAPITRE 2 – NAISSANCE ET ÉVOLUTION DE LA CLASSE INVERSEE | 16 |
| 2.1 La taxonomie de Bloom | 16 |
| 2.2 Instruction par les pairs | 17 |
| 2.3 Flipped Classroom | 18 |
| 2.4 Khan Academy | 19 |
| 2.4 Résumé de l’histoire de la classe inversée | 19 |
| CHAPITRE 3 – INGENIERIE DIDACTIQUE AU SERVICE DE LA CLASSE INVERSEE | 21 |
| 3.1 Trame Méthodique Repère (TMR) | 21 |
| 3.2 Les différentes démarches de l’enseignement de la grammaire | 24 |
| PARTIE II - CADRE METHODOLOGIQUE | 26 |
| CHAPITRE 1 – PRESENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE | 27 |
| 1.1 Bref aperçu sur le contexte | 27 |
| 1.2 Etats des lieux : l’avis des professeurs de l’AFD sur la classe inversée | 29 |
| 1.3 Place de la grammaire dans l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère en contexte indien | 30 |
| 1.4 Acteurs de la recherche | 31 |
| CHAPITRE 2 – MISE EN PLACE DU DISPOSITIF | 32 |
| 2.1 Support didactique utilisé | 32 |
| 2.2 Logiciels utilisés pour concevoir la capsule vidéo | 32 |
| 2.3 Elaboration de l’unité didactique basée sur la classe inversée | 33 |
| CHAPITRE 3 – CORPUS ET METHODOLOGIE | 38 |
| 3.1 Observation de la séance | 38 |
| 3.2 Questionnaire pour les apprenants | 39 |
| 3.3 Statistiques recueillies sur Edpuzzle | 41 |
| 3.4 Entretien avec le professeur | 41 |
| PARTIE III - ANALYSES ET RESULTATS | 45 |
| CHAPITRE 1 – OBSERVATION DE CLASSE | 46 |
| 1.1 Déroulement de la séance | 46 |
| 1.2 Participation des étudiants | 47 |
| 1.3 Temps accordé aux activités permettant des interactions horizontales et verticales | 48 |
| 1.4 Statut de professeur | 49 |
| CHAPITRE 2 – RETOURS D’EXPERIENCE DES APPRENANTS | 50 |

| | |
|--|----|
| 2.1 La capsule vidéo : un outil interactif | 50 |
| 2.2 Le contenu pédagogique : importance de l'adapter à la zone d'autonomie des apprenants..... | 54 |
| 2.3 La pédagogie inversée : une méthode efficace qui renforce la compréhension du concept..... | 60 |
| CHAPITRE 3 – RETOUR D'EXPERIENCE DE LA PROFESSEUR | 62 |
| 3.1 Les résultats d'analyse SWOT | 65 |
| 3.1.1 Les forces de la pédagogie inversée | 65 |
| 3.1.2 Les faiblesses de la pédagogie inversée | 66 |
| 3.1.3 Les opportunités de la classe inversée..... | 67 |
| 3.1.4 Les menaces potentielles relatives à cette pédagogie | 68 |
| CHAPITRE 4 – PISTES D'AMELIORATION DU DISPOSITIF PROPOSE LORS DE CETTE RECHERCHE | 68 |
| 4.1 Modifications dans la capsule vidéo..... | 68 |
| 4.2 Propositions des exercices complémentaires pour aller plus loin..... | 75 |
| Conclusion..... | 76 |
| Bibliographie..... | 79 |
| Table des annexes..... | 82 |
| Table des illustrations..... | 92 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 93 |

Introduction

De nos jours, le numérique est omniprésent et son impact s'étend également au domaine de l'éducation. Son utilisation dans l'enseignement engendre une réflexion approfondie sur les méthodes pédagogiques. En effet, l'essor d'Internet et des technologies modernes ouvre de nouvelles perspectives dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, permettant ainsi de repenser les approches pédagogiques traditionnelles. L'une de ces approches est la méthode de la classe inversée, qui constitue le sujet de ce mémoire. Cette méthode consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour faire des activités habituellement réservées à faire comme devoir. (Dufour, 2014, p. 44)

Cette recherche a été menée au sein de l'Alliance française de Delhi (désormais AFD), une institution qui revêt une importance particulière pour moi. En effet, non seulement j'y ai appris la langue française, mais j'ai également eu la chance d'y exercer en tant que professeur de français langue étrangère (FLE) pendant deux ans, ce qui a motivé mon choix de mener cette recherche dans ce contexte spécifique. En ce qui concerne le sujet de cette recherche, l'idée de rédiger mon mémoire sur ce sujet m'est venue lorsque j'ai assisté à une formation axée sur cette pédagogie à l'AFD. Au cours de cette formation, mes collègues ont exprimé leurs réticences quant à l'application de cette méthode à l'enseignement de la grammaire, craignant qu'elle favorise une approche déductive plutôt qu'inductive. Ils soulignaient que dans le cadre de la classe inversée, les règles grammaticales étaient préalablement fournies par les enseignants à travers des supports pédagogiques tels que des capsules vidéo, impliquant ainsi une démarche déductive qui n'est pas favorisée dans l'Alliance Française de Delhi.

C'est en réponse à ces préoccupations que j'ai décidé d'orienter mon mémoire vers ce sujet. Cette recherche-action vise donc, en premier lieu, à proposer une autre voie pour mettre en pratique cette pédagogie, tout en préservant l'approche inductive de la grammaire. Cette autre voie consiste à déplacer l'étape de « travail sur la langue » à domicile grâce à la capsule vidéo avec des questions intégrées. Ces questions amènent les apprenants à déduire les règles eux-mêmes, conservant ainsi la démarche inductive. En second lieu, cette recherche vise à documenter un dispositif de classe inversée dans le contexte indien et à examiner ses enjeux sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, du point de vue des apprenants ainsi que des enseignants.

L'hypothèse de départ repose sur la conviction que la méthode de la classe inversée peut permettre aux enseignants de consacrer moins de temps à l'enseignement de la grammaire en classe, tout en optimisant ce temps pour des activités plus dynamiques. En effet, la grammaire française est souvent perçue comme complexe et demande traditionnellement une quantité importante de temps en classe pour son enseignement. En mettant en œuvre la classe inversée, les apprenants peuvent acquérir de manière autonome les règles grammaticales grâce à des vidéos fournies par le professeur. Cela peut permettre aux enseignants de consacrer le temps précieux de classe aux activités de production orale et/ou écrite. Ces compétences sont particulièrement cruciales à développer en classe, notamment dans un contexte hétéroglotte où les opportunités de communication dans la langue cible en dehors des cours sont limitées.

La question centrale de cette recherche est la suivante : En quoi la pédagogie inversée peut-elle favoriser l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE dans le contexte indien ? Afin de répondre à cette problématique, ce mémoire sera structuré en trois parties distinctes. La première partie sera consacrée au cadre théorique de la pédagogie inversée. Elle comprendra une exploration approfondie des principaux concepts associés à cette méthode, en commençant par sa définition et en examinant ses différentes formes. Cette partie retracera également l'évolution historique de la pédagogie inversée. De plus, elle proposera une explication détaillée des notions telles que la trame méthodique repère, la grammaire inductive-explicite, la taxonomie de Bloom et la zone proximale de développement. Ces notions ont été prises en compte dans la conception de la séquence pédagogique utilisée lors de cette expérimentation.

La deuxième partie mettra en lumière le contexte de recherche spécifique de l'Alliance Française de Delhi. Les caractéristiques particulières de cet environnement, en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, seront soulignées. Cette section présentera également la mise en place de la méthode de classe inversée dans ce cadre particulier. En outre, une description détaillée de la méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données sera exposée dans cette partie du mémoire. Enfin, la troisième partie du mémoire présentera les données collectées ainsi que les analyses approfondies réalisées sur le sujet. Ces résultats permettront de répondre à la problématique soulevée et ainsi de d'examiner les enjeux de la classe inversée sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans ce contexte spécifique.

Partie I

-

Cadre théorique

Chapitre 1 – Qu’est-ce que c’est la classe inversée ?

1.1 Définition de la classe inversée

Par définition, « La classe inversée est un modèle pédagogique dans lequel les cours et les devoirs à faire à la maison sont inversés dans leur ordre chronologique de déroulement. » (récupéré le 17 juin 2023 du site de l’Université de Montréal : [La classe inversée : pourquoi et comment ?](#)) Les contenus de cours sont fournis aux apprenants sous forme d’une vidéo à visionner ou un texte à lire hors classe pour qu’ils puissent mettre en application ces concepts appris durant les activités en classe. Le temps de classe est dédié au travail de groupe et aux projets de classe. La classe inversée est donc « fondée sur l’idée de la double topicalité (en classe et hors classe) (Bishop, 2013 ; Lage, Patt & Treglia, 2000) » (Dumont, 2016, p.40-41). Voici le tableau :

| | Double topicalité | |
|--------------------------|---|---------------------------------|
| Pédagogie traditionnelle | En classe (avec l’enseignant) | Hors classe (sans l’enseignant) |
| | Exposé magistral Sur le contenu | Transfert Exercices |
| Classe inversée | Hors classe (sans l’enseignant) | En classe (avec l’enseignant) |
| | Vidéos d’autoapprentissage portant sur le contenu | Transfer Pédagogie active |

Tableau 1 : Distribution des activités de la classe inversée

Ce dispositif change ainsi la posture d’un enseignant qui n’est plus le transmetteur/détenteur du savoir, mais plutôt un guide et un facilitateur d’apprentissage. Contrairement à la classe traditionnelle, dans la classe inversée, c’est l’élève qui est au centre de la classe et pas l’enseignant. Il passe « du face-à-face au côte-à-côte », permettant ainsi la mise en place d’une co-construction des savoirs. (Dufour, 2014, p. 44) « Il s’agit donc davantage d’une philosophie que d’une méthode à proprement parler. » (récupéré le 17 juin 2023 du site le site web conçu expressément à cette fin : <https://www.classeinversee.com>)

1.2 Les trois types de la classe inversée

Selon Marcel Lebrun, il existe trois niveaux/types de la classe inversée

- Le premier niveau constitue la découverte de la théorie à distance suivie de la mise en application de cette théorie en classe. Le contenu pédagogique est fourni aux apprenants en amont de la séance sous forme d'une vidéo ou un texte à lire et ces derniers consultent ce contenu théorique (par exemple les règles de grammaire ou de conjugaison) à distance pour enfin mettre la théorie en pratique durant la classe.
- Dans le deuxième niveau de la classe inversée, les apprenants sont amenés à effectuer des recherches sur un sujet à la maison pour ensuite faire une présentation de leur recherche à travers une présentation ou un exposé en classe. Lebrun propose quelques exemples des activités à faire en classe tels qu'un débat structuré sur des articles lus, une analyse argumentée du travail d'un autre groupe, la création d'une carte conceptuelle collaborative etc.
- Le troisième niveau est un mélange des deux types mentionnés ci-dessus. Celui-ci inclut un travail en quatre temps. Dans un premier temps, l'apprenant mène une recherche à la maison qui est ensuite présentée en classe sous forme d'un exposé. À la suite de cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger des textes et créer des vidéos à la maison qui sont enfin utilisés en classe pour faire des débats ou des discussions. On retrouve ainsi la notion du cycle et un mouvement en spirale de l'apprentissage dans ce troisième niveau de la classe inversée qui dépasse « la linéarité déterministe du avant la classe/ pendant la classe » . (Eid Cynthia et al. 2018, p. 36-37)

Cette classification de la classe inversée est détaillée dans le tableau ci-dessous qui est tiré du travaux de Eid Cynthia et al. (2018, p. 38). Il s'agit d'une étude inspirée des travaux de Marcel Lebrun sur la pédagogie inversée et met en avant les tâches à effectuer « avant la classe » et « en classe » dans chacun des niveaux. Ce mémoire se focalise sur le premier type de la classe inversée car il s'agit d'introduire cette nouvelle pratique dans l'enseignement de la grammaire chez les apprenants indiens de niveau débutant du FLE.

| | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 |
|---------------------|---|---|--|
| | Avant la classe (à distance) | | |
| En résumé | <ul style="list-style-type: none"> - Regarder la théorie avant la classe (textes, audio, etc.) - Se préparer seul ou en groupe | <ul style="list-style-type: none"> - Rechercher les informations et ressources hors la classe - Les exposés à la classe | <ul style="list-style-type: none"> - Hybrider – vivre l’expérience concrète et conceptualiser d’une façon abstraite - Observer, expérimenter et réfléchir (contextualiser) - Former les concepts (décontextualiser) - Essayer ces concepts dans diverses situations qui donnent lieu à de nouvelles expériences (recontextualiser) |
| | En classe (présentiel) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Questionner, débattre | <ul style="list-style-type: none"> - Faire des activités interactives (individuelles ou en groupe) | <ul style="list-style-type: none"> - Observer d’une façon réfléchie et expérimenter activement |
| Avancée pédagogique | <ul style="list-style-type: none"> - Approche par compétences ou par programmes (cohérence des enseignements) - Méthodes actives - Usage des TICE - Pédagogie de projet | <ul style="list-style-type: none"> - Développement de compétences - Interactivité et méthodes actives - Reconstruction des connaissances individuelles - Travailler sur des compétences transversales : autonomie, travail d’équipe, esprit critique, etc. - Pédagogie de projet | <ul style="list-style-type: none"> - Approche cyclique et non pas systématique - Différents styles d’apprentissage sont pris en considération - Agencement de différents courants pédagogiques : approche par situations-problèmes, approche par compétences et apport des technologies |

Tableau 2 : Les trois niveaux de la classe inversée

1.4 Les théories sous-jacentes à la classe inversée

1.4.1 Le constructivisme

La classe inversée repose sur la théorie du constructivisme qui a été développée par le psychologue suisse Jean Piaget (1896-1980). « Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. » (Kerzil, J. 2009. Entrée : Constructivisme). Cette théorie considère les apprenants comme des êtres actifs qui sont en mesure de construire leur compréhension d'un sujet et ainsi leur propre savoir à travers leurs expériences passées.

En inversant la classe, l'enseignant intègre la méthode constructiviste dans ses cours. En effet, la scénarisation pédagogique d'une classe inversée met l'apprenant au cœur de l'apprentissage. Lorsque l'apprenant consulte le matériel pédagogique hors de classe de manière autonome ou lorsqu'il effectue les recherches sur le sujet à enseigner en amont de la séance, il devient actif dans le processus d'apprentissage. Il construit ses propres connaissances à l'aide des ressources proposées par l'enseignant. De ce fait, la classe inversée et la théorie du constructivisme se rejoignent sur la construction des savoirs.

1.4.2 Le socio-constructivisme

Le socio-constructivisme est une théorie d'apprentissage qui a été fondé par le psychologue et épistémologue russe Lev Vygotsky (1896-1934). Ce dernier met l'accent sur le rôle des interactions sociales ainsi que la collaboration dans le processus de l'apprentissage. « Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. » (récupéré le 17 juin 2023 du site <https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme>.)

Pour ce qui est de la classe inversée, elle est étroitement liée avec la théorie du socio-constructivisme. En effet, ce dispositif permet aux apprenants d'interagir davantage avec les camarades de classe en favorisant les activités de groupe et le travail entre pairs. De ce fait, l'apprentissage se fait de façon collaborative dans une classe inversée où les apprenants s'entraident et co-construisent leurs savoirs. Ces interactions horizontales jouent un rôle déterminant dans la co-construction des connaissances et facilitent ainsi l'apprentissage par les apprenants dans une classe inversée. En accord avec cette perspective, Vygotski associe ces interactions au concept de la zone proximale de développement détaillé ci-dessous.

1.4.3 Prise en compte de la ZPD pour inverser la classe

L'intégration de la notion de zone proximale de développement (ZPD) revêt une importance capitale lorsqu'il s'agit d'inverser la classe. La ZPD peut être définie comme l'espace dans lequel l'apprenant est en mesure d'accomplir une tâche avec l'assistance d'un adulte ou en collaboration avec ses pairs. Elle représente l'écart existant entre le niveau de développement actuel de l'individu, évalué à travers sa capacité à résoudre des tâches de manière autonome, et son niveau de développement potentiel, correspondant aux tâches qu'il n'est pas encore en mesure d'aborder seul. C'est Lev Vygotski qui a dénommé cet écart la ZPD. (récupéré le 17 juin 2023 du site : https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1161.pdf)

Cette ZPD s'étend entre deux bornes distinctes, à savoir la « zone d'autonomie », où l'apprenant est capable d'exécuter une tâche sans aucune assistance, et la « zone de rupture », où il ne parvient pas à accomplir la tâche malgré l'aide de quelqu'un. (récupéré le 17 juin 2023 du site http://ses.ac-amiens.fr/IMG/pdf/notion_zpd.pdf) Dans le cadre de l'inversion de la classe, il est primordial de prendre en considération cette zone d'autonomie afin de concevoir des séquences pédagogiques basées sur la méthode de la pédagogie inversée. En effet, les tâches cognitives de faible niveau situées dans la zone d'autonomie doivent être assignées à réaliser en dehors de la classe, tandis que les tâches cognitives plus avancées doivent être effectuées lors des séances en présentiel. Une illustration concrète (inspirée du site: <http://blogdetad.blogspot.com/2019/03/mot-minute-zone-proximale-de.html>) de cette approche est proposée ci-dessous.



Figure 1 : Zone Proximale de développement adaptée à la classe inversée

1.5 Inversion du triangle pédagogique

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est construit de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves qui représentent les trois sommets de ce triangle. Le savoir renvoie au contenu d'apprentissage, le professeur est celui qui facilite l'acquisition du savoir et pour ce qui est de l'apprenant, c'est celui qui assimile le savoir au sein d'un contexte éducatif. (récupéré le 17 juin 2013 du site : [COMPETICE \(education.fr\)](http://COMPETICE.education.fr)) Les facettes du triangle représentent les relations entre ces trois composantes :

- **La relation didactique** illustre l'interaction entre l'enseignant et le savoir.
- **La relation pédagogique** symbolise le lien entre l'enseignant et l'étudiant.
- **La relation d'apprentissage** décrit la connexion que l'élève établit avec le savoir dans une situation pédagogique.

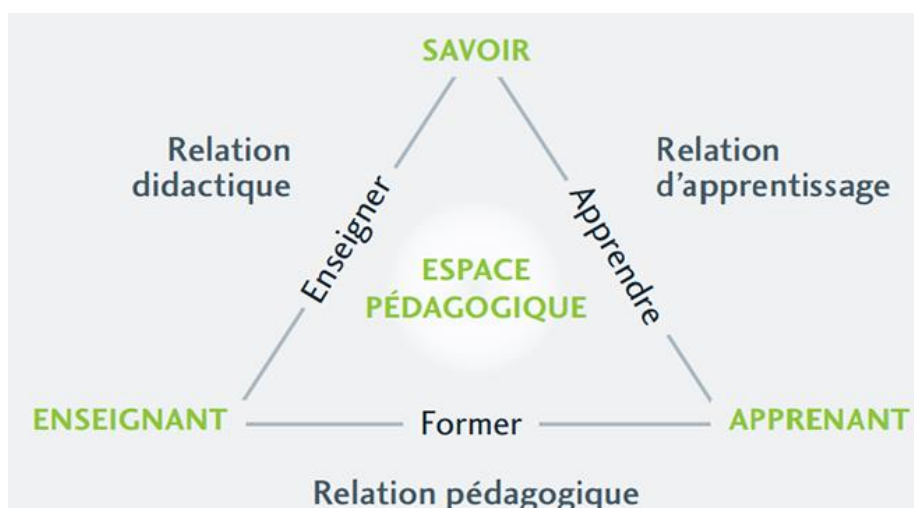


Figure 2 : Triangle pédagogique de de Jean Houssaye

(récupéré le 17 juin 2023 du site : <https://letailleurnumerique.fr/spip.php?article24>)

Il convient de noter que Houssaye explicite que « toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. » (ibid.) Par exemple, dans un cours traditionnel, la relation entre le savoir (le contenu, le programme) et l'enseignant est privilégiée. Dans ce cas-là, les élèves sont plutôt passifs et c'est donc le processus « enseigner » qui est privilégié. En revanche, dans une classe inversée, les apprenants sont au cœur de l'apprentissage car ils construisent leurs propres savoirs à l'aide des lectures préalables et d'autres ressources fournies par le professeur et c'est donc le processus « apprendre » qui y est privilégiée.

Le Jeune (2016, p. 161-172) explique dans son article intitulé « La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous » que la classe inversée redéfinit radicalement les rôles et les statuts de l'élève, du maître et du savoir. Voici ses explications qui seront prises en compte dans l'observation du cours effectuée dans le cadre de cette recherche.

1.5.1 L'élève : acteur de son apprentissage

Le dispositif de la classe inversée permet de placer l'apprenant au centre de son apprentissage. En effet, l'apprenant devient sujet actif lorsqu'il acquiert les connaissances de manière autonome en dehors de la classe. Cela se fait par le biais des ressources pédagogiques fournies par le professeur qu'il peut consulter en amont de la classe pour construire ses propres connaissances de base sur le sujet d'apprentissage. L'apprenant n'est donc pas du tout passif dans ce processus et occupe une place importante dans cet espace pédagogique. L'apprenant est plus impliqué dans une classe inversée qu'un cours traditionnel. Ce dispositif sert donc à le rendre autonome et à le responsabiliser.

1.5.2 Le professeur : rôle d'animateur-facilitateur

Le rôle du professeur est complètement bouleversé dans une classe inversée. Il n'est plus détenteur ou transmetteur du savoir, mais plutôt un guide ou un facilitateur d'apprentissage. Par ailleurs, selon Dufour (2014, p.45), la classe inversée permet d'individualiser et donc de différencier l'enseignement. Comme ce dispositif permet aux enseignants d'accorder davantage de l'attention à chaque élève, l'enseignant se sent armé pour pratiquer la pédagogie différenciée dans sa classe. Elle passe ainsi davantage de temps pour donner des explications ainsi que des feedbacks personnalisés à ses élèves. Le fait d'accorder une attention ciblée à chaque élève renforce la relation pédagogique dans un tel dispositif. De ce fait, la place d'enseignant est redéfinie dans une classe inversée.

1.5.3 Le savoir co-construit en classe

Dans le cadre d'une classe inversée, les apprenants sont encouragés à faire des recherches sur le contenu d'apprentissage, ce qui implique que le savoir n'est pas transmis de manière magistrale dans une telle classe. Effectivement, ce dispositif s'oppose aux cours magistraux et vise l'acquisition du savoir par le biais de l'enseignement par les pairs. Il n'y a pas donc de transmission unidirectionnelle, ce qui redéfinit le statut du savoir dans le triangle pédagogique. En résumé, dans le contexte de la classe inversée, le savoir est exploité de manière interactive et appliquée par les étudiants au lieu d'être transmis par le professeur.

Chapitre 2 – Naissance et Évolution de la classe inversée

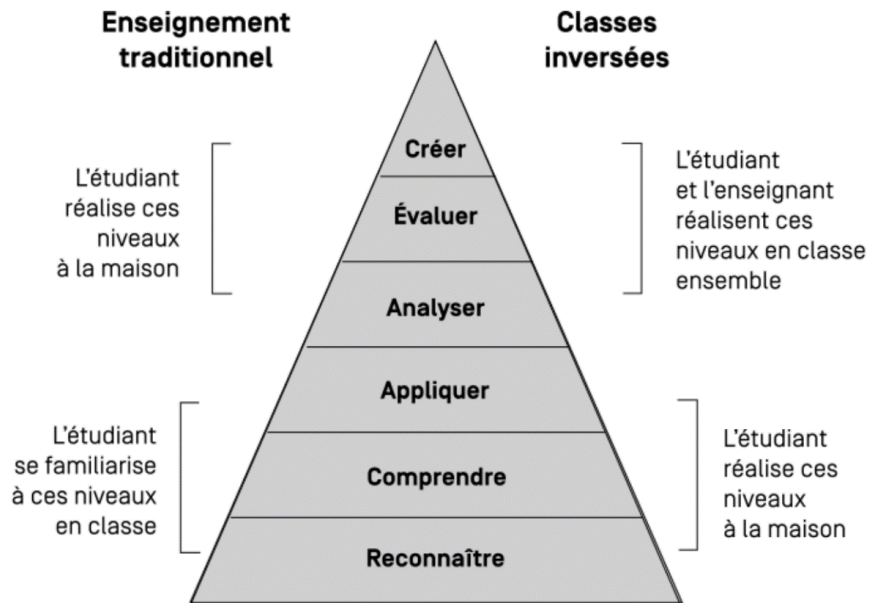
Le concept de la classe inversée est apparu pour la première fois dans les années 1920 aux Etats-Unis. C'est en effet à cette époque que Thomas Edison a prédit que les livres deviendront obsolètes et seront supplantés par le film (les vidéos) qui est destiné à révolutionner notre système éducatif, « I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks. » (récupéré le 17 juin 2023 du site *The New York Times* : <https://www.nytimes.com/2004/01/04/books/chapters/the-flickering-mind.html>)

2.1 La taxonomie de Bloom

La création de la Taxonomie de Bloom a joué un rôle déterminant dans l'évolution de la classe inversée. En 1956, Benjamin Bloom et ses collaborateurs Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill et David Krathwohl ont créé un modèle pédagogique intitulé la taxonomie de Bloom qui a été ensuite révisée par Anderson et Krathwohl en 2001. La taxonomie est aussi appelée la pyramide de Bloom qui se compose de six niveaux/catégories d'objectifs pédagogiques en partant du plus simple au plus complexe (du bas en haut). Ces six catégories (révisées) sont les suivantes : (Eid Cynthia et al. 2018, p. 36-37)

- **Mémoriser/Reconnaître** : Récupérer l'information
- **Comprendre** : Traiter l'information
- **Appliquer** : Mobiliser les connaissances et des stratégies dans une situation familière
- **Analyser** : Identifier des composantes d'un tout
- **Évaluer** : Estimer en appliquant des critères
- **Créer** : Concevoir une méthode, une idée, un produit original

Les trois premiers niveaux de la pyramide en partant de la base (mémoriser, comprendre et appliquer) se composent **des activités de bas niveau cognitif** qui peuvent être préparées en autonomie hors-classe et les trois derniers niveaux (analyser, évaluer, créer) se composent **des activités de haut niveau cognitif** qui peuvent être abordées en présentiel. Pour Dufour (2014, p. 44), « la classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration. » Il s'agit donc d'un inversement spatio-temporel de la mise en place des activités de ces six niveaux. Grâce à cette pyramide, nous pouvons distinguer le modèle traditionnel d'enseignement transmissif et le modèle de la classe inversée où l'ordre des activités est inversée. Voici l'illustration de la pyramide de Bloom inversée.



La pyramide de Bloom inversée (Lebrun *et al.*, 2015).

Figure 3 : La pyramide de Bloom renversée

(Illustration récupérée le 17 juin 2013 du site : <https://par-temps-clair.blogspot.com/2019/01/quels-sont-les-effets-de-la-cafeine.html>)

2.2 Instruction par les pairs

Le concept de la classe inversée n'est pas nouveau. Depuis 1990, Eric Mazur, professeur de physique, a travaillé sur les modalités de la classe inversée dans ses cours à l'Université de Harvard. En effet, il a implanté le concept de l'instruction par les pairs qui est étroitement lié à la pratique de la classe inversée. En 1997, il a publié son livre *Peer instruction* (traduit en français par l'instruction par les pairs) chez Wiley pour valoriser l'apprentissage qui peut se faire par les pairs. (Mazur. 1997)

Pour mettre en place cette pratique, il fournissait le contenu du cours à ses élèves en amont. Durant la classe, il leur posait une série de questions auxquelles plusieurs réponses étaient possibles. Pour chaque question, les élèves devaient voter pour une réponse correcte. Ensuite, il formait des binômes en fonction de leurs réponses et chaque élève devait se mettre avec celui qui avait une réponse différente de la sienne. Puis, ils devaient se convaincre pour arriver à une réponse commune. Cette étape était enfin suivie d'un nouveau vote dont les résultats indiquaient qu'une grande majorité des apprenants avaient une réponse correcte suite au travail en binôme. Cela démontre que lorsque les apprenants travaillent ensemble, ils s'entraident et ainsi apprennent mieux.

2.3 *Flipped Classroom*

En 2007, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, deux professeurs de chimie à Woodland Park High School au Colorado se sont rendu compte du « potentiel des vidéos » (Eid Cynthia et al. 2018, p. 33) pour lutter contre le problème engendré par l'absentéisme dans leurs classes. Ils se sont donc mis à préparer des capsules vidéo afin que ceux qui étaient absents puissent avoir accès aux cours qu'ils ont raté. À leur grande surprise, ces contenus étaient également consultés par ceux qui étaient présents en classe. À la suite de cette constatation, Bergmann et Sams se sont aperçu que cette pratique a un effet positif sur les cours en présentiel qui sont beaucoup plus interactifs car ils peuvent utiliser le temps libéré pour faire des discussions et des activités de groupes en classe. En plus, la réussite de leurs élèves était la preuve qu'ils étaient sur la bonne voie.

Donc, ils se sont mis à créer des « *vodcasts* » (contraction des mots vidéo et podcast; en français « *balado vidéo* », selon l'Office québécois de la langue française). Comme ces « *vodcasts* » étaient créés pour être consultés avant la séance, Bergmann et Sams ont au début nommé cette pratique « *pre-vodcasting* ». (récupéré le 17 juin 2023 du site de [l'université de Sherbrooke](#)). Cependant, ils ont petit à petit compris que les ressources qu'ils mettaient en ligne ne servaient pas seulement à préparer les élèves avant le cours, mais en fait étaient un outil de référence lors des évaluations ou lorsque l'apprenant avait besoin de plus d'éclaircissement sur un sujet. Ils se sont rendu compte que leurs vidéos permettaient d'enrichir le temps de classe et que les devoirs sont en fait remplacés par le travail habituellement fait en classe. Ainsi, cette formation était appelée « inversée » (reverse instruction).

En 2010, l'appellation « *flipped classroom* » est apparue pour la première fois lorsque Daniel Pink, l'auteur britannique, utilise le terme « *Fisch flip* » dans un article du Telegraph en citant l'approche d'enseignement utilisée par Karl Fisch, professeur de mathématiques. Cependant, Fisch a admis qu'il s'agissait de l'approche inventée par Bergmann et Sams. La classe inversée réfère donc à F-L-I-P (récupéré le 17 juin 2023 du site l'université du Québec : [La classe inversée : une pédagogie renversante](#)) :

F- (Flexible Environment) : un environnement, classe ou laboratoire, qui s'adapte au rythme et style d'apprentissage des étudiants.

L- (Learning Culture) : l'étudiant est appelé à être actif et responsable de ses apprentissages, et ce, autant en dehors que dans la classe.

I- (Intentional Content) : afin de réduire le temps d'exposés magistraux donnés en classe, l'enseignant détermine le contenu qui peut être transmis à l'aide de vidéos, podcasts ou autres

médias et qui seront écoutés (et ré-écoutés) au besoin par les étudiants lors de leur préparation au cours. Ce contenu sera revu et réinvesti dans les activités en classe.

P- (Professional Educators) : loin de vouloir remplacer l'enseignant, cette approche suggère une intervention pédagogique structurée et constamment adaptée aux étudiants en place.

2.4 Khan Academy

La Khan Academy a également joué un rôle essentiel dans l'essor de la classe inversée en proposant une gamme de ressources très utiles pour la mettre en pratique. Cette association à but non lucratif a été fondée par un éducateur américain, Salman Khan qui a au début réalisé des vidéos et les a mises en ligne dans le but d'aider sa cousine pour ses cours de mathématiques. Le succès fulgurant de ses vidéos sur YouTube a résulté en la création de son site éducatif, la Khan Academy en 2009. Ce site est une plateforme gratuite de ressources éducatives en ligne (<https://fr.khanacademy.org/>) et est aujourd'hui utilisé par plus de 100 millions de personnes dans le monde. Ces ressources se révèlent particulièrement précieuses pour la mise en œuvre de la classe inversée.

Le concept a été popularisé encore plus lorsque Salman Khan, fondateur de la Khan Academy, a évoqué le concept de la classe inversée lors de sa conférence TED le 2 mars 2011. Il a insisté sur l'utilisation de ses vidéos éducatives pour inverser la classe. Cette conférence a été vue plus d'un million de fois sur YouTube et « plus de 800 000 fois sur le site de TED, contribuant à diffuser l'expression de la classe inversée ». (récupéré le 17 juin 2023 du site : <https://perspectivessf.espaceweb.usherbrooke.ca/2011/11/01/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>)

2.4 Résumé de l'histoire de la classe inversée



Figure 4 : Evolution de la classe inversée

En résumé, le concept de la classe inversée n'est pas nouveau. Ce concept a en quelque sorte émergé dans les années 1920. La création de la Taxonomie de Bloom en 1956 a joué un rôle déterminant dans l'évolution de la classe inversée. Lorsqu'il s'agit de la classe inversée, l'ordre des activités est inversée dans la pyramide de Bloom. Cette pyramide inversée a été utilisée pour concevoir des séquences pédagogiques dans une classe inversée.

Ensuite, dans les années 1990, l'idée de la classe inversée a été popularisée par Jonathan Bergmann et Aaron Sams, deux enseignants américains de chimie, à Woodland Park High School au Colorado. Ils ont commencé à réaliser des vidéos pour leurs étudiants qui ne pouvaient pas assister aux cours en présentiel. Ils se sont aperçus que ces vidéos étaient consultées non seulement par les absents, mais aussi par ceux qui étaient présents en cours. De ce fait, ils se sont mis à mettre le contenu des cours en ligne avant chaque séance pour que leurs étudiants puissent le voir avant de venir en cours. Ainsi, ils ont pu rendre leurs cours plus interactifs et dynamiques par rapport aux cours traditionnels. En outre, cette démarche a eu un impact positif sur les résultats de leurs élèves, ce qui a contribué à son immense succès.

En 2010, l'appellation « *flipped classroom* » est apparue dans un article rédigé par Daniel Pink, l'auteur britannique du Telegraph. Il a utilisé le terme « *Fisch flip* » pour parler de l'approche pédagogique utilisée par Karl Fisch. Ce professeur de mathématiques a ensuite confirmé que cette approche est en réalité celle de la classe inversée qui a été créée par Bergmann et Sams. De ce fait, la classe inversée est également connue sous le nom de « *flipped classroom* ». Enfin, en 2011, Salman Khan, le fondateur de la Khan Academy, organisation à but non lucratif, a également suivi la même démarche. Il s'est mis à mettre des vidéos en ligne afin que sa cousine puisse les utiliser pour réviser ses cours de mathématiques. Ces vidéos sont maintenant consultées gratuitement par plus de 70 millions d'utilisateurs partout dans le monde. Salman Khan a popularisé le concept de la classe inversée lors de sa conférence TED en 2011. La Khan Academy a ainsi contribué à l'essor de la classe inversée dans le monde entier en proposant des ressources gratuites.

Chapitre 3 – Ingénierie didactique au service de la classe inversée

Pour élaborer une séquence pédagogique basée sur la classe inversée, il est essentiel de recourir à des outils et à des démarches didactiques spécifiques. Parmi ces outils, la trame méthodique repère joue un rôle primordial en facilitant la conception des unités didactiques. Dans le cadre de cette recherche axée sur l'enseignement de la grammaire, il est également nécessaire de prendre en compte les différentes démarches didactiques propres à cet enseignement. Cet outil, en association avec les diverses démarches de l'enseignement de la grammaire, est détaillé ci-dessous.

3.1 Trame Méthodique Repère (TMR)

« La trame méthodique repère est un outil qui vise à guider l'action de l'enseignant dans la construction d'unités didactiques, afin de déterminer les savoirs et les savoir-faire visés, de sélectionner les activités d'enseignement et d'en prévoir un enchaînement cohérent pour un apprentissage idoine de la langue. » (Laurens, 2020) Cet outil de conception d'unités didactique inclut trois étapes qui se déclinent en sept phases. Voici le schéma tiré du thèse de Véronique Laurens (2020, p.105) dont l'on peut se servir pour élaborer l'unité didactique basée sur le concept de la classe inversée.

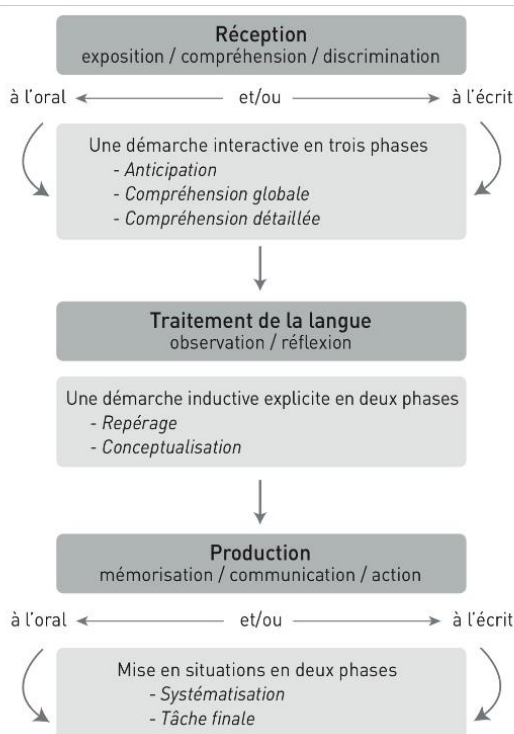


Figure 5 : Schéma de la TMR (Laurens, 2020 p. 105)

L'étape de réception comprend trois phases expliquées ci-dessous :

- **Anticipation** : Il s'agit d'une phase de pré-lecture ou pré-écoute d'un document écrit ou oral. Dans cette phase, les apprenants sont amenés à émettre des hypothèses sur le thème du document dans le but d'éveiller la curiosité des apprenants. Cela peut se faire à partir d'une activité de remue-méninge, l'analyse d'une image, la lecture du titre etc.
- **Compréhension Globale** : Dans cette phase, les apprenants sont invités à répondre aux questions simples telles que « qui parle à qui ? de quoi ? quand ? où ? pourquoi ? et comment ? » après avoir écouté ou lu le document la première fois. Les réponses à ces questions permettent aux apprenants d'identifier « des paramètres de la situation de communication » de manière globale. Cette phase sert également à confirmer ou infirmer les hypothèses émises lors de la phase d'anticipation. A ce stade, il faut souligner que « la compréhension se construit progressivement du connu vers l'inconnu, en s'appuyant sur les connaissances générales, les savoirs et savoir-faire langagiers des apprenants et leur capacité d'inférence dans l'accès au sens. » (Laurens, 2020, p. 106)
- **Compréhension Détaillée** : Lors de cette phase, les apprenants découvrent le document en détail à travers une deuxième et troisième écoute ou lecture du document. Les apprenants sont invités à relever les informations précises en répondant aux diverses questions (proposées sous forme d'un exercice d'appariement, de classement, de reconstitution, de regroupement etc.)

La deuxième étape de réflexion sur la langue se décline en deux phases suivantes :

- **Repérage** : Lors de cette phase, les apprenants sont amenés à « repérer les formes linguistiques et discursives » (ibid. p. 110) en rapport avec les objectif(s) pragmatique(s) et socio-linguistique(s)/culturel(s) du document. Les étudiants sont encouragés de cette manière à reconnaître et à examiner les constructions grammaticales, à découvrir les subtilités de sens, à examiner la formation des phrases, à approfondir leur compréhension du vocabulaire, etc. C'est en effet un moment « de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants » (Besse & Porquier, 1984, p. 113)

- **Conceptualisation** : Besse (1974 , p. 38) définit la conceptualisation grammaticale comme « une attitude réflexive sur [la] pratique du français, l'objectif étant de se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une valeur opératoire et qui peut porter sur des micro-systèmes. » En effet, à travers les analyses faites du corpus dans la phase précédente, les apprenants sont amenés à « formuler la ou les règles de fonctionnement des marques relevées ». (Besse & Porquier, 1984, p. 113)

La dernière étape, à savoir celle de production inclut deux phases suivantes :

- **Systématisation** : « Il s'agit pour les apprenants de “se muscler” sur le plan des savoirs et des savoir-faire langagiers en maniant les structures langagières et les régularités discursives préalablement comprises, repérées et conceptualisées, dans le cadre de micro-tâches de production ciblées et relativement guidées, les orales comme écrites. » (ibid. p. 110) Cela peut se faire à travers les exercices d'entraînement contextualisés ou d'autres activités ludiques (par exemple, des jeux).
- **Tâche finale** : La tâche « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (CECRL, 2001, p.16) Il s'agit donc d'une phase où les apprenants mettent en pratique le vocabulaire et/ou le concept grammatical travaillé précédemment.

Dans le cadre de cette recherche, le dispositif de la classe inversée a été mis en place. A cet effet, une séquence pédagogique a été conçue en respectant toutes les étapes de la trame méthodique repère présentée ci-dessus. Lors de l'étape consacrée au travail sur la langue, l'approche inductive-explicite a été privilégiée plutôt que l'approche déductive-implicite. Les nuances et les spécificités de ces différentes démarches sont exposées en détail dans la section suivante.

3.2 Les différentes démarches de l'enseignement de la grammaire

Il existe quatre démarches d'enseignement de la grammaire : la démarche explicite, la démarche implicite, la démarche inductive et la démarche déductive. Commençons par la **grammaire explicite**, elle « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » (R. Galisson et D. Coste, 1976, p. 206). Besse et Porquier attribue les deux caractéristiques suivantes à cette démarche : « apport d'information métalinguistique par le professeur et prise de conscience par les étudiants de cette information. » (1984, p. 80) En effet, dans la démarche explicite, la règle grammaticale est présentée de manière claire et directe en classe de langue, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Cette règle est traditionnellement expliquée par le professeur, mais cela peut être également fournie à travers le manuel ou d'autres supports didactiques. Il faut aussi noter l'utilisation du métalangage est très courante dans une démarche explicite, car il s'agit de faire une description de la langue cible.

Pour ce qui est la **grammaire implicite**, elle vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morpho-syntaxiques par exemple) », mais ne « recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation systématique d'énoncés et de formes » (ibid. p. 256) En effet, dans la démarche implicite d'enseignement de la grammaire, il n'y a pas de formulation explicite de règles et aucun temps spécifique n'est dédié à l'étude des points de grammaire. Au lieu de cela, cette approche permet aux apprenants de systématiser les structures linguistiques à travers les exercices de grammaire. Par exemple, les exercices structuraux, sans mentionner de règles ou de terminologie grammaticale, offrent aux apprenants la possibilité de s'entraîner de manière répétitive en utilisant une même structure dans différentes phrases. (cf. cours 2 de Bruley C. *MI Enseigner la grammaire*)

En ce qui concerne les démarches déductives et inductives, il faut d'abord se pencher sur les termes « déduction » et « induction ». « Le mot déduction est utilisé pour décrire les approches qui commencent par des règles générales et les appliquent ensuite à des exemples spécifiques. En revanche, le terme induction fait référence aux approches qui commencent par des exemples spécifiques pour ensuite en tirer des règles générales. » (Vincent et al. 2013, p. 93-94) La **démarche déductive**, utilisée principalement dans la méthode traditionnelle (grammaire-traduction), consiste à fournir la règle aux apprenants pour que les apprenants puissent ensuite l'appliquer dans des exercices de grammaire.

Cependant, dans **la démarche inductive**, les apprenants sont guidés par le professeur dans l'observation du corpus afin de découvrir le fonctionnement de la langue et formuler par eux-mêmes la/les règle(s) grammaticale(s). « Les approches inductives nécessitent un travail réflexif de l'élève par l'observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer. » (ibid.) Cette démarche est favorisée dans l'approche communicative-actionnelle.

Il faut noter que l'approche communicative et actionnelle privilégient les démarches inductive-explicite pour l'enseignement de la grammaire. Cependant, Bruley (cf. cours 2 de Bruley C. *MI Enseigner la grammaire*) précise que le choix de la démarche la plus appropriée dépend des caractéristiques de public. Une démarche implicite sera « privilégiée pour des publics d'enfants ou des publics peu scolarisés (ayant sans doute peu de culture grammaticale dans leur langue maternelle et donc peu de repères au niveau des concepts grammaticaux) » tandis que la démarche explicite sera préconisée pour d'autres publics. Cette décision est prise donc par l'enseignant en fonction du public d'apprenant.

Dans le cadre de cette recherche-action, la démarche inductive-explicite de grammaire a été privilégiée pour la mise en place du dispositif de la classe inversée. En effet, dans le contexte de l'Alliance Française de Delhi, la démarche inductive est privilégiée et ainsi l'objectif de cette étude est de proposer une autre manière de l'utilisation de la classe inversée tout en préservant cette démarche didactique de la grammaire.

La lecture approfondie de tous les concepts clés mentionnés dans ce cadre théorique a renforcé ma compréhension du dispositif de la classe inversée et a approfondi mes connaissances des concepts didactiques. Grâce à ces connaissances acquises, j'ai pu mettre en œuvre avec succès ce dispositif dans le contexte de l'Alliance Française de Delhi. Par la suite, j'ai effectué une analyse détaillée des résultats de cette recherche en se servant de cette théorie, ce qui m'a permis de répondre à la problématique soulevée.

Partie II

-

Cadre méthodologique

Chapitre 1 – Présentation du terrain de recherche

1.1 Bref aperçu sur le contexte

La présente étude a été conduite au sein de l'Alliance Française de Delhi en Inde (AFD), un prestigieux centre culturel franco-indien dédié à l'enseignement exquis de la langue française, ainsi qu'à l'organisation et à la réception d'événements culturels. S'agissant du contexte spécifique, il est primordial de relever que les langues prédominantes à New Delhi sont l'hindi, l'anglais et le punjabi. Le français, quant à lui, est enseigné en tant que langue étrangère. Bien que certains établissements scolaires indiens offrent des cours de français, ceux-ci ne sont pas de nature obligatoire et demeurent facultatifs pour les élèves indiens. Par conséquent, nous nous trouvons face à un **contexte hétéroglotte**, où la langue cible, à savoir le français, se distingue de manière significative de la langue vernaculaire parlée dans ce milieu.

L'Alliance Française de Delhi propose une vaste gamme de cours de français, allant du niveau A1 au C2, destinés à tous les publics, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. Ces cours sont organisés en trois sessions annuelles distinctes : session de printemps (de janvier à avril), session d'été (de mai à août) et session d'automne (de septembre à décembre). En complément des cours réguliers, des cours spécialisés tels que celui de traduction, d'interprétariat et de conversation sont également proposés. Concernant la modalité des cours, divers formats sont proposés pour répondre aux besoins et aux préférences des étudiants. Parmi ces formats figurent les cours en ligne, dispensés via la plateforme Zoom, les cours en présentiel, offrant une expérience en face-à-face, ainsi que les cours hybrides, qui allient harmonieusement les deux modalités. Les cours en ligne sont apparus lorsque le premier confinement a frappé New Delhi en mars 2020. Du jour au lendemain, les cours en présentiel ont été transformés en cours à distance. Cette transformation a donné naissance à un nouveau format de cours qui continue d'être apprécié par les étudiants indiens, même à ce jour, en l'année 2023.

En outre, les apprenants ont la possibilité de choisir entre deux types de cours : les cours intensifs et les cours extensifs. Les cours intensifs impliquent un engagement de huit heures par semaine, tandis que les cours extensifs requièrent un investissement de quatre heures hebdomadaires. La répartition des niveaux et les heures qui leur sont attribuées sont présentées sous forme des graphiques ci-dessous (inspirés du site web de [l'AFD](#)).

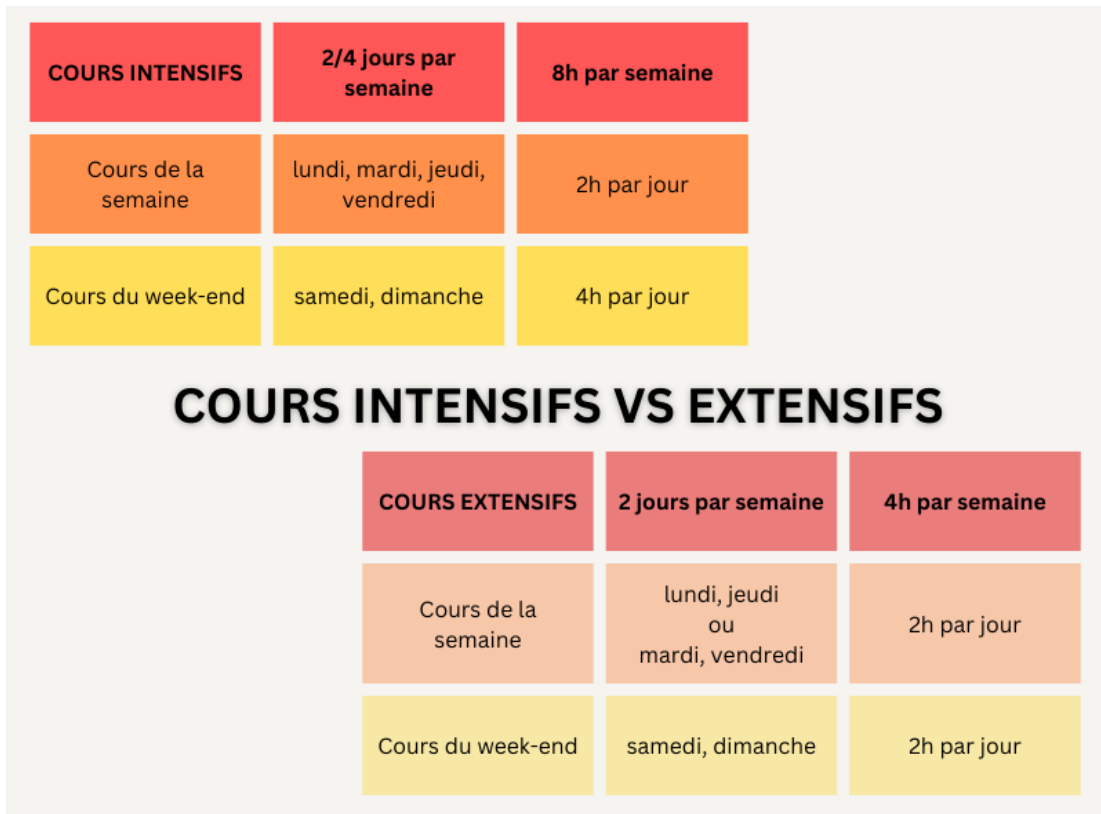


Figure 6 : Les deux rythmes de cours proposés à l'AFD

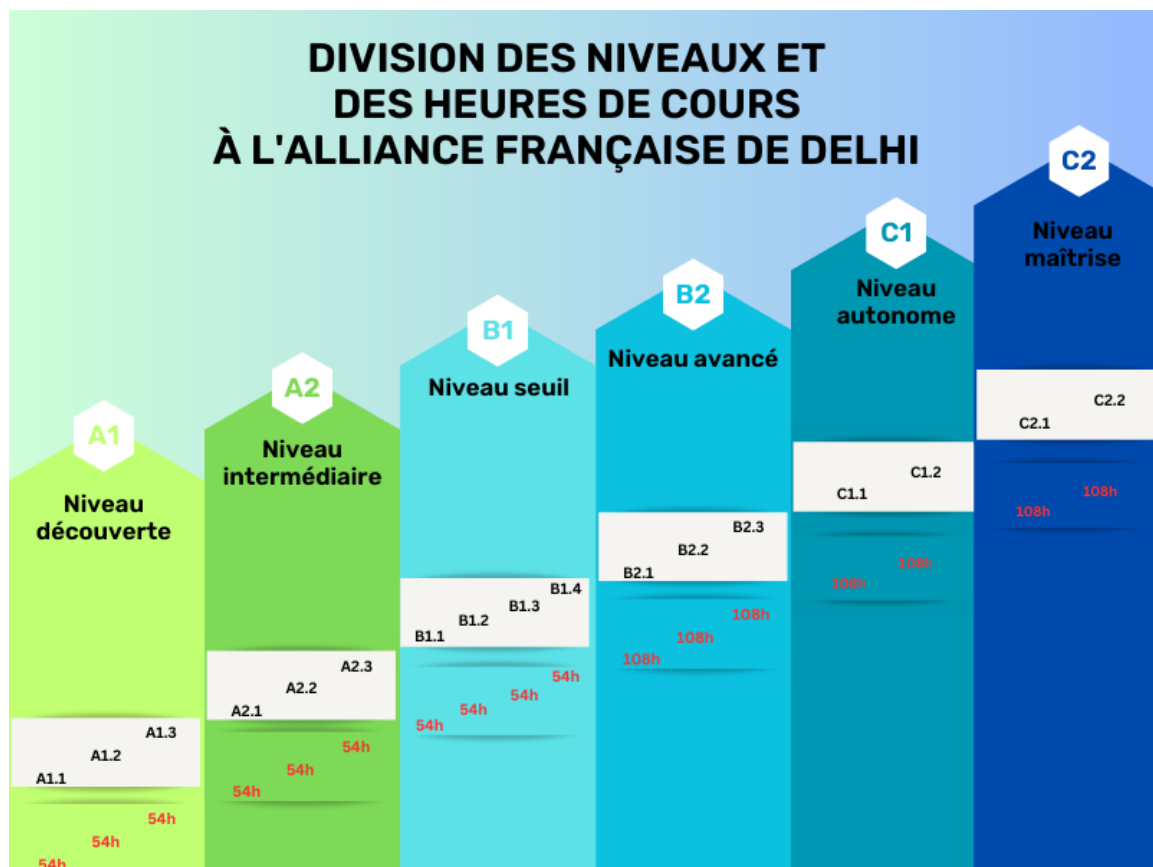


Figure 7 : La division des niveaux et des heures de cours à l'AFD

Je tiens à souligner à ce stade ma forte affiliation avec ce centre de langue, au sein duquel je suis engagée depuis près de sept ans. Mon parcours au sein de cet établissement a débuté en tant qu'apprenante de français langue étrangère (FLE), pour ensuite évoluer vers le rôle de professeur de FLE. Cette expérience m'a permis de développer une connaissance approfondie de ce contexte d'enseignement et d'apprentissage, qui me tient particulièrement à cœur. C'est précisément cette raison qui a suscité mon intérêt pour mener cette recherche au sein de cette institution. De plus, en tant que membre engagée de cette institution, je suis motivée à contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques à travers les résultats issus de ma recherche.

1.2 Etats des lieux : l'avis des professeurs de l'AFD sur la classe inversée

En 2021, dans le cadre de la formation continue dispensée aux enseignants, une dizaine de professeurs de l'Alliance Française de Delhi ont participé à une formation en ligne axée sur le concept de la classe inversée. J'ai également pris part à cette formation, qui s'est révélée être une occasion propice pour découvrir cette méthode d'enseignement présentée comme innovante. Avant la séance, la formatrice nous avait invité à lire un document écrit d'environ trois pages. Il s'agissait d'un article rédigé par Dufour (2014), portant sur la méthode de la classe inversée. Cependant, la plupart des enseignants n'avaient pas pu lire le document en raison de leur emploi du temps chargé. C'est à cet instant précis que j'ai commencé à considérer l'idée de proposer un autre type de document en remplacement de celui-là. Cette réflexion a donné naissance à l'idée de réaliser mon mémoire sur ce sujet.

L'objectif principal d'avoir proposé une telle formation aux professeurs de l'AFD était de les sensibiliser à la pertinence de cette pédagogie dans les cours en ligne et des cours hybrides. Il convient de noter que cette formation a eu lieu en juin 2021, à une époque où les cours se déroulaient exclusivement à distance depuis plus d'un an en raison de la pandémie de coronavirus. Il était donc crucial pour les professeurs de diversifier leurs méthodes d'enseignement et de mettre en pratique de nouvelles approches pédagogiques dans leurs cours. Pendant cette formation, les participants ont en premier lieu découvert de quoi s'agit ce dispositif de la classe inversée. En second lieu, ils ont acquis les compétences nécessaires pour le mettre en pratique. Les différents types de documents que l'on peut proposer aux apprenants (documents écrits, sonores et audiovisuels) et les différents logiciels que l'on peut utiliser pour les créer ont été introduits à ce stade. En dernier lieu, les participants ont été amenés à concevoir des fiches pédagogiques basées sur cette approche.

À l'issue de la formation, la formatrice a sollicité les avis des participants concernant cette méthode, et tous les enseignants ont exprimé à l'unisson leurs réticences quant à sa mise en pratique, notamment pour l'enseignement de la grammaire. Ils étaient convaincus que cette approche exigeait l'emploi de la grammaire déductive plutôt que la grammaire inductive. Selon eux, les règles grammaticales étaient fournies préalablement par les enseignants à travers les supports pédagogiques proposés, tels que les capsules vidéo, dans le cadre de la classe inversée, impliquant ainsi une démarche déductive. Leurs préoccupations ont renforcé ma volonté de mener une recherche-action sur ce sujet. L'objectif de cette recherche-action est donc de proposer une solution à ce problème en adaptant la méthode de la classe inversée pour l'enseignement de la grammaire de manière inductive, puis d'analyser l'impact de cette approche.

1.3 Place de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en contexte indien

La grammaire occupe une place significative dans l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes/étrangères en Inde. De nombreux auteurs expriment leur accord sur ce sujet. En effet, selon Jan E. M. Houben « L'importance de la grammaire dans l'éducation de l'Inde classique peut être comparée avec l'importance de la mathématique en Occident, où les enfants doivent apprendre les fondements de l'algèbre et de la géométrie très tôt durant leur cursus scolaire. » (2015, p. 254-275) Par ailleurs, John Sekar Jeyaraj affirme dans son article intitulé *Utility and Futility of English Grammar Teaching in India* (2017) que la grammaire (anglaise) est enseignée aux apprenants indiens comme une discipline à part entière, jugée comme indispensable et supérieure à l'acquisition des compétences en communication, qui sont pourtant essentielles pour les apprenants.

Ma propre expérience en tant qu'étudiante en anglais et en français pendant mes années scolaires vient corroborer ces affirmations. En effet, les compétences grammaticales étaient également évaluées lors des examens finaux dans mon collège et mon lycée, ce qui démontre l'importance accordée à la grammaire dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, les établissements scolaires et les instituts de langues en Inde, y compris l'Alliance française de Delhi, attachent une grande importance à l'enseignement de la grammaire. Cette priorité est évidente à travers la mise en place d'un cours spécialisé de grammaire proposé par l'Alliance Française de Delhi, qui vise spécifiquement à répondre aux besoins du public indien.

Tenant compte de cette caractéristique particulière du contexte indien, il est impératif de repenser l'approche pédagogique adoptée dans ce cadre. La méthode de la classe inversée peut ainsi s'avérer utile pour éviter de consacrer tout le temps en classe à l'enseignement de la grammaire, au détriment d'autres aspects linguistiques. C'est pourquoi cette recherche se focalise spécifiquement sur ses enjeux pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire. L'objectif de cette recherche-action est donc d'explorer cette nouvelle pédagogie qui permet d'optimiser l'apprentissage de la grammaire en dehors des séances de classe traditionnelle, tout en conservant une approche inductive de la grammaire, répondant ainsi aux préoccupations soulevées par les enseignants de l'Alliance française de Delhi concernant cette méthodologie.

1.4 Acteurs de la recherche

L'acteur principal de cette recherche est la professeur « A » (nom caché pour des raisons d'anonymat) de l'Alliance Française de Delhi qui a gentiment accepté ma proposition de mettre en place la classe inversée dans l'un de ses cours et a également consenti à ce que j'observe sa séance. Son rôle prépondérant consistait à animer la séquence pédagogique en suivant toutes les phases de la TMR. En ce qui concerne mon rôle dans cette recherche-action, j'ai mis en place un dispositif qui impliquait l'élaboration du cours suivant la trame méthodique repère (TMR). J'ai également préparé la capsule vidéo portant sur le sujet grammatical (l'impératif affirmatif avec les verbes pronominaux et l'impératif négatif) qu'elle devait aborder avec ses apprenants. De plus, j'ai attentivement observé sa classe en ligne et pris des notes pertinentes.

Pour ce qui est des apprenants, ils suivaient les cours « intensif » de niveau débutant (A1.1 + A1.2). Plus précisément, il s'agit d'une classe d'adultes qui ont débuté leur apprentissage du FLE au mois de janvier 2023. Lorsque le cours basé sur le modèle de la classe inversée leur a été proposé, ils avaient déjà atteint le niveau A1.1 et se situaient à ce stade au niveau A1.2. La raison principale pour laquelle ce niveau d'apprenants a été choisi est pour démontrer que le concept de la classe inversée peut être mis en pratique dès les premiers stades de l'apprentissage du FLE. De surcroît, il s'agit d'un niveau où de nombreux concepts grammaticaux fondamentaux sont abordés, qui servent de bases pour l'apprentissage des concepts plus avancés aux niveaux supérieurs. Pour toutes ces raisons, il m'a semblé essentiel de me concentrer sur les apprenants débutant leur apprentissage du français dans un contexte hétéroglotte.

Chapitre 2 – Mise en place du dispositif

2.1 Support didactique utilisé

Étant donné que les apprenants utilisaient la méthode « Cosmopolite 1 », l'unité didactique a été élaborée en utilisant le manuel de classe correspondant. Ce manuel est composé de dix dossiers, chacun comportant entre quatre et six leçons. À l'Alliance Française de Delhi, les trois premiers dossiers (0, 1 et 2) sont enseignés au niveau A1.1, nécessitant un total de 54 heures d'enseignement. Les trois dossiers suivants, à savoir les dossiers 3, 4 et 5, sont couverts au niveau A1.2, également en 54 heures. Pour comprendre la progression grammaticale, une vue d'ensemble du contenu grammatical de ces six dossiers est présentée dans le tableau de l' [annexe 2](#).

Lorsque ce cours a été proposé aux apprenants, ils étaient en train de suivre la leçon 6 du dossier 5. Sur le plan grammatical, cette leçon aborde notamment l'impératif affirmatif avec les verbes pronominaux et l'impératif négatif. Il faut souligner le fait que les bases de l'impératif avaient déjà été introduites dans la leçon 6 du dossier 4 (cf. [annexe 2](#)). Dans cette leçon du dossier 5, on trouve un document écrit (un exercice de compréhension écrite) suivi d'un document sonore (un exercice de compréhension orale). Le corpus de ces exercices amène les apprenants à comprendre les règles de l'impératif. Le scan des pages de cette leçon-là est présenté en [annexe 3](#).

2.2 Logiciels utilisés pour concevoir la capsule vidéo

Tout d'abord, une vidéo a été créée à l'aide du logiciel [Canva](#). Cet outil numérique a permis d'animer le texte tout en ajoutant une agréable musique en arrière-plan, conférant ainsi une dimension captivante à la capsule vidéo. Ensuite, le logiciel [Edpuzzle](#) a été utilisé pour y intégrer des questions avec les réponses. Ce dernier outil offre la possibilité de vérifier si les apprenants ont consulté le document et de suivre leur progression. Ces données statistiques s'avèrent précieuses pour les enseignants afin d'identifier les questions qui ont posé le plus de difficultés aux apprenants en examinant leurs réponses préalablement à la séance. De plus, elles permettent d'ajuster le contenu de la séance suivante, si nécessaire. Par exemple, si la majorité de la classe n'a pas été en mesure de répondre aux questions posées dans la vidéo, l'enseignant pourra revoir la notion dans son intégralité. En revanche, si les apprenants ont répondu correctement aux questions, il pourra passer directement à l'activité suivante.

2.3 Elaboration de l'unité didactique basée sur la classe inversée

La [trame méthodique repère](#) (expliquée dans le cadre théorique) a été prise en considération pour l'élaboration de cette unité didactique basée sur la classe inversée. Les différentes phases sont illustrées dans le diagramme ci-dessous, avec les dates auxquelles elles étaient prévues de se dérouler. Selon ce schéma, **l'étape de réception**, comprenant les phases d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée étaient programmées pour le mardi 4 et le jeudi 6 avril 2023. À la fin de cette séance, il était prévu que l'enseignante « A » présente le concept de la classe inversée en soulignant l'importance de visionner la capsule vidéo avant la prochaine séance. Cette étape revêt une importance cruciale pour la mise en place réussie de la classe inversée, car l'implication active des apprenants y joue un rôle déterminant.

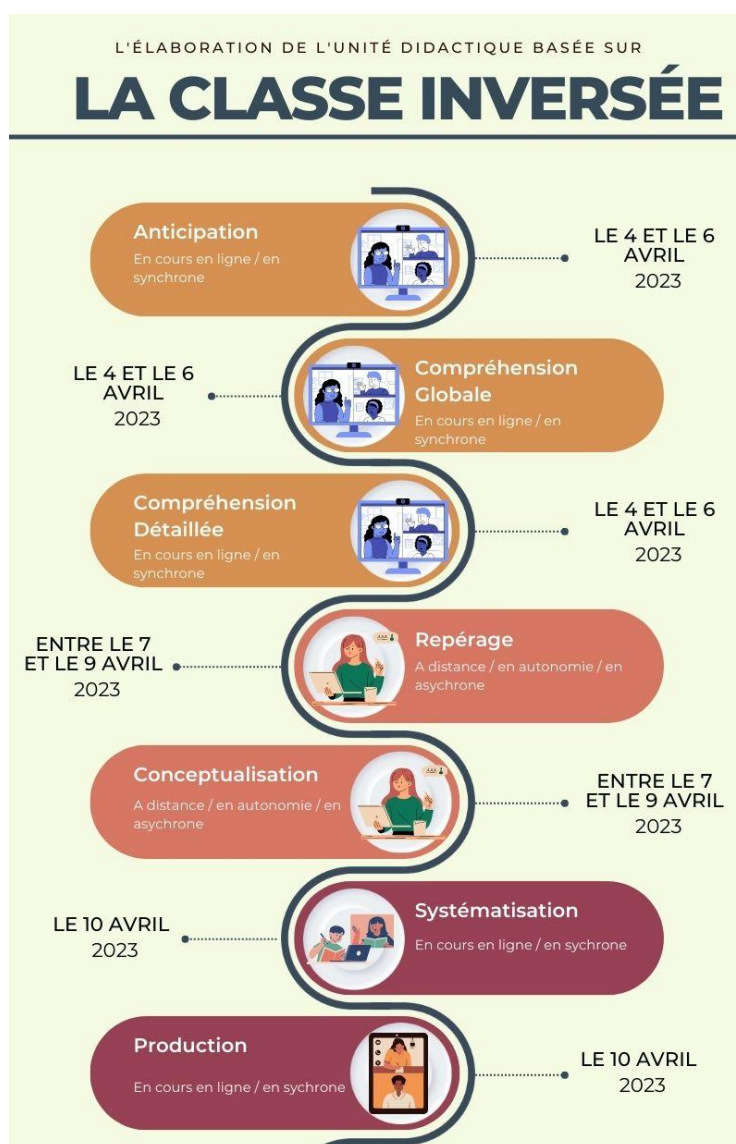


Figure 8 : Schéma détaillant l'élaboration de l'unité didactique à travers la TMR

Pour **l'étape du traitement de langue**, comprenant les phases de repérage et de conceptualisation, la capsule vidéo a été utilisée. Il était prévu de transmettre le lien suivant aux apprenants le 6 avril, afin qu'ils puissent visionner la vidéo avant le cours du 10 avril : <https://edpuzzle.com/assignments/642b23d0086d414302d294a8/watch>. L'objectif d'utiliser cette ressource pédagogique est de guider les apprenants dans l'identification des phrases utilisant l'impératif, ainsi que dans la déduction des règles relatives à l'impératif avec les verbes pronominaux et à la formulation de l'impératif négatif. Des questions ouvertes ainsi que fermées (sous forme de QCM) ont été intégrées à la capsule, accompagnées de leurs réponses pour aider les apprenants à déduire les règles grammaticales. [Annexe 4](#) présente la liste des questions posées dans la capsule vidéo avec les réponses attendues (indiquées en vert).

Il faut noter que le logiciel utilisé, en l'occurrence Edpuzzle, a permis d'intégrer les bonnes réponses dans la vidéo. Les réponses attendues ont été affichées après chaque question ou série de questions. L'objectif d'ajouter ces rétroactions dans la ressource était de donner la possibilité aux apprenants de s'auto-évaluer et de travailler en autonomie. Le concept de la Zone Proximale de Développement (ZPD, détaillée dans le cadre théorique) a été pris en compte lors de la conception de cette capsule. Etant donné que les étudiants devaient répondre aux questions de manière individuelle, leur degré de difficulté était relativement facile. En effet, cette tâche se situait dans la zone d'autonomie (cf. [figure 5](#)) car elle pouvait être réalisée sans aide ou avec une assistance minimale (par exemple, en effectuant des recherches sur Internet) par les apprenants.

L'objectif principal d'utiliser la capsule vidéo était de dégager le temps de classe en évitant de consacrer une trop grande partie de celui-ci à la phase de conceptualisation. En effet, cette phase revêt une grande importance dans l'apprentissage de la grammaire et peut être chronophage si elle est réalisée en classe. De plus, comme chaque individu apprend à son propre rythme, l'utilisation de cette capsule vidéo avec le questionnaire intégré peut permettre aux apprenants de travailler sans aucune pression de suivre le rythme de leurs camarades. En outre, lorsqu'ils travaillent en autonomie, ils développent la confiance et ainsi la compétence d'apprendre à apprendre. Le temps libéré pour faire cette phase en classe peut être utilisé pour faire des activités plus dynamiques et interactives. Ce sont les hypothèses de base qui seront confirmées ou infirmées lorsque les résultats de cette recherche seront analysés dans la troisième partie.

L'étape de production, comprenant les phases de systématisation et de production, étaient planifiées pour se dérouler le lundi 10 avril 2023, après le dernier cours du 6 avril. Il a été pris en compte que les apprenants disposent d'un temps suffisant pour consulter le document et effectuer l'activité pendant ce long week-end. Les règles de l'impératif, qu'ils auront déduites à l'aide de la capsule vidéo, seront mises en pratique par les apprenants en classe à ce stade. Pour ces phases, une activité a été sélectionnée à partir du site Internet [FLIPPIZZ](https://flippizz.com). Voici le lien vers le pack offert (gratuit) disponible sur ce site <https://flippizz.com/imperatif-cours-exercices-et-jeu-pour-le-fle/>. La première activité comporte un exercice structuro-global sur l'impératif, qui était prévue d'être réalisée en binôme. Dans cet exercice, les apprenants sont amenés à transformer des phrases à l'impératif. Voici les phrases affirmatives qui sont indiquées dans l'exercice, avec les réponses attendues rédigées en vert.

| Phrase affirmative | Phrase à l'impératif |
|--|--|
| 1. Tu CUISINER des épinards. | Cuisine des épinards ! |
| 2. Tu ne pas TOUCHER ton pied. | Ne touche pas ton pied ! |
| 3. Tu LEVER les deux mains. | Lève les deux mains ! |
| 4. Tu PLIER ton genoux. | Plie ton genoux ! |
| 5. Tu ne pas TOURNER ta tête. | Ne tourne pas la tête ! |
| 6. Tu ne jamais RIRE. | Ne ris jamais ! |
| 7. Tu PARLER moins fort. | Parle moins fort ! |
| 8. Tu ne pas MANGER de chien. | Ne mange pas de chien ! |
| 9. Tu ne jamais SE LAVER avec ton parapluie. | Ne te lave jamais avec ton parapluie ! |
| 10. Tu te PROMENER souvent. | Promène-toi souvent ! |
| 11. Vous SE MAQUILLER pour dormir. | Maquillez-vous pour dormir ! |
| 12. Nous pas S'INQUIETER. Il est mort. | Ne nous inquiétons pas ! Il est mort. |

Tableau 3 : Premier exercice utilisé pour la phase de systématisation

(tiré du site [Impératif : cours, exercices et jeu pour le FLE. - FLIPPIZZ](https://flippizz.com))

Il est important de noter que le vocabulaire utilisé dans ces phrases sera pertinent pour les apprenants lors de l'activité suivante. En effet, les verbes tels que "lever", "plier" et "tourner", ainsi que les parties du corps comme "la tête", "le pied" et "le genou", seront utilisés lors de la prochaine étape. Ce lexique leur sera précieux pour donner des indications ou des ordres dans l'activité qui suivra. De plus, il est également essentiel de souligner que la négation avec l'impératif sera également utile pour mener à bien la tâche à venir. Par conséquent, cette phase constitue la base de la phase suivante.

Pour cette activité ludique, un apprenant sera d'abord placé dans une autre salle (salle de répartition/ Breakout room, outil de [Zoom](#)) que la salle principale. Ensuite, les autres apprenants présents dans la salle principale pourront voir une image que la professeur « A » affichera en partageant son écran sur Zoom. Une fois qu'ils auront vu l'image, le professeur fera revenir l'apprenant dans la salle principale, afin que ceux qui y étaient déjà présents puissent lui donner des ordres et des indications. L'objectif est de reproduire la pose indiquée dans l'image en suivant les indications données par les autres étudiants. Voici les photos qui seront utilisées pour cette activité. Elles relèvent également du site *FLIPPIZZ*, mentionné précédemment.



Figure 9: Images utilisées pour la phase de systématisation

(tirées du site : <https://flippizz.com>)

Dans le cadre de la tâche finale, il a été choisi de proposer une activité de production écrite, étant donné que les compétences de compréhension orale, de compréhension écrite et de production orale ont déjà été travaillées tout au long de cette séquence. Ainsi, la tâche de production écrite constitue la dernière compétence à aborder. Les apprenants recevront la consigne suivante : « Imaginez-vous en tant que professeur à l'Alliance Française de Delhi. Préparez une affiche contenant au moins dix conseils pour progresser en français. » Les apprenants seront répartis en groupes de 3 à 4 personnes afin de rédiger les dix conseils demandés dans la consigne. La réalisation de cette tâche marquera la fin de la séquence.

Pour conclure, il est important de souligner que dans le cadre de cette recherche, le modèle de classe inversée de [type 1](#) a été adopté, dans lequel les étudiants prennent connaissance du sujet avant la séance par le biais d'une capsule vidéo, permettant ainsi d'utiliser le temps en classe pour des activités pratiques liées au sujet grammatical. Les tâches réalisées par les apprenants avant et après le cours, ainsi que celles effectuées par la professeur « A » (ou la chercheuse, dans ce cas), sont expliquées dans le tableau ci-dessous. L'analyse de ce tableau, en particulier les tâches des apprenants avant et après le cours, démontre que les activités de **bas niveau cognitif** ont été prévues pour être réalisées de manière autonome à domicile, tandis que les activités de **haut niveau cognitif** ont été prévues pour être effectuées en classe en présence de la professeur. (cf. [Pyramide de Bloom](#))

| | Avant le cours en ligne (en asynchrone) | Pendant le cours en ligne (en synchrone) |
|---|---|---|
| La professeur « A » et la chercheuse | <ul style="list-style-type: none"> • Formuler les objectifs pédagogiques en vue de préparer la/les séance(s) • Préparer la capsule vidéo en fonction des objectifs formulés • Vérifier les statistiques de la capsule vidéo pour voir si les étudiants ont effectué le travail • Anticiper la séance suivante en fonction des statistiques étudiées | <ul style="list-style-type: none"> • Animer la/les séance(s) • Guider les apprenants dans les activités proposées • Utiliser la pédagogie différenciée • Fournir une assistance individuelle à chaque apprenant |
| Les apprenants | <ul style="list-style-type: none"> • Visionner la capsule vidéo • Répondre aux questions posées dans la capsule vidéo • Prendre les notes pour la séance suivante | <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les activités en groupe • Mettre en pratique le sujet grammatical étudié à domicile |

Tableau 4 : Les tâches réalisées avant et après la classe inversée par les apprenants et la professeur « A »

Chapitre 3 – Corpus et méthodologie

3.1 *Observation de la séance*

Afin d'analyser l'impact de la classe inversée sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française, le cours qui s'est déroulé le 10 avril sur la plateforme Zoom a été observé. Lors de cette observation, une attention particulière a été portée à certains points, notamment la participation des apprenants en classe, le temps alloué aux apprenants pour réaliser les différentes activités et le rôle de professeur dans l'animation du cours.

Dans un premier temps, le niveau de participation des apprenants en classe a été observé. L'objectif était de déterminer si le gain de temps en classe avait un impact sur leur engagement. Ensuite, une attention particulière a été accordée à la répartition du temps consacré aux activités favorisant les interactions verticales (entre l'enseignant et les étudiants) et aux interactions horizontales (entre les apprenants). Étant donné que le cours n'a pas été enregistré, une estimation approximative de la durée de ces activités a été relevée, sans se focaliser sur le nombre d'interventions individuelles.

Le temps alloué à ces activités dans le cadre de la classe inversée sera ensuite comparé à celui accordé dans une classe traditionnelle. Cette comparaison sera réalisée à l'aide d'un entretien avec l'enseignante « A » afin de déterminer si autant de temps est consacré aux activités de groupe dans les deux types de classe. Il est important de souligner que la classe inversée vise à privilégier le temps de classe pour des activités dynamiques, offrant ainsi aux apprenants la possibilité de co-construire leurs connaissances. Par conséquent, cet aspect occupe une place centrale dans les notes d'observation du cours.

Enfin, à travers cette observation, le rôle du professeur dans la classe a été pris en compte. Il convient de souligner que Dufour (2014, p. 44) mentionne dans son article que le rôle de l'enseignant est radicalement modifié dans la classe inversée. Elle indique également que l'enseignant passe « du face-à-face au côté à côté ». Ainsi, cette observation permettra de vérifier ces affirmations concernant le rôle du professeur dans une classe inversée. Pour toutes ces raisons, les points mentionnés ci-dessus joueront un rôle déterminant dans l'analyse de l'impact de la classe inversée. Les notes prises lors de cette observation seront ensuite croisées avec les réponses obtenues grâce au questionnaire rempli par les apprenants, ainsi qu'avec les discussions tenues avec la professeur « A » lors de l'entretien.

3.2 Questionnaire pour les apprenants

Dans le but de comprendre le point de vue des apprenants à l'égard de la classe inversée, un questionnaire contenant des questions fermées ainsi qu'ouvertes a été élaboré et fourni aux apprenants après qu'ils ont assisté au cours via le lien suivant : <https://forms.gle/tjFUWyY5r9DdMVh69> . Le but d'avoir proposé ce questionnaire était de recueillir les opinions des apprenants sur trois aspects spécifiques : la capsule vidéo, le contenu pédagogique et l'approche de la pédagogie inversée. Le tableau ci-dessous présente les questions posées (traduites de l'anglais vers le français) ainsi que leurs objectifs respectifs.

| Questions posées dans le formulaire Google | Objectifs visés à travers ces questions |
|---|--|
| <p>➤ Est-ce que vous avez vu la vidéo avant le cours ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui ○ Non <p>➤ Si vous ne l'avez pas vue, quelle en était la raison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ J'ai oublié de la voir. ○ La vidéo était trop longue. ○ Je n'avais pas un appareil pour regarder la vidéo. ○ C'était très difficile. Je n'arrivais pas à effectuer le travail tout(e) seul(e). ○ Autre : _____ <p>➤ Avez-vous apprécié ce type de ressource (une vidéo avec un questionnaire intégré) ? Sinon, quel type de ressource préférez-vous ? Expliquez votre choix en décrivant votre expérience du cours basé sur la classe inversée.</p> <p>_____</p> | <p>Le but principal d'avoir posé ces quatre questions était de solliciter les <u>perspectives des apprenants concernant la capsule vidéo</u>. Cette approche facilitera la compréhension de ce que les apprenants ont aimé ou n'ont pas aimé dans la ressource actuelle proposée. En outre, cela aidera à comprendre les caractéristiques spécifiques qu'une ressource audiovisuelle /numérique doit posséder pour être considérée comme utile du point de vue des apprenants.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>➤ Selon vous, quelles caractéristiques une ressource audiovisuelle / numérique doit-elle avoir pour qu'elle soit utile ?</p> <hr/> | |
| <p>➤ Si vous l'avez vue, cela vous a pris combien de temps pour répondre aux questions posées dans la vidéo ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Moins de 10 minutes ○ Entre 10 et 20 minutes ○ Plus de 20 minutes <p>➤ Avez-vous pu répondre à toutes les questions posées dans la vidéo ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui ○ Non ○ Seulement quelques questions | <p>L'objectif d'avoir posé ces deux questions était de recueillir des informations sur l'expérience des apprenants en ce qui concerne le temps nécessaire pour répondre aux questions de la vidéo et leur capacité à y répondre. Les réponses à ces questions permettront de fournir <u>des indications sur l'adéquation du contenu pédagogique</u> à la zone d'autonomie des apprenants, ainsi que des pistes d'amélioration potentielles pour rendre le contenu plus accessible et engageant.</p> |
| <p>➤ Selon vous, quel était l'impact de regarder la vidéo avant le cours ?</p> | <p>La raison d'avoir posé cette question était d'obtenir des <u>indications sur l'efficacité de la méthode de la classe inversée</u> pour l'apprentissage de la grammaire. Les réponses recueillies permettront d'identifier les avantages et/ou les inconvénients de la classe inversée.</p> |

Tableau 5 : Objectifs visés à travers les questions posées dans le formulaire Google

Afin d'atteindre ces objectifs, une méthode consistant à relever les mots-clés dans chaque réponse sera mise en place, suivie d'une analyse minutieuse de ces éléments. Les données qualitatives ainsi obtenues seront utilisées pour évaluer l'opinion des apprenants concernant la capsule vidéo, le contenu pédagogique et la pédagogie inversée. Cette approche permettra d'obtenir une compréhension approfondie des perceptions des apprenants sur la classe inversée.

3.3 Statistiques recueillies sur Edpuzzle

Les statistiques de la capsule vidéo collectées via le site Edpuzzle serviront à obtenir des données quantitatives sur la capacité des apprenants à répondre aux questions intégrées dans la capsule. Le nombre de réponses correctes et incorrectes permettrait d'évaluer si le contenu pédagogique présenté dans la vidéo était adapté au niveau des apprenants ou non. Ces statistiques fourniront des indications sur l'efficacité de la conception et de la présentation du contenu pédagogique, en mettant en évidence les lacunes éventuelles ou les domaines où les apprenants ont montré une bonne compréhension.

3.4 Entretien avec la professeur

Après le cours, un entretien a été conduit avec l'enseignante « A » qui a animé le cours. Voici la liste des questions qui ont été posées lors de cet entretien, ainsi que la raison pour laquelle chaque question a été posée :

Comment les apprenants ont-ils réagi lorsque vous leur avez proposé/expliqué ce concept de la classe inversée ?

- Cette question a été posée dans le but de comprendre la réaction initiale des apprenants face à la proposition de la classe inversée. L'objectif est de savoir s'ils ont immédiatement accepté cette approche ou s'ils ont exprimé des réserves.

Lorsque vous avez appris que deux étudiants n'ont pas effectué le travail demandé, qu'est-ce que vous avez ressenti ? Quelle a été votre réaction ?

- Cette question a pour but de comprendre la réaction et les sentiments de la professeur lorsqu'elle a découvert que deux étudiants n'avaient pas fait le travail demandé. L'objectif est également de savoir si cela a entraîné un ajustement dans le déroulement de la séance suivante. Cela permettra de recueillir des

informations sur les adaptations potentielles nécessaires en cas de non-participation des étudiants à la préparation préalable.

Quels sont les avantages de la classe inversée que vous avez pu constater à travers cette expérience ?

- Cela me permettra de comprendre ce que le dispositif de la classe inversée apporte en classe du point de vue de l'enseignant. Ces informations seront ensuite analysées et détaillées dans le chapitre 3 de la troisième partie du mémoire.

Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place / animation de la classe inversée ? Si oui, lesquelles ? Comment les avez-vous surmontées ?

- Cette question vise à identifier les difficultés spécifiques auxquelles la professeur a été confrontée lors de la mise en place et de l'animation de la classe inversée. En plus de comprendre les obstacles, il est également important de savoir comment elle a réussi à les surmonter.

Quels conseils donneriez-vous à un professeur qui souhaiterait mettre en place la classe inversée ?

- La réponse à cette question servira de proposer quelques pistes aux professeurs de l'AFD qui aimeront se lancer dans la classe inversée à l'avenir.

Selon vous, ce dispositif peut-il être utilisé pour quels niveaux et quels publics ?

- J'aimerais connaître l'opinion de la professeur sur les niveaux et les publics pour lesquels la classe inversée peut être utilisée. Étant donné son expérience en tant qu'enseignante à l'Alliance Française de Delhi depuis plus de 10 ans, elle est bien placée pour fournir des informations sur le contexte d'enseignement et les apprenants concernés.

Peut-on utiliser ce dispositif pour d'autres formats de cours proposés à l'AFD ? (en présentiel / à distance / en hybride) ?

- Cette question vise à comprendre si la professeur pense que la classe inversée peut être adaptée à d'autres formats de cours proposés à l'AFD, tels que les cours en présentiel, à distance ou en mode hybride. Bien que cette recherche montre seulement les résultats de la mise en place de la classe inversée dans un cours en ligne, il me semble pertinent de savoir si d'autres formats de cours peuvent être

aussi considérés pour mettre en place ce dispositif. Cette information sera pertinente pour cette recherche, afin d'élargir la réflexion sur l'utilisation de la classe inversée dans des situations d'enseignement variées.

A votre avis, faut-il concevoir une capsule vidéo en utilisant le manuel ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, pourquoi ?

- Cette question vise à recueillir l'opinion de la professeur sur l'utilisation du manuel dans la conception d'une capsule vidéo pour la classe inversée. Son avis permettra de comprendre si l'utilisation du manuel est bénéfique ou non dans ce contexte.

Pour ce qui est de l'enseignement de grammaire, que pensez-vous de la démarche entretenue pour la mise en place de la classe inversée ? Avez-vous eu l'impression d'avoir fourni les règles aux apprenants à travers la capsule vidéo ? S'agit-il d'une approche inductive ou déductive de l'enseignement de grammaire du FLE ?

- Ces questions permettront de résoudre le problème initial rencontré par les professeurs. En effet, lors de la formation sur la classe inversée, les professeurs de l'AFD étaient sceptiques quant à l'utilité de ce dispositif pour l'enseignement de la grammaire, car ils le considéraient comme relevant de la démarche déductive de la grammaire. Les réponses de la professeur permettront d'analyser l'efficacité de la méthode utilisée pour l'enseignement de la grammaire.

Lorsque vous faites un cours traditionnel, combien de temps approximatif accordez-vous aux apprenants pour faire des activités de groupe ?

- L'objectif de cette question est d'obtenir des informations sur le temps approximatif accordé aux apprenants pour réaliser des activités de groupe dans un cours traditionnel. En comparant cette durée avec celle de la classe inversée, il sera possible d'évaluer la différence entre les deux approches pédagogiques en termes de temps dédié aux activités de groupe et ainsi aux interactions horizontales.

L'ensemble des questions mentionnées ci-dessus, servira de base pour analyser l'opinion de la professeur « A » sur le dispositif de la classe inversée. Les réponses fourniront des données qualitatives pour évaluer l'efficacité et la pertinence de cette méthode dans le contexte spécifique de l'Alliance Française de Delhi. Pour ce faire, la méthodologie SWOT (acronyme anglais pour Strengths - Weaknesses - Opportunities - Threats) sera utilisée en relevant les mots-clés dans chaque réponse du professeur. Cette approche SWOT, ou MOFF (Menaces - Opportunités - Forces - Faiblesses) en français, permettra de mettre en évidence les points forts et les points faibles de cette pédagogie, en tenant compte des opportunités et des menaces potentielles dans le contexte indien.

À ce stade, il est essentiel de justifier le choix de la méthodologie SWOT pour cette étude. En effet, la méthodologie SWOT a été sélectionnée dans le but de présenter une analyse approfondie de la recherche-action à la direction et à l'équipe pédagogique de l'Alliance Française de Delhi. L'objectif de cette étude est de « stimuler le changement et ce sont les résultats de la recherche qui détermineront la démarche à suivre pour les acteurs du contexte » (Cros, 2002, p. 233, cité par Duthoit, 2016) Ainsi, les résultats issus de cette analyse SWOT, qui évalue les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces de la mise en place de la classe inversée, permettront à la direction de l'AFD de prendre une décision éclairée quant à l'adoption ou non de cette pédagogie dans le cadre de l'enseignement de la grammaire.

Partie III

-

Analyses et résultats

Chapitre 1 – Observation de classe

1.1 Déroulement de la séance

Comme prévu, la séance du 10 avril 2023 s'est déroulée sur la plateforme Zoom. Ce cours de deux heures a eu lieu entre 9h30 et 11h30 IST (de 6h à 8h CET). Ce jour-là, 11 étudiants ont été présents en classe. Voici les grandes phases d'unité didactique qui ont été suivies lors de cette séance :

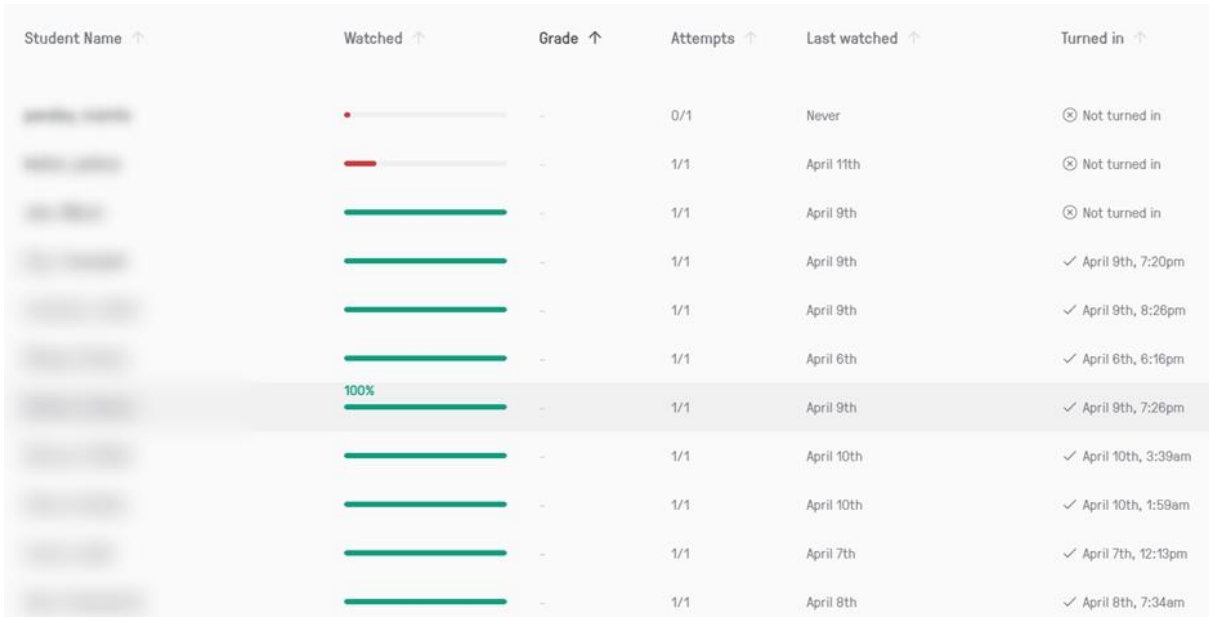
Récapitulatif/Mise en commun : La professeure avait préalablement consulté les statistiques sur Edpuzzle et était donc informée que deux apprenants n'avaient ni visionné la vidéo ni répondu aux questions. Elle avait donc prévu une activité de récapitulatif en classe, ce qui ne faisait pas partie de la TMR initiale (cf. [figure 8](#)). Il s'agissait en effet de rassembler les réponses du questionnaire, afin que ceux qui n'avaient pas effectué le travail puissent en profiter, et que ceux qui l'avaient fait puissent le réviser. Cette étape a ainsi permis de mettre tous les apprenants sur un pied d'égalité.

Systematisation : Après le récapitulatif, l'enseignante a procédé à la phase de systématisation. Dans un premier temps, les apprenants ont travaillé en équipes (4 binômes et un groupe de 3) pour compléter [l'exercice de grammaire](#). La consigne leur a été donnée par la professeure afin qu'ils puissent travailler dans les salles de répartition sur Zoom. Une fois qu'ils ont terminé leur travail, les réponses ont été discutées en classe entière. Dans un second temps, une [activité ludique](#) a été prévue. Les règles de l'activité ont été d'abord expliquées par la professeur. Ensuite, un par un, chaque apprenant est entré dans la salle de répartition afin que les autres puissent voir l'image et préparer des indices à donner à son camarade. Enfin, le camarade est revenu dans la salle principale et a essayé de reproduire la pose en suivant les instructions données par ses camarades. Cette activité a permis aux apprenants de mettre en pratique les règles de l'impératif qu'ils avaient assimilées.

Production écrite : Pour cette phase, les apprenants ont été invités à préparer une affiche et à rédiger dix conseils pour aider les étudiants de l'Alliance Française de Delhi à progresser en français. La professeure a demandé aux apprenants de travailler en groupes de trois ou quatre, compte tenu du nombre total de 11 étudiants. Ainsi, deux groupes de 4 et un groupe de 3 apprenants ont été formés. Une fois les consignes données, les apprenants ont été dirigés vers les salles de répartition pour travailler en équipe. Une fois leur travail terminé, les groupes ont présenté leurs affiches à l'ensemble de la classe.

1.2 Participation des étudiants

Le premier point sur lequel j'ai particulièrement fait attention lors de l'observation du cours était la participation des apprenants en classe. Cependant, avant de se pencher sur ce point, il me semble indispensable d'étudier les statistiques de performance des apprenants pour la capsule vidéo. L'image ci-dessous nous indique que dix apprenants ont visionné la vidéo, un apprenant a commencé à la regarder, mais ne l'a pas terminée. En revanche, un étudiant n'a pas du tout effectué la tâche. Il convient de noter que leurs noms sont cachés pour la raison d'anonymat.



| Student Name ↑ | Watched ↑ | Grade ↑ | Attempts ↑ | Last watched ↑ | Turned in ↑ |
|----------------|---------------------------|---------|------------|----------------|----------------------|
| [blurred] | [red progress bar] | - | 0/1 | Never | ⊗ Not turned in |
| [blurred] | [red progress bar] | - | 1/1 | April 11th | ⊗ Not turned in |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 9th | ⊗ Not turned in |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 9th | ✓ April 9th, 7:20pm |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 9th | ✓ April 9th, 8:28pm |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 6th | ✓ April 6th, 6:16pm |
| [blurred] | 100% [green progress bar] | - | 1/1 | April 9th | ✓ April 9th, 7:26pm |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 10th | ✓ April 10th, 3:39am |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 10th | ✓ April 10th, 1:59am |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 7th | ✓ April 7th, 12:13pm |
| [blurred] | [green progress bar] | - | 1/1 | April 8th | ✓ April 8th, 7:34am |

Figure 10 : Statistiques recueillies sur Edpuzzle (capsule vidéo)

Malgré le fait que deux apprenants n'aient pas réalisé le « devoir » (le questionnaire de la capsule vidéo), il est important de souligner que cela n'a eu aucune incidence sur leur participation en classe. En réalité, cela a favorisé de nombreuses interactions horizontales au sein du groupe. Les activités de groupe ont en effet encouragé ces interactions entre les apprenants. Bien que ce cours n'ait pas été enregistré et que nous n'ayons pas de données sur les tours de parole des étudiants, mes observations ont confirmé que les apprenants ont eu de nombreuses occasions de discuter et d'interagir les uns avec les autres. De plus, grâce à l'outil « salle de répartition/breakout room » de Zoom, les apprenants ont pu travailler sans la présence du professeur, ce qui leur a permis de s'entraider. Si un étudiant rencontrait des difficultés à formuler une phrase à l'impératif, son camarade se chargeait de l'aider. Ainsi, nous pouvons conclure que la classe inversée favorise la co-construction des connaissances.

1.3 Temps accordé aux activités permettant des interactions horizontales et verticales

Le deuxième point auquel j'ai accordé une attention particulière concerne le temps alloué aux activités favorisant les interactions horizontales et verticales. Le tableau ci-dessous présente le temps accordé à chaque activité, ainsi que la modalité de classe (autonomie, binôme, groupe ou classe entière) choisie pour celle-ci.

| Etapes | Activités | Modalités | Temps accordé (approx.) |
|-------------------|--|-------------------|-------------------------|
| Conceptualisation | Mise en commun des réponses du questionnaire | En classe entière | 12 minutes |
| Systématisation | - Exercice de grammaire | En binôme | 20 minutes |
| | - Mise en commun des réponses | En classe entière | 17 minutes |
| | Activité ludique | En groupe | 30 minutes |
| Production | - Rédaction | En groupe | 25 minutes |
| | - Présentation des travaux | En classe entière | 17 minutes |

Tableau 6 : Temps accordé à chaque activité en cours de 2 heures

Il convient de noter que plus de la moitié du temps (1h15 approximatif) a été consacré aux activités favorisant les interactions entre les apprenants, tandis que seulement 46 minutes (approximatif) ont été consacrées aux activités permettant une interaction entre les apprenants et l'enseignante. Cela signifie que la classe inversée favorise les activités permettant les interactions horizontales.

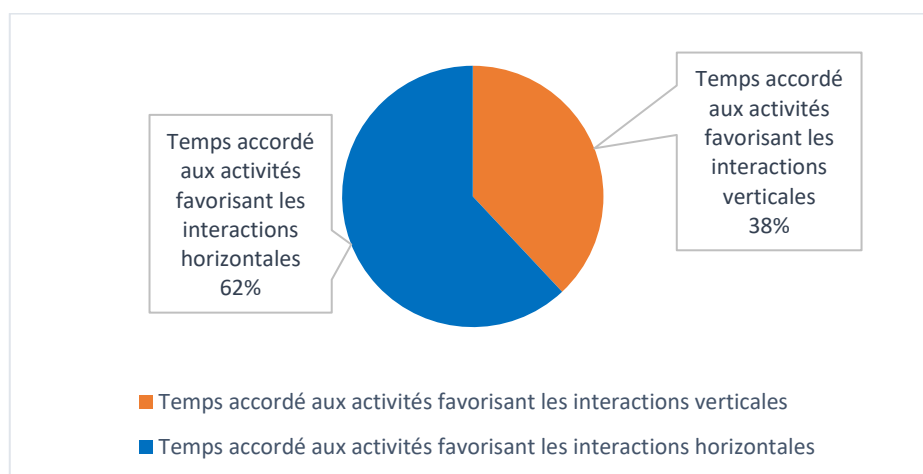


Figure 11 : Pourcentage du temps accordé aux activités favorisant les interactions horizontales et verticales en classe inversée

1.4 Statut de professeur

Concernant le rôle de la professeur, j'ai remarqué qu'elle a adopté une posture différente. Elle a agi en tant que facilitatrice et guide de l'apprentissage pour les apprenants. Cela peut être justifié par les démarches qu'elle a entreprises tout au long de la séance. Voici ce qui s'est passé :

1. Pour commencer par le récapitulatif du travail réalisé à la maison, il est important de noter que la professeur n'a pas simplement transmis le savoir de manière unidirectionnelle. Les apprenants ont en réalité construit leur propre savoir à l'aide de la capsule vidéo. Ainsi, elle a endossé le rôle de facilitatrice en classe, guidant ses apprenants dans leur apprentissage. En déplaçant la partie transmissive de l'enseignement à la maison grâce à la capsule vidéo, elle a pu consacrer le temps en classe à la stimulation de l'interaction entre les étudiants.
2. En ce qui concerne les activités proposées pour la phase de systématisation, il est à noter que celles-ci ont permis aux apprenants de déduire eux-mêmes les règles de l'impératif. L'apprenant était donc l'acteur de son apprentissage, tandis que le rôle de l'enseignante, dans ce cas-là, consistait tout simplement à créer des situations de travail propices à l'auto-apprentissage. En effet, la capsule vidéo, élaborée selon une approche inductive, a aidé les apprenants à retrouver les règles sans la présence constante du professeur.
3. Grâce à la classe inversée, la professeur a disposé de plus de temps pour chaque apprenant. En effet, les étudiants travaillant ensemble dans les salles de répartition pouvaient demander l'aide à l'enseignante en cliquant sur « *demander de l'aide* ». Cela a permis d'apporter un soutien individualisé à chaque apprenant.
4. En ce qui concerne l'évaluation des apprenants, ce que j'ai observé dans les salles de répartition, c'est que les apprenants se sont évalués mutuellement d'une certaine manière. Il s'agissait donc d'une évaluation entre pairs. Cette évaluation formative s'est déroulée de manière implicite lors des travaux de groupe. Lorsqu'un apprenant ne parvenait pas à formuler une phrase à l'impératif, un autre l'aidait à comprendre les règles afin qu'il puisse formuler une phrase correcte. Les apprenants se sont ainsi corrigés mutuellement. Cela a augmenté les interactions entre les pairs et a réduit les interactions entre les apprenants et la professeur, permettant à cette dernière d'assumer le rôle de guide en classe.

Chapitre 2 – Retours d’expérience des apprenants

A la fin de la séance, les apprenants ont été sollicités pour répondre au questionnaire élaboré via le formulaire Google. Leurs réponses peuvent être classifiées en trois catégories principales permettant de saisir leur point de vue concernant la capsule vidéo, le contenu pédagogique et la pédagogie inversée.

2.1 La capsule vidéo : un outil interactif

Quatre questions du questionnaire ont permis d’appréhender le point de vue des apprenants à l’égard de la ressource numérique mise à disposition. Voici les réponses recueillies de la part des étudiants :

- **Est-ce que vous avez vu la vidéo avant le cours ?**

Sur les 11 étudiants interrogés, 10 d’entre eux ont affirmé avoir visionné la vidéo avant la séance, ce qui représente 90,9% de l’effectif de la classe. Cela corrobore les statistiques recueillies sur Edpuzzle (cf. [figure 10](#)), où il est indiqué que 9 étudiants ont répondu à toutes les questions de la vidéo. Un autre étudiant a commencé à regarder la vidéo mais ne l’a pas terminée, et un étudiant n’a pas du tout accompli la tâche requise.

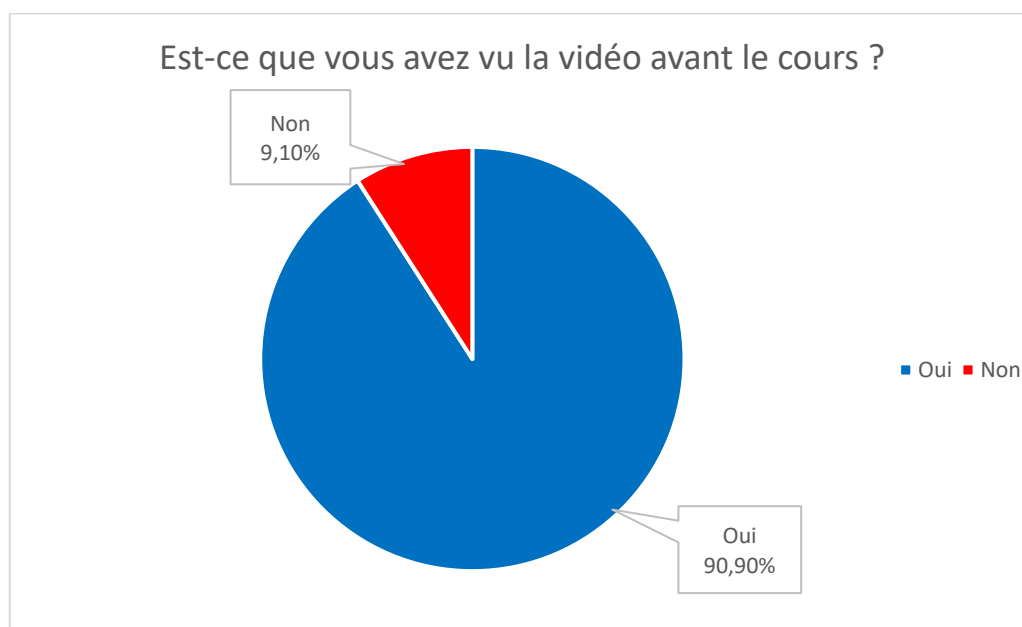


Figure 12 : Pourcentage des apprenants qui avaient visionné la vidéo avant le cours

- **Si vous ne l'avez pas vue, quelle en était la raison ?**

Parmi les deux apprenants qui n'ont pas effectué le travail requis, il convient de souligner qu'un apprenant a opté pour la quatrième option, déclarant que la tâche était très difficile et qu'il/elle n'était pas en mesure de l'accomplir seul(e) et l'autre a choisi « autre » comme option, sans fournir davantage d'informations.

- **Avez-vous apprécié ce type de ressource (une vidéo avec un questionnaire intégré) ? Sinon, quel type de ressource préférez-vous ? Expliquez votre choix en décrivant votre expérience du cours basé sur la classe inversée.**

Voici l'énumération des réponses collectées (traduites en français) relatives à cette question. Les aspects positifs des capsules vidéo sont mis en évidence par un surlignage jaune, tandis que les points à perfectionner sont soulignés en bleu.

- « Oui, c'était intéressant et interactif. »
- « Oui, bien sûr. »
- « Oui, je le pense. Très utile. »
- « Oui, j'ai aimé car cela aide à réfléchir et à mieux comprendre, et cela aide également à poser des questions. »
- « Oui, j'ai aimé. J'aimerais faire plus de ces exercices avant le cours afin d'être préparé pour ma prochaine classe en avance. »
- « Oui, mais avec une amélioration des vidéos et du matériel. »
- « J'ai aimé la méthode d'apprentissage - répondre aux questions sur la vidéo. C'était concis, rapide et cela m'a permis d'avoir un aperçu du sujet avant d'en discuter en classe. Cela encourage l'apprentissage autonome et ouvre des portes pour réfléchir d'un point de vue plus large. »
- « La vidéo était interactive, donc c'était intéressant. J'aurais aimé avoir des définitions ou des phrases courtes en anglais pour l'impératif et l'infinitif à côté, juste pour m'assurer que ma compréhension était correcte. »
- « Oui. »
- « Oui, j'aime ça. »

- « Oui, j'ai aimé cette méthode car elle m'aidera à **me souvenir des choses** de manière plus facile. »

Après une analyse approfondie de leurs réponses, en tenant compte des mots surlignés, **il est indubitable que les apprenants ont exprimé une appréciation marquée envers la capsule vidéo**. Les raisons évoquées pour cette appréciation sont les suivantes :

1. La capsule vidéo s'est révélée captivante, grâce à son caractère interactif. De plus, sa concision et sa courte durée ont été perçues comme des atouts précieux.
2. Elle a favorisé le développement de l'autonomie chez les apprenants, leur permettant de prendre en charge leur propre apprentissage.
3. La capsule vidéo a joué un rôle essentiel en aidant les apprenants à se préparer efficacement pour les séances suivantes. Elle leur a offert une opportunité précieuse d'anticiper les contenus à venir.
4. Elle a stimulé la réflexion chez les apprenants, en les invitant à analyser et à approfondir les sujets abordés. Cette dimension réflexive a contribué à une assimilation plus profonde des connaissances.
5. Grâce à l'utilisation de la capsule vidéo, les apprenants ont pu accéder à une meilleure compréhension des concepts enseignés.
6. La capsule vidéo s'est avérée être un outil efficace pour la rétention des informations et des règles. En offrant une approche pédagogique plus accessible et mnémonique, elle a permis aux apprenants de mémoriser plus aisément les règles de l'impératif.

En résumé, ces observations mettent en lumière les nombreux avantages découlant de l'utilisation de la capsule vidéo, qui a réussi à susciter un enthousiasme véritable et une appréciation sincère de la part des apprenants. Cependant, il est important de noter qu'un apprenant a exprimé le souhait d'une amélioration de la ressource et du matériel utilisés. De plus, un autre apprenant a suggéré que des explications en anglais auraient favorisé une meilleure compréhension du sujet de leur part.

- **Selon vous, quelles caractéristiques une ressource audiovisuelle / numérique doit-elle avoir pour qu'elle soit utile ?**

Ci-dessous se trouve l'énumération des caractéristiques que les apprenants souhaitent voir intégrées dans une ressource numérique proposée en classe. **Les mots-clés** sont surlignés en bleu.

- « 1. **Clarté**
- 2. Devrait être **court** et **intéressant** »
- « **Explication, justification**, puis tâche, afin que ce soit agréable »
- « Ils sont **amusants** à regarder. »
- « Il devrait être **facile à comprendre et à suivre**, ainsi **qu'intéressant**. »
- « Je devrais **pouvoir le modifier** afin de pouvoir conserver mes notes en ligne et y faire référence quand je le souhaite ou lors de révisions. »
- « **Plus de détails**, un contexte sur la tâche/l'activité et les informations pertinentes pour répondre à toutes les questions. »
- « Il devrait approfondir le concept et **offrir plus d'exercices** pour s'entraîner. »
- « - Quelques **phrases courtes en anglais/langue courante**.
- Liens vers du **matériel en ligne pour pratiquer** les sujets mentionnés.
- Un ordre du jour des sujets qui seront abordés en classe pour avoir une vue d'ensemble. »
- « Avoir **un bon script, aller droit au but**. »
- « La vidéo devrait poser des questions après chaque sujet avec une **explication de la réponse correcte**. »
- « La vidéo et le document en ligne devraient être **courts et informatifs**. »

L'analyse des mots-clés présents dans les réponses des apprenants révèle les caractéristiques suivantes qu'une ressource numérique pourrait idéalement présenter :

1. La ressource numérique doit présenter une clarté exemplaire, aller directement à l'essentiel, disposer d'un script bien élaboré, avoir une durée courte tout en fournissant des informations précises et instructives.
2. Elle doit être à la fois divertissante et captivante, de manière à susciter l'intérêt et l'engagement des apprenants.
3. Elle doit être aisément compréhensible et facile à suivre en proposant une organisation logique de son contenu.
4. Elle doit fournir des informations pertinentes qui permettent de répondre aux questions posées, puis donner des explications détaillées pour chaque réponse donnée, afin d'assurer une compréhension complète et approfondie.
5. Elle pourrait inclure quelques explications en anglais, offrant ainsi la possibilité d'approfondir la compréhension du sujet pour les apprenants.
6. Elle devrait également fournir des liens vers d'autres exercices en ligne, permettant aux apprenants de s'entraîner davantage et de consolider leurs connaissances.

Ces différents points peuvent s'avérer précieux pour les enseignants de l'AFD qui envisagent de se lancer dans l'approche de classe inversée et qui cherchent à sélectionner la ressource numérique adéquate.

2.2 Le contenu pédagogique : importance de l'adapter à la zone d'autonomie des apprenants

Les deux questions indiquées ci-dessous permettent de comprendre le point de vue des apprenants vis-à-vis le contenu pédagogique proposé dans la capsule vidéo. Voici leurs réponses :

- **Si vous l'avez vue, cela vous a pris combien de temps pour répondre aux questions posées dans la vidéo ?**

63,6% des apprenants ont répondu qu'ils ont réussi à compléter les réponses du questionnaire en moins de 10 minutes, tandis que 36,4% des apprenants ont indiqué avoir consacré entre 10 et 20 minutes à cette tâche. Il est important de souligner que personne n'a pris plus de 20 minutes pour réaliser le travail, ce qui

témoigne de l'adaptation de la durée de la capsule vidéo au niveau des apprenants. En effet, sa durée n'était jugée ni trop longue, ni trop courte, leur permettant de répondre efficacement aux questions posées dans un laps de temps raisonnable.

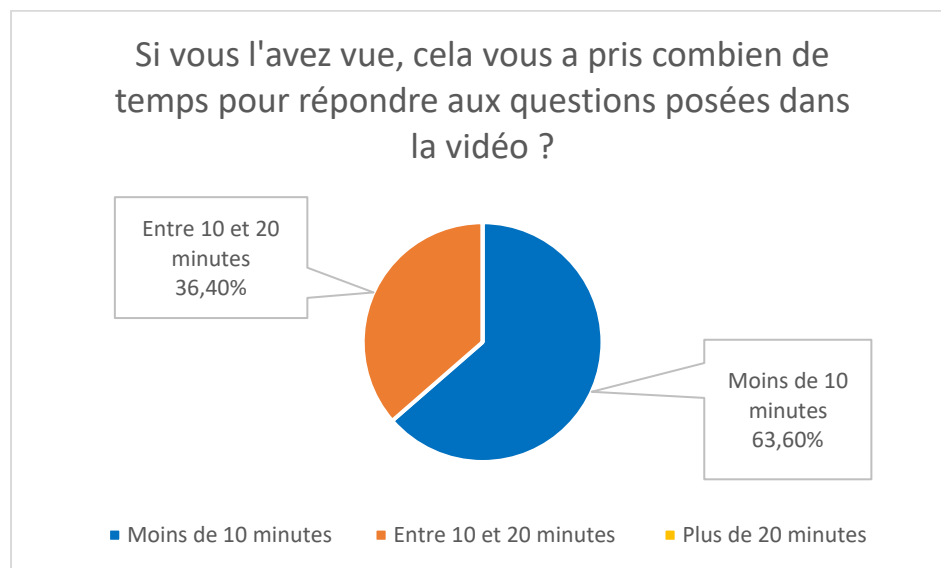


Figure 13 : Le temps pris pour répondre aux questions de la capsule vidéo

- **Avez-vous pu répondre à toutes les questions posées dans la vidéo ?**

Selon les réponses à cette question, il est à noter qu'un seul apprenant a choisi qu'il a pu répondre à quelques questions, tandis que les autres ont réussi à répondre à l'ensemble des questions posées. Cette constatation laisse entendre que la tâche proposée se situait dans la zone d'autonomie des apprenants pour la majorité d'entre eux.

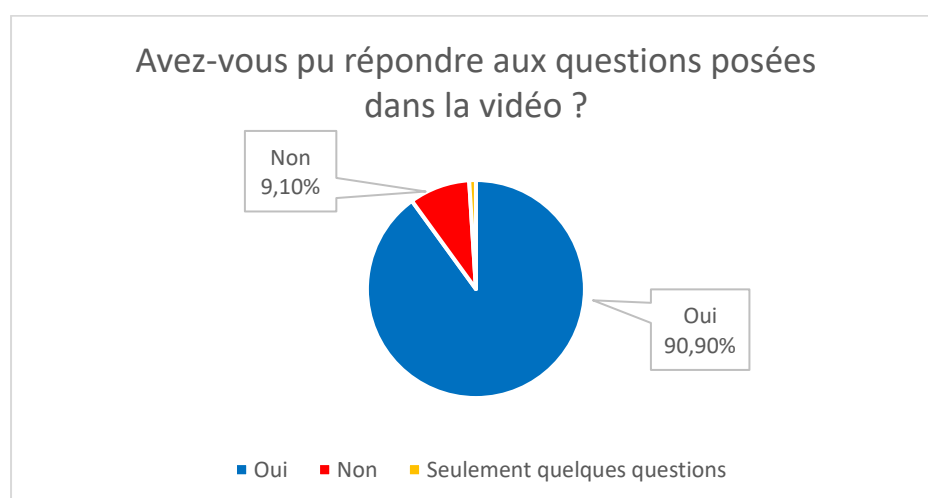


Figure 14 : Pourcentage des apprenants qui ont pu répondre aux questions posées dans la capsule vidéo

Cependant, il convient de souligner que les réponses recueillies pour cette question ne corroborent pas les statistiques retrouvées sur Edpuzzle. Le tableau ci-dessous détaille les réponses reçues pour chaque question :

| Questions | Réponses des questions ouvertes | Statistiques |
|---|---|--|
| <p>1. Pour donner des conseils, quel mode verbal est utilisé ?</p> <p><input type="checkbox"/> L'indicatif</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> L'impératif</p> <p><input type="checkbox"/> L'infinitif</p> | | <p>Réponses correctes : 9/9</p> <p>Réponses incorrectes : 0/9</p> |
| <p>2. Préparez votre liste !</p> <p>Faites votre recherche !</p> <p>A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tu</p> <p><input type="checkbox"/> Nous</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Vous</p> | | <p>Réponses correctes : 8*/9</p> <p>Réponses incorrectes : 3*/9</p> <p>*deux étudiants ont choisi plus d'une réponse</p> |
| <p>3. N'hésitez pas à vous connecter !</p> <p>N'ayez pas peur !</p> <p>Où se place la négation à l'impératif négatif ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne/n' + verbe + pas | <ul style="list-style-type: none"> - Avant le verbe / au début - Pas - N'hésitez pas - N'ayez pas peur - N'hésitez pas et n'ayez pas - après le verbe | <p>Réponses correctes : 0/9</p> <p>Réponses incorrectes : 5/9</p> <p>Réponses partiellement correctes : 4/9</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - N'ayez - N'hésitez pas - 1 | |
| <p>4. Echange avec tes contacts ! Prépare ton questionnaire ! A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tu <input type="checkbox"/> Nous <input type="checkbox"/> Vous | | <p>Réponses correctes : 8/9</p> <p>Réponses incorrectes : 1/9</p> |
| <p>5. N'hésite pas à donner ton opinion ! Où se place la négation à l'impératif négatif ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne/n' + verbe + pas | <ul style="list-style-type: none"> - Ne / n' + verbe + pas - Ne /n' + pas - Ne/N' + verbe + pas - ne+verb (hesite)+pas - n'/ne + verbe +pas - Ne+ verb + pas - N'hésite - N'hésite pas - N'hésite pas | <p>Réponses correctes : 5/9</p> <p>Réponses incorrectes : 1/9</p> <p>Réponses partiellement correcte : 3/9</p> |
| <p>6. Reprenons le sujet de ce matin ! Appelons ça nos dix commandements ! A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tu <input checked="" type="checkbox"/> Nous <input type="checkbox"/> Vous | | <p>Réponses correctes : 7/9</p> <p>Réponses incorrectes : 2/9</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>7. Posez-vous les bonnes questions !</p> <p>Faites-vous plaisir !</p> <p>Ne vous inquiétez pas !</p> <p>Documente-toi !</p> <p>Rends-toi sur place !</p> <p>Retrouvez l'infinifitif de ces verbes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se poser, se faire, se documenter, se rendre | <ul style="list-style-type: none"> - Se posser, se faire, se inquiéter, se documenter, se rendre - Faites - S'poser - Poser, faire, Inquiéter, Documenter, Rendre - posez, faites, rends , document , inquiétez - fair, documenter, poser, s'inquieter, render - plaisir - Faire , Poser , S'inquiéter , Documenter , Rendre - Vous Vous Vous Toi Toi | <p>Réponses correctes : 1/9</p> <p>Réponses incorrectes : 7/9</p> <p>Réponses partiellement correctes : 1/9</p> |
| <p>8. De quel type de verbes s'agit-il ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit des verbes pronominaux. | <ul style="list-style-type: none"> - You - Imperative - L'Infinitif - Regular verbs with an infinitive ending in -er, such as poser, regular verbs with an infinitive in -re, such as rendre. | <p>Réponses correctes : 1/9</p> <p>Réponses incorrectes : 8/9</p> <p>Réponses partiellement correctes : 0/9</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - imperatif - imperatif - être, avoir, aller, faire - L'imperitif - Reflexive verb | |
| <p>9. Où se place le pronom à l'impératif affirmatif ?</p> <p><input type="checkbox"/> Avant le verbe</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Après le verbe</p> | | <p>Réponses correctes : 8/9</p> <p>Réponses incorrectes : 1/9</p> |
| <p>10. Où se place le pronom à l'impératif négatif ?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Avant le verbe</p> <p><input type="checkbox"/> Après le verbe</p> | | <p>Réponses correctes : 8/9</p> <p>Réponses incorrectes : 1/9</p> |

Tableau 7 : Statistiques recueillies via Edpuzzle pour les réponses de chaque question

L'analyse des statistiques des réponses à chaque question de la capsule vidéo met en évidence les éléments suivants :

1. Il convient de noter que, bien que la quasi-totalité des apprenants aient indiqué avoir été en mesure de répondre aux questions posées dans la vidéo, cela ne signifie pas nécessairement que leurs réponses étaient correctes. En effet, les statistiques révèlent que les apprenants ont réussi à répondre correctement aux questions 1, 2, 4, 6, 9 et 10, qui étaient des questions à choix multiples (QCM). En revanche, pour ce qui est des questions ouvertes (Q3, 5, 7 et 8), les apprenants n'ont pas été en mesure de trouver la bonne réponse. Cela suggère que **les apprenants trouvent les questions fermées plus accessibles à ce stade que les questions ouvertes.**
2. Ce qui est particulièrement intéressant à observer, c'est qu'il existe une grande disparité dans le nombre de bonnes réponses entre les questions 3 et 5, bien qu'elles soient toutes deux des questions ouvertes. En effet, alors que personne n'a répondu correctement à la question 3, cinq apprenants ont réussi à trouver la bonne réponse à

la question 5. Cette différence peut être expliquée par l'intégration d'une rétroaction pour chaque question. En effet, le fait de consulter la rétroaction après la question 3 a certainement aidé les apprenants à trouver la bonne réponse à la question 5, qui était assez similaire. Cela démontre donc **l'importance d'inclure des rétroactions dans la capsule vidéo.**

3. Il convient de souligner que les apprenants n'ont pas répondu de manière sérieuse aux questions ouvertes. Par exemple, pour la question 3, un apprenant a répondu « 1 », ce qui n'a aucun rapport avec la réponse attendue. Ainsi, **si nous souhaitons que les apprenants s'engagent à répondre de manière sérieuse, il est nécessaire de poser des questions fermées qui se situent dans leur zone d'autonomie.** Autrement, il est possible qu'ils perdent espoir et abandonnent la tâche, comme l'a fait l'un des apprenants. Il convient de noter que ce dernier a répondu aux deux premières questions fermées, mais n'a pas poursuivi dès qu'une question ouverte est apparue. Cela justifie donc l'importance d'inclure des QCM dans la capsule vidéo.

Ces constatations peuvent être précieuses pour les enseignants de l'Alliance Française de Delhi, qui peuvent les prendre en compte lors de la conception et de la création de capsules vidéo dans le cadre de la classe inversée.

2.3 La pédagogie inversée : une méthode efficace qui renforce la compréhension du concept

La question suivante nous a permis de comprendre le point de vue des apprenants sur l'impact de visionner la vidéo en amont. Les mots-clés pertinents sont surlignés en jaune.

Selon vous, quel était l'impact de regarder la vidéo avant le cours ?

- « **Meilleure compréhension du concept.** »
- « C'était **super.** »
- « C'était **utile**, cela m'a donné **une meilleure compréhension** et le concept était plus compréhensible en classe. »
- « Cela m'a aidé à **mieux suivre le cours.** »
- « J'ai **compris facilement la formation de l'impératif** et j'ai pu construire des phrases. »

- « La vidéo était vague. »
- « Cela m'a aidé à mieux saisir le concept avant même que le sujet ne soit abordé. J'ai pu m'entraîner davantage et aborder mes doutes pendant le cours. »
- « Cela m'a donné l'occasion de faire des recherches sur les sujets avant le cours, ce qui m'a permis de mieux me connecter aux leçons enseignées en classe et à un rythme plus rapide. »
- « C'est très utile. »
- « Cela m'a aidé à comprendre la différence entre les verbes utilisés dans différents types de phrases, comme l'impératif affirmatif ou négatif. »
- « C'était bien. »

L'analyse des mots-clés extraits des réponses des apprenants met en lumière l'impact de la classe inversée sur l'apprentissage de la grammaire du FLE. Voici leurs impressions :

1. Selon eux, le concept de la classe inversée est extrêmement bénéfique. Deux apprenants ont indiqué qu'ils l'ont trouvé très « utile ».
2. Dans ce cours, la méthode leur a permis de mieux appréhender les règles grammaticales de l'impératif et de les mettre en pratique pour formuler des phrases.
3. Le visionnage préalable de la vidéo avant le cours leur a permis de progresser à un rythme considérablement plus rapide qu'à l'accoutumé en classe, car ils avaient déjà assimilé les concepts abordés.
4. Grâce à cette approche, ils ont pu poser des questions et dissiper leurs doutes en classe, favorisant un apprentissage actif.

Il est important de souligner que le mot-clé le plus fréquemment mentionné dans leurs réponses est « meilleure compréhension », indiquant ainsi que le rôle essentiel de la classe inversée dans l'apprentissage de la grammaire est d'améliorer la compréhension des concepts grammaticaux. Ces analyses seront ensuite comparées à celles issues de l'entretien réalisé avec le professeur « A » pour établir des liens pertinents.

Chapitre 3 – Retour d'expérience de la professeur

Lors de l'entretien, une série de questions a été adressée à l'enseignante. Afin de procéder à une analyse approfondie de ses réponses, les mots clés présents dans chacune d'entre elles ont été identifiés. Ces mots-clés sont divisés en quatre catégories suivant l'analyse SWOT :

- Les mots surlignés en jaune font ressortir **les forces de la classe inversée** (S : Strengths – Forces)
- Ceux surlignés en vert mettent en évidence **les faiblesses de la classe inversée**. (W – Weaknesses – Faiblesses)
- Les mots-clés représentant **les opportunités** sont indiqués en bleu. (O – Opportunities – Opportunités)
- Les **menaces, autrement dit les aspects auxquels il faut faire attention** lors de la mise en place de la classe inversée sont indiqués en rose. (T – Threats – Menaces)

Voici ses réponses.

1. Comment les apprenants ont-ils réagi lorsque vous leur avez proposé/expliqué ce concept de la classe inversée ?

Quand j'ai présenté le concept de classe inversée, les **réactions ont été mitigées**. J'ai remarqué que certains apprenants ont accueilli avec enthousiasme l'opportunité **d'apprendre à leur propre rythme et d'être plus actifs en classe**, tandis que d'autres étaient initialement **hésitants, craignant l'autonomie et la responsabilité accrues**. Pour encourager le dialogue, j'ai partagé mes propres expériences en tant qu'apprenant dans une classe **inversée**, ce qui a facilité leur compréhension et leur adaptation au nouveau format.

2. Lorsque vous avez appris que deux étudiants n'ont pas effectué le travail demandé, qu'est-ce que vous avez ressenti ? Quelle a été votre réaction ?

Ma première réaction a été la **déception**, mais j'ai rapidement compris que ce sont des défis à anticiper avec la classe inversée.

Initialement, j'avais envisagé de me lancer directement dans les activités, mais j'ai finalement **changé ma stratégie**. J'ai choisi **d'effectuer une récapitulation de la vidéo, suivie d'une mise en commun des réponses qu'elle a suscitées**.

J'ai aussi essayé de **discuter avec ces étudiants pour comprendre leurs difficultés et de renforcer l'importance de l'engagement préalable** pour une participation active en classe.

3. Quels sont les avantages de la classe inversée que vous avez pu constater à travers cette expérience ?

J'ai été particulièrement impressionnée par **le degré d'autonomie** que les apprenants ont montré dans leur apprentissage. J'ai aussi remarqué que **le temps en classe était beaucoup plus interactif et productif, avec une participation accrue des élèves**.

Cette approche a permis **une interaction plus significative en classe**, et a fourni **plus de temps pour des activités pratiques et collaboratives**. J'ai également constaté **une meilleure personnalisation de l'apprentissage**, ce qui a bénéficié aux étudiants ayant des besoins spécifiques.

4. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place / animation de la classe inversée ? Si oui, lesquelles ?

La principale difficulté que j'ai rencontrée était **d'assurer que tous les apprenants étaient préparés pour la leçon avant d'arriver en classe**. Pour surmonter ce défi, j'ai envoyé **des rappels sur WhatsApp**. J'ai aussi essayé de vérifier leur progrès afin de gérer efficacement le temps en classe pour maximiser l'apprentissage actif.

5. Quels conseils donneriez-vous à un professeur qui souhaiterait mettre en place la classe inversée ?

Si j'avais un conseil à donner à un autre enseignant, ce serait de commencer petit. Il n'est pas nécessaire de tout inverser d'un coup. Commencez par une leçon et évaluez comment cela fonctionne pour vous et vos apprenants.

Avant le cours, préparez bien vos apprenants en expliquant clairement les attentes. Utilisez diverses ressources numériques pour les tâches hors classe et assurez-vous d'exploiter efficacement le temps de classe pour des activités interactives et collaboratives.

6. Selon vous, ce dispositif peut-il être utilisé pour quels niveaux et quels publics ?

À mon avis, la classe inversée peut être bénéfique pour tous les niveaux et tous les publics, à condition que les étudiants aient un accès fiable à la technologie. De plus, les apprenants doivent être suffisamment autonomes et motivés pour accomplir les tâches avant la classe.

7. Peut-on utiliser ce dispositif pour d'autres formats de cours proposés à l'AFD ? (en présentiel / à distance / en hybride) ?

Oui, je pense que cette approche peut être utilisée aussi bien pour les cours en présentiel que pour ceux à distance ou en hybride. L'essentiel est de bien organiser et de communiquer clairement les attentes et les responsabilités aux apprenants. En outre, il ne faut pas oublier que chaque format présente ses propres avantages et défis, et l'important est de s'assurer que les tâches avant et pendant la classe sont bien coordonnées.

8. A votre avis, faut-il concevoir une capsule vidéo en utilisant le manuel ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Personnellement, je trouve que le manuel peut être une excellente base pour la conception de la capsule vidéo, car il peut fournir une structure et des ressources. Cependant, j'ai constaté que l'ajout d'éléments personnalisés rend la vidéo plus attrayante et efficace. De plus, à l'ère numérique, une pléthore de ressources est disponible gratuitement et facilement sur internet, nous ne devons donc pas les négliger.

9. Pour ce qui est de l'enseignement de grammaire, que pensez-vous de la démarche entretenue pour la mise en place de la classe inversée ? Avez-vous eu l'impression d'avoir fourni les règles aux apprenants à travers la capsule vidéo ? S'agit-il d'une approche inductive ou déductive de l'enseignement de grammaire du FLE ?

J'ai trouvé que cette approche permettait **une exploration plus inductive de la grammaire**. Les apprenants ont la chance d'explorer les règles par eux-mêmes avant de venir en classe, où nous pouvons ensuite les clarifier et les pratiquer ensemble.

10. Lorsque vous faites un cours traditionnel, combien de temps approximatif accordez-vous aux apprenants pour faire des activités de groupe ?

Dans un cours traditionnel, je consacre généralement environ un tiers du temps de classe aux activités de groupe. Cela varie cependant en fonction du sujet et des besoins spécifiques de mes apprenants. Avec la classe inversée, j'ai remarqué que je suis **en mesure d'allouer plus de temps pour ces activités**, ce qui permet aux étudiants de mieux assimiler et pratiquer les concepts enseignés.

3.1 Les résultats d'analyse SWOT

3.1.1 Les forces de la pédagogie inversée

En analysant les mots-clés identifiés dans les réponses du professeur « A » et les réponses des apprenants, les avantages suivants de la classe inversée ressortent :

- **Apprentissage à un rythme propre à chacun** : Cette approche permet aux apprenants de progresser à un rythme qui leur convient. Ils ne sont plus contraints par le rythme imposé en classe, mais peuvent avancer plus lentement ou plus rapidement selon leurs besoins spécifiques.
- **Temps en classe plus interactif et productif** : En déplaçant la partie explicative du contenu en dehors de la classe, la pédagogie inversée permet de transformer le temps en classe en un espace d'interaction plus dynamique et productif.
- **Apprenant actif et autonome dans son apprentissage** : Les apprenants jouent un rôle actif dans leur propre apprentissage. En leur donnant accès au contenu en amont, les apprenant prennent des initiatives de manière autonome pour approfondir leurs connaissances, poser des questions pertinentes et rechercher des informations complémentaires.

- **Exploration plus inductive de la grammaire** : La classe inversée permet une exploration plus inductive de la grammaire. En effet, plutôt que de recevoir directement les règles grammaticales de manière frontale, les apprenants sont invités à découvrir et à comprendre ces règles de manière inductive.
- **Plus de temps pour les activités de groupe** : La classe inversée offre la possibilité de dégager davantage de temps en classe pour des activités de groupe. Grâce à cette méthode, l'enseignant peut allouer plus de temps à des activités pratiques et collaboratives. En effet, ces activités favorisent les interactions horizontales et le développement de compétences sociales, tout en renforçant l'apprentissage par la collaboration et la co-construction des connaissances.
- **Une meilleure personnalisation de l'apprentissage** : La classe inversée permet une plus grande personnalisation de l'apprentissage, ce qui profite particulièrement aux étudiants ayant des besoins spécifiques. Elle offre la possibilité d'un suivi plus étroit et individualisé de la part du professeur qui peut identifier les besoins spécifiques des étudiants, les aider à surmonter leurs difficultés et leur fournir un soutien supplémentaire.

3.1.2 Les faiblesses de la pédagogie inversée

Les termes soulignés en vert indiquent les faiblesses suivantes de cette pédagogie :

- **Réactions mitigées des apprenants** : La mise en place de cette pédagogie peut susciter des réactions variées parmi les apprenants, allant de l'enthousiasme à la réticence.
- **Hésitation et crainte de l'autonomie et de la responsabilité accrues** : Certains apprenants peuvent hésiter à s'engager dans cette approche par crainte de l'accroissement de leur autonomie et de leur responsabilité.
- **Difficulté à assurer la préparation de tous les apprenants avant le cours** : Il peut être difficile de garantir que tous les apprenants se préparent adéquatement avant le début du cours.
- **Déception ressentie par la professeur en cas de non-réalisation du travail demandé** : Lorsque les apprenants ne réalisent pas le travail demandé, cela peut entraîner de la déception pour les enseignants.

A ce stade, il convient de noter les **démarches** (surlignés en gris) que la professeur « A » a entreprises pour transformer ces faiblesses en forces. Tout d'abord, elle a entamé des discussions avec ses apprenants afin de comprendre leurs difficultés et de renforcer l'importance de l'engagement préalable pour une participation active en classe. Elle a également partagé ses propres expériences en tant qu'apprenante afin d'encourager ceux qui étaient hésitants. Ensuite, elle a envoyé des rappels via le groupe WhatsApp de la classe et a vérifié les statistiques de progression de ses étudiants, recueillies à travers le site Edpuzzle. Lorsqu'elle a appris que deux apprenants n'avaient pas réalisé le travail, elle a ajusté sa stratégie. Au lieu de commencer directement par les activités de systématisation, elle a procédé à une récapitulation des réponses de la vidéo. L'objectif était de mettre tous les apprenants sur un pied d'égalité pour les activités suivantes. Cela a permis à ceux qui n'avaient pas visionné la vidéo de comprendre les règles de l'impératif, et à ceux qui l'avaient vue de réviser le concept et d'éclaircir leurs doutes le cas échéant. Grâce à ces démarches entreprises par la professeur « A », les faiblesses ont pu être transformées en forces.

3.1.3 Les opportunités de la classe inversée

Les termes en bleu indiquent les opportunités offertes par la classe inversée. Voici une liste :

- **Possibilité d'adapter la classe inversée à différents formats de cours** (présentiel, à distance, hybride) : La classe inversée peut être adaptée à divers formats de cours, que ce soit en présentiel, à distance ou en mode hybride. En revanche, comme la professeur « A » a souligné, il ne faut pas oublier que chaque format présente ses propres avantages et défis.
- **Possibilité d'utiliser la classe inversée pour tous les niveaux et les publics d'apprenants** : La classe inversée peut bénéficier à tous les niveaux d'apprentissage et s'adapter à différents publics, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes à condition que les étudiants aient un accès fiable à la technologie. Cela ouvre des possibilités d'application de la classe inversée dans divers contextes éducatifs.

3.1.4 Les menaces potentielles relatives à cette pédagogie

Voici les menaces possibles liées à la classe inversée auxquelles il faut être attentif :

- **Nécessité d'un accès fiable à la technologie pour tous les apprenants :** La classe inversée repose souvent sur l'utilisation de ressources en ligne, de vidéos et d'autres outils numériques. Cela signifie qu'il faut veiller à ce que tous les apprenants aient un accès fiable à Internet et aux dispositifs nécessaires pour accéder à ces ressources.
- **Dépendance à la motivation et à l'autonomie des apprenants :** La classe inversée nécessite une certaine autonomie et motivation de la part des apprenants pour étudier le matériel préalablement et se préparer en conséquence. Certains apprenants pourraient manquer de motivation ou avoir du mal à s'engager activement dans leur apprentissage en dehors de la classe traditionnelle. Cela peut entraîner une diminution de l'efficacité de la classe inversée
- **Besoin d'une bonne organisation et communication des attentes et des responsabilités :** La classe inversée nécessite une bonne organisation de la part des enseignants pour fournir le matériel préalable et les ressources nécessaires aux apprenants. Il est essentiel de communiquer clairement les attentes et les responsabilités liées à la classe inversée. Une communication ou une organisation insuffisante peut entraîner une confusion chez les apprenants et une diminution de l'efficacité de la classe inversée.

Chapitre 4 – Pistes d'amélioration du dispositif proposé lors de cette recherche

4.1 Modifications dans la capsule vidéo

Après avoir pris en compte les commentaires des apprenants concernant la capsule vidéo et les statistiques recueillies à travers Edpuzzle, plusieurs modifications peuvent être apportées afin de rendre la ressource plus efficace pour l'apprentissage de la grammaire du FLE. Voici le lien vers la nouvelle capsule vidéo avec les ajustements mentionnés ci-dessous :

<https://edpuzzle.com/assignments/648ccd7ea4b38742ea2707aa/watch>

1. **Transformation des questions ouvertes en questions fermées :**

L'analyse des statistiques relatives aux questions de la capsule vidéo révèle que les questions ouvertes dépassent le niveau d'autonomie des apprenants. Par conséquent, il est essentiel de les convertir en questions à choix multiples. Veuillez trouver ci-dessous le tableau indiquant les modifications apportées :

| Question initiale | Question modifiée |
|---|---|
| <p>3.</p> <p>N'hésitez pas à vous connecter !</p> <p>N'ayez pas peur !</p> <p>Où se place la négation à l'impératif négatif ?</p> | <p>3.</p> <p>N'hésitez pas à vous connecter !</p> <p>N'ayez pas peur !</p> <p>Où se place la négation à l'impératif négatif ?</p> <p><input type="checkbox"/> Pas avant le verbe et ne après le verbe</p> <p><input type="checkbox"/> Ne/n' avant le verbe et pas après le verbe</p> |
| <p>7 et 8.</p> <p>Posez-vous les bonnes questions !</p> <p>Faites-vous plaisir !</p> <p>Ne vous inquiétez pas !</p> <p>Documente-toi !</p> <p>Rends-toi sur place !</p> <p>Retrouvez l'infinitif de ces verbes. De quel type de verbes s'agit-il ?</p> | <p>7.</p> <p>Posez-vous les bonnes questions !</p> <p>Faites-vous plaisir !</p> <p>Ne vous inquiétez pas !</p> <p>Documente-toi !</p> <p>Rends-toi sur place !</p> <p>L'infinitif de ces verbes sont les suivants :</p> <p>se poser, se faire, s'inquiéter, se documenter, se rendre</p> <p>De quel type de verbes s'agit-il ?</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes auxiliaires</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes pronominaux</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes irréguliers</p> |

Tableau 8 : Modifications apportées aux questions de la capsule vidéo

En effectuant ces changements, nous visons à fournir des options de réponse claires et spécifiques, ce qui permettra aux apprenants de mieux cerner la réponse attendue.

Cependant, il faut noter qu'aucune modification n'est apportée à la question 5. Étant donné que celle-ci est similaire à la question 3 et que les apprenants ont la possibilité de consulter le feedback après avoir répondu à la question 3, il n'est pas nécessaire de la transformer en une question à choix multiples. Les apprenants pourront utiliser les connaissances acquises grâce à la rétroaction de la question 3 pour répondre à la question 5, même sans options de réponse fournies. Ainsi, la question 5 restera une question ouverte, permettant aux apprenants de réfléchir de manière autonome et de fournir leur réponse sans choix prédéfinis.

2. **Ajout du feedback pour chaque bonne ainsi que mauvaise réponse :** Dans le souci d'améliorer la compréhension du sujet grammatical, il est effectivement essentiel d'ajouter un feedback pour chaque réponse, qu'elle soit correcte ou incorrecte. Les rétroactions précédemment intégrées se limitaient aux réponses correctes sans fournir d'explication supplémentaire. Ainsi, il est nécessaire d'apporter des modifications aux rétroactions existantes. Le [tableau 9](#) indique toutes ces modifications.
3. **Ajout de quelques informations en anglais :** Dans le but de répondre aux attentes des apprenants exprimées dans leurs commentaires sur la capsule vidéo, il a été pris en compte leur désir d'avoir des explications en anglais pour confirmer leur compréhension. Par conséquent, des explications ont été ajoutées, lorsque cela était possible, dans la langue anglaise. Ces explications sont indiquées en bleu dans le tableau ci-dessous :

| Rétroaction initiale | Rétroaction modifiée |
|---|---|
| 1. Pour donner des conseils, quel mode verbal est utilisé ? | <input type="checkbox"/> L'indicatif L'indicatif est utilisé pour indiquer une action dans sa réalité. Cette action peut se |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'indicatif <input checked="" type="checkbox"/> L'impératif <input type="checkbox"/> L'infinitif | <p>situer dans le passé, le présent ou le futur.</p> <p>Exemple : Tu racontes une histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> L'impératif <p>L'impératif est utilisé pour donner des ordres ou des conseils.</p> <p>Exemple : Raconte une histoire !</p> <p>(The imperative form of the verb is used to give orders or advice.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'infinitif <p>L'infinitif représente le verbe de base, sans conjugaison.</p> <p>Exemple : raconter</p> |
| <p>2. Préparez votre liste ! Faites votre recherche ! A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tu <input type="checkbox"/> Nous <input checked="" type="checkbox"/> Vous | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tu <p>Les formes impératives avec <u>tu</u> sont :</p> <p>Prépare une liste !</p> <p>Fais ta recherche !</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Nous <p>Les formes impératives avec nous sont :</p> <p>Préparons une liste !</p> <p>Faisons notre recherche !</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Vous <p>Les formes impératives avec <u>vous</u> sont :</p> <p>Préparez une liste !</p> <p>Faites votre recherche !</p> |

| | |
|--|--|
| <p>3.</p> <p>N'hésitez pas à vous connecter !</p> <p>N'ayez pas peur !</p> <p>Où se place la négation à l'impératif négatif ?</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Pas</u> avant le verbe et <u>ne</u> après le verbe</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Ne/n'</u> avant le verbe et <u>pas</u> après le verbe</p> | <p><input type="checkbox"/> <u>Pas</u> avant le verbe et <u>ne</u> après le verbe</p> <p>Relisez ces phrases :</p> <p><i>N'hésitez pas à vous connecter ! N'ayez pas peur !</i></p> <p>Les verbes "hésiter" et "avoir" sont conjugués à l'impératif.</p> <p>N' est placé avant "hésitez" et "ayez" et pas est placé après le verbe</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Ne/n'</u> avant le verbe et <u>pas</u> après le verbe</p> <p>Dans les phrases suivantes, les verbes "hésiter" et "avoir" sont conjugués à l'impératif.</p> <p><i>N'hésitez pas à vous connecter ! N'ayez pas peur !</i></p> <p>Donc, à l'impératif négatif,</p> <p><u>Ne ou N'</u> est placé avant le verbe et <u>pas</u> est placé après le verbe.</p> <p>(We add <u>ne or n'</u> before the verb & <u>pas</u> after the verb in negative form of imperative sentences)</p> |
| <p>4. Echange avec tes contacts !</p> <p>Prépare ton questionnaire !</p> <p>A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?</p> <p><input type="checkbox"/> Tu</p> | <p><input type="checkbox"/> Tu</p> <p>Les formes impératives avec <u>tu</u> sont :</p> <p>Echange avec tes contacts !</p> <p>Prépare ton questionnaire !</p> <p><input type="checkbox"/> Nous</p> <p>Les formes impératives avec <u>nous</u> sont :</p> |

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Nous <input type="checkbox"/> Vous | Echangeons avec nos contacts ! Préparons notre questionnaire ! <input type="checkbox"/> Vous Les formes impératives avec vous sont : Echangez avec vos contacts ! Préparez votre questionnaire ! |
| 5. N'hésite pas à donner ton opinion ! Où se place la négation à l'impératif négatif ? Ne/n' + verbe + pas | A l'impératif négatif, on ajoute ne/n' avant le verbe et pas après le verbe. Exemple : N'hésite pas à donner ton opinion ! (We add ne or n' before the verb & pas after the verb in negative form of imperative sentences) |
| 6. Reprenons le sujet de ce matin ! Appelons ça nos dix commandements ! A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ? <input type="checkbox"/> Tu <input type="checkbox"/> Nous <input type="checkbox"/> Vous | <input type="checkbox"/> Tu Les formes impératives avec tu sont : Reprends le sujet de ce matin ! Appelle ça tes dix commandements ! <input type="checkbox"/> Nous Les formes impératives avec nous sont : Reprenons le sujet de ce matin ! Appelons ça nos dix commandements ! <input type="checkbox"/> Vous Les formes impératives avec vous sont : Reprenez le sujet de ce matin ! Appelez ça vos dix commandements ! |

| | |
|---|--|
| <p>7.</p> <p>Posez-vous les bonnes questions !</p> <p>Faites-vous plaisir !</p> <p>Ne vous inquiétez pas !</p> <p>Documente-toi !</p> <p>Rends-toi sur place !</p> <p>L'infinitif de ces verbes sont les suivants :</p> <p>se poser, se faire, s'inquiéter, se documenter, se rendre</p> <p>De quel type de verbes s'agit-il ?</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes auxiliaires</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes pronominaux</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes irréguliers</p> | <p><input type="checkbox"/> Les verbes auxiliaire</p> <p>Un auxiliaire est un verbe qui s'emploie pour conjuguer les autres verbes.</p> <p>Par exemple : être et avoir sont utilisés pour conjuguer les verbes au passé composé.</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes pronominaux</p> <p>Les verbes pronominaux sont les verbes qui se conjuguent avec un pronom réfléchi de la même personne que le sujet.</p> <p>Par exemple : se poser, se faire, s'inquiéter, se documenter et se rendre</p> <p>(Reflexive verbs in French are verbs that conjugate with a reflexive pronoun. These verbs indicate that the action of the verb is being performed by the subject, on the subject.)</p> <p><input type="checkbox"/> Les verbes irréguliers</p> <p>Un verbe irrégulier est un verbe qui ne garde pas le même radical pour toutes ses conjugaisons.</p> <p>Exemple : aller, avoir, dire, être, faire, pouvoir, savoir, valoir et vouloir.</p> |
| <p>8. Où se place le pronom à l'impératif affirmatif ?</p> <p><input type="checkbox"/> Avant le verbe</p> <p><input type="checkbox"/> Après le verbe</p> | <p>A l'impératif affirmatif, le pronom(vous/toi) se place <u>après</u> le verbe.</p> <p>Par exemple : Posez-<u>vous</u> ; faites-<u>vous</u> ; documente-<u>toi</u> ; rends-<u>toi</u></p> |

| | |
|--|---|
| <p>9. Où se place le pronom à l'impératif négatif ?</p> <p><input type="checkbox"/> Avant le verbe</p> <p><input type="checkbox"/> Après le verbe</p> | <p>A l'impératif <u>négatif</u>, le pronom(vous/te/t') se place <u>avant</u> le verbe.</p> <p>Par exemple : Ne <u>vous</u> inquiétez pas ! Ne <u>t'</u>inquiète pas !</p> |
|--|---|

Tableau 9 : Modifications apportées aux rétroactions intégrées dans la capsule vidéo

4.2 Propositions des exercices complémentaires pour aller plus loin

Outre les suggestions apportées par les apprenants concernant la capsule vidéo, certains ont également exprimé leur souhait d'avoir des liens vers des exercices de grammaire afin de pouvoir s'entraîner. Par conséquent, voici une liste de liens vers des exercices portant sur l'impératif affirmatif avec les verbes pronominaux et l'impératif négatif, qui peut être fournie aux apprenants en complément de la capsule vidéo.

- <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-7677.php>
- https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2213/O0000543964_L_imp_ratif_Exercices_et_corrige_.pdf
- <https://www.podcastfrancaisfacile.com/exercices/imperatif-forme-negative-et-pronom.html>

Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette recherche menée à l'Alliance française de Delhi confirment l'hypothèse de départ que la méthode de la classe inversée permet aux enseignants de réduire considérablement le temps consacré à l'enseignement de la grammaire en classe. Ce temps libéré peut ensuite être consacré à des activités plus dynamiques. En effet, au cours de cette expérimentation, plus de 60% du temps de classe a été dédié aux activités de groupe, favorisant les interactions horizontales et la co-construction du savoir. En plus, il est important de souligner que ce temps libéré a été alloué au développement des compétences de production orale et écrite en classe qui sont les activités de « haut niveau cognitif ». Idéalement, elles doivent être travaillées en classe, surtout dans un contexte hétéroglotte où il existe moins d'occasions de communiquer dans la langue cible en dehors de la classe.

Cependant, il est à noter que la mise en place de la classe inversée dans ce contexte spécifique a nécessité une adaptation de la trame méthodique repère (TMR). Au cours de cette recherche, l'enseignante a ajouté une étape de récapitulatif entre l'étape de travail sur la langue et celle de production. En effet, lorsqu'elle a appris que deux étudiants n'avaient pas réalisé le travail à domicile, elle a ajusté sa stratégie. Au lieu de passer directement à l'étape suivante, elle a fait une mise en commun des réponses de la capsule vidéo pour que ceux qui n'ont pas effectué le travail puissent en bénéficier et ceux qui l'ont fait puissent en faire une révision. En ce faisant, le fait de ne pas avoir visionné la vidéo n'a pas eu d'incidences majeures sur la participation des étudiants en classe. Cela démontre qu'inverser la classe nécessite des adaptations de la TMR dans certaines situations.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche viennent confirmer les propos de Héloïse Dufour, mettant en évidence le rôle essentiel du professeur dans une classe inversée, où « il passe du face-à-face au côte-à-côte ». En effet, lors de cette expérimentation, les règles de grammaire n'étaient pas simplement transmises de manière unidirectionnelle par la professeur, mais plutôt acquises par les apprenants grâce à un apprentissage autonome via la capsule vidéo. Cela démontre que cette pédagogie modifie « profondément le rôle traditionnel de l'enseignant : ce dernier n'est plus le sachant qui déverse son savoir, mais devient un véritable guide d'apprentissage. » (Dufour, 2014, p.44) Ainsi, la méthode de la classe inversée met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et transforme le rôle de l'enseignant en tant que guide.

Les témoignages des apprenants recueillis dans le cadre de cette recherche démontrent que la capsule vidéo est un outil interactif apprécié. La participation active des apprenants en est une preuve tangible : 90% des apprenants avaient visionné la vidéo avant la séance et ont exprimé des avis globalement favorables quant à son utilisation. Ils l'ont trouvée très utile pour leur apprentissage, comme en témoigne l'un des apprenants : « C'était concis, rapide et cela m'a permis d'avoir un aperçu du sujet avant d'en discuter en classe. Cela encourage l'apprentissage autonome et ouvre des portes pour réfléchir d'un point de vue plus large. » Il est également important de souligner que tous les apprenants ont réussi à terminer le travail en moins de 20 minutes et tous, à l'exception d'un seul, ont indiqué avoir pu répondre à l'ensemble des questions posées dans la capsule vidéo.

En revanche, les statistiques recueillies à travers le site Edpuzzle remettent en question cette affirmation. En effet, bien que les apprenants aient terminé le travail, cela ne signifie pas qu'ils ont donné de bonnes réponses à chaque question. Selon les statistiques, il est évident qu'ils ont rencontré des difficultés pour répondre aux questions fermées. Pour certaines questions, aucun apprenant n'a donné de réponse correcte. A ce stade, il convient de noter que le concept de la zone proximale de développement (ZPD) doit être pris en compte lors de la conception de la capsule vidéo. En effet, son contenu pédagogique doit se situer dans la zone d'autonomie des apprenants. Sinon, ils risquent de perdre confiance et d'abandonner la tâche, comme l'a fait l'un des apprenants. Les statistiques indiquent qu'un apprenant a commencé à répondre aux questions, mais ne les a pas terminées. Il a répondu aux deux premières questions à choix multiples, mais dès qu'une question ouverte est apparue, il a abandonné. Cela démontre donc l'importance de poser des questions adaptées au niveau des apprenants pour maintenir leur engagement et leur motivation.

Afin de mieux préparer les futures capsules vidéo destinées aux apprenants indiens, il est essentiel de prendre en compte leurs avis concernant les caractéristiques idéales d'une ressource numérique. Les apprenants ont exprimé le souhait que la capsule vidéo soit interactive, courte, informative, avec des explications claires et précises pour chaque réponse. Ils ont également mentionné leur désir d'avoir des explications en anglais pour une meilleure compréhension du sujet, ainsi que des liens vers d'autres exercices en ligne pour se préparer davantage avant la séance. Toutes ces remarques ont été soigneusement prises en compte lors de la préparation d'une [version modifiée de la capsule vidéo](#), qui pourra être utilisée pour poursuivre les recherches sur ce sujet.

En ce qui concerne l'avis de la professeur ayant animé ce cours, les réponses recueillies par le biais de l'entretien ont permis de réaliser une analyse SWOT de la méthode de la classe inversée. Cette analyse indique que cette méthode est efficace car elle favorise un apprentissage autonome et actif, qui peut être adapté au rythme de chaque apprenant. En déplaçant la partie magistrale du cours à la maison, le temps en classe devient plus interactif et productif. De surcroît, les résultats indiquent que cette approche favorise la démarche inductive de la grammaire, répondant ainsi aux préoccupations des professeurs de l'AFD qui étaient initialement hésitants à mettre en œuvre cette pédagogie pour l'enseignement de la grammaire. En effet, le déplacement des phases de repérage et de conceptualisation en dehors de la classe permet un gain de temps précieux en classe, qui peut ensuite être utilisé pour des activités plus dynamiques. De plus, cela aide les apprenants à mieux comprendre et retenir le fonctionnement grammatical, comme en témoignent les résultats du questionnaire recueillis auprès des apprenants.

Malgré ses nombreux avantages, cette approche présente également quelques inconvénients. Les réponses de la professeur indiquent que certains apprenants peuvent craindre l'autonomie et la responsabilité accrue requises pour cette méthode. En outre, il se peut que certains n'effectuent pas la tâche assignée, ce qui peut susciter de la déception chez les enseignants. Pour remédier à ces lacunes, il est essentiel d'échanger avec les étudiants sur l'importance de réaliser le travail en amont et ainsi de les encourager. De plus, les statistiques issues de la capsule vidéo peuvent s'avérer utiles pour vérifier le progrès des apprenants et anticiper la séance suivante. C'est ce que la professeur « A » avait fait lors de cette expérimentation en transformant les faiblesses potentielles de cette méthode en forces.

Enfin, il faut remarquer que la professeur a indiqué que cette approche peut être utilisée pour les cours de tous les niveaux et pour tous les publics (enfants, adolescents et adultes). Elle a également évoqué la possibilité d'adapter cette méthode à tous les formats, que ce soit en ligne, en présence ou en mode hybride. Cependant, il faut faire attention à ce que tous les apprenants aient un accès à la technologie et à ce que les attentes leur soient bien communiquées. A ce stade, ces affirmations ouvrent la voie vers une autre recherche à mener sur ce sujet, mais avec un public précoce (enfants/adolescents). Il serait intéressant de comparer les résultats de la nouvelle recherche avec ceux de l'étude actuelle. La question qui se pose est celle de savoir si la classe inversée a le même impact sur l'apprentissage du FLE chez les enfants et les adultes.

Bibliographie

- Abdou. (2020, mars 15). Impératif : Cours, exercices et jeu pour le FLE. *FLIPPIZZ*.
<http://flippizz.com/imperatif-cours-exercices-et-jeu-pour-le-fle/>
- Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et Images du CREDIF*, n° 2. pp. 39-44.
- Besse, Henri & Porquier Rémy. (1984). *Grammaires et didactique des langues / Henri Besse, Rémy Porquier—Université de Lorraine*. https://ulyse.univ-lorraine.fr/discovery/fulldisplay/alma991000780309705596/33UDL_INST:UDL
- Bishop, J. L., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom : A survey of the research. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
- Camus, L. (s. d.). *Impératif des verbes pronominaux*. Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/voir2.php?id=7677>
- Classe Inversée—Libérons l'éducation*. (s. d.). *Classe Inversée*. Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://www.classeinversee.com/>
- COMPETICE*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Éditions Didier, Paris, 2001*. (s. d.).
- Cosmopolite*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse https://cosmopolite.hachettefle.fr/cosmopolite-1_livre-de-l-eleve_es.html
- COURSE STRUCTURE - Alliance Française de Delhi*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://delhi.afindia.org/course-structure/>
- Dufour, H. (2014). *La classe inversée* Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Dumont Ariane. (2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée / [sous la direction de] Ariane Dumont, Denis Berthiaume*. De Boeck supérieur.
- Duthoit, E. (2016). *Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : l'apport de l'ergonomie de langue française. Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 35 N° 1, 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 28 juin 2023. A l'adresse <https://doi.org/10.4000/apliut.5384>

- Edpuzzle*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://edpuzzle.com/>
- Eid Cynthia, Oddou Marc, & Liria Philippe. (2018). *La classe inversée / Cynthia Eid, Marc Oddou, Philippe Liria ; préface de Marcel Lebrun*. CLE international.
- Faire la classe mais à l'envers : La flipped classroom – Perspectives SSF*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2011/11/01/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>
- Free Design Tool : Presentations, Video, Social Media | Canva*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse https://www.canva.com/en_in/
- Galisson, R., & Coste, D. (1980). Dictionnaire de didactique des langues. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 58(3), 703-705.
- Houben, J. E. M. (2015). Sources et Histoire de la tradition sanskrite. *Annuaire de l'École pratique des hautes études (EPHE), Section des sciences historiques et philologiques. Résumés des conférences et travaux*, 146, Art. 146. <https://doi.org/10.4000/ashp.1748>
- Impératif forme négative & pronom*. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://www.podcastfrançaisfacile.com/exercices/imperatif-forme-negative-et-pronom.html>
- Jeyaraj, J. S. (2017). *Utility and Futility of English Grammar Teaching in India*. https://www.researchgate.net/publication/337111547_Utility_and_Futility_of_English_Grammar_Teaching_in_India
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. In *L'ABC de la VAE* (p. 112-113). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>
- Khan Academy | Sur chaque sujet, un cours et des exercices entièrement gratuits*. (s. d.). Khan Academy. Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://fr.khanacademy.org/>
- La classe inversée : Pourquoi et comment ?* (s. d.). Centre de pédagogie universitaire - Université de Montréal. Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/prestation-cours/classe-inversee/>
- La classe inversée : Une pédagogie renversante?* (2014, janvier 30). Pédagogie. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/la-classe-inversee-une-pedagogie-renversante>
- La taxonomie de Bloom*. (2021). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://par-temps-clair.blogspot.com/2019/01/quels-sont-les-effets-de-la-cafeine.html>
- Lage, M. J., Glenn J. Platt, & Michael Treglia. (2000). *Inverting the Classroom : A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment : The Journal of Economic*

Education : Vol 31, No 1.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220480009596759>

Laurens Véronique. (2019). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : Construction de savoirs d'ingénierie didactique / Véronique Laurens—Sorbonne Nouvelle*. Consulté 17 juin 2023, à l'adresse https://catalogue-bsn.sorbonne-nouvelle.fr/discovery/fulldisplay?docid=alma997575350405802&context=L&vid=33USPC_USN:USN&lang=fr&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,v%C3%A9ronique%20laurens&offset=0

Le Jeune, J.-M. (2016). La classe inversée : Le triangle pédagogique sens dessus dessous. *Synergies Turquie*, 9, 161-172.

Le socioconstructivisme : Définition, principes et méthodes. (2019). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes/>

Le tailleur numérique. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://letailleurnumerique.fr/spip.php?article24>

Mazur, E. (1997). *Series in Educational Innovation*. Prentice Hall.

One platform to connect. (s. d.). Zoom. Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://zoom.us/>

Oppenheimer, T. (2004, janvier 4). ' The Flickering Mind' . *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2004/01/04/books/chapters/the-flickering-mind.html>

Pour les professeurs de FLE - FLIPPIZZ ressources FLE. (s. d.). Consulté 17 juin 2023, à l'adresse <https://flippizz.com/>

Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse : L'oeuvre de Vygotski : Fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1161>

Rodet, J. (2019, mars 17). Blog de t@d : Mot minute - Zone Proximale de Développement. *Blog de t@d*. <http://blogdetad.blogspot.com/2019/03/mot-minute-zone-proximale-de.html>

Vincent, F., Dezutter, Olivier, & Lefrançois, Pascale. (2013). *Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?*

Zone proximale de développement (ZPD). Consulté le 17 juin 2023 à l'adresse http://ses.ac-amiens.fr/IMG/pdf/notion_zpd.pdf

Table des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 Déclaration anti-plagiat..... | 83 |
| Annexe 2 Sujets grammaticaux abordés dans les six premiers dossiers de Cosmopolite 1 | 84 |
| Annexe 3 Scan du Leçon 6 Dossier 5 – Cosmopolite 1 | 86 |
| Annexe 4 Questions intégrées dans la capsule vidéo | 87 |
| Annexe 5 Transcription de l’entretien..... | 89 |

Annexe 1
Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2
Sujets grammaticaux abordés dans les six premiers dossiers de
Cosmopolite 1

| | |
|-----------|--|
| Dossier 0 | <ul style="list-style-type: none"> - Le verbe s'appeler [1] au présent - Les pronoms personnels sujets [1] - Les accents pour épeler - Le genre des noms de pays - L'article défini |
| Dossier 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Tu ou Vous - Les articles interrogatifs - Le verbe être au présent - Les pronoms personnels sujets [2] - Les verbes parler et s'appeler [2] au présent - C'est ou il/elle est - L'adjectif interrogatif quel(s)/quelle(s) - Le verbe avoir au présent - Les adjectifs possessifs [1] - Parce que et pour - La ponctuation |
| Dossier 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Les prépositions (noms de pays et de villes) - Les articles définis et indéfinis - Les prépositions de lieu et l'article contracté - Les articles au, à la, à l', aux et les points cardinaux - Les prépositions (modes de déplacement) - Les verbes aller et prendre au présent - La négation - Le verbe habiter au présent - Les adjectifs démonstratifs - Le verbe venir au présent - Poser des questions [1] |
| Dossier 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Les adjectifs possessifs [2] singuliers et pluriels - Le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs qualitatifs |

| | |
|-----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aimer / adorer / détester + nom / verbe - Le présent des verbes en -er (synthèse) - Le verbe faire + du / de la / de l' / des - Les pronoms toniques - Avoir mal à + les parties du corps |
| Dossier 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Quelques articulateurs de temps - Différentes façon de dire l'heure - Les verbes pronominaux [1] - Les verbes lire et écrire au présent - L'expression de l'habitude et de la fréquence - Le pronom on - Les verbes pouvoir, devoir et vouloir au présent - Les verbes choisir et sortir au présent - Poser des questions [1] - L'impératif présent [1] |
| Dossier 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Le passé composé [1] - Le passé récent et le futur proche - Le verbe dire au présent - Les marqueurs temporels [1] - Le passe composé [2] - Être + adjectif, avoir + nom + adjectif - L'adjectif même - Le passé composé pour parler d'événements passés / Le présent pour parler de faits actuels - Mais - L'impératif présent [2] |

Annexe 3

Scan du Leçon 6 Dossier 5 – Cosmopolite 1

LEÇON 6 Informons-nous!

Donner des conseils

document 1

1. Observez la page Internet (doc. 1). Répondez.
a. Quel est le nom du site ?
b. Quelle est sa fonction ?

2. Lisez les rubriques (doc. 1).
Identifiez trois types de presse.

3. Par deux. Lisez la rubrique « Suivez le guide! » (doc. 1). Relevez les conseils donnés.
Exemple : se poser les bonnes questions [« posez-vous les bonnes questions »].

4. Lisez la rubrique « Votre carnet » (doc. 1).
a. Identifiez la fonction du carnet.
b. Relevez les trois conseils donnés.

S
a. En petits groupes. Vous vous intéressez à la presse francophone ? Quels titres connaissez-vous ?
b. En groupe. Listez les médias francophones de la classe.

document 2

6. Lisez la page Internet (doc. 2). Répondez.
a. Quel est l'objectif de l'Académie France 24 ?
b. Quelle est la formation proposée ?

7. Écoutez l'enregistrement (doc. 2).
Wrai ou faux ? Pourquoi ?
a. C'est une émission de radio de RFI.
b. Le thème de la formation est : comment réaliser un bon reportage.
c. Le formateur liste dix conseils ou commandements.

8. Réécoutez (doc. 2).
a. En petits groupes. Classez les conseils dans la colonne qui convient.

| Les 10 commandements | |
|--------------------------------------|--|
| A. Avant la réalisation du reportage | B. Pendant la réalisation du reportage |
| 3 • ... • ... | 9 • ... • ... |
| ... • ... | ... • ... |

1. Fais-toi plaisir !
2. Rends-toi sur place !
3. Documente-toi !
4. Vérifie ton matériel !
5. Implicite-toi, vis le reportage !
6. N'hésite pas à donner ton opinion !
7. Échange avec tes contacts !
8. Prépare ton questionnaire !
9. Concentre-toi sur les informations !
10. Raconte une histoire !

b. En groupe. Mettez en commun.

FOCUS LANGUE

p. 214

L'impératif présent [2] pour donner des conseils

Par groupes de quatre.

a. Observez ces extraits du site de Giga Presse (doc. 1) et de la formation de l'Académie France 24 (doc. 2).

| Groupe 1 |
|---|
| Posez-vous les bonnes questions ! Faites-vous plaisir ! Ne vous inquiétez pas ! Documente-toi ! Rends-toi sur place ! |
| Groupe 2 |
| Préparez une liste ! Faites votre recherche ! N'hésitez pas à vous connecter ! N'ayez pas peur ! |
| Groupe 3 |
| Échange avec tes contacts ! Prépare ton questionnaire ! N'hésite pas à donner ton opinion ! |
| Groupe 4 |
| Reprenons le sujet de ce matin. Appelons ça nos dix commandements ! |

b. Répondez aux questions. Partagez vos réponses avec la classe.

| Groupe 1 |
|---|
| – Retrouvez l'infinitif des verbes. De quel type de verbes s'agit-il ? – Où se place le pronom à l'impératif affirmatif et à l'impératif négatif ? |
| Groupe 2 |
| – À qui s'adressent ces conseils ? [Deux réponses possibles.] – Où se place la négation à l'impératif négatif ? |
| Groupe 3 |
| – À qui s'adressent ces conseils ? – Repérez la place de la négation à l'impératif négatif. |
| Groupe 4 |
| À quelle personne [pronom personnel sujet] sont ces conseils ? |

c. Écoutez. Vous entendez un conseil, levez la main.

p. 181 et 182

À NOUS !

9. Nous imaginons dix commandements pour progresser en français.

Par groupes de trois :

- groupe 1 : les trois commandements de l'étudiant ;
Exemple : Étudie tous les jours !
- groupe 2 : les trois commandements des étudiants ;
Exemple : N'oubliez pas d'écouter la radio en français !
- groupe 3 : les quatre commandements de la classe.
Exemple : Retrouvons-nous après les cours pour étudier ensemble !

a. Rédigez vos commandements.
b. Mettez en commun. Présentez-les à la classe.
En groupe.
c. Réalisez l'affiche pour la classe : les commandements de l'étudiant, les commandements des étudiants, les commandements de la classe.
d. Proposez votre affiche à d'autres classes.

Expressions utiles p. 182

Annexe 4

Questions intégrées dans la capsule vidéo

1. Pour donner des conseils, quel mode verbal est utilisé ?

- L'indicatif
- L'impératif**
- L'infinitif

2. **Préparez votre liste !**

Faites votre recherche !

A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?

- Tu
- Nous
- Vous**

3. **N'hésitez pas à vous connecter !**

N'ayez pas peur !

Où se place la négation à l'impératif négatif ?

- **Ne/n' + verbe + pas**

4. **Echange avec tes contacts !**

Prépare ton questionnaire !

A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?

- Tu**
- Nous
- Vous

5. N'hésite pas à donner ton opinion !

Où se place la négation à l'impératif négatif ?

- **Ne/n' + verbe + pas**

6. Reprenons le sujet de ce matin !

Appelons ça nos dix commandements !

A quelle personne (pronom personnel sujet) sont ces conseils ?

- Tu
- Nous**
- Vous

7. Posez-vous les bonnes questions !

Faites-vous plaisir !

Ne vous inquiétez pas !

Documente-toi !

Rends-toi sur place !

Retrouvez l'infinitif de ces verbes.

- **Se poser, se faire, se documenter, se rendre**

8. De quel type de verbes s'agit-il ?

- **Il s'agit des verbes pronominaux.**

9. Où se place le pronom à l'impératif affirmatif ?

- Avant le verbe
- Après le verbe**

10. Où se place le pronom à l'impératif négatif ?

- Avant le verbe**
- Après le verbe

Annexe 5

Transcription de l'entretien

C = la chercheuse

A = la professeur « A »

C : Comment les apprenants ont-ils réagi lorsque vous leur avez proposé/expliqué ce concept de la classe inversée ?

A : Quand j'ai présenté le concept de classe inversée, les réactions ont été mitigées. J'ai remarqué que certains apprenants ont accueilli avec enthousiasme l'opportunité d'apprendre à leur propre rythme et d'être plus actifs en classe, tandis que d'autres étaient initialement hésitants, craignant l'autonomie et la responsabilité accrues. Pour encourager le dialogue, j'ai partagé mes propres expériences en tant qu'apprenant dans une classe inversée, ce qui a facilité leur compréhension et leur adaptation au nouveau format.

C : Lorsque vous avez appris que deux étudiants n'ont pas effectué le travail demandé, qu'est-ce que vous avez ressenti ? Quelle a été votre réaction ?

A : Ma première réaction a été la déception, mais j'ai rapidement compris que ce sont des défis à anticiper avec la classe inversée.

C : Initialement, j'avais envisagé de me lancer directement dans les activités, mais j'ai finalement changé ma stratégie. J'ai choisi d'effectuer une récapitulation de la vidéo, suivie d'une mise en commun des réponses qu'elle a suscitées.

A : J'ai aussi essayé de discuter avec ces étudiants pour comprendre leurs difficultés et de renforcer l'importance de l'engagement préalable pour une participation active en classe.

C : Quels sont les avantages de la classe inversée que vous avez pu constater à travers cette expérience ?

A : J'ai été particulièrement impressionnée par le degré d'autonomie que les apprenants ont montré dans leur apprentissage. J'ai aussi remarqué que le temps en classe était beaucoup plus interactif et productif, avec une participation accrue des élèves.

Cette approche a permis une interaction plus significative en classe, et a fourni plus de temps pour des activités pratiques et collaboratives. J'ai également constaté une meilleure

personnalisation de l'apprentissage, ce qui a bénéficié aux étudiants ayant des besoins spécifiques.

C : Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place / animation de la classe inversée ? Si oui, lesquelles ?

A : La principale difficulté que j'ai rencontrée était d'assurer que tous les apprenants étaient préparés pour la leçon avant d'arriver en classe. Pour surmonter ce défi, j'ai envoyé des rappels sur WhatsApp. J'ai aussi essayé de vérifier leur progrès afin de gérer efficacement le temps en classe pour maximiser l'apprentissage actif.

C : Quels conseils donneriez-vous à un professeur qui souhaiterait mettre en place la classe inversée ?

A : Si j'avais un conseil à donner à un autre enseignant, ce serait de commencer petit. Il n'est pas nécessaire de tout inverser d'un coup. Commencez par une leçon et évaluez comment cela fonctionne pour vous et vos apprenants.

Avant le cours, préparez bien vos apprenants en expliquant clairement les attentes. Utilisez diverses ressources numériques pour les tâches hors classe et assurez-vous d'exploiter efficacement le temps de classe pour des activités interactives et collaboratives.

C : Selon vous, ce dispositif peut-il être utilisé pour quels niveaux et quels publics ?

A : À mon avis, la classe inversée peut être bénéfique pour tous les niveaux et tous les publics, à condition que les étudiants aient un accès fiable à la technologie. De plus, les apprenants doivent être suffisamment autonomes et motivés pour accomplir les tâches avant la classe.

C : Peut-on utiliser ce dispositif pour d'autres formats de cours proposés à l'AFD ? (en présentiel / à distance / en hybride) ?

A : Oui, je pense que cette approche peut être utilisée aussi bien pour les cours en présentiel que pour ceux à distance ou en hybride. L'essentiel est de bien organiser et de communiquer clairement les attentes et les responsabilités aux apprenants. En outre, il ne faut pas oublier que chaque format présente ses propres avantages et défis, et l'important est de s'assurer que les tâches avant et pendant la classe sont bien coordonnées.

C : A votre avis, faut-il concevoir une capsule vidéo en utilisant le manuel ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

A : Personnellement, je trouve que le manuel peut être une excellente base pour la conception de la capsule vidéo, car il peut fournir une structure et des ressources. Cependant, j'ai constaté que l'ajout d'éléments personnalisés rend la vidéo plus attrayante et efficace. De plus, à l'ère numérique, une pléthore de ressources est disponible gratuitement et facilement sur internet, nous ne devons donc pas les négliger.

C : Pour ce qui est de l'enseignement de grammaire, que pensez-vous de la démarche entretenue pour la mise en place de la classe inversée ? Avez-vous eu l'impression d'avoir fourni les règles aux apprenants à travers la capsule vidéo ? S'agit-il d'une approche inductive ou déductive de l'enseignement de grammaire du FLE ?

A : J'ai trouvé que cette approche permettait une exploration plus inductive de la grammaire. Les apprenants ont la chance d'explorer les règles par eux-mêmes avant de venir en classe, où nous pouvons ensuite les clarifier et les pratiquer ensemble.

C : Lorsque vous faites un cours traditionnel, combien de temps approximatif accordez-vous aux apprenants pour faire des activités de groupe ?

A : Dans un cours traditionnel, je consacre généralement environ un tiers du temps de classe aux activités de groupe. Cela varie cependant en fonction du sujet et des besoins spécifiques de mes apprenants. Avec la classe inversée, j'ai remarqué que je suis en mesure d'allouer plus de temps pour ces activités, ce qui permet aux étudiants de mieux assimiler et pratiquer les concepts enseignés.

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Distribution des activités de la classe inversée..... | 9 |
| Tableau 2 : Les trois niveaux de la classe inversée..... | 11 |
| Figure 1 : Zone Proximale de développement adaptée à la classe inversée..... | 13 |
| Figure 2 : Triangle pédagogique de de Jean Houssaye..... | 14 |
| Figure 3 : La pyramide de Bloom renversée..... | 17 |
| Figure 4 : Evolution de la classe inversée..... | 19 |
| Figure 5 : Schéma de la TMR (Laurens, 2020 p. 105)..... | 21 |
| Figure 6 : Les deux rythmes de cours proposés à l'AFD..... | 28 |
| Figure 7 : La division des niveaux et des heures de cours à l'AFD..... | 28 |
| Figure 8 : Schéma détaillant l'élaboration de l'unité didactique à travers la TMR..... | 33 |
| Tableau 3 : Premier exercice utilisé pour la phase de systématisation..... | 35 |
| Figure 9: Images utilisées pour la phase de systématisation..... | 36 |
| Tableau 4 : Les tâches réalisées avant et après la classe inversée par les apprenants et la professeur « A »..... | 37 |
| Tableau 5 : Objectifs visés à travers les questions posées dans le formulaire Google..... | 40 |
| Figure 10 : Statistiques recueillies sur Edpuzzle (capsule vidéo)..... | 47 |
| Tableau 6 : Temps accordé à chaque activité en cours de 2 heures..... | 48 |
| Figure 11 : Pourcentage du temps accordé aux activités favorisant les interactions horizontales et verticales en classe inversée..... | 48 |
| Figure 12 : Pourcentage des apprenants qui avaient visionné la vidéo avant le cours..... | 50 |
| Figure 13 : Le temps pris pour répondre aux questions de la capsule vidéo..... | 55 |
| Figure 14 : Pourcentage des apprenants qui ont pu répondre aux questions posées dans la capsule vidéo..... | 55 |
| Tableau 7 : Statistiques recueillies via Edpuzzle pour les réponses de chaque question..... | 59 |
| Tableau 8 : Modifications apportées aux questions de la capsule vidéo..... | 69 |
| Tableau 9 : Modifications apportées aux rétroactions intégrées dans la capsule vidéo..... | 75 |

Sigles et abréviations utilisés

AFD – Alliance Française de Delhi

FLE – Français Langue Etrangère

ZPD – Zone Proximale de Développement

CECRL – Cadre européen de référence pour les langues

MOTS-CLÉS : classe inversée, enseignement de la grammaire, contexte indien, Alliance Française de Delhi

RÉSUMÉ

La grammaire française est souvent perçue comme complexe et demande traditionnellement une quantité importante de temps en classe pour son enseignement. En mettant en œuvre la classe inversée, les apprenants peuvent acquérir de manière autonome les règles grammaticales grâce à des capsules vidéos fournies par le professeur. Cependant, certains professeurs hésitent à l'adopter dans leurs cours, craignant que cela ne privilégie une approche déductive plutôt qu'inductive. Cette recherche-action vise donc, en premier lieu, à proposer une autre voie pour mettre en pratique cette pédagogie, tout en préservant l'approche inductive de la grammaire. En second lieu, cette recherche vise à documenter un dispositif de classe inversée dans le contexte indien et à examiner ses enjeux sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, du point de vue des apprenants ainsi que des enseignants.

KEYWORDS : flipped classroom learning method, French grammar, Indian context, Alliance Française de Delhi

ABSTRACT

French grammar is often perceived as complex and traditionally requires a significant amount of classroom time to teach. By implementing the flipped classroom, learners can autonomously acquire grammatical rules thanks to video vignettes provided by the teacher. However, some teachers are reluctant to adopt it in their classes, fearing that it favors a deductive rather than an inductive approach. This research project therefore aims, firstly, to propose an alternative way of putting this pedagogy into practice, while preserving the inductive approach to grammar. Secondly, this research aims to document a flipped classroom approach in the Indian context, and to examine its impact on the teaching-learning of grammar, from the point of view of both learners and teachers.

