ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA

Series

PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XVII, 2018, no. 37

Editura Universitaria Craiova

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT, YEAR XVII, 2018, NO. 37

EDITORIAL BOARD

Cecilia CONDEI, Professeur des universités, HDR, Université de Craïova
Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Maître de conférences, HDR, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil
Euphrosyne EFTHIMIADOU, Professeure Associée, l'École de l'Air hellénique, Dekeleia, Grèce
Caroline GOSSIEAUX, Responsable de formation, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France
Miron IONESCU, Professor PhD, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania
Aoife LEAHY, PhD, Independent Researcher, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
Monique LEBRUN-BROSSARD, Professeure émérite, HDR, Université du Québec à Montréal, Canada
Agnès LEROUX-BÉAL, Maître de conférences, HDR, UFR LCE, Université de Paris Nanterre
Marin MANOLESCU, Professor PhD, University of Bucharest, Romania
Deborah MEUNIER, Professeur des universités, Université de Liège, Belgique
Ioan NEACŞU, Professor PhD, University of Bucharest, Romania
Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor PhD, University of Pitesti, Romania
Titela VÎLCEANU, Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania
Ana VUJOVIĆ, Professeur des universités, Faculté de Formation des maîtres, Université de Belgrade, Serbie

EDITORS

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Associate Professor, PhD, Vali ILIE, Associate Professor, PhD, Florentin-Remus MOGONEA, Associate Professor, PhD, Mihaela Aurelia ŞTEFAN, Associate Professor, PhD, Aurel PERA, Associate Professor, PhD, Emil LAZĂR, Senior Lecturer PhD, Răzvan Alexandru CĂLIN, Senior Lecturer PhD, Oprea-Valentin BUŞU, Junior Lecturer PhD

EDITORS-IN-CHIEF

Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD,
Alexandrina Mihaela POPESCU, Associate Professor, PhD

EDITORIAL SECRETARY

Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 1582 – 313X
UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567
Web: https://dppd.ucv.ro/, E - mail: dppd@central.ucv.ro
Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

INTRODUCTION / INTRODUCTION

The accelerated evolution of the digital technologies is reflected in all the social, professional fields, also playing an important part in the personal life of each of us. The facilities it offers are undeniable, but the limits or possible risks that their use implies must also be known. Education, as a fundamental activity, strongly rooted in the social realities, has been trying to keep up with all these changes in the recent years, including those in the sphere of new communication technologies. Their introduction into all forms of activities, from the formal to the informal ones or those unfolded in a non -formal environment and at all levels or age categories, implies the observance of some psychological and pedagogical principles.

The theme for no. 37 (year 2018) of the ***Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy series,*** edited by the Department for Teaching Staff Training, through the Center for Psycho-Pedagogical Research (romanian acronym CCPP), is the ***Digital Age Education.*** The papers published in this volume can provide answers, solutions to the different aspects of training in the context of digital technology exploitation: digital training vs. classical training; the psychological perspective of digital communication; the ”native digital” generation – the psycho-sociological approach; methodological aspects of the use of digital technologies in teaching and learning; implications of digital technologies in school / class management / leadership; numerical humanities from the point of view of cooperation, course designing, passage of heritage, values, culture, in general.

Also, the published studies fall within the priorities of the Erasmus+ project ***L'utilisation du numérique dans le pilotage des établissements scolaires*** (***ANGE***): developing innovation in the institutions anchored in the digital field; the initial and continuing training of all the actors involved in education; preventing school dropout by using new information technologies.

According to the way we approach the themes stated, the journal offers possibility of publishing both of some fundametal theoretical studies (in the section ***Theoretical approaches - revisited and new perspectives***), but also applied studies, putting the educational practice to good use (***Educational practice - new perspectives***), respectively experimental (***Research laboratory***). The studies published in the latest section represent the original research made by some specialists in the field, professors, and especially young researchers, PhD students in the field of the education sciences or the areas related.

By the theoretical and experimental researches presented in this volume, the magazine proposes, offers, possible ways of solving some training situations, educational (in the form of methodological, actional alternative), but also with new perspectives, questions, challenges for many of the problems which the professor faces day by day, the class of students.

Editors in chief,
Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD,
Alexandrina Mihaela POPESCU, Associate Professor, PhD

THEORETICAL APPROACHES. REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES

INVERSER LA CLASSE DE LANGUE : ÉVOLUTIONS, OBJECTIFS, ENJEUX

Angeliki KORDONI[1], Christina BELLI[2]

Résumé

Les bouleversements de la société, et notamment l'avènement des nouvelles technologies, ne vont pas sans répercussion en didactique des langues. En témoignent les méthodologies contemporaines, évoquées ci-dessous, et parmi celles-ci, la pédagogie de la classe inversée qui ambitionne de rendre l'apprenant autonome et responsable de son apprentissage. Nous examinerons la définition et les spécificités de celle-ci afin d'en comprendre la nature et le fonctionnement. Dans un second temps, l'analyse de ses liens avec les TICE éclairera en quoi l'intégration de ceux-ci est propice à de nouveaux modes de construction des connaissances. Nous montrerons également que cette approche pédagogique permet à l'enseignant d'opérer une recentration sur l'apprenant et de faire évoluer leurs relations, leurs rôles respectifs. Enfin, nous ferons le point sur les enjeux ainsi que sur les conditions méthodologiques et pédagogiques à prendre en considération avant de nous lancer dans sa mise en place.

Mots-clés : *Didactique des langues ; Classe inversée ; TICE ; Apprentissage collaboratif ; Autonomie.*

L'évolution des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues est une préoccupation permanente pour les recherches interdisciplinaires. Issus de la didactique, de l'enseignement numérique, de la sociologie ou de la psychologie, les chercheurs jettent des passerelles entre spécialités pour cerner les caractéristiques et les moyens d'un enseignement soucieux des compétences utiles à la vie quotidienne et sociale. L'évolution fulgurante des outils et des pratiques numériques ainsi que les bouleversements de la société se sont répercutés sur l'enseignement des langues, suscitant diverses questions : comment les pratiques

[1] Professeure assistante-Coordinatrice pédagogique, Département FLE, Université Sorbonne Abu Dhabi, Courriel : angeliki.kordoni@psuad.ac.ae., auteur correspondant.

[2] Enseignante FLE, Master 2 Applications informatiques, gestion, éducation aux médias, e-formation, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Courriel : christina-belli@outlook.com.

d'enseignement et d'apprentissage ont-elles évolué ? Comment ont changé les rôles des acteurs impliqués (enseignants et apprenants) ? Comment les TICE ont-elles influencé l'enseignement ? Comment la pédagogie inversée est-elle apparue ? Quels sont les enjeux et les limites de celle-ci ?

Pour ébaucher une réponse à ces questionnements, nous avons procédé au recensement systématique des recherches sur la pédagogie inversée, privilégiant les travaux consacrés à l'enseignement des langues, bien moins nombreux que ceux consacrés à la langue première (Lee et Wallace, 2018, p. 66) et aux étudiants universitaires. Faute d'avoir pu, à ce jour, expérimenter la pédagogie inversée en classe de langue, nous conduirons une réflexion essentiellement théorique sur ses caractéristiques et ses enjeux. Dans un premier temps, un retour sur les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues montrera leur évolution grâce à l'avènement des outils numériques. L'accent sera mis sur la pédagogie de la classe inversée, approche encore peu expérimentée en didactique des langues et parfois vue avec méfiance. À cet effet, la suite de notre article entrera dans le détail de la pédagogie inversée : ses spécificités, les nouveaux rôles qu'y jouent enseignants et apprenants, ses enjeux, les conditions de sa réussite.

1. Panorama des méthodologies d'enseignement des langues

Les méthodes d'enseignement en classe de langue se succèdent à un rythme croissant, avec pour ambition de pallier les insuffisances des méthodologies précédentes. On le sait bien, la *méthode*, du grec *odos, le chemin*, est une direction à suivre. Une méthode est caractérisée par l'époque où elle a été conçue et par les objectifs qu'elle se propose d'atteindre (Robert, 2008, p. 132).

À titre d'exemple, la méthode directe s'écarte de l'étude des textes littéraires par la grammaire et la traduction afin de substituer une approche *pratique* de la langue à la simple *connaissance* de celle-ci. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), sous l'influence du structuralisme et du behaviorisme américain, privilégie les exercices de répétition et d'imitation. Pour les behavioristes, la communication linguistique est un comportement, qu'on peut conditionner par l'acquisition d'automatismes (quoique cela rende la langue enseignée assez artificielle). À partir des années 1980, l'approche communicative préconise non plus de créer des habitudes et des réflexes, mais de savoir construire des phrases de la vie quotidienne à travers l'étude de documents authentiques.

En 2001, les auteurs du *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues* évitent de prendre une position théorique tranchée. Ils définissent six niveaux de compétence langagière (A1, A2, B1, B2, C1, C2), que les chercheurs du CIEP pourraient compléter par quatre niveaux supplémentaires ou plus. Les auteurs du *Cadre* s'intéressent à une approche interculturelle et plurilingue, avec pour ambition de favoriser la rencontre entre les peuples, entre les cultures, la tolérance ; ils s'abstiennent, en revanche, de préconiser les moyens de ces ambitions.

Ils proposent surtout une nouvelle perspective, l'approche actionnelle, complémentaire, plutôt que concurrente, de l'approche communicative. L'objectif ambitieux du *CECRL* est de décrire l'usage et l'apprentissage d'une langue. Cette

dernière est définie comme un *instrument* remplissant des fonctions sociales. Les auteurs postulent que l'apprenant est un *usager*, un *utilisateur* (2001, p. 4) de la langue, ainsi qu'un a*cteur social* (2001, p. 9). Confronté à divers contextes et situations de la vie quotidienne, il lui incombe d'accomplir des *tâches* (2001, p. 15). Une activité devient une tâche quand des actions finalisées dans un certain contexte ont un but défini et un résultat concret (2001, p. 121). L'accomplissement de cette tâche implique des activités langagières aussi bien que non langagières. Ainsi, l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, à prendre plus de responsabilités, à réussir un travail authentique et à développer son estime de soi dans un but précis. De ce fait, elle conduit l'apprenant en dehors de la classe et lui permet de se développer sur le plan socioaffectif.

Or, nous avons tendance à privilégier la transmission ou l'accumulation des connaissances, au détriment du développement des compétences ou des *soft skills* : apprendre à apprendre, être autonome, gérer le temps, se fixer des objectifs, être capable de travailler en équipe, être motivé, bref, autogérer son apprentissage. Pourtant, ces savoir-faire et savoir-être sont ce qui permet de mobiliser des connaissances et de réinvestir des acquis dans des situations significatives. Depuis l'avènement des TIC, nos étudiants élaborent des compétences inédites dans une société toujours plus connectée. Elles ont favorisé un rapport à la connaissance et au savoir en rupture avec l'enseignement frontal (Tisseron, 2014, p. 41).

Cet état de fait requiert l'ajustement des pratiques au nouveau profil des étudiants. Les *Digital Natives* (Prensky, 2001) ont ceci de particulier qu'ils ne voient pas toujours l'intérêt d'écouter pendant des heures ce qu'ils peuvent apprendre via un MOOC, un livre numérique, un blog ou un forum. Le rôle des enseignants est désormais, entre autres, de leur apprendre à filtrer, intercepter, analyser, critiquer le flux énorme d'informations auquel ils sont exposés.

D'origine américaine, de nouveaux concepts-clés voient le jour chez les didacticiens francophones : *collaborative learning* (Dillenbourg, 1999), *mobile learning* Kukulska-Hulme & Traxle, 2005), *flipped classroom* (Lage *et al*., 2000), *connectivism and connective knowledge* (Downes, 2005), *game based learning* (Prensky, 2004). L'époque serait à l'hybridation des formes d'enseignement, à une nouvelle configuration de la présence et de la distance, du synchrone et de l'asynchrone bref, à une évolution des termes *enseigner* et *apprendre*.

2. Vous avez dit *classe inversée* ?

Comme nous l'avons montré, différentes méthodes ont vu le jour avec pour ambition une appréhension renouvelée de la nature et du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues. Parmi les types de formation et les concepts émergeant avec l'ère numérique la classe inversée intègre des éléments hérités de diverses méthodes ou modalités d'apprentissage tels que le e-learning, la formation hybride, les MOOC, la pédagogie active et l'approche par compétences (Blitman, 2014). Elle suscite d'ailleurs un fort engouement et des témoignages enthousiastes de la part de certains chercheurs (Dumont et Berthiaume, 2016).

Dès les années 1990, Éric Mazur, professeur de physique à l'Université de Harvard, essayant de privilégier l'auto-apprentissage hors de la classe, incitait ses étudiants à lire les ouvrages de référence avant son cours pour consacrer ce dernier à l'approfondissement et à l'explication de passages difficiles (Mazur, 2017). Le concept de classe inversée proprement dit a été introduit en 2007 par deux enseignants américains de chimie, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui ont décidé de motiver leurs étudiants et de les rendre plus actifs à l'aide de courtes vidéos. Leur slogan, *« Lectures at Home and HomeWork in Class »*, visait à bousculer les habitudes d'enseignement et d'apprentissage, la transmission des savoirs, le rôle des enseignants et des apprenants. La classe inversée accorde un égal intérêt à ce que l'apprenant fait en dehors de la classe et à ce que l'enseignant fait en cours. Elle opère un renversement spatial et temporel de l'enseignement et de l'apprentissage et se caractérise par l'hybridité. Il ne suffit plus de proposer aux enseignants des approches qui enrichissent le modèle traditionnel de formation en présentiel. Il faut encore les amener à concevoir du matériel non seulement complémentaire à leur cours, mais capable de dynamiser celui-ci en dehors de la classe.

Bissonnette et Gauthier (2012, p. 24) définissent la classe inversée comme « une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune ». La partie transmissive de l'enseignement est livrée à distance grâce aux TIC afin de libérer davantage de temps en classe pour les débats et les interactions. Loin de se cantonner au visionnage passif de capsules vidéo, les apprenants doivent aussi rechercher des informations sur une thématique donnée, faire des lectures associées à des quizz, voire préparer à domicile une séance de formation destinée à leurs pairs. Dès lors, il devient possible, en classe, d'exploiter les contenus pédagogiques pour la résolution de problèmes complexes et la mise en place de différents travaux en équipe (Strayer, 2012). Permettant de dédier le temps du cours en présentiel à l'*essence* de la leçon, cette pratique s'avère très productive et conduit au développement de plusieurs compétences. Comme Dumont et Berthiaume (2016, p. 9) l'expliquent, « les fonctions cognitives de mémorisation, de compréhension sont mobilisées à distance et celles plus complexes d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de création sont sollicitées dans le cadre d'activités interactives sous la supervision de l'enseignant ».

3. Bouleversement des rôles

La nature et la philosophie de cette approche transposée en classe de langue conduisent à reconsidérer le rôle des acteurs impliqués dans l'apprentissage – enseignants et apprenants – ainsi que leurs relations sociolinguistiques (Esveena et Solozhenko, 2015, p. 207). La classe inversée vise à placer l'apprenant au centre de son apprentissage, et à activer davantage sa participation comme son autonomie. Elle constitue une innovation pédagogique en ceci qu'elle bouleverse les programmes d'études, le déroulement des cours et par suite, les situations d'enseignement et d'apprentissage, le comportement des participants et leurs objectifs.

3.1. L'évolution du rôle du professeur

Là où les méthodologies d'enseignement des langues sont surtout attentives aux approches, aux pratiques et aux activités, nous constatons un regain d'intérêt dans les recherches récentes pour le travail de l'enseignant et pour son rôle (Marcel *et al*., 2002). Les bouleversements pédagogiques et la promotion de l'apprenant *acteur* entraînent le changement du statut et des missions de l'enseignant.

La pédagogie inversée se caractérise par l'intervention directe et physique de l'enseignant dans la phase d'application pratique des savoirs préalablement transmis. Sophie Blitman (2014) met l'accent sur le fait que l'enseignant avait traditionnellement le statut du transmetteur des savoirs et des savoir-faire. Dans le cadre de la classe inversée, ses tâches ne se limitent pas à ce travail. Son rôle vise à accompagner ses apprenants plutôt qu'à leur transmettre des savoirs. Sa mission est de leur fournir les clés nécessaires à la réussite et d'adopter une pédagogie différenciée répondant à leurs besoins. La classe inversée lui permet de consacrer davantage de temps à ses apprenants, notamment à ceux rencontrant le plus de difficultés. L'enseignant est désormais considéré comme un guide, un conseiller, voire un facilitateur d'apprentissage, appui disponible et indispensable au travail autonome et préalable des apprenants. En outre, comme les apprenants développent eux-mêmes des pistes de réflexion, l'enseignant intervient pour les orienter et les guider. Il leur laisse la liberté de poser des questions, d'y apporter leurs propres réponses et de surmonter leurs difficultés par leurs propres moyens, ce qui leur permet d'atteindre un haut degré d'autonomie (Baudit , 2009) et de responsabilité.

L'enseignant doit désormais recourir à l'informatique afin d'améliorer ses pratiques éducatives et d'asseoir sa légitimité. Son métier évolue en profondeur en ce sens qu'il réclame la conception et la réalisation de matériel pédagogique et technologique varié à l'usage des apprenants. Un certain niveau de compétences techniques et informatiques est donc requis, ou à défaut, une formation technique de base qui facilitera son travail. Enseigner, en effet, ce n'est jamais cesser de remettre en question et de renouveler ses pratiques, c'est exercer un métier qu'on n'a jamais fini d'apprendre.

3.2. La collaboration entre les apprenants

La classe inversée amplifie les interactions et les contacts personnalisés entre les apprenants et favorise le développement des compétences communicationnelles et relationnelles. D'une part, l'enseignant dispose de davantage de temps pour renforcer l'apprentissage, pour synthétiser et pour appliquer les savoirs acquis ; d'autre part, les apprenants sont plus libres d'interagir avec leurs pairs pendant le cours. La pédagogie inversée se caractérise en effet par une recentration sur l'apprenant et par la mise en œuvre d'un apprentissage collaboratif destiné à intensifier les échanges.

Comme Dillenbourg (1999) l'explique, une situation collaborative soumet un travail commun à des individus plus ou moins de même niveau pouvant produire des actions avec un objectif particulier. De cette explication, il ressort que la création de communautés d'apprentissage conduit les membres d'un groupe partageant le même

but à rechercher, planifier, échanger, interagir et collaborer. En outre, la poursuite de cet objectif partagé les conduit à développer leur sens de l'écoute, leur capacité à négocier, à argumenter, à construire des relations interpersonnelles ainsi que leur esprit critique.

L'apprentissage collaboratif a ceci d'avantageux qu'il permet aux apprenants d'approfondir leurs savoirs grâce à leurs pairs ; il est en outre caractérisé par l'alternance d'un travail individuel et collectif. Il relève en effet d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage prenant appui sur le contexte, les contacts et les interactions. Dillenbourg (1999) constate que les processus cognitifs à l'œuvre au sein des groupes instaurent un va-et-vient permanent entre les pensées individuelle et collective. Les apprenants se fondent sur leurs connaissances et représentations individuelles pour produire du travail à l'intérieur du groupe et l'échange d'idées et d'opinions semble influencer leurs propres constructions cognitives.

De fait, nombreuses sont les recherches qui, examinant les liens entre interactions sociales et apprentissage, soulignent ce que doit ce dernier à la réflexion collective. Alain Baudrit (2007) renvoie à la psychologie piagétienne selon laquelle l'individu, lors de l'apprentissage collaboratif, est confronté à un choc d'idées qui l'oblige à se décentrer, à réexaminer et à justifier ses propres connaissances. Comme Doise et Mugny (1981) l'expliquent, l'individu se trouve face à un *conflit socio-cognitif*, résultat de sa confrontation avec un autre point de vue assez divergent du sien. Celle-ci peut s'avérer positive dans la mesure où elle renforce la curiosité épistémique (Lowry et Johnson, 1981) et entraîne des bénéfices cognitifs et motivationnels (Johnson et Johnson, 1993). Ces études indiquent aussi que la controverse conduit à l'approfondissement comme à l'acquisition des connaissances et qu'elle favorise les stratégies de résolution de problèmes.

4. Qu'apporte le numérique ?

Différents travaux suggèrent que l'intégration des TIC peut influer de manière positive sur la motivation des apprenants et qu'elle est capable de favoriser une meilleure attitude face à l'apprentissage des langues (Knoeer, 2005). Notre propos n'étant pas de présenter les avantages des outils numériques, mais leurs liens avec la classe inversée, nous soulignerons trois points : l'impact positif des TIC dans le cadre des approches constructivistes ; la motivation des apprenants en lien avec leur découverte des outils informatiques ; la quasi-disparition de la contrainte spatio-temporelle (étant entendu que les nouvelles technologies sont susceptibles d'attirer de réveiller l'intérêt et la curiosité, mais n'offrent pas de solution miraculeuse).

Il apparaît que les bénéfices des TIC sont plus nets dans le cadre des approches constructivistes (Knoeer, 2005), attachées à la construction des connaissances plutôt qu'à leur transmission. Elles conduisent les apprenants, pour atteindre leurs objectifs, à mobiliser des stratégies d'apprentissage (fortes ou faibles), dépendant de leur personnalité, de leur affectivité et de leur situation au moment d'aborder la langue-cible (Cyr, 1998, p. 81). L'exploitation des supports et des ressources numériques les accompagne dans cette démarche de construction des savoirs et d'autonomisation. Elle leur fournit la possibilité de découvrir le matériel numérique

et de réaliser les tâches proposées en ligne par l'enseignant. La navigation sur Internet autorise des recherches d'informations, permet de visionner des vidéos et des tutoriels, de consulter des manuels numériques et d'écouter des documents sonores. Les TIC ouvrent également la voie à l'interaction et au partage des idées via les blogs, les forums, les chats et les *wikis*. La pédagogie inversée et l'utilisation des TICE offrent donc aux apprenants l'occasion de réfléchir sur leurs performances scolaires pour éventuellement trouver les moyens de surmonter leurs difficultés et de poursuivre leur parcours d'apprentissage de la langue étrangère.

En outre, du fait qu'elle recourt massivement aux TIC, la classe inversée permet aux apprenants de tirer parti de leurs compétences techniques et informatiques pour exploiter au mieux le matériel mis à leur disposition. Elle est donc l'occasion d'utiliser à des fins éducatives des savoir-faire numériques construits en contexte extra-scolaire. Étant donné l'appétence des jeunes générations pour les nouvelles technologies, il y a lieu de croire en leur fort impact positif sur l'apprentissage. Les activités proposées en ligne et le recours aux outils informatiques renvoient à des expériences quotidiennes, ce qui peut engendrer de la motivation. Un degré élevé de familiarité avec ces outils est en effet susceptible d'augmenter leur confiance en leurs compétences et d'avoir un impact positif sur leur apprentissage. Comme Mireille Bétrancourt (2007, p. 83) l'explique « si l'utilisation du dispositif est rendue plus intuitive et agréable à l'apprenant, celui-ci pourra alors consacrer toute son attention et son énergie cognitive à ses activités d'apprentissage ».

La classe inversée permet également de surmonter les contraintes d'espace et de temps. La technologie déplace le cours hors du cadre scolaire, offrant une flexibilité spatio-temporelle aussi bien à l'enseignant qu'à ses apprenants. Il faut ici préciser que les deux pionniers de la classe inversée, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, ont pris l'initiative de *flipper* leur classe en raison d'un taux assez élevé d'absentéisme et dans le but de lutter contre le décrochage scolaire. Comme plusieurs chercheurs le montrent (Moore *et al*., 2018), la classe inversée permet aux étudiants qui n'ont pas la possibilité d'assister aux cours (pour cause de maladie, d'obligations familiales, etc.), d'avoir au moins accès à celui-ci et de pouvoir travailler à domicile de manière autonome.

5. Enjeux et conditions de succès de la pédagogie inversée

Dans le cadre d'une classe de langue en pédagogie inversée, deux paramètres fondamentaux doivent impérativement retenir l'attention : les enjeux et les conditions de réussite d'une telle démarche. À cet effet, nous examinerons, ci-dessous, les pôles du triangle didactique tel que défini par Jean Houssaye (1988) : l'enseignant, l'apprenant et le savoir, auxquels nous ajouterons la dimension technique.

5.1. L'enseignant

Les limites de la classe inversée résultent d'abord de son processus d'enseignement, lequel suppose comme préalable un esprit ouvert ainsi qu'un haut degré d'autonomie et de conscience de la part des apprenants. Ces derniers étant

habitués à un enseignement assez conventionnel, souvent à base de mémorisation, la classe inversée pourrait les dérouter et susciter des réticences. Il est donc indispensable que l'enseignant familiarise ses apprenants avec ce nouveau concept et les prépare à travailler de cette manière. La communication préliminaire est capitale ; l'enseignant doit justifier le choix de cette approche, leur expliquer ce qu'il attend d'eux, ce qu'il s'engage à faire (Arsenault-Carter, Chevalier, Le Jeune, 2017, p. 53), mais également les initier à une méthodologie de travail. Les apprenants doivent, avant tout, prendre connaissance des objectifs à atteindre et des raisons pour lesquelles ils s'engagent dans cette voie. Par la suite, il importe que le professeur indique des directions. Comment apprendre ? Comment acquérir les techniques et les stratégies permettant de réaliser les tâches avec efficacité, de résoudre les problèmes rencontrés et d'obtenir des résultats satisfaisants ?

L'inversion de la classe, du point de vue de l'enseignant, ne va pas sans dire. Tout d'abord, il est nécessaire que sa démarche soit réfléchie et justifiée. Chaque séance doit être planifiée et répondre à des objectifs d'apprentissage concrets et cohérents. L'enseignant doit donc identifier les critères de qualité d'une capsule vidéo avant de scénariser une séance et de réfléchir à l'articulation entre le travail à distance et le travail en présentiel. De même, chaque capsule vidéo doit être conçue et scénarisée avec rigueur avant d'être mise en ligne sur le blog de l'enseignant ou sur la plateforme de l'établissement. Sales (2013) remarque que tous les enseignants n'ont pas l'expertise pour manipuler les logiciels de création de capsules vidéo faute de formation préalable. Divers chercheurs soulignent aussi que la création de telles ressources est chronophage et que cette charge de travail supplémentaire (Enfield, 2013) n'est pas sans effet psychologique sur l'enseignant. Toutefois, les ressources réalisées sont réutilisables (Bélanger, 2013, p. 13) et de ce point de vue, de courtes formations techniques destinées aux enseignants pourraient leur apporter un précieux soutien.

5.2. L'apprenant

La question se pose de savoir s'il existe un âge minimum pour participer à une classe inversée et si tous les profils d'apprenants y sont également aptes. Lage *et al.* (2000) soutiennent qu'elle correspond au profil et répond aux besoins de tous les apprenants et styles d'apprentissages. Il n'empêche que ce type d'enseignement nécessite une certaine maturité, un bon bagage de culture générale ainsi qu'un esprit critique autorisant la déduction, l'analyse, l'approfondissement des savoirs et l'interaction en classe. En outre, cette approche fonctionne à condition que les apprenants soient assez responsables et motivés pour se présenter en cours adéquatement préparés, car des lacunes à cet égard peuvent être lourdes de conséquences sur le déroulement du cours en présentiel (Bélanger, 2013, p. 9).

À cet égard, il est possible de soutenir que la classe inversée convient mieux au profil des grands adolescents et adultes : plus responsables de leur apprentissage, plus capables de maintenir leur attention lors du cours, ils font preuve et usage de compétences plus approfondies et ont généralement acquis assez d'expérience pour répondre aux exigences de cette approche. Il est d'ailleurs significatif que les