

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou Bakr Belkaid- Tlemcen

Faculté des Lettres et des langues étrangères

Département de Français



Spécialité : Didactique

Thèse de doctorat intitulée :

L'apport des TICE dans la classe inversée en FLE, pour une autonomie efficace à l'expression orale. Cas des étudiants de 1^{ère} année licence de français à l'U.A.B. Tlemcen

Présentée par :

Mlle DAHMANI Meryem

Sous la Direction de : **M. BENGHABRIT Tewfik** et **M. CHIALI Ramzi**

Thèse soutenue publiquement devant le jury composé de :

Présidente	Mme. SARI MOHAMMED Latifa	Professeure	Université de Tlemcen
Rapporteur	M.BENGHABRIT Tewfik	Professeur	Université de Tlemcen
Co-rapporteur	M.CHIALI Ramzi	MCA	Université de Tlemcen
Examinatrice	Mme. BENAMAR Naima	Professeure	ENS d'Oran
Examinatrice	Mme. HADBI Anissa	Professeure	Université de Saida
Examinatrice	Mme ALLAL Senia	MCA	Université de Tlemcen

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à mon directeur de recherche, M. BENGHABRIT Tewfik, pour son encadrement précieux et ses conseils avisés. Je remercie également mon co-directeur de recherche, M. CHIALI Ramzi, pour son accompagnement et ses précieuses orientations qui ont grandement contribué à l'aboutissement de cette recherche.

J'adresse également mes s remerciements aux membres du jury pour leur évaluation rigoureuse et leurs observations éclairées, qui contribueront assurément à l'enrichissement de ce travail.

J'exprime ma profonde gratitude à mes parents, dont le soutien infailible a été une source de motivation essentielle. À MA MERE, qui a été mon roc durant les cinq années de doctorat, m'accompagnant avec patience dans les moments de doute, de faiblesse et de découragement. Elle a cru en moi même lorsque moi-même je doutais, et pour cela, je lui serai éternellement reconnaissante.

À MON PERE, qui n'a cessé de m'encourager, me poussant toujours à viser l'excellence, en particulier dans le domaine scientifique. Il m'a toujours soutenue et rappelé mon potentiel, nourrissant en moi l'ambition et la persévérance.

Je remercie chaleureusement l'enseignante qui a assuré le déroulement de notre expérimentation, ainsi que le groupe d'étudiants qui, malgré la nouveauté du dispositif, ont fait preuve de motivation et d'engagement.

Un remerciement particulier à TALEB M. pour son assistance technique précieuse, sa disponibilité sans faille et son soutien permanent. Son engagement et sa générosité ont été d'un grand secours à chaque étape de ce travail.

Enfin, j'exprime ma gratitude à ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réussite de ce travail.

Dédicace

A ceux qui ont toujours cru en moi...

Sommaire

<i>Remerciements</i>	2
<i>Dédicace</i>	3
<i>Sommaire</i>	4
<i>Introduction</i>	5
<i>Partie I :</i>	12
<i>Cadre conceptuel et théorique</i>	12
Chapitre 01 : La classe inversée	13
Chapitre 2 : L'autonomie d'apprentissage	33
Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral	50
<i>Partie II : Méthodologie de recherche</i>	74
Chapitre 04 : Epistémologie de recherche et premier travail au terrain	75
Chapitre 05 : Participants et contexte de la recherche	81
Chapitre 06 : Protocole expérimental et recueil des données	86
<i>Partie III : Analyse des données et résultats de la recherche</i>	114
Chapitre 07 : Résultats et analyse des données	115
Chapitre 08 : Discussion des résultats et retour aux hypothèses	158
Chapitre 09 : Limites de la recherche et perspectives	164
<i>Conclusion</i>	169
<i>Bibliographie</i>	173
<i>Annexes</i>	192
<i>Table des matières</i>	200
<i>Résumé</i>	202

Introduction

Le développement rapide des Technologies de l'information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) a profondément transformé le domaine éducatif actuel, stimulant un engouement pour leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Confrontées à des apprenants aux besoins multiples, ces innovations se sont imposées de façon exponentielle dans l'enseignement. Ce phénomène a redéfini les fonctions des acteurs de l'éducation et modifié l'ambiance des espaces d'apprentissage. Autrefois perçus comme la source principale de savoir, les enseignants voient désormais leur rôle concurrencé par une multitude de ressources numériques accessibles en tout lieu et à tout moment, reléguant ainsi les établissements scolaires à une position moins centrale dans la transmission des connaissances.

Cependant, en dépit des progrès technologiques et de la diversification des outils numériques, la contribution du formateur demeure essentielle et irremplaçable. Loin de chercher à supplanter son rôle, les TICE viennent enrichir et perfectionner les méthodes éducatives. Leur intégration judicieuse permet de raffiner les stratégies d'enseignement, d'optimiser les interactions entre intervenants et apprenants, et d'améliorer la qualité de l'accompagnement pédagogique. Pour exploiter pleinement ce potentiel, il est indispensable de repenser les pratiques traditionnelles et d'adopter des méthodes innovantes, qui tirent profit de ces technologies tout en affirmant la place centrale du guide pédagogique.

La pandémie de COVID-19 a par ailleurs accéléré cette révision des modalités d'enseignement, face aux restrictions imposées par le confinement. Dans ce contexte, les TICE se sont avérées cruciales pour maintenir la continuité éducative, facilitant la transition vers des formats à distance ou hybrides. Cette période de transformation a également favorisé l'essor du modèle de la classe inversée, une approche qui alterne des phases d'apprentissage en ligne avec des sessions en présentiel, tout en revisitant les étapes conventionnelles de l'instruction.

Ce modèle se caractérise par l'acquisition des connaissances en dehors de la salle de cours, à l'aide de supports numériques variés (vidéos, quiz interactifs, lectures en ligne), tandis que les séances en présentiel sont réservées à des activités pratiques sous la supervision du formateur. Ce remaniement de l'espace-temps pédagogique reconfigure les rôles : l'enseignant se transforme en facilitateur et mentor, et l'apprenant devient acteur de son propre apprentissage, renforçant ainsi son autonomie et son engagement.

L'inversion des rôles, bien qu'innovante, comporte des défis considérables, notamment en ce qui concerne la capacité des étudiants à développer une autonomie suffisante pour gérer leur propre apprentissage. Dans le contexte de la classe inversée, l'autonomie devient un élément essentiel, étant une condition indispensable à l'efficacité de ce modèle pédagogique.

À l'échelle mondiale, la question de l'autonomie des apprenants occupe désormais une place centrale dans les recherches sur l'apprentissage des langues. L'aptitude à apprendre tout au long de la vie est perçue comme un facteur clé pour permettre aux étudiants de s'adapter avec succès à un monde en constante évolution. En introduisant la notion d'autonomie dans l'enseignement, l'objectif est de former des apprenants capables de prendre en charge leur propre processus d'apprentissage. Ces étudiants partagent la responsabilité de leur développement avec leurs enseignants, mais poursuivent également leurs recherches et efforts d'apprentissage en dehors de la salle de classe pour perfectionner leurs compétences. Ainsi, un étudiant autonome est celui qui poursuit son apprentissage indépendamment de l'enseignement dispensé.

Cependant, cette compétence n'est simple ni à acquérir, ni à appliquer. Elle implique une compréhension fine des principes qui la sous-tendent et nécessite des conditions spécifiques, ainsi que le développement de compétences ciblées pour être véritablement opérationnelle.

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), et plus particulièrement à l'université, les enjeux liés à l'autonomie des étudiants, à la manière dont elle est définie et vécue par les acteurs éducatifs, ainsi qu'à son rôle dans le succès de l'apprentissage, sont encore largement sous-explorés. Peu de recherches abordent directement ces questions, laissant un vide important dans la compréhension de l'impact de l'autonomie dans le contexte éducatif algérien.

Cette étude vise à combler ce manque en se focalisant sur l'université de Tlemcen, dans le cadre de l'enseignement supérieur en Algérie. Elle s'appuie sur des enquêtes menées auprès d'enseignants et d'étudiants de première année de licence (L1) du département de langue française. Elle comprend également une dimension empirique qui permet d'explorer le processus de développement de l'autonomie des étudiants dans un cadre institutionnel. Plus précisément, l'étude porte sur le module de Compréhension et Expression Orale (CEO), avec un accent particulier sur le genre formel de l'exposé oral, et repose sur l'approche de la classe inversée.

Afin de comprendre les difficultés des étudiants dans la préparation et la présentation de leurs exposés oraux, une analyse de terrain est nécessaire. Cette démarche vise également à évaluer leur niveau d'autonomie dans l'apprentissage de ce genre formel. Un questionnaire a donc été distribué aux enseignants impliqués dans diverses matières de la première année de licence en français. Ce questionnaire explore deux axes principaux :

- Les obstacles rencontrés par les étudiants dans l'enseignement et l'apprentissage de l'exposé oral ;
- Les perceptions des enseignants concernant le développement de l'autonomie chez les étudiants dans la préparation et la présentation de cet exposé.

Cette analyse préliminaire permettra de mieux appréhender les difficultés existantes et d'identifier les stratégies à mettre en place pour favoriser l'autonomisation des étudiants dans l'enseignement du FLE à l'université.

Ainsi, les questions de recherche initiales sont les suivantes :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants dans le genre de l'exposé oral ?
- Comment les enseignants de première année perçoivent-ils l'autonomie de leurs étudiants dans la réalisation d'un exposé oral ?

En réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses de recherche suivantes :

- Les étudiants éprouvent des difficultés notables dans la préparation et la présentation de l'exposé oral.
- Les enseignants de première année perçoivent une faible autonomie chez leurs étudiants dans la préparation et la réalisation d'un exposé oral.

Pour répondre à ces défis et afin de favoriser le développement de l'autonomie des étudiants en matière d'exposé oral, nous nous interrogeons sur la question de recherche principale, à savoir :

Quel dispositif pédagogique pourrait être instauré pour favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants en L1 dans le cadre de la préparation et de la réalisation d'un exposé oral ?

En réponse à cette question centrale, nous formulons l'hypothèse d'action suivante :

L'implémentation du modèle de la classe inversée comme dispositif pédagogique pourrait significativement améliorer l'autonomie des étudiants en L1 dans la préparation et la présentation de leurs exposés oraux. En transférant l'acquisition des connaissances hors de la salle de classe et en transformant cette dernière en un véritable atelier d'autonomisation à travers des activités pratiques et collaboratives, ce modèle pourrait offrir aux étudiants des opportunités accrues pour gérer leur apprentissage de manière autonome et développer des compétences essentielles pour l'exposé oral.

Cette thèse se situe à l'intersection de deux défis pédagogiques majeurs : promouvoir l'autonomie des apprenants et améliorer leurs compétences en expression orale formelle, dans un environnement où les TICE jouent un rôle central

Cette double problématique s'inscrit dans une démarche réfléchie, nourrie par une longue préoccupation personnelle et professionnelle remontant à mes premières années de formation à l'université mais aussi de mon expérience d'enseignement du FLE dans le cycle moyen.

Mon choix du thème est marqué par une volonté constante d'adapter les pratiques pédagogiques aux défis contemporains, tout en renforçant les compétences essentielles chez les élèves. Par le biais de cette étude, je souhaite non seulement enrichir le domaine de la didactique des langues, mais aussi fournir des outils pratiques aux enseignants pour mieux accompagner leurs étudiants dans leur cheminement vers l'autonomie et la maîtrise de l'expression orale.

Mon intérêt pour cette recherche s'étend également au choix du public cible : les étudiants de L1 de français. La transition entre le secondaire et le supérieur représente un moment crucial où l'acquisition de l'autonomie et des compétences orales devient indispensable, non seulement pour leur réussite académique, mais aussi pour leur future vie professionnelle. Ces compétences, considérées comme des éléments fondamentaux de la formation universitaire, sont particulièrement pertinentes à cette étape de leur parcours éducatif.

La méthodologie adoptée pour cette recherche repose sur le paradigme de la recherche-action, qui vise à solutionner des problèmes concrets tout en améliorant les pratiques pédagogiques. Cette approche s'articule autour des étapes clés de la recherche-

action, débutant par l'identification du problème central : à savoir la nécessité de développer l'autonomie en classe inversée.

La première étape a consisté en l'élaboration d'une hypothèse de recherche, formulant que l'application du modèle de la classe inversée pourrait constituer un levier efficace pour promouvoir l'autonomie des apprenants. Cette hypothèse de recherche a été suivie par la définition d'une hypothèse d'action, laquelle propose spécifiquement l'application de la classe inversée comme solution innovante pour répondre aux défis identifiés.

Pour concrétiser cette hypothèse d'action , nous avons conçu un plan détaillé. Ce plan inclut l'élaboration de scénarios pédagogiques adaptés, l'intégration des TICE dans la phase de préparation des exposés oraux, et la mise en œuvre d'activités de soutien et d'évaluation durant le processus. La mise en œuvre de ce plan a été suivie d'une évaluation rigoureuse des actions entreprises, permettant de vérifier l'efficacité et d'ajuster les stratégies par rapport aux résultats obtenus.

En parallèle, notre démarche présente une dimension exploratoire, notamment en ce qui concerne l'inversion de la classe et l'exploration approfondie du rôle effectif de l'enseignant dans ce contexte novateur. Cette exploration vise à clarifier le fonctionnement du modèle adopté ainsi qu'à évaluer la manière dont les enseignants peuvent optimiser leur rôle pour soutenir efficacement l'autonomie des apprenants.

Enfin, suite à ce qui précède, nous pourrions formuler des recommandations pour une nouvelle recherche-action, visant à affiner le dispositif de la classe inversée et à continuer l'amélioration des pratiques pédagogiques dans le cadre de l'enseignement des compétences orales. Cette approche itérative assure une adaptation continue des pratiques et un approfondissement progressif de la compréhension du modèle étudié.

L'intérêt de cette recherche repose principalement sur l'exploration du dispositif de la classe inversée comme levier pour le développement de l'autonomie d'apprentissage, un enjeu clé dans le contexte de l'enseignement moderne. A travers cette recherche, nous visons à atteindre les objectifs suivants :

- Analyser les modalités de mise en œuvre de la classe inversée
- Explorer le renforcement de l'autonomie des apprenants à travers la classe inversée

- Évaluer l'encadrement institutionnel nécessaire pour promouvoir l'autonomie
- Étudier le rôle de l'enseignant dans le soutien à l'autonomie d'apprentissage
- Redéfinir l'interaction en classe à travers la classe inversée.
- Étudier l'amélioration des compétences orales grâce à des ateliers d'autonomisation.
- Répondre aux besoins pédagogiques et technologiques à travers la classe inversée.
- Contribuer à la didactique des langues en combinant autonomie et classe inversée

Notre travail est divisé en trois grandes parties, chacune comprenant plusieurs chapitres qui structurent notre réflexion et notre démarche.

La première partie du travail, consacrée au cadre théorique, se compose de trois chapitres. Le premier traite du modèle de la classe inversée et des TICE, en présentant son émergence, ses principes fondamentaux, ainsi que ses bases théoriques, telles que la taxonomie de Bloom et le socio-constructivisme. Il aborde aussi l'impact des TICE et leur rôle, avec un focus sur les capsules vidéo.

Le deuxième chapitre explore l'autonomie dans l'apprentissage, en détaillant ses différentes facettes et son importance dans l'enseignement supérieur. Il analyse les processus d'autonomisation des étudiants et des enseignants, tout en examinant les défis associés à ce concept et son lien avec les TICE dans la classe inversée.

Le troisième chapitre se focalise sur l'expression orale, particulièrement l'exposé oral. Il aborde les défis de son acquisition, de son enseignement et de son évaluation, tout en présentant des approches didactiques et des stratégies d'évaluation adaptées.

La deuxième partie présente la méthodologie de recherche en trois chapitres. Le premier détaille le cadre épistémologique et la démarche exploratoire. Le deuxième décrit les participants et le contexte institutionnel. Le troisième présente le protocole expérimental, incluant les outils de collecte et les étapes d'application de la classe inversée.

La troisième partie analyse les résultats de la recherche en trois chapitres. Le premier présente les résultats des phases de l'étude, comparant les performances avant et après la classe inversée. Le deuxième discute ces résultats en lien avec les hypothèses initiales et évalue l'efficacité du dispositif. Le troisième souligne les limites de l'étude et propose des perspectives et recommandations pour améliorer l'utilisation de la classe

inversée et des TICE dans l'enseignement de l'expression orale.

Notre étude se termine par un récapitulatif des contributions majeures de la recherche et une réflexion sur les perspectives pédagogiques que le modèle de la classe inversée offre pour l'apprentissage de l'expression orale à l'université.

Partie I :

Cadre conceptuel et théorique

1. Chapitre 01 : La classe inversée

Introduction

Dans ce chapitre, nous commencerons par explorer l'émergence de la classe inversée avant de nous intéresser à sa définition en tant que dispositif pédagogique. Nous détaillerons ensuite les différents types de classes inversées, en mettant en lumière leurs caractéristiques communes. L'objectif est de comprendre en quoi cette approche pourrait constituer une évolution significative des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Nous analyserons également les fondements théoriques de la méthode, en nous appuyant sur des concepts clés tels que la taxonomie de Bloom et le socio-constructivisme, notamment à travers la zone proximale de développement de Vygotsky. Par la suite, nous mettrons en évidence le rôle des TICE dans la classe inversée, en soulignant leurs apports, notamment à travers la capsule vidéo. Enfin, nous aborderons les défis et obstacles associés à la mise en œuvre de la classe inversée et à l'utilisation des TICE dans ce contexte.

1.1 L'émergence du modèle de la classe inversée

La classe inversée, ou « flippedclassroom », est une approche pédagogique innovante qui redéfinit les interactions entre enseignants et élèves en plaçant ces derniers au cœur du processus d'apprentissage. Ce modèle, inspiré de l'***apprentissage assisté par les pairs*** théorisé par Mazur (1997), repose sur une organisation didactique participative, favorisant le partage des connaissances, l'interactivité et la co-construction des savoirs entre les étudiants et leur enseignant (Nizet, I., Galiano, O., & Meyer, F., 2016). Les origines de la classe inversée remontent aux travaux d'Eric Mazur, professeur de physique appliquée à Harvard, qui demandait à ses étudiants de consulter des documents avant le cours afin de libérer du temps en présentiel pour des discussions et des exercices pratiques.

Cependant, ce modèle n'a gagné une reconnaissance large qu'à partir de 2006, grâce aux efforts de Jonathan Bergmann et Aaron Sams, enseignants au lycée Woodland Park dans le Colorado. Confrontés à des problèmes d'absentéisme et aux difficultés de leurs élèves à appliquer les concepts enseignés, ils ont conçu une solution innovante : enregistrer leurs leçons à l'aide de caméras et de logiciels de capture d'écran, puis les

rendre accessibles en ligne (Bergman et Sams, 2012). Cette démarche a permis aux élèves de visionner les cours à leur convenance, soit pour combler leur absence, soit pour réviser les notions.

Bergmann et Sams ont ainsi introduit un modèle qui répondait à deux défis majeurs : garantir un accès équitable aux contenus pédagogiques pour tous les élèves et faciliter la compréhension des concepts avant leur mise en pratique. Leur approche a rapidement gagné en popularité, et ils sont aujourd'hui considérés comme des figures emblématiques de la classe inversée (Bergman et Sams, 2012) (Tucker, 2012).

1.2 Définition et conceptualisation de la classe inversée

La classe inversée se distingue par la diversité de ses formes et de ses applications, rendant complexe l'élaboration d'une définition strictement univoque. Ce dispositif pédagogique, bien que malléable, repose néanmoins sur un principe fondamental d'inversion, souvent résumé par l'expression : « cours à domicile et devoirs en classe

» (Bergman et Sams, 2012) (Lage, Platt & Treglia, 2000) (Lebrun & Lecoq, 2015). Par conséquent, la classe inversée peut être comprise comme un renversement des paradigmes traditionnels de l'enseignement, qui privilégient une acquisition préalable des connaissances hors du cadre scolaire suivi d'une mise en pratique et d'interactions en classe.

Cette phase préparatoire permet d'acquérir une compréhension initiale du sujet grâce à des ressources variées, telles que des livres, des vidéos, des sites Web ou des logiciels, et à des activités spécifiques comme des recherches, des quiz ou des exercices dirigés. Une fois en classe, l'apprentissage est renforcé et approfondi à travers des activités interactives et collaboratives, notamment des échanges entre pairs, des projets de groupe, des ateliers en laboratoire ou encore des débats structurés.

L'approche anglo-saxonne de la classe inversée repose sur une inversion des activités pédagogiques traditionnelles : le contenu théorique est étudié à distance avant le cours, tandis que les activités collaboratives sont réalisées en présentiel (Lage, Platt & Treglia, 2000). Bishop et Verleger (2013) précisent qu'elle combine la transmission de contenus à distance, souvent sous forme de vidéos

pédagogiques, et des activités interactives en classe, une caractéristique qui la distingue d'autres approches éducatives antérieures (Lo et Hew, 2017).

Cependant, cette spécificité des vidéos pédagogiques est débattue. Arnold-Garza (2014) souligne que le support peut aussi inclure des podcasts, des présentations narrativisées ou tout autre format multimédia. Un consensus se dégage toutefois sur le fait que demander uniquement une lecture ou une consultation de contenu en ligne avant le cours ne constitue pas une classe inversée (Jensen, 2015). L'enseignant doit participer activement au processus, notamment en créant son propre matériel pédagogique (audio ou vidéo) et en offrant un accompagnement personnalisé pour résoudre les difficultés d'apprentissage.

Ainsi, pour que l'approche soit qualifiée de « classe inversée » selon la définition anglo-saxonne, deux conditions sont nécessaires : la production de supports pédagogiques adaptés au contexte et un suivi individuel des étudiants (Zainuddin, Z., & Perera, C. J, 2017) , (Bergman et Sams, 2012) et (Lage, M. J., & Platt, G, 2000).

Cette vision diffère de celle privilégiée dans les espaces européens. Dans l'espace européen, la classe inversée est vue comme un changement dans la posture de l'enseignant envers les élèves. Jacob (2018, p. 16) souligne que l'enjeu principal réside dans la marge de liberté accordée aux étudiants et enseignants, ce qui permet une grande diversité dans l'application de cette méthode. Cette approche favorise une relation plus flexible où les enseignants facilitent l'apprentissage et les étudiants prennent plus de responsabilité.

Dans ce cadre, l'enseignant se repositionne. Il délaisse le rôle traditionnel d'expert dispensant son savoir depuis une posture magistrale pour adopter celui de guide et de facilitateur d'apprentissage (Lecoq, Lebrun & Kerpelt, 2017). Cette transformation pédagogique met l'accent sur l'accompagnement personnalisé .

Par ailleurs, ces auteurs considèrent l'étudiant comme un acteur clé de son apprentissage, contribuant activement à l'élaboration des connaissances. Dans cette perspective, l'étudiant n'est plus envisagé comme un simple récepteur passif des savoirs. Il est invité à développer des compétences diversifiées : gestion de projets, participation à des débats, recherche documentaire, présentation d'études de cas ou encore investigation sur le terrain. Ce rôle dynamique transforme l'apprentissage en une expérience engageante où l'apprenant passe d'un statut d'auditeur à celui de

protagoniste autonome et responsable de sa formation.

Lebrun et al. (2017) indiquent que la classe inversée se concentre sur l'utilisation efficace du temps en classe, en mettant l'accent sur l'activité des étudiants et leur autonomie. Les savoirs théoriques sont acquis en dehors de la classe, permettant aux étudiants de les assimiler à leur propre rythme.

La classe inversée ne se limite, donc, pas à un cadre unique ou à un ensemble rigide de pratiques. Elle offre une flexibilité qui favorise des approches pédagogiques variées, adaptées aux besoins des enseignants et des élèves. Son essence repose sur l'inversion des temps traditionnels d'apprentissage, mais sa mise en œuvre peut diverger selon les contextes et les objectifs éducatifs. En cela, elle se définit davantage comme un cadre conceptuel évolutif, ouvert à l'innovation et à l'expérimentation, plutôt que comme une méthode figée.

1.3 Vers une classification des approches de la classe inversée

Lebrun (2015, p. 74) met en garde contre l'idée simpliste cherchant à réduire la classe inversée à un apprentissage par .De même, ce chercheur insiste sur le fait qu'il n'existe pas une façon idéale voire unique d'inverser sa classe que l'on nommera « la » classe inversée mais plutôt, il y a une diversité d'où la forme plurielle « des classes inversées » (*ibid*). Cette diversité peut être réalisée avec ou sans l'apport numérique.

Lebrun et ses collaborateurs ont créé une typologie pour classer les différentes pratiques de classe inversée (**figure 1**). Cette classification repose sur des degrés d'inversion : à mesure que l'on progresse dans les niveaux, l'accent se déplace davantage sur l'apprenant, qui devient plus actif dans le processus.

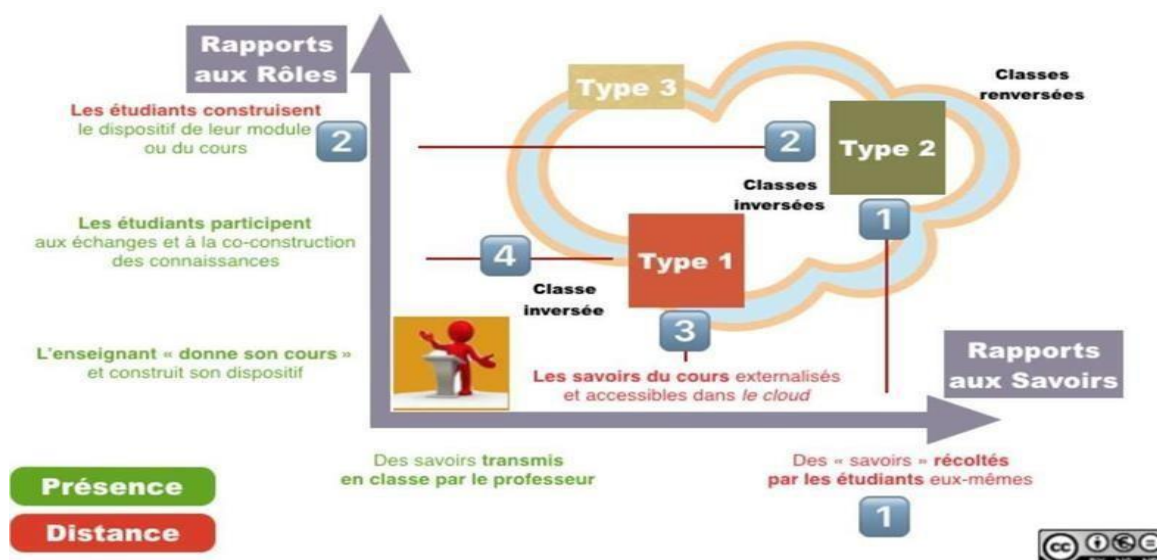


Figure 1 : Présentation des types de classes inversées (Lebrun, Gilson & Goffinet, 2016)

Le schéma présenté met en évidence deux axes principaux. Le premier, vertical, illustre la relation avec les rôles assumés par les différents acteurs de l'apprentissage.

D'après Lebrun, le Type 1 repose sur l'externalisation de la transmission des savoirs via un média, tel qu'un texte ou une vidéo, afin de libérer du temps pour un accompagnement personnalisé des apprentissages. Dans ce modèle, les élèves explorent les ressources pédagogiques avant le cours en présentiel. Cette préparation leur permet de repérer les informations clés liées au sujet et de formuler des questions à discuter en classe. L'enseignement en présentiel se concentre ensuite sur l'approfondissement des connaissances et leur mise en pratique dans différents contextes. (Lebrun M. , 2014)

Quant au Type 2, les apprenants endossent, dans une certaine mesure, le rôle de l'enseignant pour concevoir le contenu. À distance, l'enseignant peut leur demander de réaliser, seuls ou en groupe. Lors du regroupement en présentiel, les élèves présentent leurs résultats, engagent des discussions ou débats, avec la participation de l'enseignant et de leurs pairs, pour aboutir à une restitution et à une modélisation des savoirs.

Selon Lebrun et al. (2016), ces types représentent des prototypes rarement observés sous une forme pure dans les contextes réels, ce qui a conduit à l'élaboration d'un "type 3". Ce type 3 constitue une synthèse des types 1 et 2, comme c'est démontré dans le tableau ci-dessous, intégrant leurs éléments constitutifs et dimensions, et représente un idéal vers lequel il est souhaitable de tendre pour adopter une approche systémique des classes inversées.

Lebrun (2014) introduit cette approche systémique (**figure 2**) en intégrant les étapes du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) au concept de classe inversée.

Dans une classe inversée de "type 3", les activités de collecte d'informations correspondent à l'étape de l'expérience concrète selon Kolb. Ces connaissances acquises conduisent ensuite à une réflexion collective en classe, similaire à l'observation réfléchie dans le modèle de Kolb. La troisième étape, la conceptualisation abstraite, consiste en la présentation des éléments théoriques à distance ou en leur synthèse par les étudiants pour une généralisation et une modélisation des connaissances. Enfin, l'étape de l'expérimentation active, réalisée en présentiel, consiste à appliquer les connaissances nouvellement acquises pour tester le modèle, ce qui correspond à l'expérimentation active dans la théorie de Kolb.

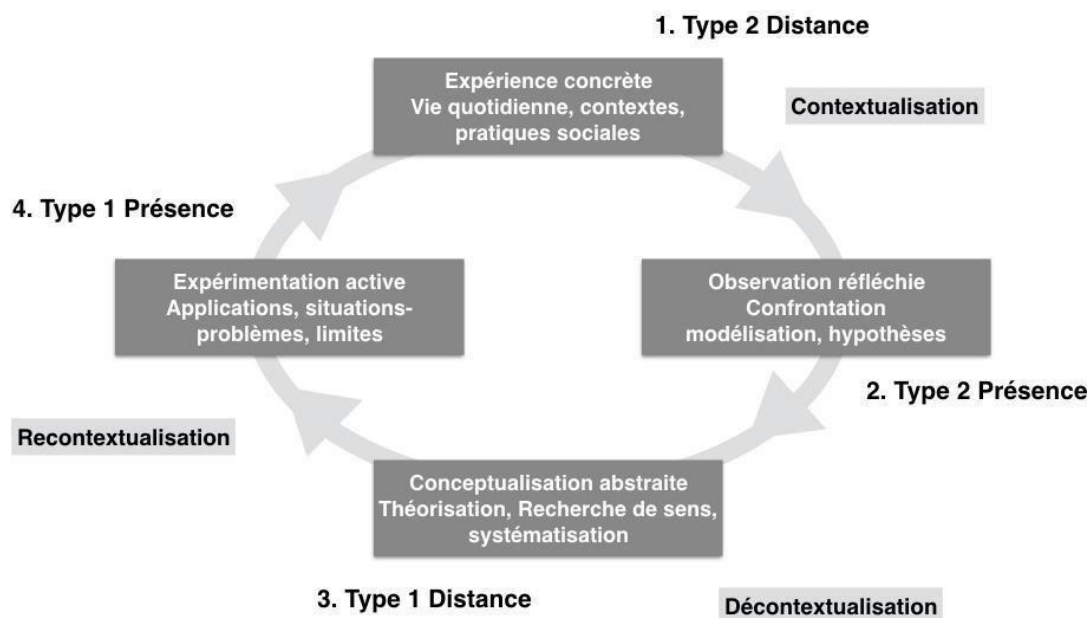


Figure 2: les classes inversées :une vision systémique (Lebrun M. , 2017)

Ces trois types démontrent que les classes inversées cherchent à réutiliser le temps en présentiel pour favoriser un apprentissage coopératif, exploitant la présence des pairs et de l'enseignant. Les types de classes inversées se distinguent par leurs objectifs .

La typologie de la classe inversée, telle que décrite par Lebrun et ses collègues, révèle une évolution significative dans les pratiques pédagogiques, marquant un tournant dans le rôle traditionnel de l'enseignant. Alors que les niveaux 1 et 2 mettent en avant une délocalisation des activités de formation sans bouleverser fondamentalement les rôles établis, le niveau 3 et au-delà illustrent une réorientation vers une approche plus

dynamique et interactive.

Dans ce contexte de transformation pédagogique, il apparaît essentiel de s'interroger sur les théories qui sous-tendent cette réorientation, afin de comprendre les principes ayant guidé l'apparition de la classe inversée. Ce passage vers une approche innovante de l'enseignement ne s'est pas fait au hasard, mais repose sur des cadres conceptuels et des modèles éducatifs qui ont contribué à redéfinir les pratiques traditionnelles. L'analyse de ces fondements théoriques est donc indispensable pour saisir les dynamiques ayant permis l'adoption de cette méthodologie et les logiques qui la structurent.

1.4 Fondements théoriques de la classe inversée

La classe inversée, en tant que méthode pédagogique s'inscrit dans la continuité des pratiques de la pédagogie active développées depuis le début du XXe siècle. Adolphe Ferrière insistait déjà sur l'évolution constante de ces approches (Ferrière, 1922). Bishop et Verleger (2013) mettent en évidence que la classe inversée vise à placer l'apprenant au centre du processus éducatif.

Bonwell et Eison (1991) décrivent également ces méthodes comme engageant les apprenants bien au-delà de la simple écoute. Elles permettent de stimuler ces différents niveaux cognitifs, en particulier l'analyse, la synthèse et l'évaluation, conformément aux objectifs de la taxonomie de Bloom.

1.4.1. La taxonomie de Bloom et la classe inversée : une dynamique renouvelée

Elle repose sur une pédagogie orientée vers les objectifs, visant à structurer les stratégies et les modes d'évaluation pour soutenir efficacement les activités d'apprentissage. Elle organise, de manière progressive, six niveaux d'acquisition des connaissances, (**figure 3**) du plus basique au plus complexe : connaissance, compréhension, application, analyse, évaluation et création. (Bloom, B.S. et al., 1979)

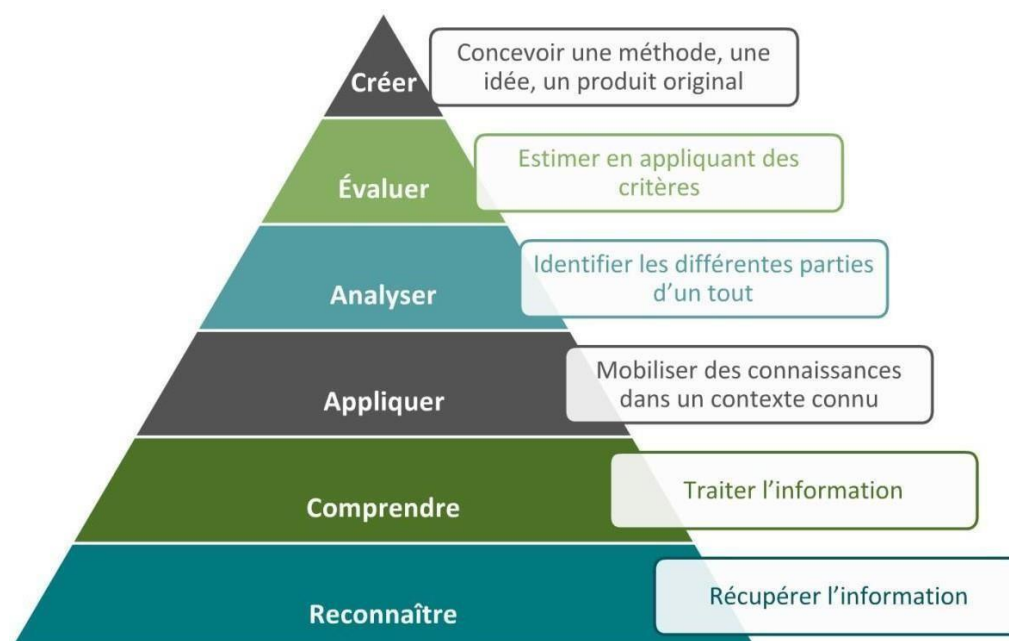


Figure 3: Taxonomie de Bloom (Krathwohl, 2002), (Bloom, B.S. et al., 1979).

L'idée est que l'apprentissage suit un processus graduel, progressant du concret vers l'abstrait ordonnant hiérarchiquement les processus cognitifs.

Dans le modèle traditionnel, les cours se concentrent principalement sur les étapes initiales de la taxonomie. Les activités nécessitant des compétences cognitives avancées sont laissées à l'initiative des élèves à domicile (Bergman et Sams, 2012, p. 13). En effet, les élèves assistent à des cours magistraux en présentiel, ensuite, ils approfondissent ces connaissances de manière autonome à la maison, généralement à travers des exercices et devoirs.

Dans la classe inversée, cette organisation est inversée comme c'est démontré dans la figure (ci-dessous). Les apprenants sont encouragés à explorer le contenu théorique avant la séance de classe, souvent à l'aide de supports numériques. Les tâches habituellement réalisées à domicile deviennent des activités en classe, ce qui permet aux élèves de bénéficier de l'accompagnement de l'enseignant pour mettre en pratique les concepts étudiés.

C'est d'ailleurs sur ce fondement que la classe inversée se base pour distinguer le type de contenu proposé aux élèves à distance et en présentiel. En distanciel, le type de contenu proposé aux élèves correspond aux niveaux 1 et 2 de la taxonomie de Bloom tandis qu'en présentiel, le type de contenu exposé aux élèves correspond aux niveaux 3,

4, 5 et 6. Ainsi, la taxonomie de Bloom peut être modifiée dans le contexte inversé pour assumer la forme illustrée ci-dessous.

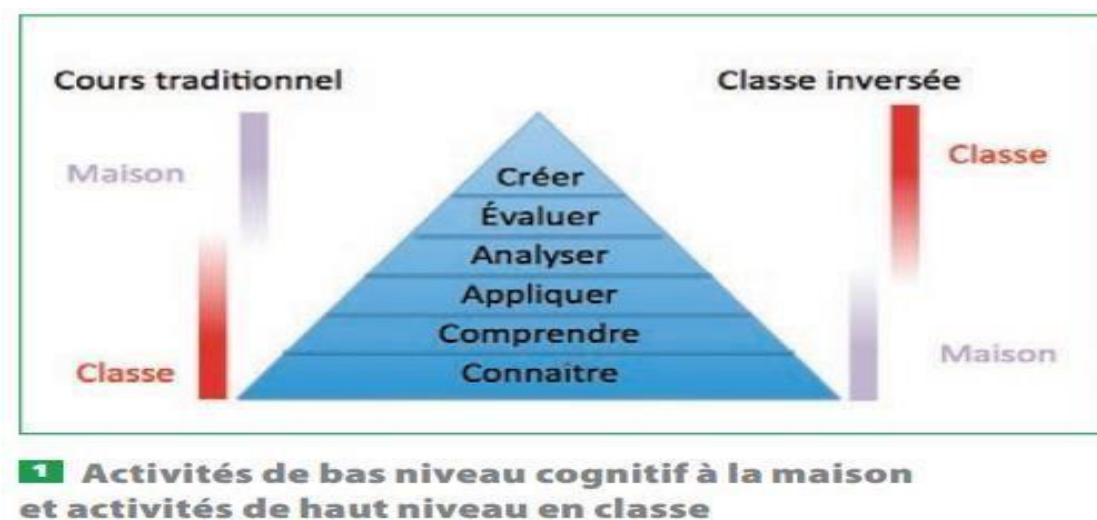


Figure 4: Taxonomie de Bloom réinventée pour penser la classe inversée. (Dufour 2014)

Dufour (2014, p. 44) décrit la classe inversée comme une approche qui répartit les activités en fonction de leur niveau cognitif. Les activités de bas niveau cognitif sont réalisées à la maison de manière autonome. En classe, l'accent est mis sur le travail collaboratif et les tâches nécessitant un haut niveau cognitif, permettant aux élèves de s'engager activement dans leur apprentissage.

Les élèves se consacrent, hors classe, à des activités relevant des niveaux fondamentaux de la taxonomie, libérant ainsi le temps en classe pour des apprentissages plus complexes. Lors de leur première exposition au contenu, souvent via des lectures ou des supports audiovisuels, les élèves abordent des notions concrètes correspondant aux trois premiers niveaux. En classe, le temps est alors consacré à des tâches nécessitant une réflexion plus approfondie et correspondant aux niveaux avancés de la taxonomie.

1.4.2. Le socio-constructivisme comme cadre d'apprentissage

Une autre théorie essentielle est le socio-constructivisme de (Vygotsky, 1978), qui s'inscrit comme une réponse au constructivisme de Piaget (1968). Selon la conception constructiviste de Piaget, l'apprentissage se déroule indépendamment du contexte social, en mettant l'accent sur la construction des connaissances à un niveau individuel, sans l'intervention d'autres personnes (Piaget, 1968). Cependant, comme le souligne (Johsua, 2002, p. 29), bien que cette théorie soit fondamentale pour les chercheurs

étudiant les représentations des élèves, elle présente des limites. La théorie piagétienne est en effet surtout une théorie de la maturation cognitive, qui privilégie un aspect privé et individuel de l'apprentissage.

Pour répondre à cette limitation, Vygotsky (1978) élargit la perspective de Piaget en intégrant la dimension sociale, introduisant ainsi le concept de socio-constructivisme. Selon Vygotsky, l'interaction sociale précède l'apprentissage, affirmant ainsi que l'apprentissage n'est pas simplement une réponse passive de l'individu, mais qu'il résulte d'une interaction active avec autrui. Cette vision met en évidence que l'apprentissage est le fruit d'échanges sociaux.

Vygotsky (1978, p. 85) distingue ainsi deux niveaux de développement : le niveau individuel, qui correspond au niveau de développement actuel, et le niveau social, qui représente le potentiel de l'apprenant, c'est-à-dire ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un enseignant ou à travers la collaboration avec ses pairs nommé également la zone de développement proximal.

La ZPD se situe entre deux limites : la **zone d'autonomie**, où l'apprenant peut exécuter une tâche sans aide, et la **zone de rupture**, où il demeure incapable de réaliser la tâche, même avec de l'assistance.

Dans la pédagogie inversée, il est crucial de tenir compte de cette zone d'autonomie pour élaborer des séquences pédagogiques adaptées. Les tâches simples, situées dans la zone d'autonomie, doivent être réalisées en dehors de la classe, tandis que les tâches plus complexes, exigeant un niveau cognitif plus élevé, sont réservées aux sessions en présentiel. Une illustration concrète de cette approche est proposée ci-dessous.



Figure 5: La Zone Proximale de Développement (ZPD)

Dans la pédagogie inversée, l'approche socio-constructiviste renforce l'idée que l'apprentissage se déploie à la fois à un niveau individuel, grâce au travail autonome des apprenants, et à un niveau social, par le biais des interactions et des activités collaboratives réalisées en présentiel.

Cette transition modifie la vocation de l'enseignant, qui passe de simple transmetteur de savoirs à facilitateurs de l'apprentissage coopératif et de la réflexion critique.

1.5 Les TICE au cœur des pratiques pédagogiques :

L'intégration des TICE s'impose peu à peu comme un levier d'innovation et de transformation dans le domaine éducatif. Bien que cette transition ait rencontré des résistances et des hésitations, tant chez les enseignants que dans les milieux académiques, elle amorce désormais un changement tangible dans les pratiques pédagogiques comme c'est démontré ci-dessous.

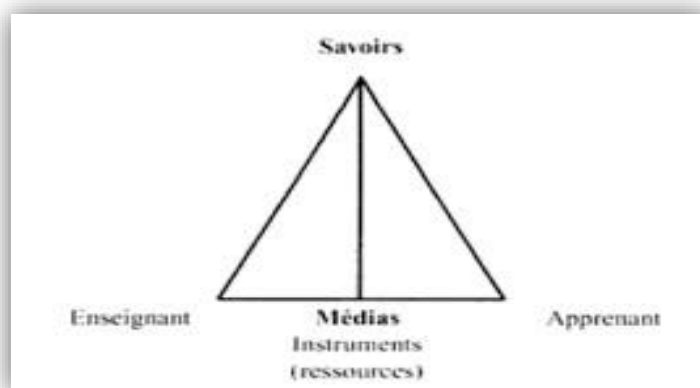


Figure 6:Le triangle pédagogique selon Alava (2000)

Pour exploiter le potentiel des outils numériques, il est primordial de redéfinir le rôle de l'enseignant, de l'apprenant et de la matière.

Toutefois, l'acquisition et le développement des compétences techno-pédagogiques chez les enseignants de langues, représentent un défi majeur. Guichon (2012) remarque que la formation initiale des enseignants, bien que nécessaire, ne suffit pas pour assurer une intégration optimale des TICE. La formation doit se poursuivre tout au long de la carrière professionnelle des enseignants, car les technologies évoluent rapidement, et l'expérience accumulée permet une plus grande aisance dans l'expérimentation de nouvelles approches

1.5.1. Impact de l'intégration des TICE sur le processus d'apprentissage

Étant donné l'intérêt marqué des jeunes générations pour les technologies numériques, il est plausible d'envisager que celles-ci exercent une influence significative et positive sur les apprentissages. Les activités pédagogiques en ligne et le recours aux outils numériques s'inscrivent dans la continuité des pratiques quotidiennes des apprenants, ce qui peut stimuler leur motivation et leur engagement. Cette proximité avec les technologies favorise également le développement d'une plus grande aisance, renforçant ainsi leur confiance en leurs capacités et contribuant à améliorer leurs performances éducatives.

Il semble que les avantages des TICE soient particulièrement marqués dans les approches constructivistes, qui privilégient la construction active des connaissances plutôt que leur simple transmission (Knoerr, 2005). Dans ce contexte, les apprenants

sont amenés à utiliser diverses stratégies d'apprentissage—plus ou moins efficaces—en fonction de leur personnalité, de leurs émotions et de la situation dans laquelle ils se trouvent lorsqu'ils abordent la langue cible (Cyr, 1998, p. 81). Cité par (Kordoni et Belli, 2018)

Toutefois, Lebrun (2011) observe que plusieurs études visant à évaluer l'impact des TICE, en comparant les retours des apprenants utilisant les TICE à ceux ayant suivi un enseignement plus traditionnel, n'ont pas révélé de différences significatives. Selon lui, cette absence de différence s'explique par la persistance des pratiques pédagogiques traditionnelles et par le fait que les chercheurs se concentrent sur l'évaluation des connaissances plutôt que sur d'autres compétences plus difficiles à mesurer.

En effet, bien que les TICE offrent la possibilité de réaliser des tâches qui étaient auparavant difficiles ou impossibles, il est essentiel de ne pas les adopter simplement en raison de leur disponibilité.

Contrairement à ce que suggère le déterminisme technologique, l'intégration des TICE n'améliore pas automatiquement la qualité de l'enseignement (Warschauer, 2013). Lebrun et al. (2014) soulignent qu'il est inutile de reproduire les anciennes pratiques pédagogiques avec de nouvelles technologies, car cela n'entraînera aucun impact significatif sur les apprentissages.

Sams et Bergmann (2013) insistent sur l'importance de déterminer comment les TICE peuvent être utilisées pour maximiser la valeur du temps passé avec les apprenants en classe. Comme l'illustre Lebrun, c'est la pédagogie qui doit guider l'utilisation des outils technologiques, et non l'inverse.

Pour que les TICE ajoutent une réelle valeur à la pédagogie, il est nécessaire de repenser celle-ci afin de l'intégrer pleinement dans un cadre qui accueille et tire parti des technologies, comme c'est le cas avec le modèle de la classe inversée, qui offre une opportunité de moderniser la formation au XXI^e siècle. (Lebrun M. , 2013). Alors, quelle place occupent les TICE dans ce dispositif ?

1.5.2. Les TICE, un levier pour la classe inversée

La classe inversée repose en grande partie, mais pas exclusivement, sur l'utilisation de supports multimédias comme vecteurs de communication pour enrichir les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Guilbault et Viau-Guay (2017) soulignent que

cette méthode s'appuie sur une démarche hybride ou mixte, intégrant de manière complémentaire l'enseignement en présentiel et celui soutenu par les TICE. L'emploi des outils numériques permet néanmoins de diversifier les expériences pédagogiques, que celles-ci se déroulent en présentiel ou à distance.

Les ressources numériques, telles que les vidéos, fichiers audio, images, animations, textes, maquettes, applications et logiciels, jouent un rôle pédagogique central. Elles permettent notamment d'assurer la continuité des apprentissages tout en structurant les activités et séquences proposées aux élèves. Ces outils servent à externaliser les contenus théoriques des cours, rendant ceux-ci accessibles à distance, afin de privilégier, lors des séances en présentiel, des exercices d'application et des interactions explicatives entre pairs ou avec l'enseignant (Failliet, 2014, p. 652).

L'usage des TICE dans le dispositif de la classe inversée peut en effet transformer sa dynamique. Elle permet d'intensifier les interactions entre enseignants et apprenants grâce au temps libéré, mais elle favorise également le développement de compétences transversales liées au numérique, telles que la production et la création de contenus, la recherche et la documentation, l'auto-formation, ainsi que l'animation et l'organisation.

Il existe des plateformes en ligne telles que **Moovly** et **Powtoon**, qui permettent de créer des vidéos animées interactives. Par ailleurs, il est également possible d'utiliser « PowerPoint » (PPT) pour animer un document en le transformant en vidéo, offrant

ainsi une méthode simple et efficace pour enrichir le contenu pédagogique. Ces outils renforcent l'interaction et la dynamisation des cours dans le cadre de la classe inversée, en rendant les supports plus accessibles et engageants pour les apprenants.

L'un des avantages de l'utilisation de PowerPoint, et celui qui nous a poussé le plus à le choisir pour la création de vidéos pédagogiques, réside dans la possibilité d'enregistrer la narration indépendamment pour chaque diapositive. Cette option aide l'enseignant à gérer son contenu de manière flexible, en générant automatiquement une vidéo à partir des diapositives enrichies par sa voix.

Pour partager ces vidéos avec les élèves, l'enseignant dispose de plusieurs options. Il peut diffuser le lien via des plateformes comme Moodle ou Microsoft Teams, ou utiliser

des réseaux sociaux comme Facebook, ou même par courriel dans le cas de la présente recherche.

Les TICE jouent un rôle clé au moment de distance de la classe inversée en facilitant l'évaluation des performances des apprenants. Ces outils permettent de suivre automatiquement l'évolution de l'apprenant et de lui fournir un retour immédiat, qu'il s'agisse d'un apprentissage à distance ou en présentiel (Koller, 2011). Cette capacité à associer autonomie et interactivité renforce ainsi l'efficacité pédagogique de la classe inversée tout en s'adaptant aux contraintes technologiques des différents contextes éducatifs

Néanmoins, l'utilisation des TICE ne requiert pas nécessairement l'adoption des technologies les plus modernes. Des solutions plus simples et accessibles, comme l'enregistrement de vidéos ou le partage de ressources sur supports physiques tels que des DVD ou des clés USB, peuvent parfaitement répondre aux besoins des apprenants pour accéder aux contenus pédagogiques depuis leur domicile.

1.5.3. La capsule vidéo : contributions et implications pédagogiques dans la classe inversée

Dans le cadre d'une classe inversée, le « savoir enseigné », qui était traditionnellement transmis par l'enseignant depuis « l'estrade », est désormais mis à disposition

sous forme de capsules vidéo, que les élèves peuvent consulter en dehors des heures de classe. (Canizares, 2019)

La capsule vidéo permet à l'élève d'accéder de manière autonome à divers contenus, selon des modalités définies par lui-même : temps, lieu, rythme, fréquence de visionnage, avec ou sans pauses, avec ou sans prise de notes, etc.

Bien que le recours à un discours magistral de l'enseignant sous une forme numérique puisse reproduire certaines caractéristiques de l'enseignement conventionnel, les élèves bénéficient de la possibilité de visionner les vidéos à leur propre rythme, autant de fois qu'ils le souhaitent, individuellement ou en groupe, et de poser leurs questions à l'avance (Nizet et Meyer, 2015).

Les capsules vidéo offrent des atouts notables en matière d'apprentissage. D'après Karsenti (2012), elles facilitent la compréhension en rendant les phénomènes plus

concrets et en renforçant la mémorisation. Il observe que les apprenants retiennent davantage lorsque les informations sont présentées de manière audiovisuelle : près de 50 %, contre des taux bien moindres pour les supports uniquement textuels ou sonores. Le dynamisme de la vidéo capte l'attention, rendant les contenus plus engageants et assimilables que les supports fixes.

De plus, Sams et al. (2014) affirment que l'accès à des ressources vidéo soutient efficacement l'auto-apprentissage en mode non présentiel. Ils enseignent aux élèves à utiliser la fonction « pause » et à répéter les segments pertinents, en les encourageant à mettre la vidéo en pause pour prendre des notes sur les points clés de la leçon.

Plusieurs auteurs estiment que les élèves peuvent accéder aux contenus des vidéos cours selon leur propre emploi du temps. Ils ont ainsi la possibilité de revoir les segments qu'ils maîtrisent moins bien, d'accélérer l'écoute des sections déjà comprises ou même de les éviter complètement. Cet outil est également perçu comme un outil dynamique et engageant, permettant aux élèves, notamment ceux ayant des difficultés de lecture ou des troubles de l'attention, de développer leur confiance en soi et de travailler sans contraintes (Dufour H. , 2014).

En raison de la distance et de l'absence physique de l'enseignant, la conception de la capsule vidéo repose sur une planification didactique rigoureuse. Les contenus numériques doivent être structurés de manière claire et pédagogique (Nizet et Meyer, 2015). Cela exige que l'enseignant dispose non seulement du matériel approprié, mais aussi des compétences nécessaires pour utiliser certains logiciels de présentation et de diffusion. Il est essentiel que les enseignants tiennent compte de trois éléments pour élaborer des vidéos pédagogiques efficaces : la charge cognitive, la motivation des étudiants, et la promotion de l'apprentissage actif (Awad, 2017).

Enfield (2013) propose également l'utilisation de questionnaires quotidiens pour maintenir la motivation des élèves car il observe une diminution notable de l'engagement des élèves après la fin des questionnaires vidéo vers la fin du semestre, ce qui souligne l'importance de ces outils interactifs pour maintenir l'intérêt et l'implication des élèves.

1.5.4. Enjeux et obstacles liés à l'utilisation des TICE dans la classe inversée

Amadiou et Tricot (2014) mettent en lumière un écart notable entre les bénéfices des TICE décrits dans la littérature scientifique et leur impact réel observé sur le

terrain. Cependant, ils ne rejettent pas les avantages potentiels du numérique dans l'éducation. Les auteurs reconnaissent les multiples contributions pédagogiques qu'offrent les outils numériques, à condition qu'ils soient exploités de manière judicieuse et adaptés à des besoins précis. Ils insistent sur l'importance de maîtriser ces outils avant de les intégrer directement dans les pratiques éducatives.

La classe inversée, bien qu'encensée par de nombreux éducateurs pour ses apports pédagogiques, suscite également des critiques importantes. Selon Milman(2012), l'une des préoccupations majeures concerne la qualité parfois insuffisante des vidéos pédagogiques utilisées dans ce modèle. Elle souligne également les défis liés au suivi de la compréhension des apprenants pendant qu'ils visionnent ces contenus à domicile. Malgré ces limites et le manque de données empiriques robustes sur cette approche.

Inverser la classe demande un investissement considérable en termes de temps et d'efforts de la part des enseignants, notamment pour la préparation des cours et la production des capsules vidéo. Selon O'Flaherty et al. (2015), ce processus implique une réflexion approfondie, une planification rigoureuse et une adaptation minutieuse, même lorsque des ressources pédagogiques préexistantes sont employées. Ces ressources doivent souvent être ajustées pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et du contenu du cours.

Enfield (2013) met en avant l'ampleur du travail requis pour créer des vidéos pédagogiques. Il détaille que la production de 13,5 heures de contenu vidéo, la constitution d'une vidéothèque en ligne et la préparation de questions associées ont nécessité environ 50 heures de travail. Cependant, il observe que cet investissement initial a permis de réduire de manière significative le temps nécessaire à la préparation des cours pendant le reste du semestre. Ce gain de temps est attribuable à la réutilisation et à l'ajustement des supports pédagogiques pour les cohortes futures, rendant ainsi cet effort initial rentable selon Dufour (2014).

Par ailleurs, une critique fréquente adressée à la classe inversée est que cette méthode pourrait simplement déplacer les lacunes des cours traditionnels vers les cours à distance, sans résoudre les problèmes d'inefficacité pédagogique. Bergmann & Sams (2012) et Overmyer, (2014) trouvent que l'efficacité de cette approche repose en grande partie sur

l'utilisation judicieuse, par l'enseignant, du temps de classe libéré grâce au visionnage préalable des vidéos

Enfield (2013), dans une étude menée auprès d'étudiants universitaires, a cherché à promouvoir leur autonomie en les encourageant à rechercher et analyser des informations en ligne au lieu de leur fournir directement les réponses. Toutefois, cette approche a suscité une forte frustration chez les apprenants, qui n'étaient pas prêts à assumer une telle autonomie. Selon lui, ces étudiants considéraient leur rôle comme celui de récepteurs d'une éducation structurée, où l'enseignant est principalement chargé de transmettre les connaissances, plutôt que de faciliter un apprentissage autonome.

Un défi courant pour les apprenants réside dans l'adaptation initiale à l'inversion de la classe. Contrairement à la classe traditionnelle, où les attentes sont généralement explicites et rassurantes, la classe inversée peut provoquer une certaine confusion chez les étudiants, en particulier au début. Strayer (2012) rapporte que, bien que les participants de son étude aient manifesté une plus grande implication en classe, ils ont également exprimé des sentiments partagés concernant la diversité des activités proposées, qui étaient parfois perçues comme déroutantes. Cette variabilité a généré une incertitude quant aux attentes de la méthode.

En effet, inverser la classe exige des apprenants qu'ils aient une responsabilité accrue dans leur apprentissage. Cependant, Bergmann et Sams (2012) insistent sur l'importance d'une période de transition progressive pour les étudiants. Ils soulignent qu'il peut être nécessaire d'attendre plusieurs mois, voire plus d'un semestre, avant que les apprenants ne reconnaissent pleinement les avantages et la pertinence de cette méthode pédagogique.

Un autre problème critique lié au TICE est l'inégalité d'accès au matériel numérique. Certaines études révèlent que de nombreux élèves ne disposent d'outils technologiques que dans leur environnement scolaire, faute de moyens pour en bénéficier à domicile. Cette disparité entraîne un écart important

entre les élèves qui ont la possibilité d'utiliser ces technologies régulièrement, à la fois à la maison et à l'école, et ceux qui ne peuvent y accéder qu'en milieu scolaire. (Tedla, 2012)

Pour finir, il ne s'agit pas de considérer les outils technologiques comme des solutions miracles ni comme des remèdes instantanés pour les apprenants. Il est crucial de reconnaître les avantages potentiels des technologies et leur capacité à enrichir certaines tâches d'apprentissage, à condition qu'elles soient intégrées de manière réfléchie, sous la supervision de l'enseignant, et dans le cadre d'un programme d'enseignement adapté à l'utilisation des outils numériques. Pour en tirer un bénéfice réel, il est essentiel de se former à comprendre non seulement les apports de chaque outil, mais aussi ses limitations. Une telle connaissance est indispensable pour en faire un usage pertinent et efficace.

Conclusion

Ce chapitre a permis de dégager les principaux aspects de la classe inversée, en examinant d'abord son émergence et sa définition en tant que méthode pédagogique novatrice. Nous avons exploré les différents types de classes inversées, en mettant en lumière leurs caractéristiques communes et les principes théoriques qui sous-tendent cette approche, notamment la taxonomie de Bloom et le socio-constructivisme, enrichis par la ZPD de Vygotsky. L'analyse a révélé que, loin d'être une méthode uniforme, la classe inversée offre une grande flexibilité, permettant aux enseignants et aux apprenants de réorganiser leur rapport à l'apprentissage.

Nous avons également montré l'importance des TICE dans la mise place de cette méthode, en particulier à travers l'utilisation de la capsule vidéo, qui permet une interaction plus dynamique et personnalisée avec les contenus. Toutefois, bien que les TICE apportent des avantages indéniables, leur intégration dans la classe inversée n'est pas sans défis. Les obstacles liés à la préparation des supports pédagogiques, au facteur du temps et à l'adaptation des apprenants à ce nouveau mode d'apprentissage soulignent la complexité de cette approche.

Un dispositif hybride de formation, tel que la classe inversée combine les avantages du présentiel et du travail à distance, favorisant une diversification des contenus, des compétences, et des supports. Ce modèle met l'accent sur une plus grande liberté et flexibilité pour les apprenants, leur permettant de travailler à leur rythme, de choisir les moments d'apprentissage, et de s'appuyer sur des ressources variées adaptées à différents styles d'apprentissage. Cependant, cette flexibilité accrue implique une prise en charge importante par l'apprenant lui-même. L'autonomie devient donc centrale : il doit être

capable de s'organiser, de chercher les ressources nécessaires, et de s'engager activement dans son apprentissage. Ainsi, le lien entre la classe inversée et l'autonomie est évident : en redéfinissant le rôle de l'enseignant et en offrant davantage de responsabilité à l'apprenant, ce dispositif hybride vise à développer des compétences clés pour une autonomie dans l'apprentissage.

Dans le chapitre suivant, nous allons développer en détail le concept de l'autonomie, ses composantes et son importance dans ce contexte d'apprentissage.

Chapitre 2 : L'autonomie d'apprentissage

Introduction

La notion d'autonomie, vaste et complexe, trouve ses racines dans des débats philosophiques qui ont façonné son évolution. Dans le domaine éducatif, elle prend des formes multiples, posant la question de son rôle et de son impact sur les processus d'apprentissage. Après avoir exploré ces fondements théoriques, nous nous concentrerons spécifiquement sur l'autonomie d'apprentissage.

Ce chapitre commencera par clarifier les subtilités conceptuelles et les terminologies liées à l'autonomie d'apprentissage, avant de définir les enjeux principaux. Nous examinerons si l'autonomie représente un préalable ou un objectif visé dans le cadre éducatif. Nous aborderons ensuite le processus d'autonomisation, en analysant le métier des apprenants et celui de l'enseignant dans cette dynamique. L'importance du soutien à l'autonomie et de l'étayage sera également mise en lumière. Enfin, nous analyserons comment les technologies de l'information et de la communication (TICE), associées à des approches pédagogiques innovantes telles que la classe inversée, peuvent redéfinir la dynamique d'apprentissage et favoriser le développement de l'autonomie.

Cependant, ce processus n'est pas sans contraintes. Nous discuterons des obstacles rencontrés par les apprenants dans leur quête d'autonomie et des solutions pédagogiques à envisager pour lever ces freins.

2.1 L'autonomie d'apprentissage : un concept multidimensionnel aux multiples enjeux

L'autonomie est un champ vaste et complexe, englobant plusieurs formes qui ont profondément marqué le milieu scolaire. Le concept d'autonomie tire son origine du grec *auto-nomus*, signifiant « se gouverner soi-même ». Dans la Grèce antique, des philosophes tels qu'Aristote et Socrate défendaient l'idée d'autogouvernement des citoyens, illustrant ainsi la notion de liberté individuelle (Yule, 1996). Les réflexions de Platon et Aristote sur la rationalité et l'autosuffisance posèrent les bases de ce concept, lequel fut par la suite repris et enrichi par Spinoza à l'époque moderne. Rousseau soulignait l'importance de la maîtrise de

soi dans l'élaboration des lois, tandis que Kant mettait en avant l'autonomie morale, c'est-à-dire la capacité de se fixer ses propres règles éthiques (Jane, 2001). Par ailleurs, John Stuart Mill insistait sur le rôle essentiel de l'expression des désirs et impulsions personnels dans la formation du caractère, opposant ainsi une existence authentique à une vie mécanisée en l'absence d'autonomie (Holec, 1981).

La complexité de la notion d'autonomie se manifeste par sa multi-dimensionnalisée, déclinée en plusieurs aspects interdépendants : l'autonomie morale, l'autonomie personnelle, l'autonomie politique ... etc (Forst, 2005)

Cette diversité d'interprétations montre que l'autonomie englobe des dimensions philosophiques, morales et sociopolitiques qui se chevauchent et se complètent. La réflexion sur l'autonomie implique ainsi non seulement une compréhension approfondie de la nature humaine et de la liberté individuelle, mais également une application concrète dans la sphère éducative, afin de permettre à chacun de s'épanouir pleinement en tant qu'individu et citoyen.

2.1.1. Quelle conception de l'autonomie adopter ?

Dans le domaine de l'enseignement, la question de l'autonomie des élèves n'est pas nouvelle. Bien que le Cadre Européen (CECRL, 2001) insiste sur la notion d'autonomie, celle-ci ne relève pas d'une exclusivité européenne, mais constitue une préoccupation universelle. En effet, il s'agit de créer un rapport entre les savoirs théoriques et leur mise en pratique, permettant ainsi aux apprenants de transférer les connaissances expérimentées en classe vers des situations authentiques (Crépieux, 2008, p. 19). Dès les années 1920, des figures telles que John Dewey et William Heard Kilpatrick aux États-Unis, ainsi que Célestin Freinet en France, ont instauré des pédagogies dites « actives » fondées sur des projets, favorisant l'autonomie et la capacité de l'élève à « apprendre à apprendre » (Denouël, 2017, p. 81).

L'apprentissage d'une langue, en particulier, ne peut se confiner au cadre institutionnel scolaire. Le temps imparti en classe impose une sélection restreinte des contenus, et dès que l'enseignement s'arrête, l'apprenant doit continuer à progresser en autonomie (CECRL, 2001). Il est donc essentiel de rendre les apprenants conscients de leurs méthodes d'apprentissage afin d'optimiser le temps consacré à l'étude d'une langue et de les préparer à poursuivre leurs apprentissages de manière autonome (Crépieux,

2008, p. 15).

Dans une perspective plus spécifique, Germain et Netten (2004) distinguent différentes formes d'autonomie dans le domaine linguistique :

- L'autonomie générale correspond à la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives dans la vie quotidienne, y compris dans le contexte scolaire, l'absence d'initiative étant synonyme de dépendance.
- L'autonomie langagière désigne la capacité à initier des échanges linguistiques et à utiliser spontanément des énoncés nouveaux dans des situations authentiques de communication en langue seconde.
- L'autonomie d'apprentissage fait référence, à l'instar de Holec (1991), à la capacité de mener un apprentissage de langue de manière active et indépendante.

A cet effet, nous devons préciser d'emblée que le présent travail s'inscrit dans une démarche visant à développer l'autonomie d'apprentissage dans le contexte spécifique de l'expression orale en français langue étrangère (FLE) (détaillée dans le chapitre 3). Nous distinguons toutefois notre approche de la notion d'autonomie langagière¹.

Notre dispositif pédagogique se focalise ainsi sur le renforcement de la capacité des étudiants, en l'occurrence ceux de première année de licence, à apprendre de manière autonome dans le domaine de l'expression orale, afin qu'ils puissent poursuivre leur progression en dehors du cadre institutionnel.

2.1.2. L'autonomie d'apprentissage : terminologie et nuances conceptuelles

La littérature sur l'autonomie dans l'apprentissage révèle une grande diversité terminologique.

Les distinctions entre ces termes reposent souvent sur des nuances linguistiques et conceptuelles telles que "apprentissage en autonomie" ou "apprentissage autodirigé" mettent l'accent sur les conditions ou les contextes dans lesquels l'apprentissage se déroule, tandis que des termes comme « autonomie », "autodirection", ou "autorégulation" renvoient davantage aux compétences et processus impliqués dans

¹ Germain et Netten(2004) la définissent comme la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 .

l'apprentissage. (Quintin, 2013, p. 17).

Quintin distingue également le travail autonome du travail en autonomie en termes de niveau d'indépendance et de soutien. Le travail en autonomie se réfère à une réalisation individuelle sans intervention extérieure ou enseignante. En revanche, le travail autonome suppose une acquisition préalable de l'autonomie, où l'élève utilise ses propres stratégies de résolution tout en recevant des conseils de l'enseignant pour sécuriser et encourager son apprentissage. (2013, p. 18)

Il est crucial de différencier autonomie et indépendance, bien que ces termes soient souvent confondus. L'indépendance implique, selon Descombes (2004) cité dans (Quintin, 2013), une liberté totale d'action selon des règles et objectifs personnels, sans contraintes externes. En revanche, l'autonomie implique un cadre de règles sociales et pédagogiques. L'autonomie suggère une interaction et une négociation avec l'environnement social. Un apprenant autonome est responsable de ses choix et de ses actions, tout en étant conscient de leur impact social et culturel.

Même dans les situations d'apprentissage les plus autonomes, telles que l'autodidaxie, l'apprenant est engagé dans une dynamique interactive. L'autonomie ne signifie pas isolement ou absence de contraintes, mais plutôt une gestion consciente et interactive du processus d'apprentissage (Eneau, 2008).

La relation entre autonomie et compétence est également importante. L'autonomie et les compétences sont liées mais distinctes ; les compétences fournissent une base nécessaire pour exercer l'autonomie, mais elles ne garantissent pas l'autonomie en soi.

Enfin, dans le contexte éducatif institutionnel, l'autonomie se manifeste à travers l'autoapprentissage institutionnel, où l'apprenant est amené à endosser la responsabilité de son apprentissage tout en restant dans un cadre institutionnel. Cela contraste avec l'autodidaxie pure, où l'apprenant fonctionne complètement en dehors des structures éducatives formelles, et l'autodirection, où l'apprenant fixe seul ses objectifs et stratégies d'apprentissage (Barbot, 2001).

2.1.3. Vers une définition de l'autonomie dans l'apprentissage

La recherche sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues a été particulièrement prolifique au cours des dernières décennies, influençant notamment les travaux du Conseil de l'Europe qui ont conduit à la création du CECRL (CECRL, 2001). Cette

publication a établi un lien concret entre la recherche académique et les pratiques pédagogiques, introduisant des concepts tels que le "savoir- apprendre" et le développement des compétences d'apprentissage pour encourager un apprentissage plus efficace et autonome. Ces idées ont ensuite été intégrées dans les programmes officiels et ont également conduit à la diffusion du texte de Holec (1979), souvent considéré comme le document fondateur sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues.

Les recherches concernant l'autonomie prennent l'origine dans la publication du rapport de Holec (1979). Dans ce rapport, on trouve la définition peut-être la plus citée concernant cette question. Selon Holec, l'autonomie est définie comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». (1979, p. 4)

Ce dernier trouve que l'autonomie intervient dans le processus d'apprentissage au niveau de:

- « -- la détermination des objectifs;
- la définition des contenus et des progressions;
- la sélection des méthodes et techniques;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition;
- l'évaluation de l'acquisition ».(*ibidem*)

Holec utilise également les termes d'auto-direction et d'autoformation, cependant, en l'absence de consensus sur la définition précise de ces notions, nous privilégierons le terme plus général d'autonomie dans les apprentissages, comme le propose. (Candas, 2009).

Little soutient que faire de l'autonomie un objectif explicite de l'enseignement permet aux apprenants de mieux contrôler leur propre apprentissage en réfléchissant aux contenus et aux stratégies employées (Little, 1995, p. 175). Il insiste également sur l'interconnexion entre le développement des compétences langagières et l'autonomie, affirmant que les compétences langagières et l'autonomie se développent conjointement à travers la pratique de la langue cible.(Little, 2003).

En explorant la dimension sociale de l'apprentissage des langues, Little souligne deux aspects importants. D'une part, la langue est intrinsèquement sociale, servant d'outil dans les interactions sociales. D'autre part, il considère le dialogue pédagogique entre

apprenants et enseignants comme crucial pour le développement de l'autonomie (Little D. , 1991). En se basant sur le concept de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky, Little met en avant le rôle de l'aide extérieure dans la promotion de l'autonomie .

Dans une revue de la littérature de 2011, Benson met en lumière l'importance du consensus continu autour de l'autonomie, malgré l'abondance de publications sur le sujet. Selon Benson, cette autonomie, fondée sur les travaux de Holec et Little, implique que les apprenants assument la gestion de leur propre processus d'apprentissage. Il souligne le caractère multidimensionnel de cette autonomie, qui varie en fonction de différents facteurs contextuels. (Benson, 2011)

Pour rendre la définition de l'autonomie plus pratique, Benson propose de remplacer la notion de "prendre en charge son propre apprentissage" par celle de "prendre le contrôle de son propre apprentissage". Il argumente que le concept de contrôle est plus observable et donc plus étudiable empiriquement, ce qui facilite son évaluation dans des contextes variés. (Benson, 2011, p. 58)

En plus de cette redéfinition simplifiée, Benson introduit une dimension supplémentaire en explorant les diverses formes que peut revêtir ce contrôle. Il insiste sur l'importance des contenus choisis par les apprenants, souvent limités par les programmes institutionnels, ce qui restreint l'autonomie effective des apprenants.

Comme mentionné précédemment, l'autonomie est un concept multifacette, notamment parce que chaque chercheur le définit en fonction de sa propre perspective. Par exemple, Jeffries considère l'autonomie de l'apprenant comme la capacité d'un individu ou d'un groupe d'apprenants à étudier de manière indépendante, pour une ou plusieurs parties d'un cours, sans supervision directe d'un enseignant, tout en assumant une plus grande responsabilité dans leur apprentissage (Jeffries, 1990, p. 35). Dans le cadre de cette recherche, la définition proposée par Jeffries semble être la plus pertinente, car notre intérêt porte davantage sur l'autonomie partielle que sur une autonomie complète ou totale.

2.2 L'autonomie dans l'apprentissage : un prérequis ou un résultat escompté ?

Depuis sa première définition par Holec (1979), le concept d'autonomie de l'apprenant

a souvent été mal compris, notamment en le confondant avec l'apprentissage autodirigé ou l'autodidaxie, voire en le considérant comme une qualité innée, spontanément présente. Dans cette optique, l'autonomie est vue par beaucoup comme une tendance naturelle de l'humain (Benson, 2011, p. 73), et l'apprenant est perçu comme capable de gérer son propre apprentissage dès que cette possibilité lui est offerte.

Il va de soi que le contenu de cette formation est, en partie, déterminé par le type d'apprentissage visé. Il convient également de souligner que le développement par l'apprenant de la compétence à gérer son propre apprentissage ne peut s'opérer de manière isolée ou purement théorique. Il doit être lié à un apprentissage concret et se réaliser dans une situation pratique. (Holec, 1981, p. 19)

En d'autres termes, il est impossible d'enseigner de manière purement théorique comment devenir autonome. Cette compétence doit être développée à travers sa mise en pratique

Dans la même veine, Barbot, parmi d'autres auteurs, indique que l'autonomie est à la fois une finalité et un moyen (Barbot, 2001), un objectif et un prérequis, ce qui est paradoxal puisqu'il

semblerait que pour devenir autonome, il faille déjà l'être. Nissen estime que, bien qu'il soit essentiel de favoriser et d'accompagner certains aspects de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre du dispositif de formation, un niveau minimal d'autonomie demeure nécessaire en tant que prérequis, bien qu'il soit souvent implicite. (Nissen, 2022, p. 3)

Par conséquent, la mise en place de dispositifs d'autonomisation nécessite une réflexion approfondie sur le guidage et les étapes du parcours à suivre, surtout lorsque ce prérequis d'autonomie n'est pas encore effectif.

2.2.1. Le processus d'autonomisation dans l'enseignement et l'apprentissage

La progression vers l'autonomie, ou autonomisation, constitue un idéal à atteindre, un horizon qui, par essence, ne peut jamais être pleinement réalisé. Ce processus peut être assimilé à une émancipation progressive vis-à-vis d'un cadre préétabli, représenté ici par la figure de l'enseignant, ou d'une relation de dépendance envers ce dernier. Dans ce contexte, le concept d'autonomisation, également qualifié par Porcher de « marche vers l'autonomie » (ibid.), devient un objectif fondamental.

Demaizière rejoint cette approche en soulignant que Si l'autonomie constitue l'objectif ultime, alors l'autonomisation, facilitée par une ingénierie appropriée intégrant des dispositifs de guidage ou des supports pédagogiques, peut représenter une première étape réaliste et souhaitable. (Demaizière, 2005)

De plus, il est important de noter que le développement de l'autonomie varie d'un individu à l'autre, ce qui rend impossible toute standardisation de cette capacité.

L'autonomisation, en tant que compétence développée par l'apprenant, peut donc différer considérablement en termes de durée, de complexité et de réussite, car chaque individu adopte un chemin d'apprentissage qui lui est propre, influencé par ses caractéristiques personnelles.

En outre, le processus d'autonomisation repose sur une forme d'accompagnement initial, nécessaire pour compenser le manque d'autonomie de départ. L'acte éducatif consiste ainsi à orienter l'apprenant et à structurer sa progression vers l'autonomie. Cette dernière ne peut être imposée, mais doit être soigneusement préparée et encouragée de manière progressive.

Pour concevoir un dispositif favorisant l'autonomie d'apprentissage, il est essentiel de prendre en compte les besoins spécifiques des apprenants, notamment ceux qui manquent d'expérience ou qui ne maîtrisent pas encore les stratégies nécessaires pour apprendre de manière indépendante. Cela implique de leur fournir des outils et des ressources adaptés, souvent considérés, à tort, comme des compétences acquises par défaut.

2.2.3. L'autonomisation du point de vue des apprenants : un parcours évolutif

Il est impératif de reconnaître que le développement de l'autonomie ne se produit pas simplement par une exposition initiale à des ressources ou à des outils, mais qu'il nécessite une intégration systématique dans les dispositifs de formation. Little (2000, p. 15) trouve que les capacités qui constituent l'autonomie comportementale sont procédurales, ce qui signifie qu'elles ne peuvent être développées que de manière expérimentale, c'est-à-dire par la pratique. Il explique ensuite que l'autonomie, c'est comme apprendre à faire du vélo. Il n'est pas plus possible de devenir un utilisateur autonome d'une langue en apprenant simplement comment le faire, qu'il n'est possible d'apprendre à faire du vélo en lisant simplement des instructions écrites. Se faire

expliquer comment devenir un apprenant autonome en langues et lire des instructions écrites sur la manière de faire du vélo peuvent certes fournir à l'apprenant des informations et des connaissances utiles. Mais l'apprenant-utilisateur de langue ne deviendra progressivement plus autonome que par la pratique de l'autonomie, tout comme le cycliste ne deviendra progressivement plus compétent qu'en faisant du vélo.

En d'autres termes, pour que l'apprenant développe son autonomie, il doit avoir l'opportunité de pratiquer (la « bicyclette »), être prêt à s'engager dans cette pratique (la volonté), et s'exercer régulièrement (le développement de la capacité). Dans ce cas, les dispositifs pédagogiques, tels que la classe inversée dans la présente recherche, peuvent servir comme « bicyclette », et l'enseignant, de son côté, devrait fournir les occasions de pratique et les outils pour soutenir ce développement.

Toutefois, comme le souligne Benson (2011, p. 124), un dispositif pédagogique en soi ne garantit pas le développement de l'autonomie ; l'apprenant doit également être prêt à s'engager activement. En contexte institutionnel, il arrive parfois que les étudiants soient paradoxalement contraints à devenir autonomes, malgré le fait que le système traditionnel ait pu leur convenir. Les études montrent que le changement de paradigme n'est pas toujours facile pour les apprenants et peut parfois conduire à un rejet du dispositif. (Acker, P., & Poteaux, N., 2011)

Contrairement à l'autodidacte qui choisit l'autonomie ou à l'adulte qui rejoint volontairement un dispositif d'autoformation, l'étudiant qui se voit imposer un tel dispositif traverse souvent une phase d'adaptation et de déconditionnement, qui peut être déstabilisante. Mompean&Rivens(2013) recommandent de ne pas imposer l'autonomie, mais plutôt de mener une réflexion préalable et de permettre aux apprenants de s'engager dans l'autonomisation à leur propre rythme pour éviter le rejet du processus.

Reinders, H., & Lazaro, N(2011) soulignent aussi que les réticences des étudiants peuvent découler d'un manque de communication de la part des enseignants. Les enseignants doivent être plus explicites concernant leurs intentions et les objectifs des activités pour éviter l'incompréhension chez les apprenants.

En prolongeant la métaphore de Little, Acker souligne que l'apprenti-cycliste nécessite, dans une certaine mesure et pendant un certain temps, un soutien pour trouver son équilibre dans cette nouvelle position. Il a d'abord besoin de sentir la présence de

quelqu'un à ses côtés, puis un peu derrière lui, avant de pouvoir finalement avancer seul. De manière similaire, l'apprenant requiert souvent un accompagnement pour développer progressivement son autonomie dans son processus d'apprentissage. (Acker, 2017)

Dès lors, la question se pose : comment l'enseignant peut-il aider l'apprenant à s'engager activement et à progresser sur le chemin de l'autonomie, en lui permettant « d'apprendre sans se faire enseigner » ?

2.2.4. L'autonomisation du côté des enseignants : quel rôle dans l'accompagnement des apprenants ?

L'enseignant qui cherche à favoriser l'autonomie de ses élèves ne peut pas conserver pour lui seul les méthodes permettant d'y parvenir. Il doit les expliquer, les transmettre et guider les apprenants dans l'acquisition des stratégies nécessaires pour devenir autonomes.

Selon Benson (2011, p. 91), chaque apprenant porte en lui les germes de son autonomie. En milieu institutionnel, il incombe à l'enseignant de créer les conditions favorables à leur éclosion, en accompagnant l'apprenant dans la découverte et la cultivation de cette capacité..

A cet effet, le statut de l'enseignant ne repose plus sur une position hiérarchique, mais sur la qualité et la pertinence de la relation qu'il entretient avec l'apprenant (Holec, H, 1979, p. 25) .

Voller(1997, p. 102) identifie deux types d'accompagnement pour favoriser l'autonomie en apprentissage des langues : **le soutien technique et le soutien psychosocial.**

- **Le soutien technique** : concerne la structuration du processus d'apprentissage. Il inclut :

- L'analyse des besoins, la définition d'objectifs, la sélection de matériel pédagogique et l'organisation des échanges ;
- L'accompagnement dans l'évaluation
- La stimulation d'une réflexion métacognitive sur la langue et les stratégies d'apprentissage.

- **Le soutien psychosocial** : relève de la dimension relationnelle et émotionnelle et se traduit par:

- Les qualités humaines de l'enseignant (patience, écoute active, bienveillance, empathie, neutralité, etc.) ;
- Sa capacité à inspirer et à soutenir les apprenants : encourager, aider à dépasser les difficultés, rester disponible, éviter toute forme de manipulation ou de contrôle autoritaire.

2.2.5. Le soutien à l'autonomie : une approche d'étayage

Le concept de soutien à l'autonomie est intrinsèquement lié à la notion d'étayage,² qui constitue un principe fondamental en éducation.

Selon lui, l'étayage désigne l'assistance apportée par une personne plus expérimentée à un novice pour faciliter son développement. Cette aide, fournie au moment opportun et de manière adaptée, a pour but de guider l'apprenant dans la réalisation de tâches qu'il ne pourrait pas accomplir seul à ce moment. L'étayage se situe ainsi dans la zone proximale de développement ZPD (détaillée dans le chapitre I), définie comme l'écart entre ce que l'individu peut réaliser de manière autonome et ce qu'il peut accomplir avec un soutien approprié.

Saye et Brush (2002) introduisent le concept d'étayage incorporé, qui consiste à anticiper et à adresser les difficultés potentielles dès la phase de planification des activités pédagogiques.

Lors de la conception des situations d'apprentissage, il est essentiel de déterminer comment équilibrer les responsabilités entre l'environnement éducatif, avec l'enseignant comme acteur central, et l'apprenant ou le groupe d'apprenants. Cette question se pose en termes d'autonomie accordée, souvent décrite en termes d'autonomie faible (Benson, 2011) ou d'autonomie réactive (Littlewood, W, 1999), où la prise de décision est largement influencée par l'environnement éducatif.

Dans un modèle d'autonomie faible, l'enseignant assume toutes les responsabilités liées à l'apprentissage : il conçoit les activités, définit les objectifs et critères d'évaluation, guide les étapes, fixe les délais, fournit les ressources, et effectue les évaluations intermédiaires et finales. Bien que cette approche puisse être nécessaire dans certaines

² Notons que le mot « étayage » est la traduction du mot anglais « scaffolding » qui signifie littéralement « échafaudage ».

situations, elle ne favorise pas le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

À l'opposé, l'enseignant peut ajuster la situation pour offrir plus de liberté, que ce soit partiellement ou totalement. Dans un cadre où la liberté est totale, l'enseignant assume davantage un rôle d'accompagnateur que de guide, permettant à l'apprenant de diriger son propre apprentissage, comme dans les projets de fin d'études, où les étudiants jouissent généralement d'une grande autonomie décisionnelle. Cependant, il est fréquent de constater que même des étudiants avancés ont du mal à gérer une telle liberté. L'instauration d'une autonomie totale peut donc être difficile, voire irréaliste, pour certains. (Quintin, 2013, pp. 23-24)

C'est pourquoi Candy (1991, p. 9) suggère de situer les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sur un continuum. À une extrémité, le contrôle est entièrement détenu par l'enseignant, tandis qu'à l'autre, il est pleinement assumé par l'apprenant. Pour illustrer cette dynamique, Candy utilise la métaphore de la balançoire à bascule, mettant en avant la variabilité et l'équilibre mouvant entre les deux positions. Selon lui, le développement de l'autonomie de l'apprenant repose sur deux conditions essentielles : d'une part, l'enseignant doit accepter de renoncer à son pouvoir décisionnel, et d'autre part, l'apprenant doit être prêt à endosser cette responsabilité.

En pratique, l'autonomie des étudiants se situe souvent entre ces deux extrêmes. Il est crucial de déterminer précisément où placer le curseur pour encourager le développement progressif de l'autonomie tout en tenant compte des compétences actuelles des apprenants. Cette tâche requiert une évaluation minutieuse des besoins et des capacités des apprenants, ainsi qu'une adaptation constante des stratégies pédagogiques pour répondre à ces exigences variées

Le soutien à l'autonomie se pose donc comme un équilibre délicat entre le soutien fourni par la situation d'apprentissage et l'encouragement accordé à l'apprenant ou au groupe pour qu'ils prennent en charge leur propre apprentissage.

2.3. L'enjeu de l'autonomie dans l'enseignement supérieur : le cas des étudiants de première année universitaire

Depuis près de cinquante ans, de nombreux chercheurs comme (Spady, 1970) ; (Tinto, 1975) ; Trinquier, Clanet et Alava, (1999) ; (Paivandi, 2015) ; (Gale, T., et Parker, S., 2014) et (De Clercq, 2017) se sont concentrés sur les modalités d'adaptation des étudiants

universitaires débutants, en l'occurrence ceux de 1^{ère} année licence (désormais L1) à l'enseignement supérieur.

La première année universitaire est considérée comme une période de transition cruciale dans le processus d'apprentissage

Ce passage n'est pas sans difficultés et peut présenter des défis importants susceptibles d'avoir des répercussions durables sur la vie d'un nouvel étudiant. Il constitue une véritable "période

e changement charnière", avec la première année souvent qualifiée de "moment le plus critique" ;(Krause, 2008) et (Gale, T.,et Parker, S., 2014).

La transition vers un style d'apprentissage indépendant et une vie autonome dans l'enseignement supérieur représente un défi significatif pour de nombreux étudiants de L1 Lowe et Cook, (2003); Naylor, Baik et Arkoudis, (2018). En effet, les études montrent que bon nombre d'étudiants ne sont pas suffisamment préparés à l'apprentissage autonome, tant sur le plan cognitif qu'en termes de compétences académiques, ce qui les rend plus dépendants du soutien des enseignants. Il est donc essentiel de les former progressivement à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage (Briggs, Clark et Hall, (2012) ; MacFarlane, (2018).

En effet, l'autonomie est à la fois une condition préalable et un résultat essentiel de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur selon Macaskill et Denovan, (2013); Scott et al., (2015). Elle joue un rôle crucial dans l'adaptation et les performances des étudiants à l'université, où l'accent est mis sur l'apprentissage du "comment apprendre" plutôt que sur le "quoi apprendre" (Krause et Coates, (2008) ; Turner et al., (2017)

Pour que les étudiants de L1 puissent s'épanouir dans ce nouvel environnement, il est crucial qu'ils développent certaines compétences clés. Des études montrent que l'autorégulation, la gestion du temps, et les compétences en résolution de problèmes sont parmi les plus importantes (Zimmerman, 2002). Ces compétences permettent aux étudiants de planifier, de surveiller et d'évaluer leur propre apprentissage, ce qui est fondamental pour réussir dans l'enseignement supérieur. D'autre part, l'autonomie ne se limite pas à la dimension académique. Les compétences sociales, comme la capacité à établir et maintenir des relations interpersonnelles, jouent également un rôle déterminant. (Ryan,et Deci,, 2000)

2.4. Autonomie et TICE en classe inversée : vers une transformation des dynamiques d'apprentissage

L'autonomie des étudiants dans les classes inversées (expliquée en détails dans le chapitre I) repose sur une responsabilisation accrue, qui est rendue possible par les avancées technologiques. Ces outils, initialement perçus comme des supports permettant aux apprenants d'apprendre de manière autonome, ont évolué pour être considérés comme des éléments essentiels à la personnalisation de l'apprentissage.

Dans le cadre des classes inversées, cette responsabilisation des étudiants devient encore plus marquée. En effet, l'utilisation des TICE permet de mettre en œuvre une approche où l'apprenant devient véritablement « acteur de ses apprentissages », à la fois responsable de la préparation des contenus avant le temps de classe et de l'engagement dans les activités proposées (Jacob, 2018, p. 27). Ce modèle se distingue de l'enseignement traditionnel où l'enseignant reste le principal responsable de la transmission du savoir, tandis que l'étudiant n'est responsable que de l'application des concepts. En revanche, dans une classe inversée, l'apprenant doit prendre en charge une partie importante de son apprentissage, notamment en explorant et en maîtrisant les contenus par l'intermédiaire des outils numériques.

L'appropriation des TICE par les étudiants leur offre ainsi un contrôle sur leur rythme et leur style d'apprentissage, un aspect particulièrement apprécié dans un contexte où le savoir est désormais accessible partout, grâce à l'Internet et à la technologie mobile. Cette possibilité de personnaliser leur environnement d'apprentissage est essentielle dans la dynamique d'autonomisation.

De nombreux chercheurs précisent que les TICE ne peuvent favoriser l'autonomisation des apprenants que si elles sont intégrées de manière réfléchie dans des scénarios pédagogiques, où les objectifs et les enjeux sont clairement expliqués aux élèves (Amadiou, F., & Tricot, A, 2014). En effet, pour que les TICE soutiennent réellement l'autonomie, elles doivent être intégrées dans des scénarios pédagogiques réfléchis, qui mettent l'accent sur l'élève et non sur

la technologie elle-même Comme le souligne Denouël (2017) ,« c'est à partir d'une démarche pédagogocentrée, et non techno-centrée, que l'usage des TICE peut aider à l'émergence d'une dynamique d'autonomie .» (2017, p. 84)

Les recherches mettent en évidence une relation étroite entre l'usage des technologies et le développement de l'autonomie chez les apprenants. En effet, leur intégration favorise des pratiques telles que l'autocorrection, l'autodirection, l'autorégulation et l'autocontrôle, tout en ouvrant la voie à des formes plus larges d'autoformation (Albero B. , 2003).

En somme, l'usage des TICE dans le cadre des classes inversées n'est pas seulement une question de mise à disposition de ressources numériques, mais plutôt un moyen d'encourager une approche plus active, autonome et personnalisée de l'apprentissage, ce qui renforce la responsabilité des apprenants vis-à-vis de leur propre succès éducatif.

2.5. Les défis et limites liés à l'autonomie d'apprentissage

Dans tout environnement éducatif, divers défis peuvent entraver la promotion de l'autonomie de l'apprenant. Paiva (2020) suggère que des éléments tels que l'apprenant, l'enseignant, l'institution, le matériel, ainsi que les contextes sociaux, politiques et technologiques, peuvent à la fois soutenir ou freiner l'autonomie.

Nakata(2011)a mis en évidence que les enseignants rencontrent des difficultés majeures telles que l'inflexibilité institutionnelle et les contraintes imposées par les examens d'entrée, qui freinent leur capacité à promouvoir l'autonomie des apprenants.

Benson (2001) distingue plusieurs catégories de contraintes qui impactent la promotion de l'autonomie dans tout contexte éducatif : les contraintes politiques, institutionnelles, les conceptions de la langue et les méthodologies d'enseignement des langues. Un facteur clé influençant le développement de l'autonomie des apprenants est les croyances et perceptions des enseignants. Ceux qui adhèrent à une vision traditionnelle de leur rôle tendent à adopter une approche centrée sur l'enseignant, tandis que ceux favorisant un apprentissage centré sur l'élève sont plus susceptibles de promouvoir l'autonomie des apprenants (Al Asmari, 2013);(Borg et Al-Busaidi., 2012)et (Nguyen, 2014).

Pour transformer ces contraintes en opportunités d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est crucial. Benson (2000) soutient que les enseignants doivent jouer un rôle de médiation entre le droit des apprenants à l'autonomie et les contraintes qui limitent ce droit, permettant ainsi de créer des opportunités pour promouvoir l'autonomie malgré les restrictions.

Voller(1997) et Little (1995) affirment également que, par la négociation, les

enseignants peuvent favoriser l'autonomie des apprenants malgré les contraintes existantes.

Cependant, il est souvent difficile pour les enseignants de mettre en place un apprentissage autonome si leur formation initiale n'a pas souligné l'importance de cette autonomie. Aoki (2003) recommande que la formation des enseignants inclue des expériences d'apprentissage axées sur l'autonomie pour mieux préparer les enseignants à soutenir l'autonomie des apprenants.

Conclusion

L'autonomie d'apprentissage se révèle être une notion à la fois riche et plurielle, dont la compréhension implique une réflexion sur ses fondements théoriques et ses implications pédagogiques. Ce chapitre a permis de clarifier les subtilités conceptuelles qui l'entourent, en interrogeant son statut dans le processus éducatif : est-elle un préalable indispensable ou un objectif à atteindre ? L'examen du processus d'autonomisation a mis en lumière le rôle central des apprenants dans la construction de leur autonomie, mais aussi l'importance de l'enseignant en tant que guide et facilitateur. Le soutien à l'autonomie, notamment par le biais de l'étayage, apparaît alors comme une condition essentielle pour accompagner efficacement les apprenants vers une prise en charge progressive de leur apprentissage.

Toutefois, cette autonomisation ne se fait pas sans obstacles. Les défis rencontrés par les étudiants de première année à l'université, tout comme les nouvelles dynamiques d'apprentissage introduites par les TICE et la classe inversée, montrent que l'autonomie n'est ni spontanée ni immédiate. Son développement repose sur un équilibre délicat entre liberté et accompagnement, responsabilité et guidance. Enfin, les contraintes inhérentes à l'autonomie de l'apprentissage rappellent que celle-ci ne peut être pensée de manière uniforme, mais doit être adaptée aux contextes, aux profils des apprenants et aux exigences des dispositifs pédagogiques.

Ainsi, loin d'être un état figé, l'autonomie d'apprentissage s'inscrit dans un processus évolutif, nécessitant des stratégies adaptées pour favoriser son émergence et son renforcement. Son intégration réussie dans les pratiques éducatives demeure un enjeu central pour permettre aux apprenants de devenir des acteurs pleinement engagés dans leur formation.

Dans cette perspective, le chapitre suivant portera sur l'expression orale à travers le genre formel de l'exposé oral. Ce choix s'inscrit dans notre objectif global visant le développement de l'autonomie à l'expression orale, un aspect fondamental de la formation des apprenants, qui nécessite des stratégies spécifiques et un accompagnement adapté.

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

Introduction

L'expression orale occupe une place centrale dans le développement des compétences langagières et communicationnelles des apprenants. Cependant, son enseignement demeure un défi complexe en raison des difficultés inhérentes à l'apprentissage, à l'évaluation et aux méthodes didactiques adaptées. Ce chapitre vise à explorer l'oral en tant qu'objet d'enseignement en s'appuyant sur différentes approches et modèles didactiques permettant de structurer son apprentissage de manière progressive et efficace.

Dans un premier temps, nous définirons l'expression orale d'un point de vue didactique, en mettant particulièrement l'accent sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Ensuite, nous analyserons les défis liés à son enseignement, notamment en ce qui concerne les difficultés rencontrées tant par les enseignants que par les apprenants, ainsi que les enjeux d'évaluation et d'apprentissage.

Nous examinerons ensuite plusieurs modèles didactiques favorisant l'enseignement de l'expression orale, notamment le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), la séquence didactique de Lafontaine (2011), ainsi que le modèle de l'atelier formatif proposé par C. Dumais et G. Messier (2016). Ces approches offrent des cadres structurés permettant de guider les apprenants dans leur progression tout en tenant compte de la complexité de l'oral.

Par ailleurs, nous nous pencherons sur les approches didactiques spécifiques à l'enseignement de l'expression orale, en mettant en avant l'enseignement par les genres discursifs. Nous porterons une attention particulière au genre de l'exposé oral, en définissant ses caractéristiques, ses dimensions enseignables, son importance dans le contexte universitaire et les défis qu'il représente en tant que tâche cognitive et langagière.

Enfin, nous traiterons de l'évaluation de l'expression orale en distinguant l'évaluation

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

"de" l'apprentissage et l'évaluation "au service" de l'apprentissage. Nous explorerons les différentes pratiques d'évaluation qui visent à accompagner et à soutenir les apprenants dans le développement de leurs compétences orales.

À travers ce chapitre, nous chercherons ainsi à proposer une réflexion approfondie sur les stratégies et outils didactiques permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale, tout en favorisant l'autonomie des apprenants dans leur appropriation de cette compétence essentielle.

3.1. Oral, expression et production : clarification terminologique et définition des concepts

Avant de proposer une définition précise de « l'expression orale », il est crucial de reconnaître la polysémie du concept « oral ». Dolz souligne la difficulté de définir précisément l'oral, car il existe des variations parfois vagues et difficiles à saisir. Socialement, l'oral est une notion floue, fortement influencée par les traditions scripturales de l'école. Théoriquement, c'est un objectif complexe à cerner et difficile à intégrer dans le cadre scolaire (Gagnon et Dolz, 2016, p. 11)

Vigner et *al.* précisent que l'oral désigne à la fois une situation d'échange impliquant deux interlocuteurs qui collaborent à l'élaboration d'un discours en constante évolution, et une forme de la langue caractérisée par ses propriétés acoustiques et nécessitant des capacités articulatoires et perceptives spécifiques .(2016, p. 34)

Selon Plane (2015), le terme « oral » est utilisé pour désigner simultanément une modalité pédagogique, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage.

Dans la première, il est utilisé comme outil de gestion de classe pour transmettre consignes et questions, sans être explicitement enseigné. Dans la deuxième, il sert de levier d'apprentissage, notamment via des médiations métacognitives. Enfin, l'oral peut constituer l'objet d'un apprentissage ciblé visant à développer des compétences communicationnelles adaptées à diverses situations. C'est sur cette dernière conception, à savoir « l'oral comme objet d'apprentissage », que nous allons centrer notre recherche.

Il est donc essentiel, dans la formation, de clarifier la distinction entre ces trois conceptions de l'oral.

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

Par ailleurs, nous devons noter que la production et l'expression orale sont des concepts sémantiquement voisins et sont souvent utilisés comme synonymes,

Mais, le mot 'expression' renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire ; ce terme, qui a dominé dans les années 70, a tendance aujourd'hui, sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de production » (Robert, 2008, p. 170)

Suite à cela, nous allons opter, dans le présent travail, pour « l'expression orale » en raison de l'aspect subjectif que nous avons accordé à l'apprenant pour la réalisation de son activité langagière que ce soit pour le choix du thème ou celui du contenu.

Nous précisons aussi que, nous nous focalisons sur le genre « s'adresser à un auditoire » du CECRL qui correspond au genre formel de « l'exposé oral », développé dans ce chapitre..

3.2. L'oral comme objet d'apprentissage et d'enseignement : enjeux et perspectives

Envisager l'oral comme un objet peut paraître inapproprié , car le savoir-parler est souvent perçu comme un acquis spontané plutôt que comme un apprentissage organisé. L'être humain est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. Dès la naissance, le jeune enfant développe instinctivement une capacité de communication en interaction avec sa famille, ce qui rend rapidement ses compétences langagières opérationnelles. En revanche, l'écrit, étant un acquis culturel, nécessite un enseignement structuré et un soutien pédagogique pour son apprentissage. Ainsi, l'école s'est traditionnellement focalisée sur l'intégration des enfants dans la culture de l'écrit (Plane, S, 2015)

En effet, l'oral peut et doit être enseigné. Il doit être considéré comme un véritable objet d'enseignement. L'enseignant doit être capable de fixer des objectifs d'apprentissage spécifiques et de développer les compétences orales des élèves, en travaillant l'oral pour lui-même. Cela implique de mettre en pratique l'oral et de réfléchir aux méthodes d'enseignement adéquates pour ses diverses dimensions. (Dumais, C., 2010, p. 58)

3.3. L'enseignement de l'expression orale : une démarche complexe

Une étude de De Pietro (1996) illustre cette problématique et montre que, bien que les enseignants reconnaissent les spécificités de l'oral, ils trouvent difficile d'organiser un enseignement approprié. Paradoxalement, ce qui semble enseignable est souvent déterminé par les normes de l'écrit. Stordeur(2021) souligne que l'enseignement de l'oral nécessite une approche spécifique et adaptée, qui doit tenir compte de sa nature multidimensionnelle et de ses caractéristiques distinctes par rapport à l'écrit.

L'oral se manifeste souvent sous forme d'oral spontané, sans préparation préalable (Dumais, C., & Soucy, E., 2020). Toutefois, il est peu enseigné en raison de multiples obstacles liés à son enseignement, son évaluation et son apprentissage.

3.3.1. Les défis liés à l'enseignement de l'expression orale

Une première difficulté majeure est la nature éphémère de l'oral, qui ne laisse pas de traces sans l'utilisation d'appareils d'enregistrement.. Charbonneau (2007, p. 156) renforce cette idée en affirmant que des traces de l'apprentissage et des diagnostics doivent être conservées pour que l'enseignant et l'élève disposent de repères tangibles, facilitant ainsi l'intervention dans le développement de la compétence et l'évaluation de sa progression.

L'enseignement de l'oral souffre également d'un manque de traditions pédagogiques établies. Plessis-Bélair (1994) et Fisher (2007) notent l'absence de repères et de références historiques solides sur lesquels les enseignants pourraient s'appuyer. Cette lacune se traduit par un sentiment de désarroi et d'insuffisance de formation chez les enseignants (Colognesi, S, Dolz, J, 2017) ; (Sénéchal K. , 2017) et (Wiertz, 2020).

Une autre difficulté reliée à l'enseignement de l'oral concerne le fait que l'oral n'est pas véritablement enseigné. De nombreux enseignants ne différencient pas un oral utilisé comme moyen d'enseignement et un oral enseigné avec des objectifs d'apprentissage spécifiques. Lafontaine et Préfontaine (2007) expliquent que l'oral est souvent perçu comme un moyen d'enseignement plutôt qu'un objet d'enseignement en soi.

Dans la pratique, l'oral est souvent présent sous forme d'activités spontanées ou préparées, mais rarement enseigné de manière systématique (Dupont, P., & Grandaty, M., 2020). Selon Les enseignants expliquent les activités et donnent des consignes, mais

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

rarement ils organisent des ateliers formatifs pour préparer les élèves aux évaluations orales. Lafontaine (2000, p. 43) critique cette approche, affirmant que cela empêche les élèves de développer des compétences durables et transférables en communication orale.

3.3.2. Les obstacles à l'évaluation de l'expression orale

Lorsqu'il s'agit d'évaluer la communication orale, les enseignants expriment un malaise qui s'accroît face à l'évaluation (Fisher, 2007). Lafontaine et Préfontaine (2007, p. 62) notent que de nombreux enseignants ressentent une insécurité à l'égard de l'enseignement de l'oral, largement attribuée aux défis de l'évaluation.

Garcia-Debanc(1999) et Fisher (2007) notent que l'évaluation de l'oral est perçue comme hautement subjective par les enseignants. Cela entraîne une perception d'évaluation partielle ou partielle des performances des élèves. En effet, l'évaluation de l'oral implique des aspects intrinsèques à l'individu, tels que le regard, la voix, et la posture, ce qui complexifie l'évaluation en raison de la forte implication identitaire de ces éléments. (Lavoie, C., & Bouchard, E., 2017, p. 259)

Par ailleurs, Perrenoud (1994, pp. 7-12) identifie plusieurs dilemmes liés à l'évaluation de l'oral. Deux de ces dilemmes concernent directement l'évaluation : le dilemme de la norme langagière, où les enseignants doivent choisir entre la correction formelle et l'efficacité du message, et le dilemme de l'erreur, où ils sont partagés entre la rigueur et l'acceptation des erreurs pour favoriser l'apprentissage.

Fisher (2007) souligne que l'évaluation de l'oral est exigeante en termes de préparation, de temps et de matériel. Pour une évaluation rigoureuse, les productions orales doivent souvent être enregistrées et transcrites, ce qui n'est pas toujours réalisable en pratique. En raison des contraintes associées à l'évaluation de l'oral, de nombreux enseignants privilégient l'évaluation de l'écrit et de la lecture (Fisher, 2007). Cette préférence est en partie due à la charge de travail que représente l'évaluation de l'oral.

Une autre difficulté majeure est la méconnaissance des critères d'évaluation de l'oral. L'oral, contrairement à l'écrit, n'a pas une longue tradition d'évaluation (Fisher, 2007). Fisher (2007, p. 22), trouve que cette difficulté conduit les enseignants « au sentiment de n'évaluer que partiellement, sinon partialement, les performances des apprenants ».

Garcia-Debanc (1999, pp. 194-199) identifie dix éléments supplémentaires expliquant la difficulté d'évaluer l'oral :

1. Transversalité de l'oral: L'oral traverse toutes les disciplines et situations, ce qui le

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

rend difficile à isoler en tant qu'objet d'apprentissage spécifique.

2. Complexité d'observation et d'analyse: Les nombreux paramètres intervenant dans l'interprétation des énoncés rendent l'oral difficile à observer et à analyser.
3. Inclusion de la personne entière: La production orale est indissociable de la voix et du corps, impliquant des aspects psychologiques et affectifs.
4. Influence des pratiques sociales: Les variations culturelles influencent l'oral, compliquant son évaluation.
5. Absence de traces écrites: L'oral ne laisse pas de traces, nécessitant des enregistrements pour une analyse sérieuse.
6. Temps nécessaire pour l'évaluation: L'évaluation de l'oral demande beaucoup de temps, tant en classe que pour le travail personnel de l'enseignant.
7. Besoin de transcription écrite: L'analyse de l'oral requiert souvent des transcriptions écrites, nécessitant plusieurs réécoutes.
8. Connaissance limitée de l'oral: Les spécificités de l'oral sont souvent mal comprises et dévalorisées par rapport à l'écrit.
9. Manque d'indicateurs de maîtrise: Il manque des repères clairs pour la construction progressive des compétences orales.
10. Insuffisance de matériel pédagogique: Le matériel pédagogique pour l'enseignement de l'oral est limité en raison du caractère récent des recherches didactiques sur ce sujet.

Tous ces éléments soulignent la complexité de l'évaluation de l'oral et expliquent pourquoi de nombreux enseignants privilégient des méthodes d'évaluation plus traditionnelles, telles que l'évaluation de l'écrit. Selon Wiertz (2020) et Stordeur(2021), la question du « comment » évaluer l'oral, même après un enseignement spécifique, demeure un défi important pour les enseignants, accentué par le manque d'outils et de repères clairs .

3.3.3. Les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de l'expression orale

L'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère pose de nombreux défis en raison de sa complexité intrinsèque. Hares (2016) souligne que cette compétence est étroitement liée non seulement au système cognitif de l'apprenant (ses connaissances antérieures et ses méthodes d'acquisition).

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

Cependant, des chercheurs, à l'instar de (Dumais, C., 2010), (Lafontaine, L., & Préfontaine, C., 2007) et (Dumais C., 2012), affirment que les élèves eux-mêmes expriment des difficultés similaires. Ils déclarent souvent ne pas recevoir un véritable enseignement de l'oral et se sentent exclus du processus d'évaluation. Ils affirment également ne pas connaître les critères d'évaluation lorsque ceux-ci sont appliqués.

Cette perception est partagée par Rispaïl (1995), qui observe que pour les élèves, l'oral est une activité intime, destinée à des proches et perçue comme une expression de leur identité profonde. Toute tentative d'enseignement de cette compétence en classe est donc vue comme une intrusion menaçante, risquant de mettre à nu leur identité.

En conclusion, les difficultés d'apprentissage de l'expression orale en classe sont nombreuses et variées. Elles sont exacerbées par la complexité de la compétence elle-même, l'absence de critères d'évaluation clairs, le manque de formation des enseignants, et la perception des élèves de l'oral comme une activité intime et non scolaire. Ces défis nécessitent l'élaboration des modèles didactiques et l'adoption des approches pédagogiques innovantes pour être surmontés.

3.4. Modèles didactiques au service de l'enseignement de l'expression orale

Ces dernières années, de nombreuses recherches ont exploré l'enseignement de l'oral. Parmi ces travaux, plusieurs modèles d'enseignement de l'oral ont émergé, témoignant de l'essor des recherches sur la communication orale. Avant d'examiner ces modèles, il convient de préciser le concept même de modèle.

Un modèle se définit comme un système simplifié de la réalité, représentant une synthèse de l'objet d'étude, dans ce cas, l'enseignement de l'oral. Cette simplification permet une meilleure compréhension de l'objet.

3.4.1. Le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998)

Pour adresser les défis associés à l'enseignement de l'oral, Dolz et Schneuwly (1998) ont proposé un modèle didactique fondé sur la définition précise des caractéristiques de l'oral, afin de rendre possible un véritable enseignement de cette compétence. Ils ont souligné l'importance de connaître les diverses pratiques langagières orales ainsi que leurs relations variables avec l'écrit.

Selon Dolz et Schneuwly, pour que l'oral soit reconnu comme un objet légitime

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

d'enseignement, il est crucial de clarifier et expliciter les pratiques langagières orales à enseigner, ainsi que les caractéristiques linguistiques spécifiques et les savoir-faire associés. En identifiant ces caractéristiques, telles que les genres oraux (interview, exposé oral, débat, etc.), il devient possible de structurer un enseignement et une évaluation adéquats de l'oral.

Le modèle didactique développé par Dolz et Schneuwly repose sur l'enseignement des genres oraux et se fonde sur deux principes fondamentaux :

1. Premièrement, le modèle stipule que « le travail sur les genres oraux se fait toujours à deux niveaux : niveau de la communication et niveau de la structuration d'une activité » (Dolz, 1998, p. 92).
2. Deuxièmement : il s'agit ici de fournir aux élèves les outils nécessaires pour travailler la parole dans des situations de communication significatives

Pour mettre en œuvre ces principes, Dolz et Schneuwly suggèrent l'utilisation de séquences didactiques.

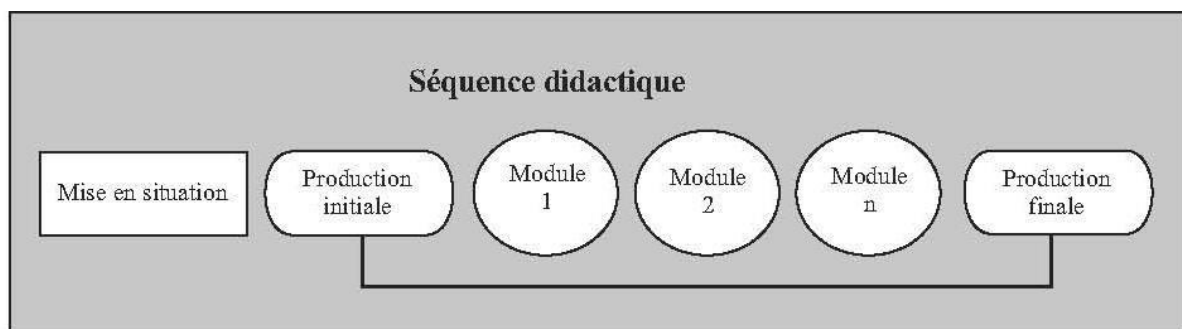


Figure 7: La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998)

Cette séquence est conçue pour être modulaire, permettant des ajustements en fonction des divers contextes de communication et des caractéristiques des classes.

La séquence didactique, selon Dolz et Schneuwly (1998), comprend quatre éléments fondamentaux adaptés au genre enseigné.

1. Mise en situation : Elle introduit un projet de communication réel et engage la classe dans la construction d'une représentation de l'activité langagière à accomplir (Dolz, 1998, p. 91). Cette étape comprend deux dimensions : un projet collectif définissant les modalités de la production et l'importance des contenus qui seront travaillés.
2. Production initiale : Les élèves réalisent une première tentative de l'activité langagière,

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

révélant leurs représentations et leurs difficultés (Dolz, 1998, p. 96). Cela permet de déterminer les apprentissages nécessaires et d'adapter l'enseignement.

3. Ateliers : Ils ciblent les difficultés relevées et les éléments essentiels du genre enseigné. Trois approches didactiques y sont combinées : l'analyse de textes oraux, des exercices spécifiques et la construction d'un langage métalinguistique (Dolz, 1998, p. 103).
4. Production finale : Elle intègre et met en pratique les savoirs acquis, servant souvent d'évaluation sommative après les évaluations formatives des ateliers (Dolz, 1998, p. 94).

Ce modèle suit un processus du complexe au simple, puis du simple au complexe : il commence par une activité langagière globale, se concentre sur les dimensions essentielles à travers des ateliers, et se termine par une réalisation complète de l'activité en contexte

3.4.2. Le modèle de la séquence didactique de Lafontaine (2001)

Le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) a été examiné par Lafontaine (2001), qui a souligné plusieurs aspects positifs de ce modèle. Selon Lafontaine, le modèle de Dolz et Schneuwly se distingue par sa simplicité et sa maniabilité, ainsi que par sa cohérence interne et sa clarté remarquable, ce qui le rend particulièrement compréhensible et accessible à un large public.

En réponse à ces limitations, Lafontaine (2001) a développé un modèle didactique alternatif pour l'enseignement de la production orale. Ce modèle vise à enrichir l'approche de Dolz et Schneuwly en intégrant deux finalités distinctes : l'oral comme médium d'enseignement et l'oral comme objet d'enseignement, et c'est la deuxième qui est en rapport avec notre objet de recherche.

La séquence d'enseignement de Lafontaine vise à concrétiser l'oral comme objet d'enseignement en structurant les apprentissages oraux autour de quatre étapes principales :

« la production initiale », « l'état des connaissances des élèves », « les ateliers formatifs », et « la production finale sommative ». Cette séquence permet de fixer des objectifs d'apprentissage clairs et de systématiser l'enseignement de l'oral.

Lors de la production initiale, les élèves réalisent une production orale sans préparation préalable, basée sur leurs connaissances antérieures. Cette production est enregistrée ou filmée par l'enseignant.

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

Pour faire l'état des connaissances, les enregistrements sont analysés pour discuter des forces et faiblesses des élèves. Les objectifs d'apprentissage sont définis conjointement par l'enseignant et les élèves.

Quant à l'organisation d'ateliers formatifs, elle est basée sur les objectifs définis, incluant diverses activités (modelage, pratiques spécifiques, techniques d'écoute, etc.). Évaluations formatives incluses.

Enfin, les élèves réalisent une production orale sommative, évaluée en cohérence avec les objectifs d'apprentissage. L'évaluation est filmée pour un retour et une comparaison avec la production initiale.

3.4.3. Le modèle de l'atelier formatif de C. Dumais et G. Messier (2016)

Les recherches menées par Dumais (2008) et (2010) ainsi que par Dumais et Messier (2016) ont permis de définir six étapes structurant un atelier formatif intégré dans une séquence didactique. Le processus débute par *l'élément déclencheur* (1), qui introduit l'objet d'enseignement-apprentissage en lien avec l'oral. Il se poursuit par *un état des connaissances*

(2) des élèves, visant à identifier leurs acquis ainsi que les défis associés à cet objet. Par la suite, *un enseignement* (3), sous forme *explicite* ou par modelage, favorise l'appropriation des connaissances, lesquelles sont mises en œuvre lors *d'une mise en pratique* (4) comprenant des exercices réalisés en groupe-classe ou en sous-groupes. *Un retour en grand groupe* (5) permet ensuite de partager les observations issues de cette mise en pratique, suivi *d'une activité métacognitive* (6) où chaque élève consolide ses apprentissages en vue de les réinvestir dans une production finale.

Dans cette recherche, et dans le but de favoriser l'enseignement de l'expression orale, nous avons opté pour une séquence didactique destinée à l'enseignement de l'expression orale, permettant ainsi de considérer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière. Pour ce faire, nous avons adopté l'organisation en quatre étapes, proposée par le modèle de Dolz et Schneuwly (mise en situation, production initiale, modules, production finale) ainsi que les ateliers formatifs de Lafontaine, en les intégrant aux différentes phases de la classe inversée. De plus, nous avons structuré l'ensemble du dispositif en fonction des différentes phases de la

classe inversée, dans le but de concevoir un dispositif autonomisant, étant donné

que l'autonomie d'apprentissage constitue notre objectif central.

3.5. Approches didactiques pour l'enseignement de l'expression orale

Dumais et al. (2017) identifient trois approches didactiques pour aborder l'enseignement de l'oral :

1. L'approche didactique de l'oral par les genres (DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY, 1998) : Cette approche se concentre sur l'enseignement des genres oraux spécifiques, tels que le débat, l'exposé ou l'entrevue. Elle vise à familiariser les élèves avec les caractéristiques et les structures de différents genres oraux afin de les préparer à des situations de communication variées.
2. L'oral intégré (Grandaty, M. et Turco, G. , 2001) (Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C., 2019) : Cette approche privilégie l'enseignement des conduites discursives, telles que la justification, l'explication ou la narration. Elle intègre l'oral à d'autres pratiques langagières, favorisant une approche holistique de la communication orale.
3. L'oral pragmatique (Maurer, 2001) cité par (Soucy, E. , 2019) : Cette approche vise à développer la capacité des élèves à communiquer oralement de manière efficace et harmonieuse. Elle met l'accent sur la dimension pratique et contextuelle de la communication, assurant que les interactions orales soient fluides et appropriées.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous focaliserons sur l'enseignement par les genres. Cette approche est actuellement préconisée pour l'enseignement de l'oral, tant par les chercheurs (Chartrand et al. (2015);(Dolz, J., & Gagnon, R. , 2008) que par les cadres de référence pour l'enseignement des langues (CECR, 2001). L'objectif est de permettre aux apprenants d'intervenir de manière adéquate dans diverses situations de communication.

3.5.1. L'approche par les genres : un levier pour l'apprentissage

Le genre est défini comme étant un ensemble de productions orales possédant des caractéristiques communes. (Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K, 2015, p. 9).

Jaubert (2007, p. 204) distingue entre :

- Genres premiers : Liés à l'action immédiate, à l'urgence pratique, à la coprésence et au partage de la situation. Ils incluent des formes de communication telles que les

conversations et les salutations.

- Genres seconds : Éloignés des contingences quotidiennes et pouvant être préparés à l'avance. Ils comprennent des genres publics comme le débat, l'émission télévisée, la présentation et l'exposé. Ces genres nécessitent la maîtrise de divers objets de l'oral.

Pour améliorer la qualité des productions orales, tant informelles que formelles, des stratégies sont employées. La planification est particulièrement associée aux genres formels, tandis que le contrôle et la compensation des manques lexicaux ou terminologiques se font presque automatiquement dans le discours naturel. (CECR, 2018, p. 71).

3.6. Le genre de l'exposé oral : caractéristiques et enjeux pédagogiques

L'exposé est décrit comme une activité pratique et interactive nécessitant la gestion du temps de parole, la considération de l'audience, l'adéquation au contexte, l'utilisation de notes préparatoires et de documents écrits et visuels pour le public (Miecznikowski, 2001 cité par (Tano M. , 2021),

L'exposé est un genre oral hybride nécessitant des passages constants par l'écrit, depuis les consignes et la préparation (prise de notes, rédaction d'une affiche) jusqu'à la présentation, aidée par des supports visuels précieux pour l'orateur et l'auditoire ((Dolz, J, Jacquin, M, & Schneuwly, B, 2006).

Sur le plan pédagogique, et dans le contexte des langues étrangères, l'exposé oral est considéré comme une courte présentation parlée, ordonnée et méthodique, d'un sujet imposé ou non, visant à maximiser l'utilisation de la langue étrangère en exposant un thème aux autres membres du groupe-classe, souvent sans connaissances préalables (Tano M. , 2021, p. 3). L'enseignement et l'apprentissage de l'exposé oral s'effectuent souvent sous deux formes : en présentation directe devant la classe (Sales-Hitier, D., & Dupont, P., 2020) ou sous forme d'enregistrement (Colognesi, S., & Dumais, C, 2020). Les consignes pour la réalisation de ces exposés sont généralement données en classe, tandis que la préparation se fait à domicile, sans formation préalable spécifique (Sénéchal K. , 2017). Mais que peut-on enseigner dans le genre de l'exposé oral?

3.6.1. Les dimensions enseignables du genre de l'exposé oral

L'exposé oral exige une maîtrise approfondie de la structuration d'un texte long et de la gestion des transitions entre différents niveaux de discours. Le plan, ou canevas, de l'exposé n'est pas simplement un outil auxiliaire, mais nécessite une attention particulière et une construction réfléchie.

Selon Dolz et Schneuwly (1998), l'exposé s'inscrit dans le modèle didactique du genre et doit être élaboré de manière consciente, basée sur l'observation des pratiques sociales de référence et des compétences des élèves. Cependant, la diversité des supports possibles et le manque de connaissances sur les facteurs influençant la transition entre le canevas et la réalisation orale posent des défis importants. À cet égard, ces auteurs identifient trois dimensions enseignables spécifiques au genre de l'exposé oral : la situation de communication, les caractéristiques linguistiques de l'exposé, et son organisation interne.

❖ La Situation de Communication

L'exposé oral en classe implique une interaction entre l'élève, qui présente, et le public, constitué des autres élèves, qui écoute pour apprendre un nouveau thème. La structuration de cette situation de communication se reflète dans les marques déictiques.

Aspect	Description
Interaction	L'élève (exposant) présente un sujet au public (autres élèves), créant une interaction didactique.
Structuration	Marquée par l'usage des déictiques comme "je", "nous", "vous" (ex. : "Je vais vous parler aujourd'hui de...").
Rôle de l'exposant	L'élève joue temporairement le rôle d'enseignant, ce qui permet une réflexion sur l'organisation et la transmission du savoir.
Exigences pour réussir	Construire une problématique adaptée aux connaissances et attentes du public - Évaluer et ajuster selon la compréhension de l'auditoire - Définir des objectifs clairs pour la conclusion - Poser des questions pour maintenir l'attention et vérifier la compréhension - Assurer une élocution distincte et une utilisation efficace des supports.

Tableau 1: Les aspects de la situation de communication de l'exposé oral (DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY, 1998)

❖ Les Caractéristiques Linguistiques

Le travail sur l'exposé oral nécessite l'utilisation de formes linguistiques spécifiques :

Aspect	Description
Cohésion thématique	Maintenir la continuité dans les parties de l'exposé pour une présentation fluide et cohérente.
Balisage du Texte	Distinguer clairement les idées principales des secondaires, ainsi que les explications, descriptions, développements et conclusions.
Marqueurs de structuration	Utiliser des connecteurs (ex. : "donc", "surtout") et des organisateurs temporels (ex. : "alors", "à présent") pour structurer le discours
Introduction d'exemples	Illustrer et clarifier le discours avec des exemples pertinents pour faciliter la compréhension.
Reformulations	Clarifier les termes complexes ou nouveaux par des paraphrases ou des définitions pour assurer la compréhension du public.

Tableau 2: Les Caractéristiques Linguistiques de l'exposé oral (DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY, 1998)

❖ L'organisation interne de l'exposé

L'organisation d'un exposé oral, bien que souvent monogérée, doit être structurée de manière réfléchie. Voici les phases typiques :

Phase	Description
1. Phase d'ouverture	Introduction et établissement de la légitimité de l'exposant auprès de l'auditoire.
2. Introduction du thème	Présentation et délimitation du sujet, légitimation des choix et mobilisation de l'attention des auditeurs.
3. Présentation du plan	Énumération des parties de l'exposé, rendant la planification explicite pour l'auditoire.
4. Développement	Enchaînement des thèmes selon le plan annoncé, avec clarté et cohérence.
5. Synthèse	Récapitulation des points principaux pour transition vers la conclusion.
6. Conclusion	Message final, possibilité d'introduire un problème nouveau ou amorcer un débat.
7. Clôture	Remerciements à l'auditoire, clôture rituelle et interaction avec le public.

Tableau 3: L'organisation interne de l'exposé oral (DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY, 1998)

Ces dimensions permettent d'assurer une préparation et une exécution efficaces de l'exposé oral, favorisant ainsi un apprentissage profond et structuré.

Il serait donc didactiquement pertinent de guider les élèves dans la réalisation d'exposés qui ne reposent pas uniquement sur la lecture d'un texte préparé, mais qui utilisent de manière efficace divers supports écrits.

3.6.2. L'exposé oral : une tâche complexe et multidimensionnelle

Selon Nissen(2011)(§42), une tâche est qualifiée de complexe non pas en raison de sa difficulté, mais en raison des multiples étapes nécessaires à son accomplissement. Autrement dit, elle se compose de sous-tâches ou d'étapes successives. Cette conception est partagée par Tano (2021, p. 91), qui définit un objet complexe comme un ensemble d'éléments interconnectés, dont la gestion des relations constitue la source de complexité.

Dans cette perspective, l'exposé oral peut être considéré comme une tâche complexe. Comme le souligne Bourguignon (2006, p. 63), il requiert l'activation de diverses ressources cognitives et méthodologiques, mobilisées de manière simultanée pour une production efficace.

En effet, l'exposé oral sollicite pleinement l'ensemble des compétences linguistiques et paralinguistiques, tant dans sa préparation que lors de sa présentation. Pour réussir cet exercice, l'intervenant doit franchir plusieurs étapes, telles que la recherche documentaire, l'analyse des informations, la prise de notes, la production orale ou écrite, et l'organisation des supports visuels ou écrits

Tian (2016, p. 91) souligne également que l'exposé exige de l'intervenant une prise en charge totale de la continuité de l'activité. Contrairement à une interaction dialogique, où la réponse peut être immédiate, l'exposé requiert une préparation minutieuse et une capacité à prendre la parole de manière autonome. Cette autonomie est accentuée par la nécessité d'un discours continu, sans interruption, sous la forme d'un texte oral structuré.

Par ailleurs, l'exposé oral est un genre hybride qui requiert une intégration constante de l'écrit. Cette activité nécessite des passages fréquents par l'écrit au moment de la préparation : prise de notes lors de la recherche documentaire, rédaction de supports visuels et notes pour l'orateur (Dolz, J, Jacquin, M, & Schneuwly, B, 2006). Comme

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

l'explique Nonnon (2002, p. 74), l'exposé oral est une tâche qui implique des compétences en compréhension et expression écrites, utilisant des documents intermédiaires tels que les notes de lecture, les diapositives et autres supports fragmentés.

Nonnon distingue deux grandes stratégies d'appui sur l'écrit pour l'exposé oral. La première est la paraphrase « souvent conseillée et valorisée » à partir de notes schématiques, souvent valorisée dans les pratiques pédagogiques. Ces notes, qui contiennent des éléments à dire sous forme tabulaire (listes, tirets, groupes nominaux), doivent être "réexpansées" oralement. La seconde stratégie est l'oralisation d'un texte entièrement rédigé, qui est perçue comme un savoir-faire empirique. (NONNON, 2002, pp. 79-82-85)

3.6.3. L'exposé oral à l'université : quels bénéfices pour les étudiants ?

À l'université, la réalisation d'exposés oraux, qu'ils soient individuels ou en petits groupes, est fréquemment intégrée aux dispositifs pédagogiques. Cette pratique est largement adoptée par les enseignants comme un moyen efficace de transmission des connaissances et comme modalité d'évaluation certificative (Messier et al. (2016); Colognesi, Deschepper, &Dejaegher, (2019) (Dumais, C., & Soucy, E., 2020) (Dupont, P., & Sales-Hitier, D. , 2022). L'exposé oral se révèle être un outil polyvalent, permettant non seulement de transmettre des contenus variés mais aussi d'évaluer les compétences des étudiants de manière dynamique.

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères (LE), l'exposé oral présente plusieurs avantages significatifs. Tout d'abord, il favorise le développement de deux aptitudes essentielles : la perception auditive et l'écoute. La perception auditive aide les étudiants à décoder les sons et à en comprendre le sens, tandis que l'écoute active, qui nécessite une attention particulière aux aspects prosodiques de la langue, est une pratique volontairement dirigée vers une meilleure compréhension. (Tano M. , 2021, p. 12).

Les bénéfices de cette pratique incluent plusieurs dimensions. Tout d'abord, les échanges entre étudiants lors des préparations en sous-groupes permettent un enrichissement mutuel des connaissances (Bourgeois, 1999). La phase de recherche et d'appropriation des contenus est également valorisée, car elle incite à une exploration approfondie des sujets abordés. De plus, les présentations en "direct" offrent une opportunité unique

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

d'ajuster et d'améliorer le discours en fonction des réactions du public, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage (Dumais, C., & Ostiguy, L, 2020).

L'interaction avec l'enseignant joue également un rôle crucial. En adoptant une posture de facilitateur, l'enseignant aide les étudiants à intégrer activement le contenu de la formation, tout en favorisant un environnement d'apprentissage collaboratif (Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, C, 2019). En effet, cette approche interactive non seulement engage les étudiants dans leur apprentissage mais les rend également plus responsables de leur propre formation.

3.7. L'évaluation au service de l'apprentissage de l'expression orale : principes et outils

L'évaluation, de la compétence à communiquer oralement, joue un rôle crucial dans l'enseignement, en remplissant deux fonctions principales : l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation au service de l'apprentissage selon (Cooper, 2011) et (Green, Gray et Remigio, 2014).

Pour ce qui est de l'évaluation de l'apprentissage, elle permet de mesurer et de rendre compte des acquis et du rendement des élèves après une période déterminée d'enseignement. Elle aide les enseignants à identifier ce que les élèves ont appris, en leur offrant l'occasion de faire le point sur leurs réalisations. L'évaluation se fonde sur un ensemble de critères clairement définis, qui sont comparés aux résultats d'apprentissage (Green, Gray et Remigio, 2014).

En effet, afin d'assurer une évaluation cohérente avec l'enseignement dispensé et refléter fidèlement les acquis des élèves, il est crucial de limiter l'évaluation aux éléments effectivement enseignés. Par exemple, si le débit de parole n'a pas été abordé en classe, il ne doit pas être inclus dans l'évaluation. En centrant l'évaluation sur ce qui a été enseigné, les élèves sont mieux informés des critères d'évaluation et peuvent ainsi se préparer de manière adéquate. (Dumais et al, 2015)

Des études ont démontré qu'une évaluation comportant trop de critères peut entraîner une surcharge cognitive chez les élèves, ce qui rend l'évaluation moins efficace (Dumais C. , 2008); (CECR, 2018); (Dumais, C., 2015). Il est donc recommandé de restreindre le nombre d'éléments évalués. Cette approche permet aux élèves de se concentrer sur les éléments enseignés et aux enseignants de fournir une évaluation plus

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

précise et réaliste en se concentrant sur un nombre limité de critères.

Les enseignants sont généralement les mieux placés pour déterminer les caractéristiques pertinentes à observer et à évaluer lors d'un exposé oral. Cependant, certaines recommandations peuvent guider cette évaluation .

Quant à l'évaluation au service de l'apprentissage, elle intervient à la fois avant et pendant l'enseignement de l'oral. Elle joue d'abord un rôle diagnostique, car elle permet à l'enseignant, au début d'une période d'apprentissage, de déterminer les compétences des élèves et de situer

leur niveau dans leur progression. Ce type d'information peut également être collecté durant le processus d'apprentissage, ce qui aide l'enseignant à identifier les aspects à travailler, à ajuster son enseignement et à optimiser les apprentissages (Dumais, C., 2015). L'évaluation au service de l'apprentissage ne vise pas à attribuer des notes, mais à améliorer et soutenir l'apprentissage des élèves en leur fournissant une rétroaction descriptive et détaillée. Cette approche, selon Dumais (2015), offre aux élèves la possibilité de développer leur compétence à communiquer oralement avant toute évaluation sommative.

La finalité de notre recherche est de promouvoir le développement de l'expression orale en adoptant une approche visant à renforcer l'autonomie des apprenants, notamment dans le genre de l'exposé oral, il apparaît pertinent d'intégrer des outils et des pratiques qui encouragent la responsabilisation des étudiants. L'objectif est de les impliquer activement dans le processus d'évaluation, ce qui contribue à une gestion plus efficace et consciente de leur propre apprentissage.

En ce sens, il est essentiel de proposer des dispositifs pédagogiques qui non seulement favorisent l'acquisition des compétences orales, mais qui permettent également aux étudiants de devenir des acteurs engagés dans leur formation. Parmi les outils que nous suggérons pour atteindre cet objectif, il en existe plusieurs qui ont le potentiel de transformer l'évaluation en un levier pour l'apprentissage autonome et réfléchi.

Ces outils devraient permettre aux étudiants de participer activement à l'évaluation, de s'auto-évaluer, de co-évaluer leurs pairs, et ainsi de développer une meilleure compréhension de leurs progrès et des domaines nécessitant une amélioration. Par conséquent, cette implication accrue des étudiants dans l'évaluation vise non seulement à renforcer leur compétence en expression orale, mais également à les doter des

capacités critiques nécessaires pour devenir des apprenants autonomes et responsables. Alors quels sont ces outils et quels rôles jouent-ils ?

3.8. Pratiques d'évaluation favorisant le développement des compétences orales

Paris et Ayres (1994), cités dans (Durand, M. J., & Chouinard, R, 2006) estiment que l'évaluation ne devrait pas se limiter à une série de tests auxquels les élèves répondent passivement. Au contraire, ces derniers doivent être impliqués activement dans l'évaluation de leurs apprentissages.

En ce sens, Berset Fougerand(1991) souligne l'importance de co-construire les instruments d'évaluation avec l'enseignant, favorisant ainsi une réflexion approfondie sur l'évaluation elle-même et sur la didactique de l'oral.

Cette approche participative de l'évaluation de l'oral, déjà préconisée par Berset Fougerand, , a été reprise par divers chercheurs tels que Dolz et Schneuwly (1998), Durand et Chouinard (2006)et Lafontaine (2007).

Dans le cadre de cette recherche, nous ne retiendrons que ceux qui sont en lien direct avec nos objectifs.

3.8.1. La grille d'évaluation critériée : un outil structurant

La grille d'évaluation s'impose comme un instrument central dans l'appréciation des productions orales. En effet, fondée sur des critères prédéfinis et souvent enrichie de commentaires, elle permet une évaluation analytique et objective en examinant séparément chacune des composantes de la performance orale (Lafontaine L. &, 2009) et (Lavoie, C., & Bouchard, E., 2017) . Cette approche se justifie par le fait que l'oral ne doit pas être jugé en tant qu'entité globale, mais plutôt décomposé en ses multiples dimensions (Lafontaine & Préfontaine, 2007).

Berset Fougerand (1991, p. 189) trouve que l'utilisation de la grille critériée favorise une plus grande équité, en évitant que des performances isolées ne masquent des lacunes ailleurs, et en permettant aux élèves de connaître à l'avance les objectifs et critères, ce qui les responsabilise dans leur apprentissage.

Dans le domaine des exposés oraux, Dolz&Schneuwly (2016) recommandent l'usage de fiches de critères, utilisables tant en phase préparatoire qu'en phase d'analyse postérieure, qu'elles soient co-construites ou non. Enfin, afin de garantir une cohérence dans l'évaluation, il est essentiel d'employer la même grille pour l'évaluation formative

Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral

et pour l'évaluation sommative au sein d'une même séquence d'enseignement (Lafontaine, L., & Préfontaine, C. , 2007).

Bernard Dionne (1993, pp. 156-159) identifie plusieurs caractéristiques essentielles pour un exposé oral efficace, parmi lesquelles :

- Le respect du temps alloué pour l'exposé.
- L'adaptation du discours à l'auditoire.
- La clarification des termes nouveaux.
- La contextualisation du sujet de l'exposé.
- La structuration de l'exposé suivant un plan.
- L'indication du plan au tableau.
- Le repérage des auditeurs dans le plan au fur et à mesure de l'exposé.
- La conclusion résumant les idées principales.
- La sollicitation de questions ou de commentaires de la part de l'auditoire.

Dominique Chassé et Richard Prigent (1990, pp. 36-37) proposent une grille d'évaluation détaillée, que nous utiliserons pour évaluer les exposés oraux des étudiants dans notre expérimentation. Cette grille couvre à la fois la forme et le contenu de l'exposé. Les critères de cette grille comprennent des éléments tels que la clarté de l'expression, l'organisation des idées, l'originalité du contenu, la capacité à maintenir l'intérêt de l'auditoire, et la qualité de la conclusion.

ÉVALUATION DE LA FORME

1. **Introduction**

L'exposé comportait-il une bonne introduction ?

- 1.1 L'orateur a réussi à établir rapidement le contact avec l'auditoire, à l'aide d'un élément déclencheur.
- 1.2 Il a énoncé clairement les objectifs de son exposé dès le début de son allocution.
- 1.3 Il a annoncé le déroulement de son exposé.

2. **Plan et structure**

Dans le déroulement de l'exposé, l'orateur a-t-il fait preuve de structure et d'organisation ?

- 2.1 Il a fourni des définitions préalables utiles.
- 2.2 Il a annoncé clairement le début de chaque élément de son plan.
- 2.3 Il a annoncé clairement la fin de chaque élément de son plan.
- 2.4 Il a fait régulièrement une transition, lors du passage d'un point à un autre.
- 2.5 La durée de l'exposé a été respectée.

3. **Illustrations**

L'exposé était-il étayé de bonnes illustrations ?

- 3.1 L'orateur a utilisé des moyens visuels simples et lisibles.
- 3.2 Les moyens visuels utilisés étaient pertinents.

4. **Variation des stimuli**

L'orateur a-t-il su capter et garder l'attention par une variation de stimuli adéquate ?

- 4.1 Il parlait suffisamment fort.
- 4.2 Il variait les intonations de sa voix.
- 4.3 Il variait ses gestes et ses déplacements.
- 4.4 Il faisait des pauses.
- 4.5 Il regardait l'auditoire avec attention.

5. **Conclusion**

L'exposé comportait-il une bonne conclusion ?

- 5.1 L'orateur a rappelé l'objectif de l'exposé.
- 5.2 Il a résumé les points importants à la fin de son exposé.
- 5.3 Il a terminé par un message significatif facile à retenir.

6. **Questions de l'auditoire**

L'orateur a-t-il répondu correctement aux questions ?

- 6.1 Quand c'était nécessaire, il a reformulé toutes les questions des auditeurs.
- 6.2 Il a répondu de façon précise et concise aux questions.
- 6.3 Il s'est assuré qu'il avait bien répondu.

7. **Autres commentaires**

De façon générale, l'exposé semblait-il bien préparé ?

- 7.1 L'exposé s'adaptait bien à l'auditoire.
- 7.2 L'orateur a su tenir compte des contraintes imposées.
- 7.3 Les objectifs poursuivis ont été mis en évidence.
- 7.4 Un énoncé précis et concis identifiait l'exposé.
- 7.5 L'orateur n'a pas été rivié à ses fiches aide-mémoire.

ÉVALUATION DU CONTENU

En principe, seul le professeur évalue les points suivants.

8. **Maîtrise du sujet**

L'orateur maîtrisait-il bien son sujet ?

- 8.1 Il a montré qu'il avait bien assimilé les connaissances relatives au sujet.
- 8.2 Il a bien délimité la question à traiter.
- 8.3 Il a su départager l'essentiel de l'accessoire sans se perdre dans les détails.
- 8.4 Les idées exprimées, l'interprétation ou le traitement du sujet avaient un caractère personnel et original.

9. **Bases théoriques et documentation**

Les bases théoriques et la documentation étaient-elles satisfaisantes ?

- 9.1 Les différents points traités étaient étayés par des données documentaires ou des faits objectifs.
- 9.2 L'exposé s'appuyait sur des bases théoriques solides.
- 9.3 La documentation citée ou utilisée était suffisante.
- 9.4 La documentation citée ou utilisée était pertinente.

10. **Capacités d'analyse**

L'orateur a-t-il fait preuve de bonnes capacités d'analyse ?

- 10.1 Il a bien manié les concepts propres à sa discipline.
- 10.2 Il a su évaluer la portée des faits présentés et intégrer ces faits à l'ensemble du raisonnement ou de la démonstration.
- 10.3 Il a su conduire méthodiquement le raisonnement ou la démonstration et les mener à terme.

Tableau 4: Grille d'évaluation détaillée de l'exposé oral (Chassé, D., &Prégent, R, 1990) cité par (Howe, 2015, p. 33)

Quel que soit le système de critères choisi, il est crucial de s'assurer que les élèves comprennent bien ces critères et qu'ils ont eu l'opportunité, au cours de leurs apprentissages, de développer les compétences nécessaires pour les démontrer lors de l'évaluation.

Ainsi, une évaluation efficace des exposés oraux ne repose pas uniquement sur la performance observable, mais aussi sur la préparation pédagogique préalable qui a permis aux élèves de maîtriser les compétences requises.

3.8.2. L'autoévaluation : un levier de réflexion et de progression

L'autoévaluation se définit comme une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses propres idées, travaux, apprentissages, ou compétences, contribuant ainsi au développement des habiletés métacognitives (Lafortune, L., & Dubé, G, 2004, p. 131).

Selon Durand et Chouinard (2012), l'autoévaluation se déroule en trois étapes clés. D'abord, la phase de « prise de mesure » permet à l'élève d'identifier ses acquis ainsi que les difficultés rencontrées au cours de son apprentissage. Ensuite, lors de l'étape du « jugement », il engage une analyse critique de son travail et des stratégies utilisées. Enfin, la phase de « décision » marque la conclusion du processus : l'élève évalue son évolution et définit les actions à entreprendre pour optimiser ses productions à venir. Néanmoins, l'autoévaluation peut représenter un défi, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer des performances orales, considérées comme « volatiles » (Lavoie, C., & Bouchard, E., 2017). Cette volatilité peut compliquer la tâche de l'apprenant dans l'évaluation de ses propres performances.

Des recherches ont démontré que l'utilisation d'enregistrements vidéo constitue un outil efficace pour l'autoévaluation de l'orateur, qu'il soit élève de l'école (Stordeur, M-F, Colognesi, S, 2020) ou étudiant dans l'enseignement supérieur (Colognesi, S., & Dumais, C, 2020) et (Lavoie, C., & Bouchard, E., 2017) . En effet, en se visionnant à plusieurs reprises, il peut affiner son analyse de son expression orale et mieux identifier les aspects à améliorer (Lavoie, C., & Bouchard, E., 2017, p. 261)

3.8.3. La co-évaluation apprenant-enseignant : vers une démarche participative

La co-évaluation élève-enseignant constitue un processus où l'autoévaluation d'un élève est confrontée à l'évaluation réalisée par l'enseignant (Lafortune, L., & Dubé, G, 2004). Ce mode d'évaluation représente une forme participative et interactive de l'évaluation, intégrant l'élève dans le processus évaluatif.

Selon Durand & Chouinard (2006), la co-évaluation est caractérisée par une interaction entre

les perspectives de l'élève et de l'enseignant concernant une production donnée. Pour garantir l'efficacité de la co-évaluation élève-enseignant, il est crucial que l'élève soit capable de poser un regard évaluatif sur ses propres performances, ce qui implique qu'il doit d'abord maîtriser l'autoévaluation avant de participer efficacement à la co-évaluation.

Dans le cadre de l'évaluation d'une présentation orale, la co-évaluation permet à l'élève et à l'enseignant de discuter ensemble des aspects de la présentation. Cette interaction est facilitée lorsque la présentation orale est enregistrée, car elle permet une analyse plus précise et approfondie des performances de l'élève. Les enregistrements servent de support pour une évaluation plus objective et détaillée, enrichissant ainsi le processus de co-évaluation élève-enseignant.

3.8.4. Le journal de bord : un outil de suivi et de métacognition

Dans le cadre d'une séquence dédiée à l'enseignement de l'oral, l'enseignant peut accompagner les élèves dans la création de leur journal de bord en leur proposant une structure claire, qui peut prendre la forme de tableaux ou de textes continus (Lafontaine, 2007). Cet outil favorise un suivi rigoureux, que ce soit entre l'élève et lui-même, entre pairs, avec les parents ou d'autres intervenants extérieurs, ainsi qu'avec l'enseignant. Ce suivi contribue au développement de l'autonomie des élèves dans la gestion de leur communication orale. (ibid)

Bien que souvent destiné aux élèves, le journal de bord peut également être utilisé par l'enseignant. Ce dernier peut y noter ses observations sur les élèves ou sur la dynamique générale du groupe, lui permettant ainsi d'affiner son approche pédagogique.

Conclusion

Au vu de ce qui précède, l'expression orale, en tant qu'objet d'enseignement, occupe une place essentielle dans le développement des compétences langagières des apprenants. Parmi les formes d'oral formel, l'exposé oral se distingue par ses exigences spécifiques, nécessitant une approche didactique rigoureuse. Son enseignement requiert la mise en place de stratégies explicites et d'interventions adaptées de la part de l'enseignant afin de surmonter les

difficultés rencontrées par les étudiants. Dès lors, l'élaboration d'un modèle didactique adapté s'impose afin de déterminer les caractéristiques enseignables et apprenables de l'exposé oral, tout en mettant en œuvre des démarches progressives favorisant son acquisition. En adoptant une telle approche, il devient possible d'outiller les étudiants pour qu'ils développent une expression orale maîtrisée, répondant aux exigences académiques et communicatives de ce genre formel.

Partie II :

Méthodologie de

recherche

Chapitre 04 : Epistémologie de recherche **et premier travail au terrain**

Introduction :

Ce chapitre vise à décrire le contexte de notre expérimentation et à diagnostiquer, à travers deux types d'enquêtes, les difficultés liées à l'enseignement /apprentissage de l'expression orale à l'université, en particulier lors des exposés oraux des étudiants de première année (Désormais L1), ainsi que les défis de leur apprentissage en autonomie. Ce diagnostic constitue notre première étude de terrain.

Dans un premier temps, nous justifierons et expliquerons la démarche méthodologique adoptée dans notre thèse, qui s'inspire d'une approche de recherche-action. Ensuite, nous présenterons le contexte en décrivant l'établissement où se sont déroulées nos enquêtes, à savoir le département de français de l'université Abou Bakr Belkaid à Tlemcen.

Ensuite à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants des différents modules de première année de licence en français, nous chercherons à relever les difficultés liées à l'exposé oral pour les L1, ainsi que comprendre les perceptions des enseignants sur l'autonomie dans l'apprentissage de ce genre oral.

Pour obtenir des résultats plus concrets, nous avons sollicité l'enseignante auprès de laquelle s'est déroulée notre expérimentation, de demander à ses étudiants (notre échantillon) de préparer et de présenter un premier exposé oral, servant ainsi de présentation initiale.

Enfin, nous concluons cette première étude de terrain en évaluant la faisabilité de notre expérimentation, qui consiste à implémenter notre dispositif pédagogique basé sur la classe inversée. Cette évaluation inclura la vérification de la disponibilité des TICE chez les étudiants, ainsi que leur adhésion et leur volonté de participer à notre expérimentation.

Nous présenterons dans les pages suivantes nos motivations pour le choix du thème de recherche, ainsi que notre démarche méthodologique inspirée de la recherche-action.

4.1 Choix et démarche méthodologiques : une recherche- action à visée exploratoire

La recherche -action a été choisie en raison de son objectif principal : améliorer ou transformer les pratiques existantes (Guay, 2018, p. 246), (Naci Kayaoglu, 2015, p. 142). Cette approche nous a permis de répondre efficacement à notre question de recherche. De surcroît, la recherche-action se concentre sur la résolution de problèmes concrets découlant de situations pédagogiques réelles (Fortin, 2010) ; (Guay, 2018). Dans le cadre de cette étude, elle a été particulièrement utile pour aborder les défis liés au développement de l'autonomie dans l'apprentissage de l'expression orale.

Son objectif principal est de résoudre des problèmes identifiés dans un contexte spécifique, en intégrant la pratique à la théorie à travers des actions concrètes. l'action devient une application directe de la théorie. La recherche-action vise ainsi avant tout à transformer le contexte étudié.

Elle peut s'appliquer de manière collective, en impliquant les professionnels de l'établissement concerné, ou avec l'intervention d'un chercheur externe .Elle peut aussi être réalisée par un individu : un professionnel désireux d'améliorer ses pratiques.

Ainsi, la recherche-action est une démarche flexible et adaptative, permettant à la fois une approche collaborative ou individuelle, tout en valorisant l'implication des acteurs directement concernés par la problématique étudiée. Elle s'inscrit dans une dynamique où théorie et pratique se nourrissent mutuellement, avec pour objectif final de transformer et améliorer le contexte d'intervention.

Plusieurs chercheurs ont proposé des étapes pour la démarche de la recherche-action, conservant ces trois phases tout en ajoutant quelques nuances.

Nunan(1992, p. 19), traduit par Richer (2011, p. 52) propose une démarche en sept étapes : identifier un problème, collecter des données, formuler une hypothèse, mettre en œuvre une action, l'évaluer, partager les résultats et initier un nouveau cycle.

Lodico, Spaulding et Voegtle (2010) proposent dans la figure ci-dessous un modèle construit en sept temps

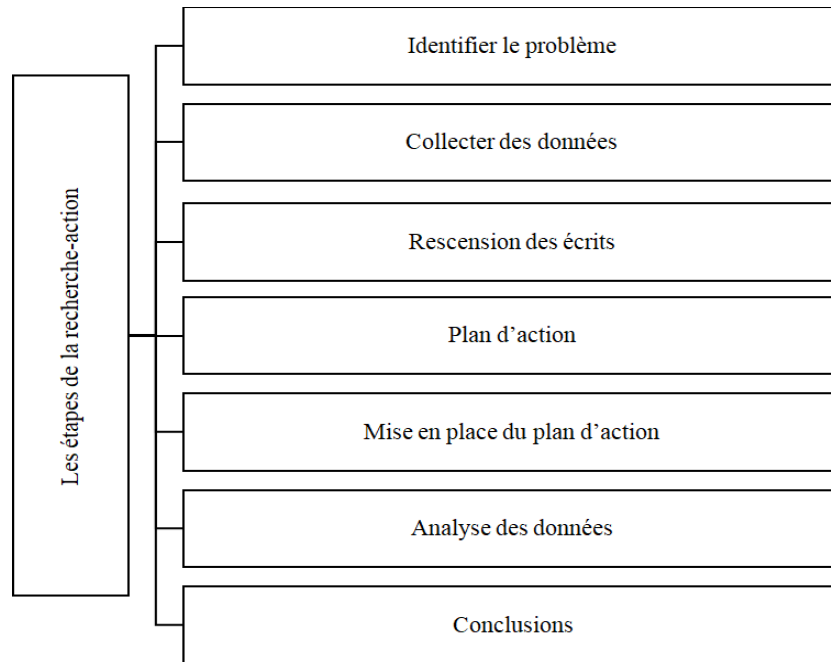


Figure 8 : La recherche-action de Lodico, Spaulding et Voegtler (2010)

La démarche se structure en sept étapes. D’abord, le problème est identifié en collaboration avec les praticiens. Ensuite, des données sont recueillies pour approfondir la compréhension de la question. La troisième phase consiste en une revue de littérature visant à examiner les travaux antérieurs pertinents. La quatrième étape implique la conception conjointe, par le chercheur et les praticiens, d’un plan d’intervention destiné à modifier les pratiques. Lors de la cinquième phase, ce plan est mis en œuvre et des informations supplémentaires sont collectées. La sixième étape est dédiée à l’analyse détaillée des données obtenues. Enfin, la dernière phase permet de tirer des conclusions sur l’impact de la démarche en évaluant les changements ou ajustements opérés par rapport à la situation initiale.

Richer (2011), en s'appuyant sur toutes les propositions des chercheurs susmentionnés, identifie une démarche pour une recherche-action individuelle basée sur trois phases : initiale, de réalisation et finale.

4.2 La construction de notre recherche-action

En nous appuyant sur la démarche de Richer ainsi que sur les différentes approches de recherche-action évoquées précédemment, nous proposerons un schéma synthétisant le processus que nous avons adopté (figure 09). Une brève description du déroulement de notre propre démarche suivra cette illustration.



Figure 9: Schéma illustrant notre processus de recherche-action.

4.2.1 La phase initiale :

- **Problématique** : Des difficultés marquées en expression orale, notamment lors des exposés, ont été relevées. Ces obstacles sont aggravés par un manque d'autonomie des apprenants et une forte dépendance à l'enseignant.
- **Premiers constats** : Il est nécessaire de dépasser les perceptions subjectives en s'appuyant sur des données concrètes afin de valider les hypothèses de manière rigoureuse.
- **Analyse du contexte** : Avant d'engager la recherche-action, il importe d'en évaluer la faisabilité : mode de mise en œuvre (individuelle ou collective), mobilisation des acteurs, moyens disponibles et possibilité de recueillir des données auprès des étudiants.

4.2.2 La phase de réalisation :

- **Diagnostic du problème** : Une analyse approfondie a été menée à travers deux questionnaires adressés à des enseignants de première année (L1) et à un groupe ciblé d'étudiants. Une évaluation initiale des exposés oraux a également été réalisée à visée diagnostique, avant la mise en place du dispositif.
- **Hypothèse de recherche** : Fondée sur des lectures spécialisées, notre hypothèse attribue les lacunes en expression orale et en autonomie à plusieurs facteurs : manque de temps dédié, absence de dispositif stimulant l'engagement des apprenants, et un rôle enseignant peu adapté aux besoins observés.
- **Hypothèse d'action** : Nous avons supposé qu'un dispositif pédagogique hybride, combinant classe inversée et approche active, permettrait d'améliorer l'expression orale et l'autonomie. Des capsules vidéo explicatives ont été créées pour un apprentissage hors classe, complétées par des activités en présentiel encadrées par l'enseignant.
- **Mise en œuvre de la démarche** : L'expérimentation a eu lieu au premier semestre 2022/2023, dans le cadre des TD du module de Compréhension Expression Orale. Le dispositif alternait entre apprentissage autonome hors classe et consolidation en classe.

4.2.3 La phase finale :

- **Évaluation** : Cette phase vise à mesurer les progrès réalisés à travers l'analyse des exposés oraux après l'application du dispositif. Elle permet également d'apprécier l'impact global de la classe inversée sur le développement de l'autonomie en expression orale.
- **Poursuite du processus** : Une nouvelle recherche-action peut être envisagée pour renforcer les acquis et familiariser davantage les étudiants avec cette approche. Elle favorise une consolidation durable des apprentissages et une intégration progressive des compétences visées.

Cette recherche adopte une approche exploratoire, car bien que l'influence de l'enseignant sur le développement de l'autonomie des étudiants soit largement théorisée, les perspectives des enseignants et leurs pratiques effectives en classe sont souvent négligées (Borg & Al-Busaidi, 2012, p. 287). L'objectif est de comprendre concrètement les actions menées par les enseignants : comment ils soutiennent l'autonomie des apprenants, quelles

activités pédagogiques ils mettent en place pour favoriser cette autonomie, comment ils ajustent leurs interventions selon les besoins des étudiants, et à quel moment ils choisissent d'agir pour encourager cette autonomie. Cette démarche vise à aller au-delà des concepts théoriques en analysant les pratiques réelles des enseignants, afin de mieux appréhender leur contribution spécifique à l'autonomie des étudiants dans un cadre institutionnel. Elle permet également de documenter ces pratiques et de proposer des recommandations pratiques pour renforcer le soutien à l'autonomie en classe.

Chapitre 05 : Participants et contexte **de la recherche**

5.1 Echantillonnage :

Cette recherche porte sur les étudiants de première année de Licence en français à l'Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen (UABT) pour l'année universitaire 2022/2023. La population ciblée comprend 395 inscrits, répartis sur deux sections de 10 groupes de 30 à 37 individus.

Ce choix se justifie par plusieurs raisons que nous exposerons ci-après. Étant une étude exploratoire en recherche-action, nous avons opté pour un échantillonnage par quotas, une méthode non probabiliste permettant de sélectionner les participants sur la base de critères prédéfinis.

L'université ayant organisé les étudiants en groupes administratifs, un groupe spécifique a été retenu, reflétant le profil d'un étudiant nouvellement inscrit. Cette démarche ne vise pas à garantir une représentativité statistique, mais à structurer l'échantillon selon des critères tels que le niveau académique et l'âge, assurant ainsi la prise en compte des sous-groupes pertinents.

L'échantillonnage par quotas permet une flexibilité dans la sélection tout en veillant à ce que les caractéristiques des primo-arrivants soient bien représentées. Cette approche est adaptée à la nature exploratoire de l'étude, permettant de se concentrer sur des aspects ciblés sans les contraintes d'un échantillonnage aléatoire plus complexe.

Initialement composé de 37 étudiants, l'échantillon final comptait 25 participants actifs ayant réellement pris part à l'expérience.

5.2 Justification du choix des participants :

Le choix de cette population (première année de Licence) n'est pas anodin. Nous avons ciblé spécifiquement ces individus, fréquemment qualifiés de « terminal sortant », car ils correspondent parfaitement à l'objectif principal de notre étude : promouvoir l'autonomie dans l'acquisition de l'expression orale, particulièrement lors des exposés.

Ces étudiants traversent une étape décisive, passant d'un enseignement secondaire très encadré à un modèle universitaire nécessitant une plus grande indépendance. Cette transition engendre souvent des difficultés, notamment en matière de gestion de l'apprentissage et d'acquisition des compétences orales requises. De plus, cette première année représente une période complexe pour les nouveaux bacheliers, qui doivent non seulement s'adapter à un environnement académique différent, mais aussi développer des compétences comme la prise de parole en public et la réalisation d'exposés, souvent négligées au lycée.

En outre, la capacité à s'exprimer oralement, essentielle dès le début du cursus universitaire, est fréquemment utilisée pour évaluer la compréhension, la synthèse et l'efficacité de la communication. Renforcer ces aptitudes, au-delà des attentes académiques, représente également un avantage considérable dans le milieu professionnel, où les compétences interpersonnelles sont de plus en plus recherchées.

Ainsi, l'examen de ce groupe particulier permet de concilier notre finalité avec les défis pédagogiques et professionnels actuels, en contribuant à renforcer l'autonomie et les compétences orales dès les premières étapes de l'enseignement supérieur.

5.3 Contexte et prescrits institutionnels

Notre enquête a été menée à l'Université de Tlemcen Abou Bakr Belkaid (UABT), où nous poursuivons notre formation doctorale depuis 2019, au sein du département de langue Française pendant le premier semestre de 2022/2023, dans le cadre du module de Compréhension et Expression Orales (désormais CEO) avec un groupe d'étudiants de 1^{ère} année licence.

Conformément au programme des enseignements du socle commun de Licence (L1), pour l'année 2019, la matière de CEO est classée parmi les Unités d'Enseignements Fondamentales (UEF). Cette unité est dotée d'un coefficient de 2 et se déroule sur un volume horaire hebdomadaire de 3 heures, réparties en deux séances de 1 heure et 30 minutes, consécutives lors des Travaux Dirigés (TD). Le volume horaire semestriel total s'élève à 45 heures, réparties sur une durée de 15 semaines. L'évaluation de cette matière est structurée en deux volets : un contrôle continu et un examen final, chacun représentant 50 % de la note globale, comme récapitulé dans la figure ci-dessous.

Partie II : Méthodologie de recherche
Chapitre 05 : Participants et contexte de la recherche

Crédits et coefficients revus
Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1) Socle commun domaine : Lettres et Langues Etrangères

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 1 ¹	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1 ²	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 1	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Ere de textes 1	2	1		1h 30		22h30	27h30	50%	50%
UE Découverte Code : UED 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1.	2	1	1h30			22h30	2h30		100%
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	2h30	50%	50%
Total semestre 1		30	15	1h30	21h00		337h30	362h30		

¹ Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

² Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

*Travail complémentaire en consultation semestrielle.

Document 1: Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1)
Socle commun Domaine : Lettres et langues étrangères (2019)

Un élément marquant dans l'organisation de ce module est l'absence de descriptif détaillé de la matière pour les semestres initiaux (L1, L2). En effet, le contenu des unités d'enseignement n'est spécifiquement détaillé qu'à partir du semestre 5, correspondant au semestre UN de la 3^{ème} année de Licence, comme indiqué dans les documents institutionnels ci-dessous .

Partie II : Méthodologie de recherche
Chapitre 05 : Participants et contexte de la recherche

Semestre : 5

Unité d'enseignement : Pratique de la langue

Matière : Compréhension et production orale

Crédits : 2

Coefficient : 2

Objectifs de l'enseignement (*Décrire ce que l'étudiant est censé avoir acquis comme compétences après le succès à cette matière – maximum 3 lignes*).

- Mobiliser les compétences nécessaires à la lecture/production de discours publicitaires et de discours faisant la critique d'un film ou d'un spectacle.
- Aider l'étudiant à définir un plan d'expression et à utiliser les outils d'organisation du discours.

Connaissances préalables recommandées (*descriptif succinct des connaissances requises pour pouvoir suivre cet enseignement – Maximum 2 lignes*).

Les tons du discours, les registres de langue, types de textes, quelques techniques de reformulation

Contenu de la matière :

1. La publicité :

- Savoir interpréter un discours publicitaire : savoir déchiffrer les messages publicitaires, comprendre le contenu d'une image ou d'un support audiovisuel et sa relation (de complémentarité ou de redondance) avec le discours verbal.
- Mobiliser les compétences nécessaires à l'élaboration de discours publicitaires:
 - Utilisation des techniques de la persuasion : non-verbale (mimiques et gestuelle) et verbales (expressions idiomatiques, argumentation, ...)
 - savoir adapter le discours au destinataire

4. Faire la critique d'un film, d'un spectacle.

- S'initier à la compréhension de documents audiovisuels faisant la critique d'un film, d'une conférence, d'un spectacle (émissions radio ou de télévision sous forme de reportages, d'entretiens ou de débats)
- S'initier à la production de discours oraux en vue de critiquer un film, un colloque ou un spectacle
 - Savoir faire un compte rendu (objectif)
 - Savoir donner son point de vue : être capable d'effectuer une analyse en introduisant ses savoirs personnels.

5. Le plan

- Savoir dégager les plans employés dans des discours assez longs
- Être capable de réorganiser des données selon des plans différents
- Être capable de produire des textes oraux selon des plans prédéfinis
 - Le plan accumulatif.
 - Le plan chronologique.

Document 2: Unité d'enseignement : Pratique de la langue ; Matière : Compréhension et production orale. Semestre 5. Langue française (2015-2016)

Face à cette lacune, les enseignants responsables du module CEO ont adopté une démarche collaborative en se constituant en cellules pédagogiques. Ces cellules se réunissent régulièrement pour discuter et déterminer les grandes lignes pédagogiques à aborder avec les étudiants. Elles travaillent collectivement à l'élaboration des contenus d'enseignement, en tenant compte des besoins spécifiques des étudiants et des objectifs pédagogiques visés par la matière. Cette approche participative vise à assurer une cohérence et une uniformité dans l'enseignement de ce module, tout en permettant une certaine flexibilité dans l'adaptation des contenus aux contextes d'apprentissage variés. Les cellules pédagogiques jouent ainsi un rôle crucial dans la définition des axes d'enseignement et dans l'évaluation continue des méthodes et supports pédagogiques utilisés, afin de pallier l'absence de directives institutionnelles précises pour les semestres initiaux du parcours Licence.

Chapitre 06 : Protocole expérimental **et recueil des données**

6.1 La phase initiale :

6.1.1 Prise de contact avec l'enseignante et l'établissement d'un calendrier de travail

Avant de détailler les étapes de notre enquête et présenter notre dispositif, nous avons effectué une première approche du terrain. Dès le début de l'année universitaire 2022/2023, en octobre précisément, nous avons pris contact avec l'enseignante chez/avec qui nous allions mettre en œuvre notre dispositif. L'objectif de cette prise de contact précoce était de lui présenter le protocole spécifique à la pédagogie inversée, qui requiert une hybridation entre l'enseignement à distance et en présentiel, ainsi qu'un usage régulier des TICE. Nous lui avons ainsi expliqué en détail le déroulement prévu de notre enquête, le plan d'application et les ressources nécessaires pour en assurer le succès.

Par ailleurs, en collaboration avec l'enseignante, nous avons établi un calendrier (mentionné ci-dessous) intégrant les différentes séances composant notre dispositif, en veillant à ce qu'il soit compatible avec le volume horaire du module de compréhension et expression orales, la disponibilité de l'enseignante, ainsi que son programme d'enseignement prévu.

Notre enquête a débuté précisément du 20 octobre 2022 jusqu'au 10 novembre 2022. Conformément aux principes de l'hybridation dans la classe inversée, nous avons alterné entre les moments de présentiel et à distance comme suit :

Phase de :	Date et durée	Objectif	Lieu de Travail
Pré-test	20/10/2022	Mise en situation	En présence
Test	Du 20/10 au 26/10/2022	Préparation du 1 ^{er} exposé oral avant la classe inverse	A distance
	27/10/2022	1 ^{ère} présentation de l'exposé et évaluation diagnostique	En présence
	Du 27/10 au 02/11/2022	Visionnage des capsules vidéo et quiz évaluatifs (construction des savoirs)	A distance
	03/11/2022	Activités d'autonomisation et étayage (co-construction des savoirs et évaluation formative)	En présence
	Du 03/11 au 06/11/2022	Entraînement et intégration des savoirs (co) construits.	A distance
Post-test	10/11/2022	2 ^{ème} présentation de l'exposé et évaluation sommative	En présence

Tableau 5 :Le déroulement des séances selon la classe inversée

A ce stade, nous avons rencontré une difficulté liée au début de l'année universitaire, marqué par un taux d'absentéisme élevé, une situation fréquente en cette période. Cette contrainte nous a empêchés de fixer le début officiel de notre expérience immédiatement, car nous avons dû attendre d'avoir un groupe d'étudiants presque complet pour garantir la pertinence et la représentativité de notre étude.

6.1.2 Questionnaire n°=01 : perceptions des enseignants

Ce questionnaire diagnostique a été conçu pour découvrir les perceptions des enseignants de L1 de français sur deux axes clés : l'autonomie à l'exposé oral et l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Les travaux de Macaskill (2010) ainsi que les recherches pionnières de

Holec (1979, 1990, 1991) sur l'autonomie dans le contexte des langues ont servi de cadre théorique pour l'élaboration de ce questionnaire.

Sur un total de 40 enseignants concernés par cette enquête, dont 2 vacataires, 19 enseignants ont répondu au questionnaire, lequel a été transmis en ligne via *Google Forms*.

En se basant sur ces recherches, le questionnaire (**annexe 01**) a pour objectif d'examiner la manière dont les étudiants gèrent leur propre apprentissage selon les perceptions de leurs enseignants, ainsi que d'évaluer la faisabilité d'une approche pédagogique comme la classe inversée dans un cadre institutionnel, en l'occurrence au sein de l'université algérienne.

6.1.3 La mise en situation du groupe d'étudiants

Dans ce 1^{er} moment, l'enseignante a introduit l'activité principale de la séquence, à savoir l'exposé oral. Elle a précisé aux étudiants les attentes relatives à cette activité et leur a demandé de choisir les thèmes de leurs présentations. Elle leur a également prodigué des conseils pratiques concernant la préparation et la réalisation de leurs exposés, tout en leur fournissant une grille d'autoévaluation (**annexe 2**) tirée de la même grille d'évaluation³, qui sera utilisée par leur enseignante pour les évaluer. Il est important que les étudiants sachent sur quels critères ils seront jugés : cela leur permet de structurer leur travail de manière concrète, tout en les responsabilisant davantage dans l'accomplissement de cette tâche.

L'enseignante a également défini des contraintes de temps, stipulant que chaque présentation devait durer entre 3 et 5 minutes. De plus, elle a informé les étudiants qu'une formation détaillée leur serait dispensée, visant à leur apporter un enseignement explicite sur le genre formel de l'exposé oral.

Enfin, elle a précisé que le premier exposé ne serait ni noté ni définitif, mais constituerait un essai initial. Ce dernier a pour objectif de permettre à l'enseignante mais aussi aux étudiants d'identifier leurs besoins à travers une grille critériée, leur donnant l'occasion de s'améliorer avant l'évaluation finale.

³ Nous avons dégagé uniquement le volet « forme » et nous l'avons nommée grille d'auto-évaluation vu que c'est l'étudiant qui va l'employer dans cette étape-là.

6.1.4 Présentation initiale de l'exposé oral et évaluation diagnostique

Au cours de cette séance, après une semaine de préparation, les étudiants ont présenté leurs exposés oraux. L'évaluation de ces présentations a été effectuée à l'aide de la grille d'évaluation critériée de Dominique Chassé cité dans les travaux de (Howe, 2015), laquelle

se compose de deux grands axes : le premier concerne la forme de l'exposé, tandis que le second évalue le contenu, ce dernier étant réservée exclusivement à l'enseignant, selon l'auteur comme c'est mentionné dans **l'annexe 03**.

L'enseignante a demandé aux étudiants de s'auto-enregistrer lors de leurs présentations et de lui transmettre ces enregistrements. Cette approche visait non seulement à fournir à l'enseignante une version concrète des exposés, facilitant ainsi la première évaluation, mais également à permettre à chaque étudiant de réexaminer sa première présentation afin d'observer les éventuels changements et progrès réalisés au cours de l'expérimentation.

Les enregistrements ont été effectués en utilisant les téléphones portables personnels des participants.. La majorité d'entre eux a opté pour un enregistrement audio uniquement, tandis que certains, plus à l'aise, ont choisi un enregistrement audio-visuel.

Il convient de préciser que la première évaluation effectuée par l'enseignante n'a pas été considérée comme un indicateur de réussite ou d'échec. Elle a plutôt été utilisée comme un outil diagnostique pour identifier les lacunes réelles des étudiants dans leur premier exposé, réalisé sans instruction préalable. Cette évaluation vise à repérer les besoins réels, permettant ainsi à l'enseignant de définir des objectifs précis, de préparer un contenu pédagogique adapté, et d'élaborer une stratégie appropriée.

6.1.5 Questionnaire n°= 02 : Faisabilité de l'expérience et adhésion des étudiants

À la fin de cette séance, un questionnaire (**annexe 4**) a été distribué à l'ensemble du groupe afin de garantir la faisabilité de notre expérience. Ce questionnaire était structuré autour de deux grands axes :

- **Disponibilité des TICE:** Le premier avait pour but d'évaluer l'accès des étudiants aux TICE, un facteur essentiel pour garantir le succès de la classe inversée. Il s'agissait de confirmer que chaque étudiant dispose des outils

essentiels pour participer activement, notamment pour les tâches à distance et l'enregistrement de leurs exposés.

- **Adhésion et accord des étudiants** : Le second axe avait pour but de recueillir l'adhésion et l'accord des étudiants pour participer à la formation prévue sur l'exposé. Il s'agissait de s'assurer que les étudiants étaient non seulement informés mais aussi motivés à s'engager dans le programme de formation proposé, et qu'ils comprenaient les objectifs et les attentes associés à cette activité.

En recueillant ces informations, nous avons pu évaluer la préparation technique des étudiants et obtenir leur consentement pour participer activement à la formation, assurant ainsi le bon déroulement et la réussite de notre dispositif pédagogique.

6.2 La phase de réalisation : M i s e en œ u r e de la classe inversée

Dans notre recherche, nous nous sommes inspirée de la classe inversée de type 1, telle que définie dans la typologie de Lebrun. Ce modèle se caractérise par une organisation pédagogique où la transmission des concepts théoriques précède leur mise en pratique. Plus précisément, la prise de connaissance des apports théoriques se fait à distance, en amont des séances en présentiel. L'application de ces notions, quant à elle, intervient lors des séances en présentiel.

Cependant, dans le cadre de notre dispositif, nous avons dépassé la simple inversion des rôles entre théorie et pratique. Nous avons transformé les séances en présentiel en véritables ateliers d'autonomisation, visant à accompagner les étudiants dans leur formation . Ces séances en présentiel ne se limitent plus à une application directe des concepts appris à distance, mais deviennent un espace de *décontextualisation*. Ce moment pédagogique sert à modéliser les connaissances acquises, en les reliant à des modèles ou théories plus larges, permettant ainsi une conceptualisation approfondie des notions. Les étudiants sont alors amenés à répondre à la question fondamentale : « Comment cela fonctionne-t-il ? ». Cette approche s'inscrit dans la deuxième phase du modèle de l'enseignement stratégique .(Développé en détails dans le chapitre 1)

En cohérence avec ce cadre théorique, la séance suivante se déroule à distance et a pour objectif la recontextualisation. Autrement dit, elle vise à permettre aux étudiants d'appliquer le modèle coconstruit lors de la séance précédente à de nouveaux contextes,

favorisant ainsi la généralisation et le transfert des connaissances.

Cette démarche pédagogique, combinant la classe inversée de type 1 et les principes de l'enseignement stratégique, constitue la base de notre dispositif. Celui-ci se déploie selon les étapes suivantes :

6.2.1 Moment 01 : À distance

Le choix du contenu enseigné à travers les capsules vidéo qui constituent le premier moment de notre dispositif, et par extension de notre séquence didactique, est directement influencé par les résultats obtenus lors du premier exposé oral utilisé pour l'évaluation de l'enseignant. Ce choix ne se limite toutefois pas à ces seuls résultats, puisqu'il est également en étroite corrélation avec les dimensions enseignables du genre formel de l'exposé oral, telles que préconisées par Dolz (1998) dans le cadre de la conception de sa séquence didactique spécifique à ce genre. (expliquée dans le chapitre 2). Ainsi, le contenu des capsules vidéo s'inscrit dans une démarche à la fois réflexive et structurée, visant à répondre aux besoins identifiés par l'évaluation tout en s'appuyant sur les principes théoriques définis pour l'enseignement du genre formel de l'exposé oral.

Ces capsules, centrées sur le genre formel de l'exposé oral, visent à expliquer en détail et de manière explicite « comment réaliser un bon exposé oral ».

6.2.1.1 Les capsules vidéo :

Ces capsules vidéo constituent une séquence d'enseignement numérique, conçue pour optimiser la compréhension et la pratique de l'exposé oral. Pour leur réalisation, nous avons utilisé le logiciel *PowerPoint (PPT)*. Cette plateforme nous a permis de créer les capsules vidéo en exploitant la fonctionnalité « enregistreur de voix », intégrée dans les versions récentes de Microsoft, notamment celle de 2019.

Pour le partage des capsules vidéo, nous avons utilisé *Google Drive*, qui, grâce à sa grande capacité de stockage, a facilité le transfert des fichiers à l'enseignante ainsi qu'à l'ensemble des étudiants.

Le contenu des « capsules vidéo » a été structuré de manière explicite en suivant une approche de type entonnoir, débutant par des concepts généraux et simples avant de

progresser vers des éléments plus particuliers et précis. Cette méthodologie est illustrée dans le schéma ci-dessous.

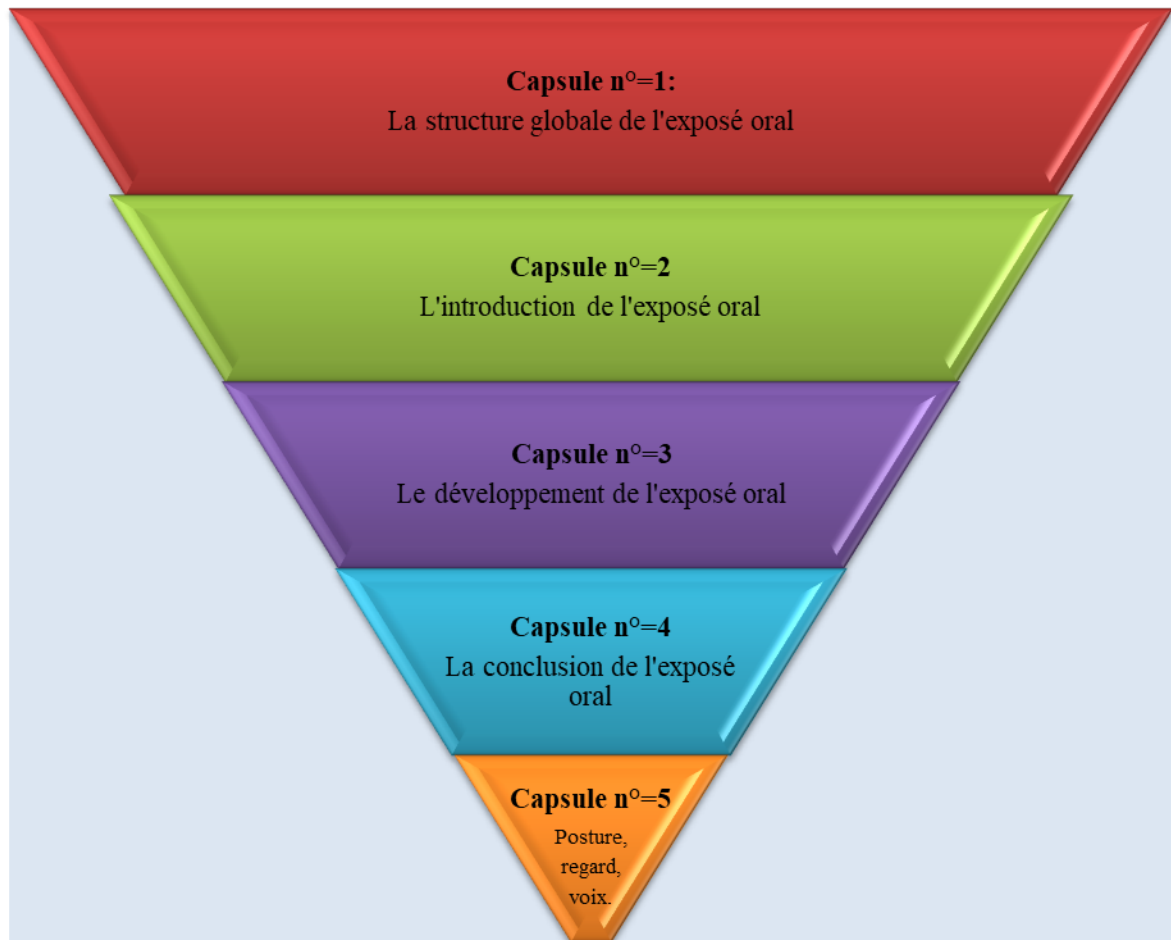


Figure 10: La répartition des capsules vidéo

6.2.1.2 Description des capsules vidéo :

❖ Capsule n°= 01 : La structure globale de l'exposé oral

Dans cette capsule introductive, d'une durée de 1minute et 52 secondes, nous avons détaillé la structure globale de l'exposé oral, en la comparant à celle d'un texte écrit. Cette structure se compose de trois grands éléments : l' i n t r o d u c t i o n , le développement et la conclusion.

- Introduction : Nous avons précisé que cette section doit inclure les éléments suivants :

- Saluer l'auditoire de manière appropriée.
- Présenter clairement le thème et les objectifs de l'exposé.
- Annoncer le plan de l'exposé pour guider l'auditoire.
- Développement : Nous avons expliqué que cette partie doit présenter les idées essentielles de l'exposé. Il est crucial d'organiser et d'agencer ces idées de manière cohérente, en utilisant des connecteurs de transition et des indicateurs de structuration pour assurer une fluidité dans la présentation.
- Conclusion : Nous avons souligné l'importance de récapituler les points principaux abordés dans l'exposé sous forme de synthèse, avant la conclusion proprement dite, qui doit se terminer par des remerciements adressés à l'auditoire.

Cette capsule vise à fournir une vue d'ensemble claire et structurée afin de préparer et présenter leurs exposés efficacement.

❖ Capsule n°=02 : L'introduction de l'exposé oral

Dans cette capsule, nous avons concentré notre attention sur le premier élément constitutif de l'exposé : l'introduction. Cette capsule, de 04 :58 minutes, explique ce que doit contenir une introduction, illustrée par des exemples concrets et des expressions prêtes à l'emploi, facilitant ainsi leur intégration par les étudiants dans leurs exposés.

Nous avons abordé les concepts clés de l'introduction et répondu de manière explicite aux questions suivantes, accompagnées de modèles pratiques :

- Comment saluer l'auditoire ? Quels types de salutations sont appropriés et comment les formuler ?
- Comment annoncer le thème et l'objectif de l'exposé ? : Quelle est la manière adéquate de présenter le sujet et les objectifs de l'exposé ?
- Comment annoncer le plan ? : Quelle est la méthode pour introduire le plan de l'exposé de façon claire et structurée ?

❖ Capsule n°=03 : Le développement de l'exposé oral :

Dans cette capsule, nous avons abordé la deuxième étape de l'exposé, à savoir « le développement ». D'une durée de 2 minutes et 42 secondes, cette capsule explique en

détail comment développer les idées principales de l'exposé, les structurer de manière logique, et les présenter efficacement.

Pour ce faire, nous avons fourni divers exemples et structures prêtes à l'emploi, permettant aux étudiants de sélectionner la formule qui leur convient. Chaque exemple inclut les éléments suivants :

- Un connecteur logique : Pour assurer une transition fluide entre les idées.
- Une phrase introductive : Pour introduire chaque nouvelle idée de manière claire.
- Une marque de transition : Pour guider l'auditoire à travers les différentes sections du développement.

Nous avons également souligné l'importance cruciale des reformulations et des exemples dans le développement des idées. L'utilisation de ces techniques est essentielle pour maintenir l'attention de l'auditoire et faciliter la compréhension des points abordés, comme illustré dans la figure ci-dessous.

❖ Capsule n°=04 : La conclusion de l'exposé oral

Cette capsule constitue la dernière étape de l'exposé : la conclusion. D'une durée de 1minute et 33 secondes, elle vise à guider les étudiants dans la réalisation de cette phase cruciale de leur présentation.

Nous avons expliqué que la conclusion doit commencer par une synthèse des points abordés tout au long de l'exposé. Cette récapitulation permet de résumer les principales idées discutées et de préparer le terrain pour la conclusion proprement dite.

Dans cette capsule, nous avons fourni aux étudiants une série de formules et d'expressions conçues pour faciliter cette étape finale. Ces outils incluent :

- Exprimer la fin de l'exposé : Des expressions adaptées pour signaler clairement la conclusion de la présentation.
- Remercier l'auditoire : Des formules pour exprimer la gratitude envers l'auditoire pour son attention et sa participation.

En fournissant ces ressources, l'étudiant pourrait clore son exposé correctement, en assurant une conclusion bien structurée. Cette capsule permet ainsi de finaliser l'exposé

avec assurance et clarté, renforçant la cohérence globale de la présentation.

❖ Capsule n°05 : Posture, regard et voix

Après avoir détaillé les différents composants d'un exposé oral ainsi que les exigences générales des présentations orales, nous avons dédié la dernière capsule vidéo aux éléments non linguistiques essentiels de la présentation, à savoir :

- La posture : L'importance d'une posture appropriée pour projeter confiance et autorité.
- La voix : Les techniques pour utiliser la voix de manière claire et expressive.
- Le regard : La manière d'établir un contact visuel efficace avec l'auditoire.

Pour illustrer ces aspects, nous avons intégré une vidéo démonstrative provenant de YouTube (https://youtu.be/1Egtlpb24Dk?si=Ip8NHSoR26_KkkUC), de 5 minutes et 5 secondes, intitulée « À ne pas faire durant un exposé », afin de montrer les erreurs courantes à éviter. Cette vidéo sert de support visuel pour mieux comprendre les éléments non verbaux à améliorer.

En complément de cette capsule, nous avons inclus des conseils **pour bien se comporter le jour de l'exposé. Elle rappelle qu'il faut s'entraîner et répéter pour être prêt** le moment de présentation.

De plus, afin de mieux accompagner le groupe notamment à distance, nous avons élaboré une feuille de route datée. Ce document vise à guider les étudiants en détaillant les étapes à suivre et les tâches qui leur sont assignées. La feuille de route fournit des instructions claires sur la manière de procéder à chaque étape de l'exposé, en précisant les délais et les exigences spécifiques à Respecter

Date	Activités et consignes :	Modalité
<u>27.10.2022</u>	Visionnage des vidéos-cours.	A distance
<u>30.10.2022</u>	Exercices en ligne.	En ligne
<u>03.11.2022</u>	Rendez-vous en classe	En présence

Tableau 6: Calendrier et feuille de route pour l'étudiant.

6.2.1.3 Les exercices en ligne :

Nous avons mis en place des exercices en ligne, sous forme de QCM et de VRAI/FAUX, conçus comme des quiz en lien direct avec le contenu des capsules vidéo.

Cette démarche a été initiée à la suite de la diffusion préalable de capsules vidéo instructives, le tout s'opérant dans un contexte à distance. Les exercices proposés ont été formulés en questions à choix multiples (QCM) et d'énoncés à valider en tant que vérités ou faussetés (VRAI / FAUX). Cette sélection d'exercices a été minutieusement réfléchie en vue de cibler spécifiquement les bas niveaux cognitifs.

Plusieurs facteurs ont sous-tendu cette approche. En premier lieu, le choix de solliciter des niveaux cognitifs élémentaires visait à engager un maximum d'étudiants dans l'expérience. Cette stratégie était pensée pour offrir à tous les participants, quelle que soit leur familiarité avec ce mode d'apprentissage, l'opportunité de s'impliquer activement et de manière significative. Par ailleurs, la conception d'exercices de nature élémentaire avait également pour intention de susciter un intérêt accru chez les étudiants, favorisant ainsi leur engagement avec le contenu proposé.

Pour la création de ces exercices, nous avons utilisé Google Forms, qui nous a permis de définir un barème de notation automatique pour chaque question. Cette fonctionnalité offre aux étudiants la possibilité de connaître immédiatement leur score après l'envoi de leurs réponses. De plus, ils peuvent consulter les réponses correctes et incorrectes, ce qui peut les encourager à revoir les capsules vidéo pour améliorer leur compréhension.

Ces exercices ont plusieurs objectifs : ils visent non seulement à renforcer les acquis des étudiants en consolidant les connaissances acquises, mais permettent à l'enseignant de préciser les points nécessitant des améliorations ou un perfectionnement supplémentaire des compétences des étudiants.

- ❖ **Premier exercice** : Un QCM comprenant 5 questions, conçu pour évaluer la compréhension des concepts clés présentés dans les capsules vidéo.
- ❖ **Deuxième exercice** : Un questionnaire VRAI/FAUX, également composé de 5 questions, permettant de discerner les affirmations correctes des incorrectes.

Les deux exercices ont été distribués aux étudiants par courrier électronique sous forme de liens, comme suit :

- Lien vers l'exercice 01 : <https://forms.gle/rG2NezGMJoJ1WvLz5>
- Lien vers l'exercice 02 : <https://forms.gle/hSezmAH2Kx1qYcU97>

Ces outils donnent un retour immédiat et aident les étudiants à se préparer pour la suite de leur apprentissage.

❖ L'exercice n°= 03 : Auto-évaluation

A ce stade, l'étudiant est invité à se référer à l'enregistrement de son premier exposé pour analyser et identifier les difficultés et problèmes rencontrés durant sa présentation.

Cet exercice pousse l'étudiant à faire :

Une identification des difficultés : L'étudiant doit commencer par visionner son premier exposé enregistré et repérer les aspects qui ont posé des problèmes. Il est encouragé à noter les difficultés rencontrées, qu'elles soient liées à la structure ou à d'autres aspects de la présentation.

Une analyse et positionnement : Une fois les difficultés identifiées, l'étudiant doit les associer aux segments de l'exposé (introduction, développement ,conclusion). Cette étape permet de situer précisément où les problèmes se sont manifestés dans la structure globale de la présentation.

Une proposition de solutions : En se basant sur les contenus des capsules vidéo fournies, l'étudiant doit proposer des solutions concrètes pour surmonter les difficultés identifiées. Cela inclut l'application des techniques et conseils appris pour améliorer chaque partie de l'exposé. Par exemple, si une difficulté a été rencontrée dans le développement des idées, l'étudiant devra se référer aux conseils sur la structuration et l'organisation des idées, tels que présentés dans les capsules.

L'objectif fondamental de cet exercice est d'inciter l'étudiant à conduire son apprentissage. Plus précisément, cet exercice vise à :

Identifier les besoins : Permettre aux étudiants de reconnaître leurs propres besoins en matière d'amélioration en se basant sur une évaluation critique de leur performance.

Trouver des solutions : Encourager les étudiants à utiliser les ressources disponibles, telles que les capsules vidéo, pour proposer des solutions adaptées aux difficultés rencontrées.

Auto-évaluation : Développer la capacité d'ajuster les pratiques en fonction des retours personnels.

Participation Active : Stimuler une participation active dans leur processus d'apprentissage en les rendant responsables de leur progrès et de leur développement personnel.

Cet exercice est conçu pour renforcer l'autonomie des étudiants en les engageant activement dans l'analyse et la résolution de leurs propres défis, contribuant ainsi à leur développement en tant qu'apprenants autonomes et responsables.

6.2.2 Moment 02 : En présence

Afin de garantir un bon déroulement des activités et soutenir l'enseignant dans l'atelier d'autonomisation en présentiel, nous lui avons offerte une fiche comprenant les différents moments de la séance d'une manière ordonnée avec durée aussi dédiée à chaque activité comme suit :

Déroulement des activités	Durée
1. Remarques générales données par l'enseignante. Débat d'ouverture	10min
2. Co-évaluation : Analyse collective d'un exposé raté	20min
3. Exercice d'auto-évaluation du 1^{er} exposé	40min
4. Exercice de remise en ordre d'un exposé oral transcrit.	10-15 Min
Pause	10min
5. Correction de l'exercice : Mettre en ordre le texte de l'exposé et répertorier les marques de structuration	20min
6. Co-construction d'un <u>canevas d'exposé oral</u> : A partir des éléments de structuration relevés.	25min
7. Modélisation : exposé oral présenté en capsule vidéo Le même exposé, ordonné, qui a été travaillé en collaboration avec les étudiants.	20min

Tableau 7:Organisation des activités d'autonomisation (2ème moment de la classe inversée)

6.2.2.1 Débat d'ouverture

À l'occasion de leur retour en salle de classe, marquant la transition vers l'enseignement en présentiel, l'enseignante a initié une séquence didactique en amorçant un débat réflexif centré sur les capsules vidéo précédemment visionnées ainsi que les exercices en ligne qui leur furent proposés. Le but était de voir les impressions du groupe, de comprendre leur processus d'assimilation des contenus présentés et d'identifier les éventuels obstacles rencontrés.

Par le biais de cette démarche, l'enseignante a opté pour une approche participative et interactive, visant à créer un espace propice à l'expression libre des apprenants. Elle a ainsi ouvert la voie à des échanges fructueux, permettant aux participants de partager leurs perceptions, leurs méthodes d'appréhension des informations et de cerner les défis rencontrés lors de l'apprentissage en ligne.

6.2.2.2 La phase de l'étayage : autonomisation et changement de posture

Pour faciliter cette transition, l'enseignante a adopté une posture de guide et de facilitateur. Cette démarche d'étayage consistait à accompagner les apprenants tout en conservant leur autonomie. Ce rôle de guide a permis à l'enseignante de créer un environnement d'apprentissage favorable, où les étudiants ont été orientés dans la réalisation de l'exercice tout en maintenant leur responsabilité individuelle dans le processus.

Dans le cadre de ce dispositif, l'enseignante a orchestré des interactions ciblées qui visaient à amener les étudiants vers une compréhension plus profonde de leurs propres compétences. En adaptant son enseignement aux besoins spécifiques de chaque étudiant, elle a facilité une progression graduelle vers l'atteinte de niveaux d'auto-évaluation plus élevés.

Alors, par quels moyens l'enseignant peut-il mettre en place des pratiques d'étayage ?

A. La co-évaluation enseignant-apprenant :

À la suite des échanges, et des résultats obtenus à partir des exercices donnés en ligne, il est apparu qu'aucun des étudiants n'avait réalisé l'exercice d'autoévaluation qui leur avait été soumis à distance. Dans une optique de favoriser leur autonomie et leur développement, l'enseignante a opté pour une approche de co-évaluation. Elle a choisi un exposé « raté » parmi ceux qui avaient été présentés lors de la première phase d'enseignement à distance, exposé qui avait rencontré des obstacles. Pour guider au mieux les étudiants dans ce processus, elle leur a également fourni la grille d'évaluation qu'elle utilisait elle-même.

Le but central de cette démarche de co-évaluation était de permettre aux étudiants d'apprendre à identifier les problèmes et les lacunes dans le travail de leurs pairs. En développant cette compétence, ils seraient en mesure d'appliquer une approche similaire lors de leurs propres exposés. En outre, cette initiative visait à encourager les étudiants à s'auto-évaluer en utilisant les ressources à leur disposition, notamment les capsules

vidéo qu'ils avaient consultées.

L'objectif ultime était de les autonomiser dans leur processus d'apprentissage, afin qu'ils puissent repérer et rectifier leurs erreurs, renforçant ainsi leur maîtrise des contenus et leur propre développement académique.

Cette approche pédagogique réfléchie met en lumière l'engagement de l'enseignante envers la promotion de l'apprentissage autonome et le renforcement des compétences des étudiants.

B. L'autoévaluation :

Etant donné que ce l'exercice d'autoévaluation était initialement conçu pour être réalisé à distance avec les autres activités, l'enseignante l'a restructuré pour une exécution en présentiel. .

L'exercice d'autoévaluation, conçu sous forme d'un tableau structuré, mentionné ci-dessous, a été pensé avec soin. Chaque étudiant était amené à répertorier les difficultés rencontrées lors de l'exposé oral, en les associant à des éléments spécifiques de la s t r u c t u r e de l'exposé. Plus qu'une simple identification des obstacles, l'exercice allait au-delà en proposant aux étudiants de lier chaque difficulté à une solution concrète extraite des capsules vidéo pertinentes. Ces solutions étaient non seulement précisément référencées, mais également adossées aux numéros de diapositives correspondants dans les vidéos, offrant ainsi un accès direct à la source d'information.

Partie II : Méthodologie de recherche
Chapitre 06 : Protocole expérimental et recueil des données

Exercice 03 : autoévaluation

Suite aux vidéos que vous avez visionnées, remplissez le tableau ci-dessous selon les problèmes que vous avez rencontrés lors du 1^{er} exposé oral.

1. Complétez le tableau selon vos difficultés à exposé oral.

2. Suivez l'exemple donné :

	Difficulté	Objectif	Solution	Référence
Exemple	Introduction : Annoncer le plan	Je cherche// je dois trouver les mots /les expressions qui m'aident à ... annoncer le plan.	1.Tout d'abord, je parlerai de ... 2.Ensuite, je présenterai... 3.Enfin, je finirai par ...	Vidéo :1 Diapo :5
1	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....	..... .....
2	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....	..... .....
3	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....	..... .....

Tableau 8:Exercice de l'autoévaluation.

Cet exercice permettait de vérifier si les buts étaient bien choisis, s'ils correspondaient aux attentes, et si les outils et méthodes utilisés étaient adaptés. »

Cette démarche avait un objectif double. D'une part, elle constituait un véritable journal de bord personnalisé pour chaque étudiant. Ce dernier, en documentant ses défis et en y associant des solutions pratiques, se dotait d'un outil de référence personnalisé. D'autre part, ce dispositif favorisait une démarche itérative d'amélioration continue. Le tableau d'autoévaluation devenait ainsi une boussole de croissance, permettant aux apprenants de mesurer leur progression tout en anticipant les zones où des améliorations sont nécessaires.

En somme, l'intégration de l'exercice d'autoévaluation dans le contexte des exposés oraux a constitué un exemple concret d'une approche pédagogique favorisant l'autonomie et la croissance personnelle des apprenants. L'ajustement avisé de la méthodologie, en réponse aux besoins spécifiques des étudiants, a été renforcé par l'utilisation astucieuse de la ZPD.

C. Mise en commun et co-construction d'un canevas d'exposé oral.

Après avoir mené à bien l'exercice d'auto-évaluation et avoir identifié les atouts et les axes d'amélioration de leurs premières présentations orales, chaque étudiant est censé réviser et perfectionner son exposé. Cette démarche visait à encourager une réflexion méticuleuse sur leur prestation initiale et à les inciter à apporter des corrections pertinentes et des ajustements nécessaires.

Dans une optique d'autonomisation des apprenants, l'enseignante a introduit une activité de modélisation innovante. Cette activité vise à coconstruire un modèle de canevas pour un exposé oral. Pour ce faire, nous avons préparé un exposé oral que nous avons transcrit avant de désordonner ses différentes parties. Nous avons ensuite demandé aux étudiants, comme s'est démontré dans les deux supports cités ci-dessous, de réorganiser le texte et de le décomposer en sections, tout en identifiant les éléments qui les ont aidés à effectuer cette tâche.

L'enseignante a accordé un temps spécifique aux étudiants pour qu'ils réorganisent l'exposé désordonné et repèrent les indicateurs de structuration. Elle s'est déplacée entre les rangs pour offrir une assistance individuelle, souvent à la demande des étudiants, en leur offrant des explications et des conseils « personnalisés ».

À l'issue de cette activité, les étudiants ont identifié tous les indicateurs de structuration et ont réorganisé l'exposé selon les principes abordés dans les capsules vidéo.

L'exposé « modèle » ordonné.

Consignes :

- 1) Remets en ordre l'exposé suivant.
- 2) Souligne les différents marqueurs de structuration qui vous ont aidé à le faire.

- **Bonjour à toutes et à tous.**
- **Nous sommes réunis aujourd'hui pour parler d'un sujet très important qui concerne pratiquement toute la société à savoir : la violence.**
- **Pour discuter ce sujet, notre exposé s'articulera autour de trois parties :**
- **Tout d'abord**, nous allons donner la définition de la violence.
- **Ensuite**, nous expliquerons les différentes formes de la violence.

Enfin, nous allons mettre la lumière sur les conséquences de la violence.

- **Alors pour commencer**, la violence est un fléau social très dangereux qui menace de plus en plus la société. La violence se trouve partout : dans la rue, dans les stades et même au sein de la famille par exemple la violence du père envers ses enfants.
- **Parlons maintenant des** formes de la violence : il y a deux types de violence : une violence physique et une violence verbale et psychique.
- Pour la 1^{ère}, elle consiste à être agressif à travers des gestes comme : frapper quelqu'un ou lui donner une gifle. Quant à la 2^{ème} qui est la violence morale consiste à vexer quelqu'un avec des mots durs comme les insultes et les moqueries ou le maltraiter et c'est le cas du racisme par exemple.
- **Arrivons enfin aux** conséquences de ce problème. La violence a plusieurs effets négatifs :
 - Elle peut causer des maladies et des handicaps chez la personne.
 - Elle détruit les relations humaines et provoque la haine et la rancune entre les gens.
 - Elle conduit également à d'autres problèmes comme l'échec scolaire, la drogue...
- **Pour conclure**, nous devons mettre fin à ce fléau social et apprendre les bons gestes pour vivre en paix et en harmonie.
- **Voilà, notre exposé touche à sa fin, merci pour votre attention.**

Cette étape a été soigneusement conçue pour renforcer leur capacité à analyser de manière critique la structure des exposés oraux, à distinguer les éléments essentiels et à organiser logiquement les informations. Elle visait à développer leur compétence à analyser un discours et à en extraire les éléments clés de manière méthodique.

Après cette première phase, l'enseignante a sollicité activement les étudiants pour qu'ils contribuent en identifiant d'autres indicateurs pertinents. Ces indicateurs devaient enrichir leur boîte à outils pour l'analyse des exposés. Les étudiants ont puisé dans leurs expériences antérieures, notamment à partir des capsules vidéo visionnées, qu'ils ont toujours sur leurs Smartphones, pour identifier des signaux, des transitions, ou d'autres éléments structurels pertinents.

Pour couronner le tout, capitalisant sur les indicateurs identifiés et les discussions de groupe, les étudiants ont collaboré pour élaborer un modèle d'exposé oral sous forme d'un "canevas" ou un squelette comme suit :

Canevas de l'exposé		
1. Bonjour à toutes et à tous.	Saluer l'auditoire	Introduction
2. Nous sommes réunis aujourd'hui pour parler d'un sujet très important qui concerne pratiquement toute la société à savoir :	Présenter le thème	
3. Pour discuter ce sujet, notre exposé s'articulera autour de trois parties : • Tout d'abord, nous allons donner • Ensuite, nous expliquerons Enfin, nous allons mettre la lumière sur.....	Annoncer le plan	
• Alors pour commencer,	1^{ère} idée	Développement
• Parlons maintenant de	2^{ème} idée	
• Arrivons enfin à	3^{ème} idée	
• Pour conclure, nous devons.....	Synthèse	Conclusion
Voilà, notre exposé touche à sa fin, merci pour votre attention.	Remercier le public	

Support 2:Canevas pour l' exposé oral

Ce modèle, cocréé par le groupe, servait de cadre organisé pour structurer leurs futures présentations. Il constituait une référence concrète et personnalisée, conçue pour les guider dans la préparation et la réalisation de leurs exposés à venir.

Globalement, ce dispositif pédagogique a aidé les apprenants à développer des compétences cruciales en expression orale tout en favorisant leur autonomie et leur pensée critique. Elle illustre comment l'enseignante a habilement combiné analyse, réflexion, collaboration et création pour créer une expérience d'apprentissage autonomisante et durable. Ce modèle éducatif les prépare de manière efficace à communiquer de manière plus efficace, tant dans le contexte académique que professionnel.

D. La modélisation

L'enseignante a conclu cette phase d'apprentissage en présentant le même exposé qu'elle avait collaborativement élaboré avec ses étudiants, cette fois-ci sous la forme d'une capsule vidéo d'un exposé modèle.

En effet, après avoir dégagé la structure de « l'exposé modèle » et coconstruit le canevas correspondant, nous avons procédé à la transformation de cet exposé de sa version écrite à une version orale, présentée en vidéo de 2 minutes et 50 secondes. Utilisant PowerPoint 2019, nous avons réalisé une présentation orale de l'exposé modèle en suivant strictement le canevas élaboré avec les étudiants. Les diaporamas ont été conçus pour indiquer clairement ce qui doit figurer sur le canevas de l'étudiant le jour de son exposé.

L'enseignante, en utilisant les fonctionnalités de pause et de répétition offertes par le logiciel, a démontré en détail la structure globale de l'exposé oral ainsi que les différents marqueurs de structuration et de transition utilisés. Cette capsule intègre simultanément le canevas écrit et la présentation orale, permettant à l'enseignante d'expliquer ce qui doit être consigné par écrit et ce qui doit être exprimé oralement lors de l'exposé.

Cette démarche avait pour but de mettre en lumière les éléments clés dont ils avaient discuté précédemment, tout en offrant une explication détaillée des moments cruciaux et des transitions essentielles qui contribuent à la réussite d'un exposé oral.

En mettant en avant la transcription du contenu de cette vidéo, l'enseignante a offert à

ses étudiants une occasion précieuse de visualiser de manière concrète les concepts. Ce faisant, elle a consolidé leur compréhension des principaux éléments qui sous-tendent l'efficacité d'une présentation orale réussie.

En bref, cette séquence pédagogique a proposé aux étudiants une expérience dynamique, favorisant l'acquisition et la mise en pratique de compétences clés en expression orale, dans une approche autonomisante.

L'enseignante a été essentielle en accompagnant les étudiants, illustrant ainsi l'impact positif de la classe inversée sur leur autonomie et leur apprentissage actif.

6.2.3 Moment 03 : à distance

6.2.3.1 Amélioration des premiers exposés : rétroaction et autorégulation

À ce stade de la démarche pédagogique, après avoir fourni aux étudiants les outils et les ressources nécessaires pour préparer et réaliser un exposé oral, les étudiants sont censés être en mesure d'intégrer ces nouveaux savoirs et d'apporter des modifications à leur premier exposé, en tenant compte des éléments abordés dans les capsules vidéo et lors des activités en classe.

Cette phase constitue un moment clé de « rétroaction » pour les étudiants, leur offrant l'opportunité de revisiter leur premier exposé initialement réalisé sans préparation adéquate et de le modifier ou ajuster en fonction des compétences acquises. Afin de faciliter la tâche, il a été recommandé que les étudiants conservent le même thème pour leur exposé, sans en changer.

En effet, l'introduction d'un nouveau thème impliquerait également un nouveau contenu, ce qui pourrait augmenter de manière significative la charge cognitive des étudiants et, par conséquent, impacter négativement le bon déroulement de l'expérience pédagogique et l'efficacité du dispositif mis en place. De plus, le choix d'un nouveau thème exigerait un temps considérable de préparation, tant pour le contenu que pour la présentation, ce qui risquerait de devenir chronophage, notamment pour l'enseignante qui a soutenu la réalisation de la classe inversée avec ce groupe d'étudiants.

Arrivant à ce stade, chaque étudiant dispose des capsules vidéo comme références théorique et pratiques, de canevas coconstruit en classe, de modèle d'exposé présenté oralement, de la grille critériée, dégagée de la même grille utilisée par l'enseignante pour l'évaluation finale ainsi que de leur journal de bord (le tableau auto-évaluatif) qui contient leur auto-évaluation du premier exposé réalisé avec l'assistance de l'enseignante. Ces outils aident l'étudiant à améliorer son premier exposé oral tout en développant son autonomie.

6.2.3.2 Entraînement et réoralisation : application et intégration

Dans cette phase finale de l'apprentissage, les étudiants sont encouragés à concrétiser leurs acquis dédiés à l'exposé oral. L'intention est de réviser et améliorer les premières présentations en appliquant le modèle d'exposé élaboré conjointement avec l'enseignante.

L'enseignante, fidèle à son rôle de guide et de soutien, reste engagée tout au long de cette phase d'entraînement pour accompagner son groupe au moment de besoin réel.

Cet accompagnement continu permet de maintenir un lien pédagogique fort, essentiel pour pousser les étudiants à s'impliquer pleinement dans leur processus d'apprentissage.

En arrivant à cette phase dédiée à l'entraînement intensif et à l'exercice de réoralisation, l'étudiant est attendu à appliquer le modèle de présentation qu'il a coconstruit en classe. Ce troisième moment de la classe inversée se concentre entièrement sur la mise en pratique. L'étudiant, désormais équipé d'outils linguistiques (comme les connecteurs logiques et les expressions de structuration) et non linguistiques (tels que la posture, la gestion de la voix et le contact visuel), doit exploiter ces apprentissages pour améliorer son premier exposé, initialement jugé insuffisant.

Les étudiants sont invités à s'entraîner autant que possible, en reproduisant leur exposé devant un miroir, ou en utilisant des enregistreurs audio (magnétophones), afin de perfectionner leur prestation. Ces méthodes d'entraînement visent à offrir une rétroaction immédiate et à renforcer la confiance des étudiants en leurs capacités à communiquer de manière efficace.

En se référant particulièrement aux conseils pratiques dispensés dans la capsule vidéo

numéro 05, les étudiants sont encouragés à intégrer ses aspects dans leur performance. Ce travail de préparation intensif doit les mener à une présentation orale réussie lors de la séance finale, consolidant ainsi leur apprentissage et leur aptitude à réaliser un exposé oral de qualité.

6.3 Phase finale :

6.3.1 Exposé final et évaluation sommative (Moment 04 : en présence)

Le dernier volet de la classe inversée correspond à la séance où les étudiants présentent leur exposé oral dans sa version finale. Ce moment revêt une importance particulière, non seulement pour les étudiants qui ont bénéficié d'une formation intensive et ciblée sur le genre formel de l'expression orale, mais aussi pour nous en tant que chercheuse, car il marque l'aboutissement du dispositif pédagogique mis en place.

Cette séance constitue la phase culminante de la formation, faisant suite à un parcours d'apprentissage hybride et collaboratif. Les étudiants ont eu l'opportunité d'apporter des améliorations continues à leurs premiers exposés jugés « ratés » en s'appuyant sur les feedbacks de l'enseignante, qui a fourni des moments d'étayage et de soutien en présentiel. Par ailleurs, les séances d'entraînement intensif de réoralisation, prévues lors du 3^{ème} flip, ont permis aux étudiants de renforcer leurs compétences et de se préparer au mieux pour cette présentation finale.

Durant cette séance, l'enseignante procède à une évaluation finale, dite « sommative », afin de mesurer les progrès réalisés par chaque étudiant depuis leur premier exposé. Cette évaluation utilise la même grille critériée qui a été employée, garantissant ainsi une cohérence et une continuité dans les critères de jugement. Plus précisément, la grille a servi initialement pour l'évaluation diagnostique des premiers exposés, permettant d'identifier les besoins spécifiques des étudiants. Par la suite, elle a été utilisée pour la co-évaluation intermédiaire à fonction formative, offrant aux étudiants un retour sur leurs performances et des indications précises pour les améliorations nécessaires.

L'évaluation sommative réalisée lors de la séance finale vise à mesurer les acquis des étudiants après ce parcours structuré. Elle évalue leur capacité à appliquer les compétences et connaissances acquises pour produire un exposé oral de qualité, en tenant compte des critères de structure, de clarté, de contenu, et de maîtrise de la communication orale.

Les données provenant des grilles critériées, des exercices en ligne et des séances en présentiel seront analysées en détail dans le chapitre suivant.

6.3.2 La transcription des données verbales

La transcription est un outil primordial pour l'analyse et l'évaluation des présentations orales, particulièrement en raison de la nature éphémère et volatile de l'oralité. Contrairement à l'écrit, qui laisse une trace permanente, la parole disparaît dès qu'elle est prononcée. Dans ce contexte, la transcription permet de capturer et de rendre accessible le contenu verbal pour une analyse approfondie. Cela est d'autant plus vrai pour les genres formels tels que les exposés oraux, où la précision dans l'évaluation est primordiale.

Dans notre recherche la transcription s'est imposée comme une nécessité. Les exposés oraux des étudiants constituaient le support de notre analyse, et leur transcription était cruciale à deux niveaux du dispositif pédagogique, avant et après.

Cette transcription a permis de fixer les performances orales des étudiants et de les convertir en une trace écrite, nécessaire pour analyser des phénomènes propres à l'oral, tels que les pauses, les hésitations, les chevauchements de parole, les ruptures dans les idées ou encore les erreurs de prononciation. En tant que chercheuse, la transcription des données verbales permet une évaluation plus objective et détaillée. L'enregistrement des exposés constitue une première étape, mais ce n'est que grâce à la transcription que nous avons pu isoler et analyser des éléments essentiels à l'évaluation, tels que la structuration du discours,

les transitions, les marques de cohérence ou encore la clarté des arguments.

6.3.2.1 Le choix d'une norme de transcription

Pour réaliser nos transcriptions de manière rigoureuse, nous avons utilisé comme base la convention de transcription GEDO/GARS⁴ 1996 citée par (Acker-Kessler, 2015), et conçue par une équipe de chercheurs experts dans l'étude des données verbales.⁵

⁴ GEDO : Groupe d'Études sur les Données Orales – Université de Provence

GARS : Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe – Université de Provence

⁵ La convention intégrale se trouve dans l'annexe 05.

Cette grille, largement reconnue, est conçue pour capter les particularités de l'oralité, telles que les pauses, les répétitions, les chevauchements et autres marques propres au discours spontané.. Elle prévoit les principes suivants :

La transcription est orthographique, même si elle enfreint la norme, par exemple :

*les conseils nationaux

- Les néologismes sont notés tels qu'ils sont prononcés.
- Les spécificités de l'oralité sont signalées par des symboles :
 - *+* : pause courte
 - *++* : pause moyenne ou longue
 - *///* : interruption longue, justifiée par une note
 - *X* : syllabe inaudible
 - *XXX* : plusieurs syllabes incompréhensibles
 - Une note *R* indique des répétitions
 - Une note *Q* signale une interrogation non marquée syntaxiquement
 - Un tiret *—* marque une amorce de mot, par exemple : *une mi— miette*.

Cependant, comme les données transcrites devaient être utilisées pour une analyse de contenu et de structure plutôt que pour une analyse de discours ou syntaxique, nous avons simplifié la transcription et effectué quelques ajustements par rapport à la convention originale GEDO/GARS.

De plus, ne sont pas mentionnés :

- Les liaisons abusives, incorrectes ou absentes
- Les éléments prosodiques, tels que des constructions interrompues
- Les particularités de prononciation, comme /ya/ pour "il y a" ou /ta/ pour "tu as"

Par ailleurs, nous soulignons que nos critères d'évaluation étaient également en lien direct avec cette grille de transcription adaptée. Nous avons opté pour une grille d'évaluation spécifique aux exposés oraux, qui mettait l'accent sur la forme de l'exposé, sa structure interne, et la présence de marques de structuration et de transition entre les différentes parties. Ces critères incluaient également l'organisation des idées, la clarté du message et l'articulation du discours. Cependant, nous avons choisi de faire preuve de tolérance quant aux autres aspects linguistiques mineurs (comme des erreurs occasionnelles de prononciation ou des hésitations moins fréquentes), en mettant l'accent sur la cohérence globale et la structuration du discours des étudiants. Tous ces détails seront démontrés lors de la transcription des exposés avec un trait particulier sur les aspects liés à la forme de l'exposé prescrits dans la grille d'évaluation.

6.3.3 Questionnaire sur le ressenti des étudiants et leurs satisfactions sur le dispositif

Dans la phase post-expérimentale, un questionnaire (annexe 6) a été donné au groupe à l'issue de l'expérience d'apprentissage, qui reposait sur l'intégration d'un dispositif pédagogique combinant l'inversion de la classe et l'utilisation des vidéos éducatives. La conception de ce questionnaire s'est basée sur les travaux de Hernández-Nanclares et Pérez-Rodríguez(2016), Martínez-Jiménez (2020) et Yilmaz (2017). L'objectif principal de cet outil d'enquête était d'évaluer et d'analyser le niveau de satisfaction des étudiants par rapport à cette approche pédagogique innovante. L'accent était particulièrement mis sur l'impact de l'utilisation des TICE, en particulier par le biais de vidéos pédagogiques. Ces dernières représentent un élément central dans la perception qu'ont les étudiants de cette nouvelle méthode d'apprentissage.

A travers ce questionnaire, nous voulons atteindre les objectifs suivants :

1. Mesurer l'efficacité du modèle de classe inversée : Il s'agissait de recueillir les perceptions des étudiants quant à leur préparation, leur compréhension des cours, ainsi que leur sentiment d'amélioration de leurs performances grâce à ce modèle d'enseignement. Il visait également à déterminer dans quelle mesure cette approche favorisait l'autonomie d'apprentissage.
2. Analyser l'impact des capsules vidéo sur l'apprentissage : Une autre dimension clé

de l'enquête portait sur l'usage des vidéos comme outil pédagogique. Il s'agissait de comprendre comment les vidéos contribuent à la correction et la révision des concepts.

3. Identifier les avantages des TICE dans l'enseignement : Le questionnaire visait également à explorer l'apport global des TICE dans l'enseignement en classe inversée, en vérifiant si elles facilitent l'apprentissage individuel, réduisent la dépendance à l'enseignant, et permettent une approche plus personnalisée et interactive de l'acquisition des savoirs.

Conclusion :

En conclusion, nous avons détaillé les étapes clés d'une démarche de recherche-action.

Notre démarche s'est déroulée en trois grandes phases : initiale, de réalisation et finale, opérant sous deux modalités complémentaires : à distance et en présentiel. Ce cadre méthodologique a permis d'explorer de manière approfondie les dynamiques pédagogiques réelles en salle de classe, et d'examiner la transformation des rôles des différents acteurs (enseignants et étudiants), en tenant compte des conditions spécifiques, du moment de ces changements et des objectifs visés.

Notre étude a également un caractère exploratoire, car elle cherche à mettre en évidence les aspects pratiques de l'implémentation d'une méthode pédagogique novatrice.

Ce travail se poursuivra dans le chapitre suivant, où seront détaillés les résultats obtenus ainsi que leur interprétation.

Partie III :

**Analyse des données
et résultats de la
recherche**

Chapitre 07 : Résultats et analyse des données

Introduction

Après avoir détaillé la méthodologie adoptée et mis en œuvre notre dispositif pédagogique fondé sur l'intégration de la classe inversée, le but est désormais de présenter les données recueillies, quantitatives et qualitatives, afin de rendre compte, de manière plus ou moins exhaustive, des effets de ce modèle d'apprentissage, particulièrement en ce qui concerne leur autonomie et leur performance dans l'exercice de l'exposé oral.

D'abord, nous procéderons à une présentation des résultats bruts obtenus lors des différentes phases d'évaluation. Nous examinerons ainsi les progrès réalisés par les étudiants en matière d'expression orale formelle, en comparant les performances mesurées avant et après la mise en place du dispositif pédagogique. Ensuite, nous analyserons la perception qu'ont les étudiants de cette approche innovante, à travers les réponses au questionnaire administré en phase post-expérimentale. Ces données permettront d'évaluer le degré de satisfaction des étudiants participants, ainsi que les transformations observées dans la dynamique d'apprentissage.

Enfin, nous procéderons à l'interprétation tout en discutant les implications pédagogiques de ces conclusions. Cette partie vise à apporter une compréhension approfondie de l'impact de l'usage des TICE et de la classe inversée sur les compétences orales, ainsi que sur l'évolution des responsabilités des différents intervenants dans un environnement inversé.

7.1 Résultats de la phase initiale :

7.1.1 Résultats du questionnaire 01 : perceptions des enseignants

Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants de L1 concernant l'autonomie des étudiants à l'exposé oral et l'usage des TICE

❖ **Axe 01 : L'autonomie des étudiants à l'exposé oral**

Question 01	Oui	Non	%Oui	%Non
1. Avez-vous demandé aux étudiants de faire des exposés oraux dans votre module ?	19	00	100%	0%
2. Si oui, ont-ils manifesté des difficultés ?	19	00	100%	0%

L'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire (100%) ont indiqué avoir demandé à leurs étudiants de réaliser des exposés oraux dans le cadre de leur module. De manière concomitante, la totalité des enseignants ayant répondu (100%) a également observé que les étudiants ont différentes lacunes. Cela souligne une problématique largement partagée au sein de cette population étudiée.

Question 02	Oui	Non	%oui	%non
Selon vous, ces difficultés sont dues à :				
Un déficit de préparation qui s'effectue à distance en amont de la classe	19	00	100%	0%
Un manque de formation (enseignement) explicite et spécifique à ce genre formel	7	00	36,8%	
Autres				
La complexité inhérente de l'exposé oral	7	/	36,8%	/
Des facteurs psychologiques, notamment le manque de confiance face à la prise de parole devant un public	12	/	63,1%	/

Les enseignants sont unanimes quant à l'idée que les carences sont principalement attribuées à un déficit de préparation, qui devrait être effectuée à distance, en amont de la classe (100%). Par ailleurs, une proportion significative d'enseignants (63,1%) identifie des facteurs psychologiques comme un obstacle important, notamment un manque de confiance devant un public. Ce constat met en évidence un besoin d'accompagnement renforcé, à la fois sur le plan technique (préparation) et psychologique (gestion du stress et confiance en soi).

Question 03	Oui	Non	%oui	%non
Selon vous, en quoi vos étudiants sont capables en matière d'exposé oral				
Ils sont capables de trouver des informations et du contenu adéquats pour leurs exposés	19	00	100%	0%
Ils sont capables d'identifier leurs besoins et leurs difficultés à l'exposé oral	12	7	63.1%	36.8%
Ils sont capables de fixer des objectifs qui répondent à ces besoins	7	12	36.8%	63.1%
Ils sont capables de choisir le moment et le lieu pour préparer leurs exposés	19	00	100%	0%
Ils sont capables de planifier les étapes à suivre pour poursuivre les objectifs fixés	04	15	21%	78.9%
Ils sont capables d'autoévaluer leurs exposés oraux	5	14	26, 3	73 ,6

Il apparaît que les enseignants ont une perception très favorable des capacités de leurs étudiants à rechercher et à sélectionner des informations pertinentes pour leurs exposés (100%). Ils jugent également que ces derniers savent déterminer le moment et le lieu de préparation de leurs travaux (100%). En revanche, les compétences d'autoévaluation et de planification des étapes à suivre sont perçues comme étant moins maîtrisées par les étudiants, avec seulement 21% des enseignants estimant que leurs étudiants sont capables de planifier leur travail, et 26,3% affirmant qu'ils savent s'autoévaluer. Ces résultats révèlent un besoin d'acquisition de compétences méthodologiques et d'autoréflexion plus prononcé chez les étudiants.

Question 04	Oui	Non	%oui	%non
Trouvez-vous que vos étudiants dépendent entièrement de vous ?	00	19	00%	100%

Tous les enseignants (100%) ont indiqué que leurs étudiants ne dépendent pas entièrement d'eux, ce qui laisse supposer une certaine marge d'autonomie déjà acquise. Toutefois, cette perception pourrait être relativisée au vu des réponses précédentes, qui ont mis en avant des difficultés récurrentes dans certaines étapes clés de la préparation d'un exposé oral, telles que la planification et l'autoévaluation.

Question 5	Oui	Non	%oui	%non
Croyez-vous que "préparer et donner un exposé oral" exige une certaine autonomie de la part de l'étudiant ?	19	00	100%	00%

Tous les enseignants (100%) s'accordent à dire que préparer et présenter un exposé oral exigeant un certain niveau d'autonomie du côté de l'étudiant.

Cela souligne l'importance de développer cette compétence chez les étudiants dans un cadre pédagogique approprié.

Question 6	Oui	Non	%oui	%non
Selon vous, l'autonomie est-elle innée ?	00	19	00%	100%

L'ensemble des enseignants (100%) considère que l'autonomie n'est pas une compétence innée, mais qu'elle doit être développée et soutenue par des pratiques pédagogiques adaptées. Ce constat renforce l'idée qu'un accompagnement spécifique est important pour aider l'étudiant à devenir plus autonome

Questions 7	Oui	Non	%oui	%non
Pensez-vous que vos étudiants nécessitent un accompagnement vers cette autonomie ?	19	00	100%	00%
Aimeriez-vous que vos étudiants développent leur autonomie et dépendent moins de vous ?	19	00	100%	00%

Tous les enseignants (100%) estiment que leurs étudiants ont besoin d'être accompagnés pour développer leur autonomie. Par ailleurs, ils sont également unanimes sur le souhait de voir ces derniers devenir plus indépendants dans la gestion de leurs apprentissages. Ces résultats confirment la nécessité d'introduire des dispositifs favorisant l'autonomisation des étudiants, tels que la classe inversée, afin de répondre à ce besoin d'accompagnement.

Axe 02 : Usage et disponibilité des TICE

Question 1	Oui	Non	%oui	%non
Parmi les TICE citées, de quoi disposez-vous ?				
Internet	19	00	100%	00%
Ordinateur	19	00	100%	00%
Smartphone	19	00	100%	00%
Autres	19	00	100%	00%

Tous les enseignants ayant répondu au questionnaire disposent des TICE à savoir Internet, un ordinateur, et un smartphone. Cependant, aucun autre dispositif spécifique n'est mentionné.

Question 2	Oui	Non	%oui	%non
Utilisez-vous les TICE dans vos pratiques enseignantes	19	00	100%	00%
Si oui, vous les utilisez pour :				
Le partage des cours à distance	16	03	84.2%	15.7%
Le maintien du contact avec le groupe d'étudiants	19	00	100%	00%
La présentation des cours en présentiel	11	08	57.8%	42.1%
Autre	00	00	00%	00%

Tous les enquêtés utilisent les TICE dans leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants utilisent les TICE principalement pour maintenir le contact avec leurs étudiants (100%), ainsi que pour partager des cours à distance (84,2%). Moins de la moitié (57,8%) les utilisent pour la présentation des cours en présentiel, ce qui peut indiquer une certaine hésitation dans l'emploi de ces outils, ou un manque de formation spécifique à cette utilisation.

Synthèse :

Suite aux résultats de ce questionnaire, il apparaît que l'autonomie, bien que considérée comme essentielle demeure une compétence à développer chez les étudiants.

Les enseignants soulignent la nécessité d'un accompagnement spécifique pour aider les étudiants à acquérir des compétences d'auto-organisation, de planification et

d'évaluation critique. Enfin, l'utilisation des TICE est largement répandue, ce qui permettrait de faciliter l'introduction de dispositifs pédagogiques innovants, tels que la classe inversée, dans l'enseignement universitaire en Algérie.

7.1.2 Evaluation du 1^{er} exposé : évaluation diagnostique

Le tableau comporte une évaluation détaillée des performances du groupe lors de leur exposé oral, en examinant différents critères relatifs à la forme et au fond de leur présentation. Chaque critère évalué est divisé en sous-catégories, et les réponses sont répertoriées selon leur conformité à ces critères.

.Dans la section "La Forme", les critères d'évaluation portent sur la façon dont les étudiants ont organisé, présenté et communiqué leur exposé. Chaque critère est divisé en sous-critères spécifiques, tels que l'introduction, la structure et le développement, la conclusion, et la variation des stimuli. Les réponses des étudiants indiquent leur conformité à ces sous-critères.

La section "Le Fond" évalue la maîtrise du sujet et la profondeur de la compréhension dont font preuve les étudiants dans leurs exposés. Les critères examinent la capacité des étudiants à assimiler et à présenter des connaissances, à délimiter clairement la question traitée, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, ainsi que leur utilisation appropriée des bases théoriques et de la documentation. Les capacités d'analyse et la manipulation des concepts spécifiques à leur discipline sont également évaluées.

En analysant ce tableau, on peut observer les forces et les faiblesses des étudiants dans différents domaines de l'exposé oral. Cela permet aux enseignants de savoir les besoins individuels et collectifs des étudiants, et de cibler les domaines qui nécessitent une attention particulière. En outre, cela peut servir de base pour planifier des séances de formation et des activités d'amélioration .

Partie III : Analyse des données et résultats de la recherche
Chapitre 07 : Résultats et analyse des données

Critère d'Évaluation	Nombre de réponses "Oui"	Nombre de réponses "Non"	Pourcentage "Oui"	Pourcentage "Non"
I. La forme				
Introduction				
1. Contact et salutation	17	8	68%	32%
2. Clarté du thème et objectif	15	10	60%	40%
3. Annonce du plan	2	23	8%	92%
Structure et développement				
1. Fourniture de définitions/explications	15	10	60%	40%
2. Annonce claire du début de chaque élément	0	25	0%	100%
3. Transitions entre les points	3	22	12%	88%
4. Exemples personnels et reformulations	5	20	20%	80%
Conclusion				
1. Résumé des points importants	0	25	0%	100%
2. Message final significatif	0	25	0%	100%
3. Remerciement au public	20	5	80%	20%
Variation de stimuli				
1. Volume et articulation	5	20	20%	80%
2. Utilisation de pauses	7	18	28%	72%
3. Contact visuel avec l'auditoire	4	21	16%	84%
4. Gestes et Déplacements	3	22	12%	88%
Respect de la durée de l'exposé	0	25	0%	100%
II. Le fond				
Maîtrise du sujet				
1. Assimilation des connaissances relatives	21	4	84%	16%

2. Délimitation claire de la question	25	0	100%	0%
3. Distinction entre l'essentiel et l'accessoire	18	7	72%	28%
4. Caractère personnel des idées et traitement Bases théoriques et Documentation	7	18	28%	72%
1. Documentation citée/utilisée suffisante	20	5	80%	20%
2. Documentation citée/utilisée pertinente Capacités d'analyse	15	10	60%	40%
1. Raisonement méthodique et concluant	5	20	20%	80%
2. Maîtrise des concepts Disciplinaires	4	21	16%	84%

Tableau 9: Résultats de l'évaluation diagnostique « le 1er exposé oral »

Analyse de l'évaluation diagnostique des exposés oraux :

Les résultats de l'évaluation effectuée par l'enseignante auprès de ses étudiants fournissent des informations importantes sur leur performance lors des exposés oraux. Voici une analyse détaillée des différents critères d'évaluation, accompagnée de pourcentages et de statistiques.

A. Forme :

- **Introduction** : Les étudiants ont montré une relative compétence dans l'établissement du contact avec l'auditoire (60% de réponses "Oui"). Cependant, seulement 20% d'entre eux ont énoncé clairement le thème et l'objectif de leur exposé. L'annonce du plan de l'exposé a été moins fréquente, avec seulement 8% de réponses positives.
- **Structure et développement** : Les étudiants ont réussi à fournir des définitions et/ou des explications utiles (80% de réponses "Oui"). Cependant, l'annonce claire du début de chaque élément du plan a été absente (0% de réponses positives), et les transitions entre les points ont été réalisées de manière limitée

(12% de réponses "Oui"). L'utilisation d'exemples personnels et de reformulations a également été peu fréquente (8% de réponses "Oui").

- **Conclusion** : Aucun étudiant n'a synthétisé les points importants à la fin de son exposé. Cependant, 80% des étudiants ont exprimé leur gratitude envers le public.
- **Variation de stimuli** : Les étudiants ont prouvé des lacunes en parlant suffisamment fort et en maintenant une bonne articulation (20% de réponses "Oui"). Les pauses ont été faites régulièrement (72% de réponses "Oui"), mais le regard attentif envers l'auditoire a été moins fréquent (20% de réponses "Oui").

B. Fond :

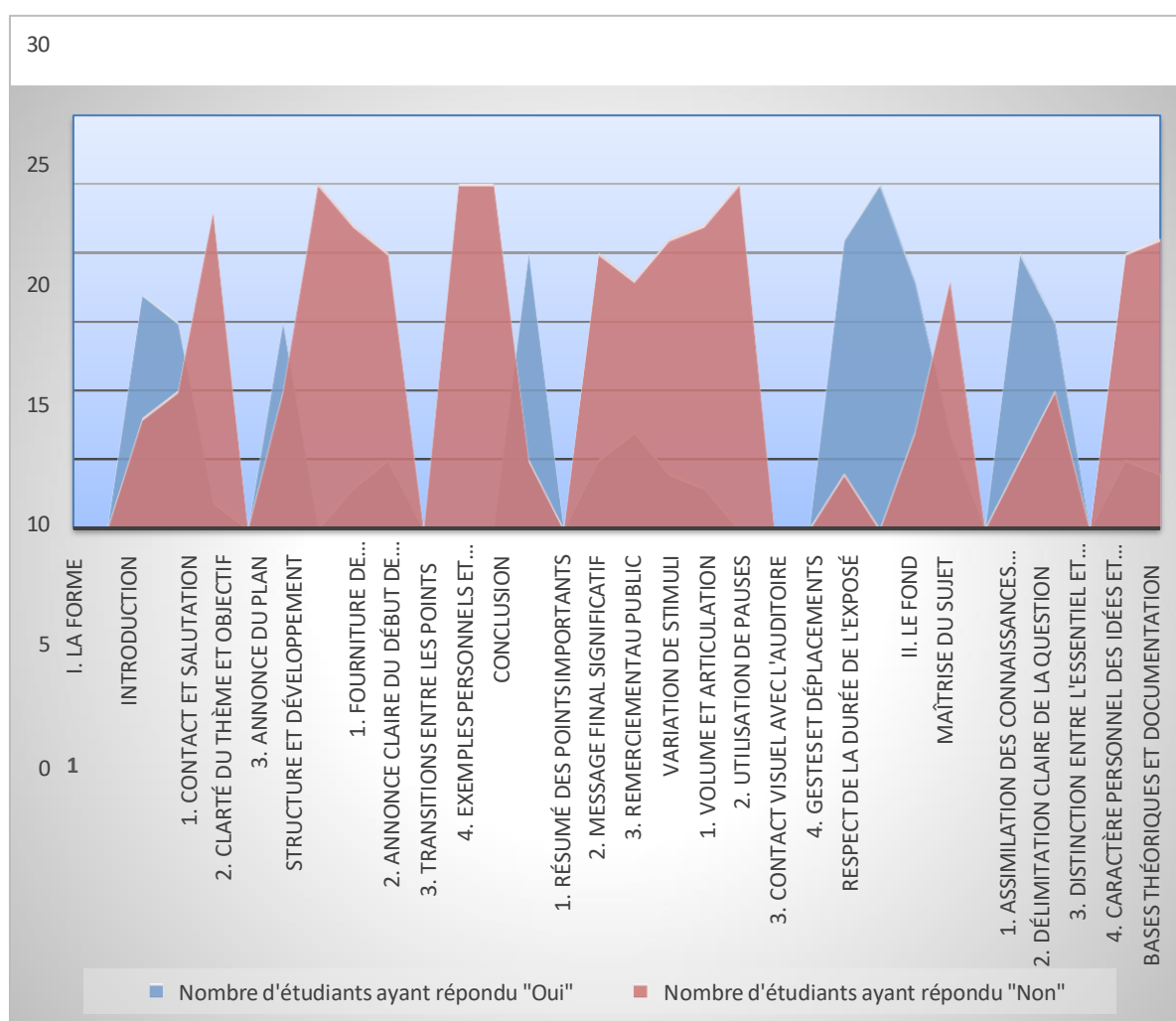
- **Maîtrise du sujet** : Une large majorité des étudiants (84 %) a démontré une bonne maîtrise des connaissances sur le sujet. Tous ont correctement défini la question à aborder et ont su distinguer l'essentiel des détails superflus. Cependant, 15 % ont présenté des idées et un traitement du sujet marqués par une approche personnelle.
- **Bases théoriques et documentation** : Les étudiants ont cité ou utilisé une documentation suffisante (80% de réponses "Oui"), et la pertinence de la documentation était également prise en compte par une majorité (72%) des étudiants.
- **Capacités d'analyse** : Les étudiants ont montré des lacunes dans la conduite méthodique du raisonnement et sa finalisation (20% de réponses "Oui"). L'utilisation adéquate des concepts propres à leur discipline était également limitée (16% de réponses "Oui").

Concernant la forme, les étudiants ont dévoilé des soucis notables dans des aspects essentiels tels que l'introduction, la structuration de l'exposé et la conclusion. L'annonce claire du plan et la capacité à engager l'auditoire dès le début de l'exposé se sont avérées problématiques. De plus, la variation de stimuli visuels et gestuels ainsi que le respect de la durée sont des aspects qui ont montré des taux de réussite faibles. Ces résultats suggèrent que des efforts sont nécessaires pour améliorer la façon dont les étudiants commencent, maintiennent et concluent leurs présentations.

En revanche, au niveau du fond, les étudiants ont globalement réussi à démontrer une

maîtrise solide du sujet et à utiliser des bases théoriques et une documentation appropriée pour étayer leurs exposés. Bien que des domaines spécifiques nécessitent des améliorations, tels que la conduite méthodique du raisonnement et la manipulation de concepts disciplinaires, les performances générales en ce qui concerne le contenu et la documentation sont encourageantes.

En somme, cette analyse met en exergue que les lacunes majeures se situent au niveau de la forme de l'exposé oral, tandis que le fond reflète une compréhension relativement solide du sujet abordé.



Graphique 1:Résultats de l'évaluation diagnostique de l'exposé oral

7.1.3 Questionnaire 02 : disponibilité des TICE et adhésion des étudiants à l'expérience

❖ Axe 01 : Disponibilité et usage des TICE

Voici un tableau récapitulatif des réponses au premier axe sur la disponibilité et usage des TICE

Questions	Total d'Étudiants	Nombre de Réponses (Oui)	Pourcentage de Réponses (Oui)
Avez-vous un outil technologique ?	25	25	100%
Avez-vous une connexion à Internet ?	25	25	100%
Avez-vous l'habitude d'utiliser ces technologies pour un exposé oral ?	25	25	100%
Si oui, dis en quoi les utilisez-vous ?			

Observation et analyse :

Toutes les questions du premier axe ont reçu une réponse positive de tous les étudiants (100%). Cela indique que les étudiants ont généralement accès aux outils technologiques et à une connexion Internet, et qu'ils sont habitués à utiliser ces technologies pour préparer et donner des exposés oraux.

Au niveau quantitatif, les résultats révèlent une forte utilisation (TICE). Le taux de 100% de réponses positives suggère que les TICE sont largement disponibles parmi les étudiants interrogés et qu'ils les utilisent activement dans leurs travaux académiques, notamment pour les exposés oraux.

Statistiquement, l'absence de réponses négatives ou mitigées suggère une tendance homogène dans le groupe d'étudiants interrogés en ce qui concerne leur accès et leur utilisation des TICE. Cela pourrait refléter une culture technologique forte au sein du groupe.

En somme, les résultats montrent une disponibilité élevée des TICE parmi les étudiants, ainsi qu'une utilisation active de ces technologies pour préparer et donner des exposés oraux. Cette interprétation quantitative suggère que les TICE jouent un rôle significatif dans les activités académiques des étudiants interrogés.

❖ **L'utilisation des TICE par les étudiants pour préparer et donner un exposé oral :**

L'adoption des TICE par les étudiants pour préparer et donner des exposés oraux peut être extrêmement variée et bénéfique. Voici les réponses données par les étudiants, dont les TICE peuvent être employées à cet égard :

- Les étudiants déclarent utiliser Internet pour chercher les infos nécessaires pour l'exposé.
- Les TICE leur permettent la création de présentations visuelles attrayantes à l'aide de logiciels tels que PowerPoint.
- Les TICE facilitent la communication avec les enseignants et les camarades de classe pour obtenir des commentaires et des conseils sur le contenu de l'exposé. Le cas des réseaux sociaux.
- Les enregistrements audio ou vidéo peuvent être réalisés à l'aide d'applications favorisant aux étudiants de s'entraîner à leur présentation, d'évaluer leur prestation et d'apporter des améliorations.

En utilisant ces différentes approches, les étudiants peuvent optimiser leur préparation et leur prestation d'exposés oraux grâce à l'utilisation judicieuse des TICE. Cela peut améliorer leur engagement, leur compréhension du sujet et leur capacité à communiquer efficacement avec leur public.

En conclusion, cette analyse quantitative et statistique démontre que les étudiants ont non seulement accès aux technologies, mais ils les intègrent activement dans leurs activités académiques, ce qui reflète une tendance prometteuse vers l'intégration des TICE dans l'éducation.

❖ **Axe 02 : adhésion des étudiants à l'expérience.**

Voici le tableau récapitulatif des réponses obtenues à propos de l'adhésion des étudiants à la nouvelle expérience dédiée à l'exposé oral :

Questions	Nombre total Des étudiants	Réponses « Oui »	Réponses Non
Avez-vous rencontré des difficultés dans votre exposé oral ?	25	25	00
Selon vous, ces difficultés sont-elles liées à la phase de préparation qui se déroule hors la classe ?	25	20	05
Aimeriez-vous bénéficier d'une formation détaillée sur l'exposé oral ?	25	25	00
Êtes-vous d'accord pour participer à cette formation ?	25	19	06

Question 1 : Avez-vous rencontré des difficultés dans votre exposé oral ?

Tous les 25 étudiants interrogés (100%) ont rencontré des difficultés lors de leur exposé oral. Cela indique que l'exercice d'exposé oral pose des défis pour l'ensemble des participants.

Question 2 : Selon vous, ces difficultés sont-elles liées à la phase de préparation qui se déroule hors la classe ?

20 étudiants (80%) estiment que leurs difficultés lors de l'exposé oral sont liées à la phase de préparation hors de la classe, tandis que 5 étudiants (20%) ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Cela suggère que la majorité des participants identifient une connexion entre les problèmes rencontrés et la phase de préparation en dehors du contexte de la classe.

Question 3 : Aimeriez-vous bénéficier d'une formation détaillée sur l'exposé oral ?

Tous les 25 étudiants interrogés (100%) expriment un intérêt à recevoir une formation détaillée sur l'exposé oral. Cela indique un désir généralisé d'améliorer leurs compétences en matière d'exposé oral.

Question 4 : Êtes-vous d'accord pour participer à cette formation ?

19 étudiants (76%) sont d'accord pour participer à la formation sur l'exposé oral, tandis que 6 étudiants (24%) ne souhaitent pas y participer. Bien que la majorité soit favorable

à la formation, une minorité préfère ne pas y participer.

Les résultats montrent un certain niveau d'adhésion et d'intérêt à la nouvelle expérience. La totalité des étudiants ont rencontré des difficultés dans leurs exposés, indiquant que des améliorations sont nécessaires pour les aider à mieux réussir cet exercice. La majorité des étudiants considèrent que les difficultés sont liées à la phase de préparation en dehors de la classe, suggérant que la formation et l'accompagnement dans cette phase pourraient être bénéfiques.

Le désir généralisé d'obtenir une formation détaillée sur l'exposé oral indique un intérêt pour l'amélioration des compétences en communication. Cependant, bien que la plupart des étudiants soient favorables à la participation à la formation, une minorité exprime une réticence.

7.2 Résultats de la phase de réalisation et de la phase finale :

❖ Résultats des exercices en ligne

❖ Exercice 01 :

Score	Nombre d'étudiants	Pourcentage d'étudiants
5	18	72%
4	7	28%
3	0	0%
2	0	0%
1	0	0%
0	0	0%

Observation et analyse

Le tableau récapitulatif présente les résultats de l'exercice transmis en ligne avec un barème sur 5 points, réalisé et partagé via Google Forms. L'utilisation de Google Forms pour cet exercice en ligne nous a facilité le traitement des données. Il offre également la possibilité de fournir automatiquement des commentaires aux étudiants en fonction de leurs réponses, ce qui peut être bénéfique pour l'apprentissage.

❖ Performance des étudiants ayant obtenu un score de 5 sur 5

18 étudiants ont obtenu un score parfait de 5 sur 5 soit 72% des étudiants): Les résultats montrent que la plupart des répondants ont eu un 5 sur 5, ce qui est très encourageant.

Cela indique que ces étudiants ont bien assimilé les concepts évalués dans l'exercice et qu'ils ont une compréhension solide des questions posées. Leur capacité à répondre correctement à toutes les questions démontre une maîtrise étendue du sujet.

❖ **Performance des étudiants ayant obtenu un score de 4 sur 5**

07 étudiants ont obtenu un score de 4 sur 5, ce qui représente 28% du groupe. Bien que ces étudiants aient réussi la majeure partie de l'exercice, leur score de 4 sur 5 suggère qu'ils ont commis une erreur sur l'une des questions. Ces résultats pourraient être attribués à différentes raisons, telles que des zones de confusion ou une compréhension partielle de certains concepts.

- ❖ **Absence de scores inférieurs à 4 :** Le fait qu'aucun étudiant n'ait obtenu un score inférieur à 4 est une indication positive dans l'ensemble. Cela suggère que l'exercice était bien adapté au niveau de compétence du groupe d'étudiants et qu'ils ont réussi à saisir les concepts fondamentaux évalués.

Cependant, malgré l'absence de scores inférieurs à 4, il serait toujours utile de réfléchir aux raisons pour lesquelles certains étudiants ont obtenu un score de 4 sur 5 plutôt qu'un score parfait. Identifier les facteurs qui ont contribué à cette différence peut permettre de peaufiner l'enseignement et d'améliorer l'efficacité des futures évaluations.

En résumé, les résultats de l'exercice en ligne indiquent une performance globalement satisfaisante du groupe d'étudiants. La majorité ayant obtenu un score parfait reflète une bonne compréhension générale des concepts, tandis que ceux ayant obtenu un score de 4 sur 5 montrent qu'il y a des zones où l'apprentissage peut être approfondi. L'analyse des performances peut aider les enseignants à adapter leur approche pédagogique et à renforcer leur compréhension des concepts évalués.

❖ **Exercice 02 :**

Score obtenu	Nombre d'étudiants	Pourcentage d'étudiants
5 sur 5	21	84%
4 sur 5	4	16%
3 sur 5	0	0
2 sur 5	0	0
1 sur 5	0	0

Observation et analyse

Un pourcentage élevé, environ 84%, d'étudiants a obtenu un score parfait de 5 sur 5. Cela indique que la majorité des étudiants ont bien compris le contenu de l'exercice et ont réussi à répondre correctement à toutes les questions posées. C'est un résultat très positif et montre que la classe inversée a été efficace pour ces étudiants.

Environ 16% des étudiants ont obtenu un score de 4 sur 5. Bien que ce pourcentage soit relativement faible, il montre qu'il y a encore quelques étudiants qui ont rencontré des difficultés. Il serait intéressant d'identifier les raisons de ces erreurs et de fournir un soutien supplémentaire à ces étudiants pour les aider à améliorer leurs performances.

Dans l'ensemble, les résultats de cet exercice de QCM semblent être très positifs, avec une majorité d'étudiants obtenant un score parfait. Mais, il est important de continuer à suivre les progrès des étudiants.

Globalement, les deux exercices mis en ligne et réalisés à distance, ont été bien réussis par la majorité des étudiants. Cela témoigne d'une compréhension satisfaisante des concepts évalués. Cependant, les erreurs commises suggèrent qu'il y a des aspects spécifiques qui méritent une attention supplémentaire. Une analyse plus détaillée des réponses en présentiel permettrait d'identifier les questions où les étudiants ont eu des difficultés, ce qui pourrait orienter les efforts d'amélioration.

7.2.1 Évaluation du 2ème exposé : évaluation sommative

Voici le tableau récapitulatif des réponses pour chaque critère d'évaluation, en incluant le nombre d'étudiants ayant répondu "Oui" et "Non" ainsi que les pourcentages correspondants :

Critère d'Évaluation	Nombre d'étudiants "Oui"	Nombre d'étudiants "Non"	Pourcentage "Oui"	Pourcentage "Non"
I. La forme				
Introduction				
1. Contact et salutation	25	0	100%	0%
2. Clarté du thème et de l'objectif	25	0	100%	0%
3. Annonce du plan	23	2	92%	8%
Structure et développement				

Partie III : Analyse des données et résultats de la recherche
Chapitre 07 : Résultats et analyse des données

1. Fourniture de définitions/explications	22	3	88%	12%
2. Annonce claire des éléments de plan	25	0	100%	0%
3. Transitions régulières	23	2	92%	8%
4. Exemples personnels/reformulations	20	5	80%	20%
Conclusion				
1. Résumé des points Importants	15	10	60%	40%
2. Message significatif à la	20	5	80%	20%
Fin				
3. Remerciement du public	25	0	100%	0%
Variation de stimuli :				
1. Volume et articulation	7	18	28%	72%
2. Utilisation de pauses	6	19	24%	76%
3. Contact visuel avec l'auditoire	21	4	84%	16%
4. Gestes et déplacements Variés	13	12	52%	48%
Respect de la durée de l'exposé	25	0	100%	0%
II. Le fond				
Maîtrise du sujet				
1. Assimilation des connaissances	21	4	84%	16%
2. Délimitation claire de la Question	25	0	100%	0%
3. Distinction entre l'essentiel et l'accessoire	21	4	84%	16%
4. Caractère personnel des idées/traitement	17	8	68%	32%
Bases théoriques et documentation				
1. Documentation suffisante	20	5	80%	20%
2. Documentation pertinente	20	5	80%	20%
Capacités d'analyse				
1. Raisonnement méthodique	20	5	80%	20%
2. Maîtrise des concepts de Discipline	18	7	72%	28%

Tableau 10: Résultats de l'évaluation sommative de l'exposé oral

7.2.2 Analyse de l'évaluation sommative des exposés oraux :

une analyse détaillée des différents critères d'évaluation, accompagnée de pourcentages et de statistiques.

A. La Forme :

- **Introduction :**

- Contact et salutation : Tous les 25 étudiants (100%) ont établi le contact avec l'auditoire et l'ont salué, montrant une bonne introduction à leur exposé.
- Clarté du thème et de l'objectif : Les 25 étudiants (100%) ont clairement énoncé le thème et l'objectif de leur exposé, assurant une présentation cohérente.
- Annonce du plan : 23 étudiants (92%) ont annoncé le plan de leur exposé, tandis que 2 étudiants (8%) ne l'ont pas fait. Cela montre une majorité ayant énoncé leur plan.

- **Structure et développement :**

- Fourniture de définitions/explications : 22 étudiants (88%) ont fourni des définitions ou des explications utiles, tandis que 3 étudiants (12%) ne l'ont pas fait.
- Annonce claire des éléments de plan : Tous les 25 étudiants (100%) ont clairement annoncé le début de chaque élément de leur plan, assurant une progression fluide.
- Transitions régulières : 23 étudiants (92%) ont fait des transitions régulières entre les points de leur exposé, tandis que 2 étudiants (8%) ne l'ont pas fait.
- Exemples personnels/reformulations : 20 étudiants (80%) ont utilisé des exemples personnels et/ou des reformulations, montrant une variété dans leurs explications.

- **Conclusion :**

- Résumé des points importants : 15 étudiants (60%) ont fait une synthèse à la fin de présentation, tandis que 10 étudiants (40%) ne l'ont pas fait.
- Message significatif à la fin : 20 étudiants (80%) ont conclu par un message significatif, facile à retenir, tandis que 5 étudiants (20%) ne l'ont pas

fait.

- Remerciement du public : Tous les 25 étudiants (100%) ont remercié le public à la fin de leur exposé, montrant une politesse appropriée.
- **Variation de stimuli :**
 - Volume et articulation : 18 étudiants (72%) ont parlé suffisamment fort avec une bonne articulation, tandis que 7 étudiants (28%) n'ont pas atteint ce critère.
 - Utilisation de pauses : 19 étudiants (76%) ont utilisé des pauses, ce qui est important pour la compréhension de l'auditoire, tandis que 6 étudiants (24%) ne l'ont pas fait.
 - Contact visuel avec l'auditoire : 21 étudiants (84%) ont maintenu un contact visuel avec l'auditoire, indiquant une bonne communication, tandis que 4 étudiants (16%) ne l'ont pas fait.
 - Gestes et déplacements variés : 13 étudiants (52%) ont varié leurs gestes et déplacements, contribuant à l'engagement de l'auditoire, tandis que 12 étudiants (48%) ne l'ont pas fait.
- **Respect de la durée de l'exposé :** Tous les 25 étudiants (100%) ont respecté la durée de l'exposé, ce qui est crucial pour une gestion efficace du temps.

B. Le Fond :

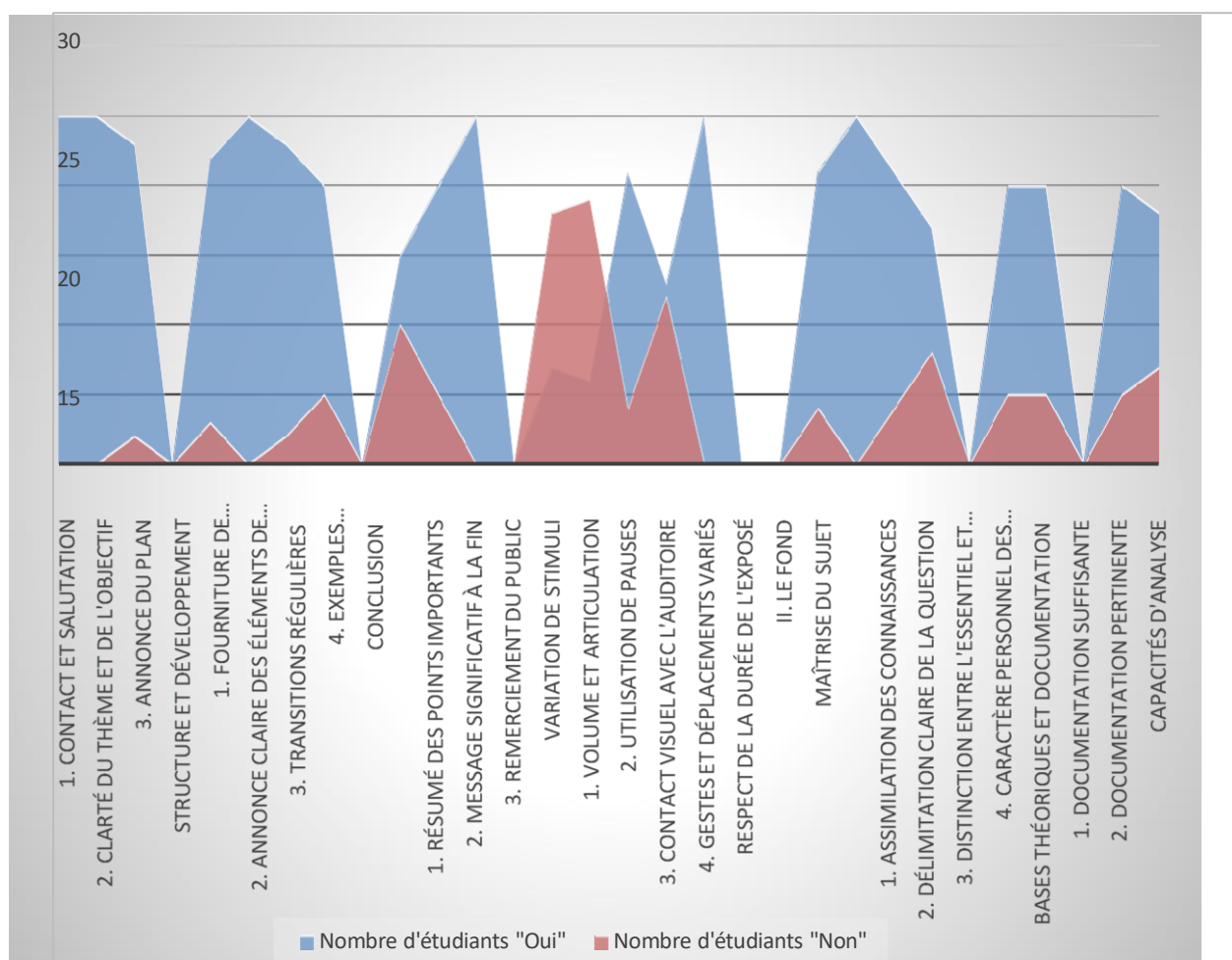
- **Maîtrise du sujet :**
 - Assimilation des connaissances : 21 étudiants (84%) ont montré qu'ils avaient bien assimilé les connaissances relatives au sujet, tandis que 4 étudiants (16%) n'ont pas atteint ce critère.
 - Délimitation claire de la question : Tous les 25 étudiants (100%) ont bien délimité la question à traiter, assurant une focalisation adéquate.
 - Distinction entre l'essentiel et l'accessoire : 21 étudiants (84%) ont distingué l'essentiel de l'accessoire dans leur exposé, tandis que 4 étudiants (16%) ont rencontré des difficultés à cet égard.
 - Caractère personnel des idées/traitement : 17 étudiants (68%) ont donné un caractère personnel à leurs idées et à leur traitement du sujet, tandis que 8 étudiants (32%) n'ont pas réussi à le faire.
- **Bases théoriques et documentation :**
 - Documentation suffisante : 20 étudiants (80%) ont cité ou utilisé une

documentation suffisante, indiquant un effort de recherche, tandis que 5 étudiants (20%) ont présenté une documentation insuffisante.

- Documentation pertinente : 20 étudiants (80%) ont utilisé une documentation pertinente, démontrant une compréhension adéquate du sujet, tandis que 5 étudiants (20%) ne l'ont pas fait.
- **Capacités d'analyse :**
 - Raisonnement méthodique : 20 étudiants (80%) ont conduit méthodiquement leur raisonnement jusqu'à sa conclusion, montrant une cohérence dans leur approche, tandis que 5 étudiants (20%) ont eu des difficultés.
 - Maîtrise des concepts de discipline : 18 étudiants (72%) ont bien manié les concepts propres à leur discipline, montrant une compréhension solide, tandis que 7 étudiants (28%) ont eu des difficultés.

En somme, cette évaluation détaillée montre que les étudiants ont globalement réussi dans de nombreux aspects de l'exposé oral, mais il y a aussi des domaines où des améliorations peuvent être apportées. Les résultats reflètent une diversité dans les performances

individuelles, ce qui suggère la possibilité d'une intervention ciblée pour renforcer les compétences spécifiques nécessaires pour réussir un exposé oral de haute qualité.



Graphique 2:Résultats de l'évaluation sommative de l'exposé oral

7.2.3 Analyse comparative :comparaison entre les exposés réalisés avant et après l'implémentation de la classe inversée

Le tableau ci-dessous permet de visualiser facilement les changements entre les deux exposés en termes de pourcentages de réponses "Oui". Cela montre clairement où des améliorations significatives ont été réalisées, où les résultats sont restés stables et où des progrès ont été faits.

Critère d'évaluation	Avant la classe Inverse	Après la classe Inversée
I. La Forme		
Introduction		
1. Contact et salutation	17 oui (68%)	25 oui (100%)
2. Clarté du thème et objectif	15 oui (60%)	25 oui (100%)
3. Annonce du plan	2 oui (8%)	23 oui (92%)
Structure et développement		
1. Fourniture de définitions/explications	15 oui (60%)	22 oui (88%)
2. Annonce claire des éléments de plan	0 oui (0%)	25 oui (100%)
3. Transitions régulières	3 oui (12%)	23 oui (92%)
4. Exemples personnels/reformulations	5 oui (20%)	20 oui (80%)
Conclusion		
1. Résumé des points importants	0 oui (0%)	15 oui (60%)
2. Message final significatif	0 oui (0%)	20 oui (80%)
3. Remerciement au public	20 oui (80%)	25 oui (100%)
Variation de stimuli		
1. Volume et articulation	5 oui (20%)	7 oui (28%)
2. Utilisation de pauses	7 oui (28%)	6 oui (24%)
3. Contact visuel avec l'auditoire	4 oui (16%)	21 oui (84%)
4. Gestes et déplacements variés	3 oui (12%)	13 oui (52%)
Respect de la durée de l'exposé	0 oui (0%)	25 oui (100%)
II. Le Fond		
Maîtrise du sujet		
1. Assimilation des connaissances relatives	21 oui (84%)	21 oui (84%)
2. Délimitation claire de la question	25oui (100%)	25 oui (100%)
3. Distinction entre l'essentiel et l'accessoire	18 oui (72%)	21 oui (84%)
4. Caractère personnel des idées/traitement	7 oui (28%)	17 oui (68%)
Bases théoriques et documentation		
1. Documentation suffisante	20 oui (80%)	20 oui (80%)
2. Documentation pertinente	15 oui (60%)	20 oui (80%)
Capacités d'analyse		
1. Raisonnement méthodique	5 oui (20%)	20 oui (80%)
2. Maîtrise des concepts de discipline	4 oui (16%)	18 oui (72%)

Tableau 11: Comparaison entre les exposés réalisés avant et après la classe inversée

Il est clair que les performances des étudiants ont été améliorées dans plusieurs domaines après la classe inversée, ce qui suggère que ce changement pédagogique a eu un effet positif sur leurs compétences en matière d'exposé oral.

Analyse et comparaison :

La forme :

Introduction

- **Contact et Salutation :** Après la classe inversée, le pourcentage de réussite est passé de 68% à 100%. Cela suggère que le dispositif a permis aux étudiants d'établir un meilleur contact avec leur public en débutant par une salutation appropriée.
- **Clarté du Thème et de l'Objectif :** La clarté du thème et de l'objectif est passée de 60% à 100% après la classe inversée. Cette amélioration indique que les étudiants ont mieux saisi l'importance de définir clairement le sujet de leur exposé.
- **Annonce du Plan :** Avant la classe inversée, seulement 8% des étudiants ont annoncé leur plan. Après la classe inversée, ce chiffre a augmenté à 92% et explique que les étudiants ont mieux planifié les exposés.

Structure et Développement :

- **Fourniture de Définitions/Explications :** L'utilisation de définitions et d'explications a augmenté de 60% à 88% après la classe inversée. Cela suggère que les étudiants ont amélioré leur capacité à fournir des informations claires et précises.
- **Annonce Claire des Éléments de Plan :** Après la classe inversée, tous les étudiants (100%) ont réussi à annoncer clairement les éléments de leur plan, comparé à aucun avant.
- **Transitions Régulières :** Les transitions régulières ont augmenté de 12% à 92% après la classe inversée .
- **Exemples Personnels/Reformulations :** L'utilisation d'exemples personnels et de reformulations a augmenté de 20% à 80% après la classe inversée. Cela indique une amélioration dans la manière dont les étudiants ont enrichi leurs explications.

Conclusion :

- **Résumé des Points Importants :** Le pourcentage de réussite dans le résumé des

points importants est passé de 0% à 60% après la classe inversée. Cela suggère que l'approche adoptée a conduit les étudiants à mieux synthétiser leurs exposés.

- **Message Significatif à la Fin** : L'utilisation d'un message significatif à la fin a augmenté de 0% à 80% après la classe inversée. Cela montre que les étudiants ont compris l'importance de conclure avec un message mémorable.
- **Remerciement au Public** : Le pourcentage de réussite du remerciement au public est passé de 80% à 100% après la classe inversée. Cette amélioration indique que la classe inversée a renforcé l'importance des bonnes manières à la fin d'un exposé.

Variation de Stimuli :

- **Volume et Articulation** : Bien que le pourcentage soit passé de 20% à 28% après la classe inversée, cette amélioration reste modérée
- **Utilisation de Pauses** : L'utilisation de pauses a légèrement diminué de 28% à 24% après la classe inversée. Cela peut indiquer un besoin d'accentuer l'importance des pauses pour une meilleure communication.
- **Contact Visuel avec l'Auditoire** : L'utilisation du contact visuel avec l'auditoire a augmenté de manière significative de 16% à 84% après la classe inversée.
- **Gestes et Déplacements Variés** : L'utilisation de gestes et de déplacements variés a augmenté considérablement de 12% à 52% après la classe inversée.

Respect de la Durée de l'Exposé : Le pourcentage de réussite du respect de la durée de l'exposé est passé de 0% à 100% après la classe inversée. Cette amélioration indique que la classe inversée a aidé les étudiants à mieux gérer leur temps de parole.

Le fond

Maîtrise du Sujet :

- **Assimilation des Connaissances** : Le pourcentage de réussite est resté stable à 84% avant et après la classe inversée.
- **Délimitation Claire de la Question** : Le pourcentage de réussite est resté stable à 100% avant et après la classe inversée.
- **Distinction entre l'Essentiel et l'Accessoire** : Différencier entre l'essentiel et l'accessoire a augmenté de 72% à 84% après la classe inversée. Cette

amélioration montre que les étudiants ont mieux réussi à hiérarchiser l'information pertinente.

- **Caractère Personnel des Idées/Traitement** : Le pourcentage de réussite est passé de 28% à 68% après la classe inversée.

Bases Théoriques et Documentation :

- **Documentation Suffisante** : Le pourcentage de réussite est resté stable à 80% avant et après la classe inversée. Cela suggère que la capacité à fournir une documentation suffisante n'a pas été fortement influencée par la classe inversée.
- **Documentation Pertinente** : L'utilisation de documentation pertinente a augmenté de 60% à 80% après la classe inversée. Cela indique que les étudiants ont mieux sélectionné des sources appropriées.

Capacités d'Analyse :

- **Raisonnement Méthodique et Concluant** : Le pourcentage de réussite est passé de 20% à 80% après la classe inversée. Cette amélioration significative montre que la classe inversée a favorisé la méthodologie dans le raisonnement.
- **Maîtrise des Concepts de Discipline** : Le pourcentage de réussite est passé de 16% à 72% après la classe inversée. Cela suggère que la classe inversée a amélioré la compréhension des concepts disciplinaires.

En somme, des améliorations significatives ont été observées dans

l'introduction, la structure, la conclusion, la variation des stimuli, la distinction entre l'essentiel et l'accessoire, le caractère personnel des idées/traitement, le raisonnement méthodique et la maîtrise des concepts disciplinaires. Cependant, certains aspects tels que l'articulation et l'utilisation de pauses peuvent encore être renforcés. La classe inversée semble avoir contribué à une amélioration globale de la qualité des exposés des étudiants.

7.2.4 Présentation de quelques exposés oraux avant et après la classe inversée :

- **L'exposé oral n°01 : Le racisme**

La transcription

Avant la classe inversée	« Bonjour \+ \ je \R \ je vous présente un sujet très social \+ \ euh \++ \ le racisme alors c'est quoi le racisme \+ \ Alors le racisme est un phénomène qui affecte la société \+ \ c'est d'être... c'est d'être \+ \ c'est diviser l'être humain en groupe biologique sur la base des caractéristiques physique et personnel \+ \ et pourquoi nous sommes des musulmans \+ \ et savons-nous que \X \ euh \+ \ et savons-nous que \+ \ euh ce comportement est non aimable \+ \ et les sentiments des autres sont valeureux Et cela a plusieurs mauvaises \+ \ plusieurs mauvaises \XXX \ euh \+ \ résultats comme la dépression \+ \ d'isolation \+ \ le manque de soi \+ \ euh \+ \ le manque de... de confiance en soi \+ \ ce sont tous des maladies mentales alors le racisme... le racisme \+ \ n'est pas un caractère d'humanité \+ \ mais l'humanité consiste à bien respecter les autres \+ \ à bien traiter les autres \+ \ à les respecter et les considérer comme des êtres humains \+ \ pas pour des caractères matériels ou personnels Finalement... euh \+ \ Personne n'est parfait \+ \ et notre Prophète a dit \+ \ il n'y a pas de différence entre un arabe ou un non arabe \+ \ ou entre un blanc et un noir \++ \ Sauf la foi c'est tout .»
--	---

Après la	« Bonjour
classe	aujourd'hui je vais vous parler d'un sujet très important c'est le racisme
inverse	alors \+\ euh\+\ je vais expliquer dans mon exposé quel est le racisme et quels sont les causes et les conséquences du racisme mon exposé se compose de trois parties premièrement la définition du racisme deuxièmement quelles sont les causes du racisme et troisièmement et finalement quels sont les conséquences du racisme et \+\ je vais finir par un proverbe pour commencer le racisme est un phénomène qui affecte la société il est défini comme la division d'un groupe d'être humain sur la base de\+\ des caractéristiques physiques et personnelles et parfois matériel ensuite les causes du racisme sont la différence des classes entre les personnes la couleur de peau la différence de de langue et ou de religion maintenant nous allons voir les conséquences du racisme \+\ c'est la dépression isolation le manque de confiance en soi et se sont tous des troubles mentales enfin la beauté n'est pas un caractère de l'humanité ni de richesse mais par contre l'humanité consiste à bien traiter les autres et les respecter pour conclure personne n'est parfait et notre Prophète a dit il n'existe pas de différence entre un arabe et un nom arabe et entre un blanc et un noir sauf par la foi et merci pour votre attention. »

Dans la première version, l'exposé est moins structuré et moins fluide. L'étudiant commence de manière hésitante, sans donner une indication claire du plan. Les idées sont présentées de manière décousue, avec de nombreuses pauses et hésitations, rendant l'ensemble moins cohérent. L'absence d'annonce du plan rend difficile pour l'auditoire de suivre la progression du discours. Le contenu est parfois vague, comme la définition du racisme, qui se limite à une description sommaire : « diviser l'être humain en groupe biologique sur la base des caractéristiques physiques ». Les causes et les conséquences du racisme sont également évoquées de manière très superficielle.

De plus, l'interaction avec l'auditoire est minimale, l'étudiant ne semble pas chercher à impliquer activement son public, ce qui rend la présentation moins engageante.

Après la classe inversée, l'exposé est bien plus structuré et organisé. Dès le début, l'étudiant annonce clairement un plan : il explique que l'exposé se compose de trois parties distinctes (définition, causes et conséquences du racisme). Cette structuration permet à l'auditoire de suivre facilement le fil de l'exposé. Chaque partie est introduite et expliquée de manière méthodique, avec des transitions fluides entre les idées.

Les causes du racisme sont énoncées de manière claire et plus détaillée. Les conséquences sont également mieux expliquées : l'étudiant ne se contente plus d'énumérer les effets négatifs du racisme, mais prend le temps de les développer, en expliquant par exemple comment ces conséquences affectent la santé mentale des individus.

L'implication de l'auditoire est aussi plus marquée après la classe inversée. L'étudiant utilise des phrases engageantes, ce qui montre une plus grande maîtrise de l'interaction avec le public. La conclusion est plus travaillée, avec l'utilisation d'un proverbe qui donne un aspect plus percutant à la fin de l'exposé, alors que la première version se terminait de manière abrupte.

- **L'exposé oral n°02 : L'arc en ciel**

La transcription

Avant la classe inversée	« L'arc-en-ciel Mon exposé parle de l'arc-en-ciel \+ \ je commence euh \+ + \ bon on a un plan pour suivre \+ \ une petite définition sur le phénomène de l'arc-en-ciel et pourquoi il y a 7 couleurs \+ \ et pour finir \+ \ il y a une conclusion un arc-en-ciel est ... b a n d e de couleur \+ \ et euh \+ \ en forme d'a r c et qui apparaît dans le ciel \+ \ il faut que se trouve dans un endroit précis \+ \ à moins de 40 degrés \+ \ euh \+ \ un cercle coloré \XXX\ ton dégradé de couleur continue \+ \ euh \+ \ Vert rouge jaune vert bleu ou violet à l'intérieur on observe ce phénomène quand il y a la pluie et le soleil brille \+ \
---------------------------------	---

Après la
classe
inversée

Alors les gouttelettes d'eau agissent comme des \+\
Pour le voir \+\
il faut que le soleil ... est devant l'observateur \+\
à l'époque c'est les Irlandais \/\ Ils disent qu'il y a un trésor derrière l'arc-
en-ciel \+\
et pour finir \+ ce phénomène est très beau pour le plaisir des yeux \+\
comme dit la citation \+ quand l'œil cherche l'arc-en-ciel \+ et quand il fait
nuit \+ \+ il cherche les étoiles \+\
merci pour \+ euh \+ pour euh \+ \+ »
« Bonjour tout le monde
aujourd'hui l'exposé que je vais présenter parlera de l'arc-en-ciel
je vais vous expliquer ce phénomène qui se produit dans le ciel et pourquoi
et pourquoi il y a cette couleur
pour mieux comprendre je vous invite à suivre avec moi le plan suivant
premièrement nous allons expliquer le phénomène de l'arc-en-ciel ensuite
nous allons voir pourquoi il y a 7 couleurs et je pense que vous avez tous vu
ce phénomène ; alors commençons par l'explication de l'arc-en-ciel
l'arc-en-ciel est un phénomène qui se fait dans le ciel il faut que \R\ il faut
que se trouve \+ \+ il faut que l'endroit et à moins de 40 degrés
à la base c'est un cercle coloré de couleur continue d'un rouge à l'extérieur
au jaune en vert au bleu jusqu'au violet à l'intérieur
on observe ce phénomène quand il pleut et le soleil brille en même temps alors
les* d'eau s'agissent \+ euh \+ agissent comme des brise et l'arc-en-ciel
apparaît.
arrivant maintenant à comment se produise et les 7 couleurs apparaissent
en fait \+ la lumière blanche est composée de toutes les couleurs qui
existent et ainsi est composé l'arc-en-ciel \+\
finalement on déduit que
est une bande de couleur et pour les voir il faut que le soleil vienne
derrière...
et voilà notre exposé touche à sa fin \+ et merci pour votre attention. »

Dans la première version, l'exposé manque de structure. Bien que l'étudiant mentionne vaguement qu'il suit un plan, il ne le détaille pas et ne guide pas suffisamment l'auditoire à travers les étapes de son discours. Les idées sont présentées de manière désorganisée, avec de nombreuses hésitations et répétitions. Les transitions entre les différentes parties sont pratiquement absentes.

L'étudiant semble aussi moins sûr de lui, interrompant souvent son discours par des pauses. Le contenu est fragmenté, et certains concepts ne sont pas bien expliqués. Par exemple, il mentionne rapidement l'angle nécessaire pour observer le phénomène ou la légende des Irlandais, mais ces éléments sont peu approfondis. Il semble se concentrer davantage sur des anecdotes que sur une explication scientifique claire. De plus, l'implication de l'auditoire est faible, car l'étudiant ne cherche pas activement à engager ou interpeller son public, rendant l'exposé moins captivant.

Dans la version postérieure à la classe inversée, l'exposé est nettement mieux structuré. Dès le début, l'étudiant annonce explicitement un plan, ce qui permet à l'auditoire de comprendre facilement la progression de l'exposé. Chaque partie est bien délimitée et introduite de manière claire, offrant une meilleure lisibilité des informations. Les transitions entre les différentes sections sont également mieux marquées, ce qui permet aux idées de s'enchaîner de manière fluide et logique. L'étudiant semble beaucoup plus confiant et engage davantage son auditoire, en mentionnant par exemple : « Je pense que vous avez tous vu ce phénomène », ce qui capte l'attention du public..

- **L'exposé oral n°=03 l'haltérophilie**

La transcription

Avant la classe inversée	« Bonjour j'espère que vous allez bien \+\ aujourd'hui je vais présenter un\+\ un sujet de sport \+\ c'est l'haltérophilie l'haltérophilie est un sport qui consiste à élever des poids de sa forme \+\ de sa forme c'est un sport de force qui nécessite \+\ qui nécessite\R\ également une maîtrise de technique particulière \XXX\ la souplesse la vitesse la coordination et l'équilibre
---	---

**Après la
classe
inversée**

il s'agit bien évidemment de deux mouvements \+ \ l'arraché et épaulé jeté \+ \

premièrement on commence par l'arraché \+ \ tenir \+ \ tenir ... euh \+ \

tenir haut la barre sur le sol \+ \ ensuite soulever la barre sous les hanches en passant au mouvement de l'épaulée jeté \+ \ c'est un mouvement un peu différent \+ \

comme vous voyez ici \+ \ il est composé \+ \ R \ il est composé de deux parties euh \+ \ c'est-à-dire il y a 2 mouvements l e v e r la barre s u r la tête deux fois \+ \ en 2 mouvements \+ \ en condition que cette mouvement soit évalué

pour les équipements \+ \ il y a la ceinture de dos, la genouillère, les disques etc \+ \

voilà j'ai une vidéo euh \+ \ mais le temps \+ \ merci \+ \ »

« bonjour j'espère que vous allez bien je vais vous \+ \

aujourd'hui je vais vous présenter un sujet de sport qui est l'haltérophilie pour discuter ce sujet notre exposé s'a r t i c u l e r a autour de 3 parties

Premièrement nous allons voir la définition de l'haltérophilie.

Deuxièmement nous allons aborder ses mouvements et comment se passe les conditions du jeu

Troisièmement, nous allons focaliser les catégories et les équipements tout d'abord, d'abord on commence par la définition de l'haltérophilie est un sport qui consiste à soulever des poids consiste à maîtriser une technique et des conditions comme la vitesse la souplesse l'équilibre la Coordination

arrivons maintenant à ses mouvements et comment se passe la compétition alors il s'agit bien évidemment de mouvement de l'arrachée et

l'arrachée c'est lever la barre au-dessus de la tête dans une technique dynamique et l'épaulée jeté consiste à soulever la barre au-dessus de la tête en deux fois

En compétition les deux mouvements sont évalués

ensuite nous allons passer à des catégories et les équipements il y a deux types de catégories une catégorie masculine une catégorie féminine
la catégorie masculine
49 55 61 67 73 81 89 96 102 et plus 102 kg
la catégorie féminine
40 45 49 55 59 64 71 76 81 et plus 81kg
Pour pratiquer ce sport il faut
est-ce que vous connaissez d'abord ce matériel \+ \ ça \r \ ça s'appelle une barre elle pèse 20 kg et \r \ et sa mesure et de un mètre 20
Ça \+ \ ça s'appelle le disque c'est en métal et caoutchouc et ça respecte un code de couleur le rouge c'est 25 bleu 20 jaune 15 vers 10 blanc 5 kg
pour les chaussures \+ \elles sont spéciales pour ce sport ça c'est la genouillère pour protéger le genou et \+ \ ça c'est le tapis au sol 4 x 4 mètres
Et il y a aussi la ceinture pour préserver le mal de dos
Et voilà notre exposé touche à sa fin et j'espère que vous avez passé un moment agréable avec moi.»

Dans la première version, l'exposé manque de structure claire. L'étudiant commence sans annoncer de plan, ce qui plonge l'auditoire dans une présentation désorganisée. Par exemple, il passe rapidement à la définition de l'haltérophilie, disant seulement qu'il s'agit d'un sport où l'on « élève des poids », sans détailler la technique ou les exigences spécifiques. Les explications sur les mouvements principaux, l'arraché et l'épaulé-jeté, sont également vagues. Il mentionne que l'arraché consiste à « tenir haut la barre », mais n'explique pas le geste de manière précise, laissant l'auditoire confus sur la manière dont ce mouvement est effectué. De plus, la description de l'épaulé-jeté est floue : « il est composé de deux parties », sans préciser comment la barre est soulevée en deux temps. L'étudiant hésite beaucoup, utilise des pauses maladroites (« euh », « \+ \

»), ce qui ralentit le flux de l'exposé et empêche une

compréhension fluide. Il évoque également brièvement les équipements, mais sans explication sur leur importance dans le sport. Par exemple, il mentionne « la ceinture de dos, la genouillère, les disques », mais sans expliquer leur fonction ni leur utilité dans la pratique de l'haltérophilie. De plus, la mention d'une vidéo qu'il n'a pas le temps de montrer accentue l'impression d'une présentation mal préparée. La conclusion est rapide, manquant d'une véritable synthèse ou d'un remerciement structuré, ce qui laisse l'auditoire sur sa faim.

Après la classe inversée, l'exposé est beaucoup plus structuré et engageant. Dès le début, l'étudiant annonce un plan en trois parties : définition de l'haltérophilie, description des mouvements et des conditions de la compétition, puis explication des catégories de poids et des équipements. Cette organisation rend la présentation plus facile à suivre. La définition de l'haltérophilie est plus détaillée. Cette présentation plus complète permet à l'auditoire de mieux comprendre les exigences du sport.

Les mouvements principaux, l'arraché et l'épaulé-jeté, sont également mieux expliqués. L'étudiant détaille, précise et offre une image plus claire du processus.

L'implication de l'auditoire est aussi bien plus marquée dans la deuxième version. Par exemple, l'étudiant pose une question directe au public : « Est-ce que vous connaissez d'abord ce matériel ? », ce qui capte l'attention et rend l'exposé plus interactif. La description des équipements est bien plus riche et précise. L'étudiant explique que la barre utilisée pèse 20 kg et mesure 1,20 mètre, donnant des détails qui aident à visualiser l'équipement. Il mentionne également les disques, qui respectent un code de couleur précis : « rouge pour 25 kg, bleu pour 20 kg, jaune pour 15 kg, vert pour 10 kg, et blanc pour 5 kg ». Ces précisions permettent à l'auditoire de comprendre non seulement les équipements, mais aussi leur importance et leur organisation dans le sport. Il continue en expliquant que les chaussures sont spécialement conçues pour l'haltérophilie, que les genouillères protègent les genoux, et que le tapis au sol mesure 4 x 4 mètres, rendant la présentation plus complète et informative.

Enfin, la conclusion de la deuxième version est bien mieux structurée. L'étudiant termine en remerciant l'auditoire et en espérant qu'ils ont apprécié l'exposé, ce qui laisse une impression plus positive et professionnelle.

• L'exposé oral n°= 04 : l'échec scolaire

LA TRANSCRIPTION

AVANT LA	« Bonjour à tous... \+ \
CLASSE	Bon \+ \ R \ Bon le thème c'est l'échec scolaire \+ \
INVERSEE	d'abord l'échec scolaire est l'abandon des études ou lorsqu'on se retrouve sans diplôme \+ \ euh \+ \+ \
	De nombreuses raisons pouvant être l'échec \+ \ alors quelles sont les causes et comment peut-on résoudre ce problème \+ \
	D'abord les causes de l'échec scolaire c'est la surcharge des classes \+ \ problème d'orientation \+ \ insuffisance psychopédagogique \+ \ etc \+ \
	Ensuite les conséquences de l'échec scolaire sont perte de confiance \+ \ et la personne se sent dévalorisée \+ \
	Bien sûr il n'y a pas de \+ \+ \ il n'y a pas de problème sans solution \+ \ il faut \+ \+ \ alors \+ \+ \ il faut faire appel à des spécialistes et des médecins \+ \
	Pour conclure je dois être \+ \+ \ je dois dire \+ \+ \
	Je peux dire que l'échec scolaire est un sérieux problème et doit être la priorité de l'éducation nationale . »
APRES LA	« Bonjour à toutes et à tous on se réunit aujourd'hui pour vous parler d'un
CLASSE	sujet très important qui concerne pratiquement toute la société à savoir
INVERSEE	l'échec scolaire
	Pour discuter ce thème notre exposé s'articulera autour de 3 parties
	D'abord nous allons donner la définition de l'échec scolaire
	Ensuite nous allons expliquer les causes et les conséquences de ce problème
	Enfin nous allons mettre la lumière sur les solutions de ce problème
	pour commencer l'échec scolaire est un abandon précoce de ses études ou lorsqu'on se retrouve sans diplôme
	C'est lorsqu'on rencontre les difficultés dans notre cursus scolaire et nous pousse à être au plus tôt à abandonner

Alors euh\+\ alors quelles sont les causes et les conséquences de fléau et comment peut-on résoudre ce problème

*Bon\+\ **alors maintenant** les motifs de l'échec \+\ euh\+\ c'est la surcharge des classes problème d'orientation insuffisance psychopédagogique et niveau didactique des enseignements.*

***Ensuite** les conséquences sont perte de confiance en soi comportement indiscipliné la triche et l'absentéisme*

***Pour les solutions il faut** d'abord repérer les difficultés de l'élève le\R\ le pousser à travailler et faire intervenir des médecins\+*

***Pour conclure** je dois dire que le problème de l'échec scolaire doit être prise\+*

Dans la première version, l'exposé est assez désorganisé et manque de clarté. L'étudiant commence de manière abrupte sans annoncer de plan précis. Il donne une définition simple de l'échec scolaire, le qualifiant d'« abandon des études ou lorsqu'on se retrouve sans diplôme », mais sans approfondir ou expliquer plus en détail. L'explication des causes de l'échec scolaire est également succincte et assez vague. Par exemple, l'étudiant cite la « surcharge des classes » et

« problème d'orientation » sans expliquer comment ces facteurs affectent les élèves. Les conséquences, comme la « perte de confiance » et le sentiment de dévalorisation, sont mentionnées sans développement. Le discours reste très superficiel et manque de fluidité à cause des nombreuses hésitations (« euh », « \+\ ») qui ralentissent le rythme et interrompent la progression. La solution évoquée, « faire appel à des spécialistes et des médecins », est énoncée sans explication sur le rôle de ces professionnels dans la lutte contre l'échec scolaire. De plus, la conclusion est maladroite, avec des répétitions et un manque de structure claire, ce qui donne l'impression d'un exposé non préparé.

Après la classe inversée, l'exposé est beaucoup mieux organisé et détaillé. Dès le début, l'étudiant annonce un plan clair en trois parties : définition, causes et conséquences, et enfin solutions. Cela aide l'auditoire à suivre l'exposé et rend la progression des idées plus logique.

La définition de l'échec scolaire est plus complète, incluant l'idée d'un « abandon précoce des études » et l'idée de « rencontrer des difficultés dans le cursus scolaire »,

ce qui précise davantage ce qu'implique l'échec scolaire.

Les causes sont également mieux expliquées. L'étudiant mentionne non seulement la « surcharge des classes » et le « problème d'orientation », mais ajoute aussi des éléments comme « insuffisance psychopédagogique » et le « niveau didactique des enseignements ». Les conséquences sont également plus développées, avec des exemples comme « perte de confiance en soi », « comportement indiscipliné », « triche » et « absentéisme », ce qui montre comment l'échec scolaire affecte les élèves de manière plus large.

L'implication de l'auditoire est également plus marquée. L'étudiant pose des questions rhétoriques, ce qui capte l'attention et engage davantage le public. Les solutions proposées sont plus élaborées dans cette version. Cela va au-delà de la simple mention de « spécialistes », en précisant leur rôle actif dans la résolution du problème.

La conclusion est plus soignée, l'étudiant rappelant que l'échec scolaire est un problème sérieux qui doit être « pris au sérieux » et constituant une « priorité de l'éducation nationale ». Cette formulation donne un poids plus important à l'idée et termine l'exposé de manière plus convaincante.

- **L'exposé oral n°= 05 : la vie en ville et la vie à la campagne**

LA TRANSCRIPTION

AVANT LA CLASSE INVERSEE	« Bonjour à tous \+\ aujourd'hui je vais vous parler de la vie en v i ll et à la campagne \++\ la vi \+\ euh c'est souvent très animée \+\ euh\+\ il y a beaucoup de bruit \+\ beaucoup de gens et \XXX\ c'est bien parce qu'il y a des loisirs \+\ beaucoup de magasins mais parfois \++\ il y a trop de pollution et de stress \+\ la campagne c'est\+\ euh \+\ c'est calme \+\ il y a beaucoup de nature et c'est beau \+\ euh\+\ mais c'est plus isolé et il y a moins de choses à faire \+\ voilà c'est tout . »
---	--

RES LA	<i>bonjour à tous aujourd'hui \+ \ je vais vous parler de : la vie en ville et la vie</i>
CLASSE	<i>à la campagne alors euh \+ \</i>
INVERSEE	<i>mon exposé se déroulera en deux parties ... d'abord nous examinerons la vie urbaine puis nous aborderons la vie rurale.</i> <i>la ville est un endroit vif anim \+ \ je trouve de nombreuses activités culturelles, des commerces et des opportunités d'emploi. par exemple euh \+ \ on peut assister à des concerts, visiter des musées et profiter de divers loisirs cependant euh ... la vie en ville peut aussi être source de stress à cause de la pollution et du bruit.</i> <i>en revanche la campagne offre un cadre de vie plus euh \+ \ plus \R\ paisible, en contact avec la nature, permettant de profiter de paysages magnifiques. les habitants peuvent savourer un rythme de vie plus lent et des activités de plein air. cela dit, la vie à la campagne peut être considérée comme plus isolée, avec moins d'infrastructures et d'opportunités d'emploi. donc, bien que \R\ qu'elle est agréable, elle présente des limites.</i> <i>en conclusion, chaque façon de vie a ses bienfaits et ses blèmes. ainsi, le choix entre la ville et la campagne dépend des préférences de chacun.</i> <i>Pour finir, j'aime vous poser une question : que p r é f é r e z – v o u s ? et merci pour votre attention.</i>

Dans la première version, l'exposé est assez désorganisé et manque de clarté. L'étudiant commence sans une introduction engageante et sans annoncer de plan, ce qui rend difficile pour l'auditoire de suivre la logique de l'exposé. Les idées sont énoncées de manière désordonnée, avec des hésitations fréquentes (« euh », « \+ \ »), ce qui ralentit le rythme du discours et crée une impression de manque de préparation. Par exemple, l'étudiant décrit la ville comme un endroit « très animé » avec « beaucoup de bruit » et « beaucoup de gens », mais ne développe pas ces idées ni n'apporte d'exemples concrets. La mention des loisirs et des magasins est superficielle et ne donne pas au public une image claire des avantages de la vie urbaine. De même, bien que la campagne soit décrite comme « calme » et « belle »,

l'étudiant n'explore pas les aspects positifs de cette vie ou n'apporte pas d'exemples spécifiques, se limitant à affirmer qu'il y a « moins de choses à faire ». La conclusion est très brève, laissant l'auditoire avec une impression incomplète du sujet.

Dans la seconde version, l'exposé est bien structuré et clairement articulé. L'étudiant annonce dès le début que son exposé sera divisé en deux parties, ce qui aide l'auditoire à suivre le fil du discours. Le 1^{er} volet décrivant la ville comme « un endroit très animé » avec de « nombreuses activités culturelles, des commerces et des opportunités d'emploi ». L'étudiant donne des exemples concrets, comme la possibilité d'assister à des concerts ou de visiter des musées, ce qui illustre les bons points de la ville. Cependant, il mentionne également les inconvénients, tels que le stress causé par la pollution et le bruit, montrant ainsi une compréhension équilibrée des deux modes de vie.

La deuxième partie aborde la vie à la campagne, soulignant les aspects positifs, tels que le cadre paisible et la connexion avec la nature. L'étudiant parle de « paysages magnifiques » et d'un « rythme de vie plus lent », ce qui donne une image attrayante de la vie rurale. Cependant, il aborde aussi les limites de cette vie, comme l'isolement et le manque d'infrastructures et d'opportunités d'emploi. Cette approche équilibrée enrichit le contenu de l'exposé.

Enfin, la conclusion est bien formulée et invite l'auditoire à réfléchir sur ses propres préférences en posant une question ouverte sur le choix entre la ville et la campagne, ce qui favorise l'engagement du public.

- **L'exposé oral n°06 : la trisomie 21**

LA TRANSCRIPTION

AVANT LA	« Bonjour à tous \+ \ euh \+ \ aujourd'hui je vais parler de la trisomie 21 \+ \+ \
CLASSE	c'est \+ \ euh \+ \ une maladie génétique et ma sœur elle a \+ \+ \ euh \+ \ elle est
INVERSEE	différente \+ \ elle est \+ \ elle a des traits spécifiques et elle \+ \ euh \+ \ elle a des difficultés à l'école et pour faire certaines choses \+ \+ \ mais elle est très joyeuse et elle aime jouer \+ \+ \ c'est un peu compliqué \+ \+ \ enfin voilà . »
APRES LA	« Bonjour à tous
CLASSE	aujourd'hui je vais vous parler de la trisomie 21 \+ \ un sujet qui me touche
INVERSEE	particulièrement car ma sœur en est atteinte \+ \+ \ mon exposé est réparti en

*trois étapes\+\ une définition de la maladie euh\+\ les caractéristiques de la
maladie euh\+\ de la personne atteinte et je finis par un conseil*

*la trisomie 21 est une anomalie chromosomique causée par une troisième
copie du chromosome 21 \+\ euh \+\ cela entraîne des différences dans le
développement physique et mental \++*

*ma sœur est une personne pleine de joie et de vie bien qu'elle rencontre des
défis au quotidien elle participe à +\ euh\+\ de la communauté \+\ elle aime
la musique et inspire ceux qui\+\ ceux qui\R\ l'entourent*

en conclusion il faut accepter les autres et ... euh

Les deux versions de l'exposé sur la trisomie 21 montrent une évolution significative en termes de structure, de contenu et de présentation.

Dans la première version, l'exposé est plutôt succinct et désorganisé. L'étudiant commence par une introduction très brève et sans contexte, mentionnant simplement qu'il va parler de la trisomie 21, mais sans donner de définition ou d'explication. Les idées sont exprimées de manière floue, avec de nombreuses hésitations et des pauses (« euh », « \+\ »), ce qui rend le discours difficile à suivre. L'étudiant évoque sa sœur, soulignant qu'elle a des « traits spécifiques » et des « difficultés à l'école », mais il ne développe pas ce qu'impliquent ces difficultés ni comment elles se manifestent. Bien que l'étudiant mentionne que sa sœur est « très joyeuse » et aime jouer, ces éléments restent superficiels et manquent de profondeur. La conclusion est inexistante, ce qui laisse l'auditoire sans véritable réflexion sur le sujet.

En revanche, la seconde version de l'exposé est bien structurée et plus complète. L'étudiant commence par se présenter de manière plus engageante, en expliquant que la trisomie 21 est un sujet qui lui tient à cœur parce que sa sœur en est atteinte. Cela établit un lien personnel avec l'auditoire et donne une dimension émotionnelle à l'exposé. Ensuite, il annonce clairement que son exposé sera divisé en trois parties : une définition de la maladie, les caractéristiques des personnes atteintes, et enfin un conseil.

L'étudiant fournit ensuite une définition précise de la trisomie 21, la décrivant comme une « anomalie chromosomique causée par une troisième copie du chromosome 21 »,

ce qui montre une bonne compréhension du sujet. Il évoque les « différences dans le développement physique et mental », ce qui introduit des éléments essentiels pour comprendre la condition. L'évocation de sa sœur, présentée comme une personne « pleine de joie et de vie » malgré les défis qu'elle rencontre, humanise le discours et met en avant le côté positif de la situation. Il souligne également sa participation active à la communauté et son amour pour la musique, ce qui donne une image dynamique et inspirante des personnes atteintes de trisomie 21.

Enfin, la conclusion est bien formulée, insistant sur l'importance d'accepter les différences et de valoriser chaque individu. Cela laisse l'auditoire avec une pensée positive et engageante.

7.2.5. Perceptions des étudiants sur le modèle de la classe inversée ainsi que sur l'usage de la capsule vidéo

Le questionnaire a été conçu pour déterminer non seulement le niveau de satisfaction des étudiants, mais aussi à évaluer la pertinence et l'efficacité de l'intégration des nouvelles technologies dans un modèle pédagogique inversé.

Items	Oui	Non	Total	Pourcentage Oui	Pourcentage Non
Satisfaction sur le modèle de la Classe Inversée					
1. Je me sentais prêt à faire mes devoirs en classe après avoir écouté le contenu vidéo.	25	0	25	100%	0%
2. J'ai la possibilité de faire un auto-apprentissage grâce à des cours inversés.	20	5	25	80%	20%
3. J'ai le sentiment que l'apprentissage par le biais de la classe inversée peut améliorer mes résultats Scolaires	25	0	25	100%	0%
4. Avec la classe inversée, je me sens mieux préparé pour mon examen.	23	2	25	92%	8%
5. La classe inversée réduit l'effort pour comprendre les connaissances de base du sujet.	20	5	25	80%	20%

6. Apprendre le contenu de base avant le cours améliore ma compréhension de la Matière	25	0	25	100%	0%
7. Je pense que c'est mieux d'apprendre la matière en utilisant l'enseignement en classe inversée que l'enseignement traditionnel.	19	6	25	76%	24%
8. J'aimerais que les autres enseignants utilisent le modèle de classe inversée.	22	3	25	88%	12%
9. L'apprentissage en classe inversée a réduit ma dépendance vis-à-vis de l'enseignant	25	0	25	100%	0%
10. Avec la classe inversée, nous devons faire plus de travail en dehors de la classe.	18	7	25	72%	28%
11. La classe inversée peut être une stratégie d'enseignement efficace.	22	3	25	88%	12%
Apports des TICE : cas de la capsule vidéo					
1. J'ai l'impression que regarder des vidéos et prendre des notes contribue efficacement à l'apprentissage.	21	4	25	84%	16%
2. J'aime regarder des cours sous forme de vidéos.	25	0	25	100%	0%
3. Je fais souvent des pauses ou je répète des parties de vidéos afin de mieux comprendre le contenu.	25	0	25	100%	0%
4. La vidéo m'a permis de choisir le temps et le lieu de mon apprentissage.	25	0	25	100%	0%
5. La vidéo m'a permis de connaître mes erreurs.	22	3	25	88%	12%
6. La vidéo m'a aidé à corriger mes erreurs.	24	1	25	96%	4%

Tableau 12: Perceptions des étudiants sur le modèle de la classe inversée ainsi que sur l'usage de la capsule vidéo

➤ **Axe 1 : Perceptions des étudiants sur la classe inversée ainsi que sur l'usage de la capsule vidéo**

Prêt à faire les devoirs en classe après avoir écouté le contenu vidéo: Le total (25 apprenants) a répondu "Oui" à cette question, ce qui représente 100% des participants.

Possibilité d'auto-apprentissage grâce aux cours inversés: 20 étudiants (80%) ont exprimé qu'ils ont la possibilité de s'auto-apprendre grâce aux cours inversés, tandis que 5 étudiants (20%) ont répondu "Non". Ceci montre que la majorité des participants se sentent autonomes dans leur apprentissage avec cette approche.

Sentir que l'apprentissage inversé peut améliorer les résultats scolaires: Tous les 25 étudiants ont affirmé que l'apprentissage par le biais de la classe inversée peut améliorer leurs résultats scolaires (100% de réponses "Oui").

Se sentir mieux préparé pour les examens avec la classe inversée: 23 étudiants (92%) ont indiqué se sentir mieux préparés pour leurs examens grâce à la classe inversée, tandis que 2 étudiants (8%) ont répondu "Non".

Réduction de l'effort pour comprendre les connaissances de base: 20 étudiants (80%) ont perçu une réduction d'effort pour comprendre les connaissances de base grâce à la classe inversée, tandis que 5 étudiants (20%) ont répondu "Non".

Amélioration de la compréhension grâce à l'apprentissage préalable: Tous les 25 étudiants ont convenu que l'apprentissage préalable du contenu de base avant le cours améliore leur compréhension de la matière (100% de réponses "Oui").

Préférence pour l'enseignement en classe inversée: 19 étudiants (76%) ont exprimé une préférence pour l'enseignement inversé, tandis que 6 étudiants (24%) ont répondu "Non".

Souhait que d'autres enseignants utilisent le modèle de classe inversée: 22 étudiants (88%) aimeraient que d'autres enseignants utilisent le modèle de classe inversée, tandis que 3 étudiants (12%) ont répondu "Non".

Réduire de la dépendance à l'enseignant: Tous les 25 étudiants ont ressenti une certaine indépendance grâce à la classe inversée (100% de réponses "Oui").

Acceptation de faire plus de travail hors de la classe : 18 étudiants (72%) sont prêts à faire plus de travail en dehors du cadre institutionnel, tandis que 7 étudiants (28%) ont

répondu "Non".

La classe inversée est une stratégie efficace d'enseignement : 22 étudiants (88%) qualifient l'inversion de la classe comme efficace, tandis que 3 étudiants (12%) ont répondu "Non".

➤ **Axe 2 : Usage de la capsule vidéo et son apport :**

Efficacité de regarder des vidéos et prendre des notes : 21 étudiants (84%) ont trouvé que regarder des vidéos et prendre des notes contribue efficacement à leur apprentissage, tandis que 4 étudiants (16%) ont répondu "Non".

Préférence pour les cours sous forme de vidéos : Tous les 25 étudiants préfèrent les cours sous forme de vidéos (100% de réponses "Oui").

Pause et répétition pour une meilleure compréhension : Tous les 25 étudiants font souvent des pauses ou répètent des parties de vidéos pour mieux comprendre le contenu (100% de réponses "Oui").

Flexibilité du temps et du lieu d'apprentissage grâce à la vidéo : Tous les 25 étudiants ont constaté que la vidéo leur a permis de choisir le temps et le lieu de leur apprentissage (100% de réponses "Oui").

Identification des erreurs grâce à la vidéo : 22 étudiants (88%) ont déclaré que la vidéo leur a permis de connaître leurs erreurs, tandis que 3 étudiants (12%) ont répondu "Non".

Correction d'erreurs grâce à la vidéo : 24 étudiants (96%) ont utilisé la vidéo pour corriger leurs erreurs, tandis que 1 étudiant (4%) a répondu "Non".

Ces résultats indiquent une satisfaction globale des étudiants envers le modèle de la classe inversée et l'usage des capsules vidéo dans leur apprentissage,

Chapitre 08 : Discussion des résultats et retour aux hypothèses

8.1 Discussion des résultats

La problématique centrale consistait à identifier un dispositif pédagogique susceptible de développer efficacement l'autonomie en L1 en matière d'expression orale, et plus particulièrement dans le genre formel de l'exposé oral. Nous nous sommes interrogés sur les outils et méthodes qui permettraient de promouvoir cette autonomie tout en aidant les étudiants à surmonter les difficultés spécifiques liées à l'art de la présentation orale.

À cet égard, notre hypothèse d'action reposait sur l'adoption de la classe inversée, enrichi par les (TICE). Ce dispositif devrait permettre non seulement un apprentissage plus autonome, mais aussi une amélioration des compétences orales des étudiants.

Pour tester cette hypothèse, nous avons conçu un dispositif structuré en plusieurs phases d'apprentissage. Le temps libéré en classe grâce à ce modèle a été consacré à des activités d'autonomisation supervisées par l'enseignant, dont le rôle a évolué d'un simple transmetteur de savoirs à un accompagnateur actif et engagé. Ce principe, largement théorisé dans les recherches sur l'apprentissage, est connu sous le nom d'étayage. L'étayage, tel que défini par Vygotsky (1978), et bien avant Bruner (1961), dans le cadre du socio-constructivisme, consiste à guider l'étudiant dans sa ZPD pour lui faciliter l'acquisition des compétences qu'il ne pourrait atteindre seul.

❖ L'application du dispositif :

Pour répondre à cette problématique, le dispositif pédagogique mis en œuvre reposait sur deux axes complémentaires : d'une part, l'usage des capsules vidéo à distance, et d'autre part, la réalisation d'activités en présentiel visant à autonomiser les étudiants sous la supervision et le guidage de l'enseignant.

Les capsules vidéo, conçues pour être consultées de manière asynchrone (c'est-à-dire, pas au même temps de leur partage), fournissaient un enseignement explicite sur la structure et les phases constitutives d'un exposé oral réussi. Elles servaient de référence théorique et pratique,

A exploiter avant les séances en présentiel. Ces ressources visaient non seulement à offrir des contenus pédagogiques accessibles à tout moment, mais aussi à engager l'étudiant dans un apprentissage actif, lui laissant la responsabilité de diriger son temps seul.

En classe, nous avons exploité le temps libéré par la classe inversée pour organiser des ateliers d'autonomisation. Ces ateliers étaient centrés sur la co-évaluation, l'autoévaluation et la modélisation, trois activités conçues pour renforcer progressivement l'autonomie chez le groupe d'apprenants. L'enseignant, dans ce contexte, jouait un rôle clé d'accompagnateur, offrant un étayage personnalisé pour aider les étudiants à combler leurs lacunes et à progresser vers une autonomie véritable.

❖ Changement de la vocation de l'enseignant

Notre dispositif nous permet de confirmer que le métier de l'enseignant devait évoluer. En dégagant du temps en présentiel, on accorde à l'enseignant l'occasion d'agir comme facilitateur selon les principes de l'étayage.

L'étayage, tel que proposé par Bruner (1961) et approfondi par les théories socio-constructivistes de Vygotsky (1978) a été un concept central lors des phases de co-évaluation et d'autoévaluation, où les étudiants, initialement incapables d'identifier leurs propres faiblesses en matière d'exposé oral, ont été guidés par l'enseignant pour comprendre et corriger leurs erreurs. Cet accompagnement actif les a aidés à atteindre leur zone proximale de développement (ZPD), définie par Vygotsky (1978) comme l'écart entre ce qu'un étudiant peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus expérimenté.

L'exercice d'autoévaluation transmis à distance a révélé que les étudiants peinaient à diagnostiquer leurs difficultés, malgré les ressources à leur disposition, notamment les capsules vidéo. Ce résultat est compatible avec les réponses fournies par les enseignants

au départet confirme leurs perceptions.Dans notre dispositif, l'enseignante a adapté son intervention pour aider les étudiants et encourager progressivement leur autonomie, tout en restant disponible pour un soutien ciblé lorsque cela s'avérait nécessaire

❖ **La classe inversée comme levier d'autonomie**

L'un des apports fondamentaux de la pédagogie inversée réside dans la reconfiguration du temps de classe, qui permet à l'enseignant de se consacrer à des activités interactives et collaboratives, plutôt qu'à la transmission magistrale de connaissances (Bergmann, J., & Sams, A., 2012).

Dans notre dispositif, les capsules vidéo, utilisées en amont des séances présentiellles, ont offert aux étudiants un cadre d'apprentissage asynchrone, leur permettant d'aborder des notions théoriques essentielles telles que la structure de l'exposé oral et les étapes de sa préparation.

Les travaux de Bishop & Verleger(2013)soulignent que la classe inversée libère le temps en présentiel pour des activités pratiques, permettant ainsi une interaction plus étroite entre les enseignants et les apprenants. Dans notre recherche, ces moments en classe ont été consacrés à des activités d'autonomisation, telles que la co-évaluation, l'autoévaluation et la modélisation. Ces activités ont encouragé les étudiants à devenir des acteurs actifs de leur apprentissage, en les responsabilisant dans le processus d'évaluation et de régulation de leurs propres performances oratoires.

❖ **Co-évaluation et responsabilisation des étudiants**

L'activité de co-évaluation, durant laquelle les étudiants ont évalué un exemple d'exposé "raté" en se référant à une grille critériée, a été une première étape cruciale dans le développement de leur autonomie. Comme le soulignent Topping (1998) et Nicol & Macfarlane-Dick (2006), la co-évaluation permet aux étudiants d'analyser de manière critique le travail de leurs pairs ou d'exemples externes, et ainsi de développer des compétences en

auto-évaluation. En suivant cette approche, nous avons observé que les étudiants devenaient progressivement plus conscients des critères et étaient capables de les appliquer à leur propre travail.

Cette étape de co-évaluation a non seulement permis de clarifier les attentes

pédagogiques, mais a aussi permis aux étudiants de devenir plus autonomes dans l'identification de leurs points faibles. Il s'agit de la "conscientisation" de l'apprenant, un terme emprunté à Paulo Freire (1970) cité dans (Lucio-Villegas, 2018), un p r o c e s s u s par lequel l'étudiant réalise qu'il est acteur de son propre apprentissage.

❖ Autoévaluation et personnalisation du soutien

L'étape suivante, l'autoévaluation, a permis aux étudiants d'appliquer de manière autonome les critères de l'exposé oral à leur propre travail, tout en bénéficiant d'un accompagnement personnalisé de l'enseignant. La littérature sur l'autoévaluation (Sadler, 1989) insiste sur le fait que cette pratique permet aux apprenants de réguler leur propre apprentissage, en ajustant leurs performances en fonction des retours qu'ils reçoivent. Dans notre étude, ce processus a été grandement facilité par la nouvelle posture de l'enseignante.

Ce type de feedback personnalisé, connu pour son efficacité (Hattie, J., & Timperley, H., 2007) a conduit à repérer les lacunes et de les combler de manière plus efficace. L'étayage fourni lors de cette phase leur a donné la confiance nécessaire pour assumer leur propre apprentissage, un moment fondamental pour le développement de l'autonomie (Boud, D., & Brew, A. , 1995).

❖ Modélisation et consolidation des compétences

La phase finale de modélisation a constitué un moment clé dans la démarche vers l'autonomisation complète. Cette activité consistait à coconstruire un modèle d'exposé oral réussi, que les étudiants pouvaient ensuite adapter à leur propre travail. La modélisation, telle que décrite par Sweller(1988), est une méthode pédagogique puissante, car elle permet aux apprenants de se baser sur des exemples concrets pour ensuite développer leurs propres compétences. En coconstruisant ce modèle avec l'aide de l'enseignant, les étudiants ont pu s'appropriier les critères d'évaluation de manière plus approfondie, tout en développant leur capacité à les appliquer dans des contextes différents.

8.2 Évaluation du dispositif et retour des étudiants

En complément de l'analyse des performances orales, nous avons également évalué le dispositif pédagogique dans son ensemble à travers un questionnaire destiné aux étudiants en post-expérimentation..

Les résultats du questionnaire ont montré une satisfaction globale sur la classe inversée. Ils ont notamment apprécié la flexibilité offerte par l'apprentissage à distance, qui leur permettait de revoir les capsules vidéo à leur propre rythme, ainsi que la diversité des ressources mises à leur disposition. Ils ont également souligné l'importance des séances en présentiel, perçues comme des moments de renforcement et de clarification. Le groupe des L1a estimé que l'usage des TICE, et notamment des capsules vidéo, avait joué un rôle essentiel dans leur compréhension des attentes relatives à l'exposé oral et leur progression vers une plus grande autonomie. Ce retour positif corrobore les études antérieures, comme celle de Zainuddin&Perera(2019), qui montrent que la classe inversée, renforcée par les TICE, améliore la gestion du temps et favorise un apprentissage autonome.

Cependant, certains étudiants ont également évoqué certaines limites du dispositif, principalement liées à l'adaptation à un nouveau mode d'apprentissage. L'autonomie requise par la classe inversée peut, en effet, constituer un défi pour les étudiants moins familiarisés avec l'autogestion de leur apprentissage. De plus, certains ont souhaité un accompagnement plus soutenu en début de l'inversion de la classe, ce qui souligne l'importance d'un suivi constant et attentif de la part de l'enseignant, en particulier lors de la phase initiale de la classe inversée. Ces contraintes, bien que réelles, n'ont pas compromis les résultats positifs de l'étude, qui montrent une amélioration significative des compétences oratoires et de l'autonomie des étudiants.

8.3 Confirmation et retour à l'hypothèse :

En conclusion, l'ensemble des résultats obtenus à travers l'analyse des performances orales, ainsi que les retours positifs des participants sur le dispositif pédagogique, confirment notre hypothèse d'action. Le modèle de la classe inversée, appuyé par les TICE et enrichi par des activités d'autonomisation étayées par l'enseignant, s'est avéré un dispositif efficace pour développer à la fois l'autonomie d'apprentissage et les compétences à l'oral formel, en l'occurrence le genre de l'exposé.

Les résultats montrent que les étudiants ont non seulement amélioré leurs compétences oratoires, mais ont aussi acquis des stratégies d'apprentissage plus autonomes. Cette transformation a été rendue possible par la libération du temps de classe, permettant à l'enseignant de se concentrer sur un accompagnement individualisé et interactif, conformément aux principes de l'étayage...

Les principes de l'étayage et de l'accompagnement personnalisé, au cœur de cette approche, ont permis aux étudiants de devenir des acteurs actifs et responsables dans leur apprentissage, leur offrant ainsi les outils nécessaires pour progresser de manière autonome.

De plus, les retours des étudiants indiquent une plus grande satisfaction et une meilleure appropriation des outils d'apprentissage. Ces conclusions s'inscrivent dans une lignée de travaux récents qui soulignent l'efficacité de la c l a s s e i n v e r s é e pour une autonomie d'apprentissage efficace . (Abeysekera, L., & Dawson, P., 2015).

Ce dispositif présente donc un fort potentiel pour être généralisé à d'autres contextes éducatifs. Toutefois, les retours des étudiants mettent en lumière l'importance d'un soutien pédagogique attentif, notamment dans les premières étapes d'adaptation à ce modèle d'apprentissage innovant.

Chapitre 09 : Limites de la recherche et perspectives

9.1 Limites et défis rencontrés par la chercheure

Plusieurs limites et contraintes se sont imposées au cours de ce travail de recherche.

Ces difficultés ont concerné aussi bien des aspects matériels que méthodologiques, sans oublier des éléments institutionnels et humains qui ont influencé le déroulement de l'étude.

❖ Défis techniques et matériels

L'un des premiers défis auxquels nous avons été confrontés réside dans les aspects techniques liés à la conception des capsules vidéo, un élément clé de notre dispositif.

La création de ces ressources nous a demandé un engagement important, tant en temps qu'en effort.

La production de ces ressources nous a exigé un investissement considérable en temps et en énergie. Le processus d'enregistrement, de montage et de diffusion a été d'autant plus difficile que nous ne disposions pas de moyens techniques sophistiqués ni d'un environnement de travail optimal. Le bruit environnant, en particulier, a posé de sérieux problèmes, nécessitant de nombreuses reprises pour obtenir un résultat acceptable.

Dans un contexte idéal, ce type de projet devrait s'appuyer sur une collaboration étroite avec des spécialistes en conception pédagogique numérique. Les compétences spécifiques requises pour créer des vidéos éducatives de qualité relèvent souvent de domaine où l'expertise des enseignants eux-mêmes est limitée. Le recours à une équipe dédiée, équipée de matériels professionnels, permettrait de gagner du temps et de concentrer les efforts sur le contenu pédagogique. Toutefois, malgré ces défis, nous avons su nous adapter et nous avons réussi à concevoir des capsules vidéo fonctionnelles, bien que le processus ait été plus laborieux que prévu.

❖ Contraintes institutionnelles

Sur le plan institutionnel, nous avons également été limités par les contraintes temporelles imposées par le cadre académique. L'enseignante avec laquelle nous avons collaboré n'a pas été en mesure d'accorder plus de séances pour approfondir certaines

activités, car elle devait suivre son programme officiel. Ce cadre strict a limité notre flexibilité en termes de durée et de contenu des séances, ce qui a parfois entravé la progression des étudiants.

De plus, la gestion du temps en classe, souvent réduite en raison des contraintes institutionnelles, a également limité la possibilité d'implémenter des activités plus interactives et collaboratives..

❖ **Nature longitudinale de l'autonomie**

L'autonomie est un objectif vers lequel on progresse progressivement, et elle nécessite un accompagnement sur le long terme. Or, la durée de notre étude, limitée à quelques séances dans un seul module, n'a pas permis d'observer la pleine évolution de cette compétence.

L'autonomie des étudiants ne se développe pas d'un jour à l'autre. Elle exige du temps, de la pratique régulière et un suivi individualisé. À cet égard, une étude longitudinale, sur plusieurs semestres voire plusieurs années, serait nécessaire et avantageuse.

❖ **Taille de l'échantillon**

L'un des autres obstacles à la généralisation de nos résultats tient à la taille limitée de l'échantillon étudié. Le petit nombre d'étudiants participants constitue une contrainte qui pourrait restreindre la représentativité des résultats obtenus. Bien que les données collectées aient montré des résultats prometteurs, mais il est difficile de généraliser les conclusions à l'ensemble des étudiants de première année.

Un échantillon plus large et plus varié, provenant de plusieurs institutions ou de différentes filières, permettrait d'affiner les conclusions et de proposer des recommandations plus robustes..

❖ **Limitation à un seul module**

L'expérimentation a été restreinte au module de compréhension et expression orale (CEO), et plus précisément au genre de l'exposé oral. Bien que cela ait permis une étude ciblée et approfondie de ce genre discursif, cette limitation empêche de généraliser nos résultats à d'autres contextes d'apprentissage. Les exposés oraux constituent un genre formel particulier, mais d'autres formes d'expression orale (comme les débats, les

discussions ou les présentations de projet) pourraient également bénéficier de ce type d'approche.

Afin de valider plus largement l'efficacité de ce dispositif, il serait pertinent d'étendre l'application de la classe inversée à d'autres modules et à d'autres genres formels. L'objectif serait d'évaluer si les bénéfices observés en matière d'autonomisation et d'amélioration des compétences orales se vérifient également dans d'autres contextes pédagogiques.

❖ **Résistance au changement :**

Une autre contrainte que nous avons observée, tant du côté des étudiants que de l'enseignante est le conservatisme. Ce phénomène est, en quelque sorte, naturel lorsque l'on introduit un dispositif aussi novateur que la classe inversée. Cette pédagogie implique en effet une inversion des rôles traditionnels, ainsi qu'une transformation profonde de la dynamique de la classe.

Du côté des étudiants, la classe inversée exige un niveau accru de préparation individuelle et de responsabilité dans leur apprentissage. Ils sont désormais tenus de consulter des ressources à distance (capsules vidéo) avant la séance en présentiel et d'arriver en classe prêts à participer à des activités interactives et collaboratives. Cela marque une rupture par rapport au modèle traditionnel où ils se contentaient d'assister passivement à des cours magistraux.

Du côté des enseignants, la classe inversée exige non seulement une préparation technique en amont (création des ressources numériques, gestion des activités en classe), mais aussi un changement radical dans la posture de l'enseignant, qui devient "facilitateur" ou de "guide". Ce nouveau rôle demande une implication différente, avec un accent plus marqué sur l'accompagnement

individualisé et l'évaluation formative. La charge de travail s'en trouve également modifiée, car les enseignants doivent désormais concevoir des activités pédagogiques interactives pour les séances en présentiel, en plus de gérer les outils numériques pour les phases à distance.

9.2 Perspectives de la recherche et recommandations

Les perspectives qui s'annoncent ne se limitent pas à une simple extension des méthodes

actuellement utilisées, mais envisagent une transformation plus profonde de l'environnement d'apprentissage. Il est essentiel d'explorer comment ces résultats positifs peuvent être capitalisés pour enrichir les expériences pédagogiques futures, en renforçant l'autonomie des étudiants et en adaptant le rôle des enseignants en tant que facilitateurs d'apprentissage.

Les perspectives que nous allons aborder s'articulent autour de plusieurs axes, allant de l'élargissement de l'application de la classe inversée à la formation continue des enseignants. Ces réflexions visent à garantir un enseignement plus dynamique, interactif et adapté aux besoins contemporains des étudiants, tout en capitalisant sur les enseignements tirés de notre expérience.

- Soutien institutionnel solide : un soutien institutionnel fort est essentiel à la mise en œuvre du modèle de classe inversée. Cela inclut des ressources adéquates et un environnement propice à l'innovation, avec des infrastructures modernes favorisant l'engagement et la collaboration étudiante.
 - Élargissement de l'expérience disciplinaire : Pour maximiser les activités d'autonomisation, il est essentiel d'étendre cette approche à une variété de disciplines académiques, y compris le niveau secondaire. Développer l'autonomie des apprenants dès le secondaire peut poser les bases d'une approche éducative plus dynamique et interactive à l'avenir. Les établissements doivent encourager la collaboration entre les enseignants de différentes disciplines afin de créer des projets interconnectés qui favorisent une compréhension intégrée des sujets d'études.
 - Accorder du temps pour une application plus efficace : La nature longitudinale de ces dispositifs nécessite qu'un temps suffisant soit accordé pour leur mise en œuvre. Étant donné que cette approche est relativement nouvelle dans le contexte algérien, il est primordial de prévoir une période d'adaptation et d'expérimentation. Cela permettra non seulement de collecter des données significatives, mais aussi de tirer des enseignements qui pourront être généralisés à d'autres contextes.
- Transition vers un nouveau rôle pour les enseignants : Il est crucial que les enseignants soient formés à adopter de nouveaux rôles tels que celui de guide, d'accompagnateur et de facilitateur. Cela implique de se départir de l'ancienne posture de simple transmetteur

de connaissances. En s'engageant dans ce processus de transformation, les enseignants peuvent mieux soutenir leurs étudiants dans leur cheminement vers l'apprentissage autonome.

- Culture de l'innovation : Pour favoriser l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, il est essentiel de promouvoir une culture de l'innovation au sein des établissements d'enseignement supérieur. Cela peut être réalisé par l'organisation régulière de séminaires, d'ateliers et de conférences mettant en avant des projets pédagogiques novateurs.

En encourageant une mentalité de recherche et de développement, tant chez les enseignants que chez les étudiants, on contribue à dynamiser l'environnement éducatif et à stimuler la créativité dans les approches d'enseignement.

Conclusion

L'adoption de la classe inversée, appuyée par des activités favorisant l'autonomie, a renforcé les compétences orales des étudiants. Les analyses montrent une nette progression, soutenue par un apprentissage actif et une revalorisation du rôle de l'enseignant en tant que guide. Les retours étudiants confirment une forte satisfaction, tant sur le plan des performances que de l'autonomisation. Ce dispositif pédagogique ouvre ainsi des perspectives prometteuses pour l'enseignement supérieur.

Conclusion

Dans le cadre de notre recherche en didactique des langues étrangères, nous avons mené une expérimentation sur le terrain en mobilisant le modèle de la classe inversée, enrichi par l'usage des TICE. Celle-ci a été réalisée auprès des étudiants en L1 français à l'université de Tlemcen durant l'année universitaire 2022/2023. L'objectif principal était de répondre aux difficultés observées, notamment le manque d'autonomie dans l'apprentissage et les lacunes en expression orale formelle, en particulier lors des exposés.

Notre démarche, inspirée de la recherche-action, s'est déroulée en trois étapes : le diagnostic, la mise en œuvre du dispositif, puis l'analyse des résultats. La phase exploratoire s'est appuyée sur des enquêtes auprès des enseignants et étudiants, ainsi qu'une évaluation initiale des prestations orales. Ce travail préparatoire a permis d'identifier les besoins réels des apprenants et de construire un dispositif pédagogique adapté.

Notre recherche s'est distinguée par son caractère interdisciplinaire, combinant des dimensions didactiques, pédagogiques, techniques et psychologiques. L'aspect didactique s'est traduit par l'élaboration d'un dispositif pédagogique jumelant classe inversée et autonomie d'apprentissage. La dimension pédagogique a concerné le travail de terrain et la mise en place du dispositif et du protocole expérimental. L'aspect technique s'est manifesté dans la conception et le partage des capsules vidéo, ainsi que dans la communication permanente entre les acteurs de l'expérimentation, Chercheure et participants à l'enquête. Enfin, l'aspect psychologique a joué un rôle essentiel, car l'introduction de ce dispositif représentait une nouveauté tant pour les étudiants que pour l'enseignant chargé de sa mise en œuvre.

Plusieurs théories ont guidé notre réflexion et la mise en place du dispositif pédagogique. Nous avons exploré les principes de la classe inversée en didactique des langues, l'usage des TICE, notamment les capsules vidéo, ainsi que les théories de l'autonomie d'apprentissage. Nous avons également intégré les approches didactiques de l'oral en FLE, en particulier l'approche par les genres et le genre formel de l'exposé oral.

L'expérimentation a constitué la seconde phase de notre recherche-action. Elle s'est focalisée sur l'intégration de la pédagogie i n v e r s é e et du processus d'autonomisation

dans les séances consacrées à l'expression orale en l'occurrence l'exposé oral en FLE. Des capsules vidéo explicatives ont été conçues pour accompagner les étudiants dans cette tâche et leur fournir des repères méthodologiques clairs. L'expérimentation s'est poursuivie avec une évaluation sommative des exposés oraux et finit par un questionnaire sur le ressenti des étudiants quant à la classe inversée. Cette analyse des résultats a constitué la troisième phase de notre recherche-action.

Au fil de notre étude, nous avons démontré comment la classe inversée pouvait être implémentée dans un cadre institutionnel universitaire. Les résultats ont prouvé l'efficacité du dispositif créé. L'amélioration notable de la qualité des exposés finaux a reflété une meilleure structuration du discours et une plus grande maîtrise des exigences du genre. Par ailleurs, les séances en présentiel se sont enrichies grâce aux activités d'autonomisation, favorisant ainsi une plus grande implication des étudiants, des interactions plus dynamiques et des activités plus engageantes. Ce dispositif leur a permis de mieux comprendre comment gérer leur propre apprentissage et de s'investir activement dans leur progression.

La mission du formateur a également évolué de manière significative. Il ne s'agit plus d'une simple transmission des savoirs, mais s'est transformé en un accompagnement ajusté aux besoins individuels des étudiants. Cette posture d'étayage et d'adaptation s'est avérée essentielle pour moduler l'accompagnement en fonction des profils d'apprentissage, du niveau d'autonomie initial et des difficultés rencontrées par les étudiants. Ainsi, certains ont bénéficié d'un suivi rapproché, tandis que d'autres ont progressé de manière plus autonome. Cette différenciation pédagogique a permis d'assurer une progression optimale pour chaque apprenant et de garantir une meilleure appropriation du dispositif.

L'efficacité de la classe inversée ne s'est pas limitée à l'amélioration des compétences en expression orale. Elle s'est également manifestée par la transformation de la dynamique des séances en présentiel. Grâce aux capsules vidéo disponibles en amont, les étudiants arrivaient en classe avec une première compréhension des concepts et des attentes liées à l'exposé oral, ce qui a libéré du temps pour l'interactivité et la collaboration. Cette approche a permis de faire des séances en présentiel de véritables espaces d'expérimentation et de réflexion où l'enseignant jouait un rôle de facilitateur.

Cependant, la conception du dispositif a demandé une planification pédagogique rigoureuse et une scénarisation soignée des contenus. Les capsules vidéo ont dû être conçues de manière claire et accessible, anticipant les éventuelles difficultés des étudiants. La structuration des activités en présentiel a également été pensée selon une progression graduelle, afin de renforcer progressivement les compétences et favoriser l'autonomisation des apprenants.

Notre expérimentation a également révélé certaines limites. Des contraintes techniques ont parfois entravé le bon déroulement des activités. Le facteur temps a également constitué un défi, tant pour nous, chercheure, dans la conception du dispositif que pour les étudiants dans l'adaptation à ce nouveau mode d'apprentissage. Une certaine résistance au changement a été observée, certains étudiants restant attachés à un cadre plus structurant.

Malgré ces défis, notre recherche confirme que la classe inversée, lorsqu'elle est bien conçue et adaptée aux besoins des étudiants, représente un levier puissant pour l'amélioration de l'autonomie et de l'EO en FLE. Elle ouvre des perspectives prometteuses pour un enseignement plus actif et interactif, mieux adapté aux réalités actuelles. Notre dispositif, enrichi de ses capsules vidéo et activités d'autonomisation, pourrait être transposable à d'autres contextes didactiques rencontrant des difficultés similaires.

Bibliographie

- Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. . *Alsic..Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20(3).
- Acker, P., & Poteaux, N. (2011). Students' representations of the teacher's role in the language resource centre of the Faculty of Medicine of Strasbourg. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 165-175.
- Acker-Kessler, P. (2015). Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues: une approche située. *Doctoral dissertation, Université de Strasbourg*, 235.
- Al Asmari, A. (2013). Practices and Prospects of Learner Autonomy: Teachers' Perceptions. . *English Language Teaching*, 6(3), 1-10.
- Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation?* De Boeck Supérieur.
- Albero, B. (2003). Autoformation et contextes institutionnels: Une approche socio-historique. *Autoformation et enseignement supérieur*, 37-67.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique: mythes et réalités. *Retz*.
- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet (Vol. 672)*. Franche-Comté.: Presses Univ.
- Aoki, N. &. (2003). Asserting our culture: Teacher autonomy from a feminist perspective. Dans *In Learner autonomy across cultures: Language education perspectives (pp. 240-253)*. .London: Palgrave Macmillan UK.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. . *Communications in information literacy*, 8(1), 9.
- Awad, E. B. (2017). Planifier, réaliser et diffuser des vidéos éducatives: lignesdirectrices et suggestions à l'intention des enseignants.
- Barbot, M. J. et Camatarri, G. (1999). Autonomie et apprentissage. *L'innovation dans la formation*.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*.Paris.: CLE International.

- Benson. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson. (2011). What's new in autonomy. *The Language Teacher*.
- Bergeron, H. (2000). Les indicateurs de performance en contexte PME, quel modèle appliquer?. *In 21eme congres de l'AFC (pp. CD-Rom)*.
- Bergman et Sams. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International society for technology in education*.
- Berrier, A. (1991). L'Evaluation de l'oral: quelles questions?. *French Review*, 476-486.
- Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE: quelles recherches pour quels usages sur le terrain. *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation*, 77-89.
- Bishop et Verleger. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *In 2013 ASEE annual conference & exposition (pp. 23-1200)*.
- Bloom, B.S. et al. (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif (traduit par M. Lavallée)*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bonwell et Eison. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 2: 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Borg et Al-Busaidi. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT journal*, 66(3), 283-292.
- Bourgeois, É. &. (1999). . Regards croisés sur l'expérience de la formation.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. . *Synergie Europe*, 1(1), 58-73.
- Brame, C. J. (2015). Effective educational videos.
- Briggs, A. R. (2012). "Building Bridges: Understanding Student Transition to University.". *Quality in Higher Education* 18 (1): 3–21.

- Brooman, S. a. (2012). A Positive View of First-year Undergraduate Reflective Diaries: Focusing on What Students Can Do. *Reflective Practice* 13 (4): 517–531.
- Brush, T, & Saye, J. W. (2002). A summary of research exploring hard and soft scaffolding for teachers and students using a multimedia supported learning environment. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(2), 1-12.
- Candas, P. (2009). Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues: indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage. Doctoral dissertation, Université de Strasbourg.
- Candy, G. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. . California: Jossey-Bass.
- Canizares, A. &. (2019). Regard informationnel sur la capsule vidéo: le cas d'une classe inversée en information-documentation.
- CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des politiques linguistiques du COE*.
- CECR. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Unité des politiques linguistiques du COE*.
- Charbonneau, J. &. (2007). Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise. *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications* .
- Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres*.
- Chassé, D., & Prigent, R. (1990). *Préparer et donner un exposé: guide pratique*.
- Clercq, M. D., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges.. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (58).
- Colognesi, S, Dolz, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire.

- Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention? *e-JIREF*, 67-76.
- Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, C. (2019). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. *L'enseignement de l'oral: pratiques éducatives et outils de formation*. Toulouse: Presses Universitaires du Midi.
- Cooper, L. O. (2011). . WebGrader: an online instrument for evaluation and assessment of oral competency. *Communication Teacher*, 25(1), 68-80.
- Crépieux, G. (2008). Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 16.
- De Clercq, M. (2017). L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique. *UCLouvain, Educational Sciences*.
- De Pietro, J. F. (1996). . Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Travaux neuchâtelois de linguistique*.
- Demaizière, F. (2005). "Autonomie, autoformation, formations ouvertes".
- Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue-Cognition, communication, politique, CNRS-Editions*.
- Deschryver et Lebrun. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301.
- DIONNE, B. (. (1993). *Pour Réussir. Guide méthodologique pour les études et la recherche*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Dolz, J, Jacquin, M, & Schneuwly, B. (2006). . Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire: une approche à travers des objets enseignés. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 143-164.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY. (1998). *Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris: ESF éditeur.

- Dolz, J. P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?. . *Études de linguistique appliquée*, 92(OCTDEC), 23-37.
- Dolz, J., & Gagnon, R. . (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*.
- Dore, L. M. (2002). *Le portfolio: évaluer pour apprendre*. .Chenelière/McGraw-Hill.
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193, 44-47.
- Dumais et al. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec: premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Language and literacy*, 17(4), 5-27.
- Dumais, C. (2008). Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire: une description. *Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal*.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*.
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. In *Curriculum et progression en français: Actes du 11e colloque de l'AIRDF*.
- Dumais, C. (2015). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*.
- Dumais, C. et Messier G. (2016). . L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., & Ostiguy, L. (2020). Développer la compétence à s'exprimer en registre standard au collégial lors de situations préparées de prises de parole.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). . Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves: résultats d'une recherche collaborative. Recherches. . *Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Dumais, C., Soucy, E. , et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec: portrait d'un domaine de recherche en émergence. *Les didactiques: bilans et perspectives*.

- Dumortier, J. L. (2012). Explorer l'exposé: S'informer et écrire pour prendre la parole en classe. De la fin du primaire à la fin du secondaire (Vol. 7). . *Presses universitaires de Namur*.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2020). Le débat: perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, (73), 153-172.
- Dupont, P., & Sales-Hitier, D. . (2022). LE PROJET SEMO (SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT MINIMALE DE L'ORAL).
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Québec: Ed. Hurtubise HMH Itée.
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Éditions MD.
- Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom. Prospects: the quarterly review of comparative education, . *Paris, UNESCO: International Bureau of Education*, 33(3).
- Eneau, J. (2008). La réciprocité comme condition du développement de l'autonomie. . *In Rencontres internationales MRERS-MIRA (pp. 361-380)*.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57, 14-27.
- Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée: recherche sur la pratique de la classe inversée. . *Sciences et Technologies de l'informationrmationrmation et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 651-665.
- Ferrière, A. (1922). *L'école active*. . Editions forum.
- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*.
- Forst, R. (2005). *Political Liberty: Integrating Five Conceptions of Autonomy*. California: University of California Press.

- Fougerand, B. B. (1991). Evaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent. . Dans *In Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp. 183-194). Delachaux et Niestlé.
- Fourgous, J. M. (2011). . *Réussir à l'école avec le numérique: le Guide pratique*. . Odile Jacob.
- Fourgous, J. M. (2012). Apprendre autrement» à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover: Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. République française. .
- Gagnon et Dolz. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique?. *Les dossiers des Sciences de l'Education*.
- Gale, T.,et Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in higher education*, 39(5), 734-753.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques* .
- Gérard, F. M. (2009). . *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. . De Boeck Supérieur.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7, 55-69.
- Grandaty, M. et Turco, G. . (2001). *L'oral dans la classe: discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. . Paris: INRP.
- Green, Gray et Remigio. (2014). *La communication orale: une compétence à développer*. Les Éditions CEC.
- GRÉSILLON, A. (1994). *Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes*.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues-*. ebook. Didier.
- Guilbault et Viau-Guay . (2017). « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

- HALTÉ, J.-F. e. (2005). *L'oral dans la classe (compétences, enseignement, activités)*,. Paris: l'Harmattan.
- Hares., B. (2016). Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum". . *Education. Université Sorbonne Paris Cité*, .
- Hernández-Nanclares, N. &. -R. (2016). Students' satisfaction with a blended instructional design: The potential of "flipped classroom" in higher education. . *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1), 4-4.
- Holec. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Holec. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé*.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*.
- holec, h. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, Université de Nancy* 2.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.
- Howe, R. (2015). L'observation et l'évaluation de l'exposé oral. v. 8, no 1, oct. 1994, p. 31-33 . *Pédagogie collégiale*.
- Jacob, L. T. (2018). *Les classes inversées en premier cycle universitaire: de la motivation initiale à l'autorégulation de l'apprentissage* .Strasbourg: Doctoral dissertation.
- Jane, D. (2001). *Relational Autonomy: Bridging a Gap between Feminism and German Idealism*. .University of Toronto: Ontario press. .
- Jaubert, M. (. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences*. .Bordeaux.: Presses Univ de Bordeaux.
- Jeffries, C. (1990). *A-Z of Open Learning* . . UK : National Extension College : trust.
- Jensen, J. L. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. . *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5.

- Johsua, S. (2002). « Les « obstacles épistémologiques » et le cadre vygotkien », . Dans M. & dans Brossard, *Apprendre à l'école : perspectives piagétienues et vygotkienues*, (pp. 27-36.). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Karsenti, T. C.-P. (2012). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs auprimaire et au secondaire : 2e Enquête auprès de la Commission scolaireEastern Townships. Synthèse des principaux résultats. QC:CRIFPE.
- Karsenti, T. G. (2005). Impact des technologies de l'informationrmationrmation et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés. . *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*.
- Klutse-Doe, S. Y. (2023). *La classe inversée: généralités et spécificités selon les disciplines scolaires* . (Doctoral dissertation, Université de Lille).
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. Les cahiers de l'APLIUT. *Pédagogie et Recherche*, 24(2), 53-73.
- Kordoni et Belli. (2018). . Inverser la classe de langue: évolutions, objectifs, enjeux. . *Annals of the University of Craiova. Series: Philology, English*, (37), 7-19.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into practice, 41(4), 212-218.
- Krause, K. L. (2008). "Students' Engagement in First-year University." . *Assessment and Evaluation in Higher Education* 33 (5): 493–505.
- Laferrière, T. B. (1999). Avantages des technologies de l'informationrmationrmation et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire. . *Industrie Canada*.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*:. thèse (Doctoral dissertation).
- Lafontaine, L et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

- Lafontaine, L. &. (2009). de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement1. . *Revue du Nouvel-Ontario*.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*.
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Lafortune, L., & Dubé, G. (2004). Métacognition et communication: deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 48-50.
- Lage, M. J., & Platt, G. (2000). The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 11-11.
- Lage, Platt & Treglia. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Lavoie, C., & Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. Dans C. F. In J-F. de Pietro.
- Lebrun & Lecoq. (2015). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit!*.
- Lebrun, Gilson & Goffinet. (2016). Vers une typologie des classes inversées. *Éducation & Formation*, 125.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur: vers une nouvelle culture de l'évaluation? *e-JIREF*, 1(1), 65-78.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. . *Revue des Sciences et Technologies de l'informationrmation et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18.
- Lebrun, M. (2013). Quand les " Flipped Classrooms " font tilt!.
- Lebrun, M. (2014). Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées. . *Blog de Marcel*.

- Lebrun, M. (2014). Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées. *. Blog de Marcel.*
- Lebrun, M. (2017). Les classes inversées. paysage ouvert et visite guidée. Blog de M@rcel.
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education et Formation, e-306.*
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancusco, G. . (2014). .Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Educ Form, 301, 55-74.*
- Lecoq, J., Lebrun, M., & Kerpelt, B. (2017). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit: guide pratique pour débiter en classe inversée.*
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.)*. Montréal : Guérin.
- Linard, M. (1983). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie." . Dans B. (. In Alberio, . *Autoformation et enseignement supérieur*. . Paris : Hermès / Lavoisier, pp. 241-263.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes: apprendre avec les nouvelles technologies.*
- Little. (2003). *Learner autonomy and second/foreign language learning. Guide to Good Practice.*
- Lo et Hew. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and practice in technology enhanced learning, 12, 1-22.*
- Little. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System.*
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy1: Issues and Problems*. . Dublin: Authentik.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. Dans B. M. In Sinclair, *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. (pp. 15-23). Harlow: Longman.

- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. . (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. . Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71-94.
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Lowe, H. a. (2003). “Mind the Gap: Are Students Prepared for Higher Education?” . *Journal of Further and Higher Education* 27 (1): 53.
- Macaskill, A. a. (2013). “Developing Autonomous Learning in First Year University Students Using Perspectives from Positive Psychology. *Studies in Higher Education* 38 (1): 124–142.
- Macaskill, A., et Taylor, E. . (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. . *Studies in higher education*, 35(3), 351-359.
- MacFarlane, K. (2018). “Higher Education Learner Identity for Successful Student Transitions.” . *Higher Education Research & Development* 37 (6): 1201–1215.
- Mangenot, F. (2000). *L’intégration des TIC dans une perspective systémique, les langues modernes*, . Paris. p.38-44 .
- Manolescu, C. (2013). L’expression orale en milieu universitaire. . *Synergies Roumanie*, n° 8,.
- Martínez-Jiménez, R. &.-J. (2020). Improving students’ satisfaction and learning performance using flipped classroom. . *The International Journal of Management Education*, 18(3), 100422.
- Mayer et Moreno. (2003). Nine ways to reduce cognitive load inmultimedia learning. *Educational Psychologist*. , 38, 43–52.
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l’oral en classe de français au secondaire: mise en œuvre d’un modèle didactique. La didactique du français oral au Québec. . *Recherches actuelles et applications dans les classes*, 45-62.
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A., & Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire: des résultats de recherche à la mise en place d’un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112.

- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used?. *Distance learning*, 9(3), 85.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mompean, R. (2013). Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage. *Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion*.
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910.
- Naylor, R. C. (2018). "Identifying Attrition Risk Based on the First Year Experience." *Higher Education Research & Development* 37 (2): 328–342.
- Nguyen, N. T. (2014). *Learner autonomy in language learning: Teachers' beliefs*. (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 14.
- Nissen, E. (2022). Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés: des leviers récurrents. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1).
- Nizet et Meyer. (2015). La classe inversée: que peut-elle apporter aux enseignants. *Agence des usages des TICE*.
- Nizet, I., Galiano, O., & Meyer, F. (2016). Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. Dans *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. 1ère éd. Louvain-la-Neuve:: De Boeck Supérieur, 40.
- NONNON, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral: la didactique face à ses questions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170).

- O'Flaherty, J., Phillips, C., Karanicolas, S., Snelling, C., & Winning, T. . (2015). " The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review": Corrigendum.
- Overmyer, G. R. (2014). The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement . (*Doctoral dissertation, Colorado State University*).
- Paiva, V. L. (2020). . Autonomy in language learning in Brazil: An exploratory review. . *Autonomy in Language Education*, 105-120.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paquet, M & Karsenti, T. (2020). Apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement. *Alsic. Apprentissage des Langues*.
- Paris, S. G. (1994). Goal 1: Understanding self-regulated learning.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonnances*(1), pp. 16-18.
- Piaget, J. (1968). *Genetic Epistemology*, . Columbia University Press.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné. . *Cahiers pédagogiques*.
- Plessis-Bélair, G. (1994). Prendre la parole, à l'école, dans une langue qui n'est pas la nôtre. . *La Lettre de l'AIRDF*, 15(2), 25-28.
- Plessis-Bélair, G., & Lafontaine, L. (2007). *La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes* (Vol. 24). PUQ.
- Porcher, L. (1981). "Les chemins de la liberté". . Dans B. (. In André, . *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, . Paris.: Didier / Hatier.
- Quintin, J.-J. (2013). L'autonomie en question(s). *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 17-29.
- Ravazzolo, E., Jouin, E., Traverso, V., & Vigner, G. (2016). Collection F-Interactions, dialogues, conversation (ebook): L'oral en FLE. *Hachette Français Langue Etrangère*.

- Reinders, H., & Lazaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher's perspective. na.
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. Repères. *. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 31(1), 211-231.
- Rispail, M. (1995). Vers un métalangage de l'oral: qu'en disent les élèves?. *Les métalangages de la classe de français*, 71-74.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Ryan,et Deci,. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé: entre forme scolaire et oral enseigné?. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*.
- Sams, A et al. (2014). *La classe inversée*. Éditions Reynald Goulet inc.p5.
- Sams, A. &. (2013). Flip Your Students' Learning. *. Educational Leadership*, 70(6),16-20.
- Sauvé, L. (1992). Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2016). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*.ESF.
- Scott, G. W. (2015). “Teacher and Student Perceptions of the Development of Learner Autonomy; a Case Study in the Biological Sciences. *Studies in Higher Education* 40 (6): 945–956.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral. *. L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*, 177-199.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première (2e éd.)*. Bruxelles: De Boeck.
- Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Dunod.

- Soucy, E. . (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps: l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser!. . *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. . *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Stordeur, M. F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *e-JIREF*,.
- Stordeur, M-F, Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. . *Learning environments research*, 15, 171-193.
- Sweller J, 1. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. . *Learning and Instruction*, 4, 295–312.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10, 251-296.
- Tano, M. (2021). L'exposé oral en langue étrangère : une tâche complexe au service du développement des compétences. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tedla, B. A. (2012). Understanding the importance, impacts and barriers of ICT on teaching and learning in East African countries. . *International Journal for e-Learning Security (IJeLS)*, 2(3/4), 199-207.
- Tian, N. (2016). La formation méthodologique de l'exposé oral au niveau débutant. . *Synergies Chine*, (11), 89-100.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45: 89–125.

- Tricot, A. &. (2016). . La cécité aux connaissances spécifiques. *Éducation et didactique*.
- TRINQUIER, M. P. (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*. Toulouse: CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion), : Université de Toulouse Le Mirail.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83.
- Turner, R. D. (2017). Easing the Transition of First Year Undergraduates through an Immersive Induction Module. *Teaching in Higher Education* 22 (7): 805–821.
- Voller. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning. Dans *In P. Benson, & P. Voller (Eds.), Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-113). London: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. . Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2013). Technological change and the future of CALL. . *New perspectives on CALL for second language classrooms*, 27-38.
- Wiertz, C. V. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur: points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*.
- Willison, J., F. Sabir, et J. Thomas. (2017). . “Shifting Dimensions of Autonomy in Students’ Research and Employment.”. *Higher Education Research and Development* 36 (2): 430–443.
- Wingate, U. (2007). “A Framework for Transition: Supporting ‘Learning to Learn’ in Higher Education.” . *Higher Education Quarterly* 61 (3): 391–405.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. . *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.
- Yule, G. (1996). *The Study of Language*. . Cambridge: Cambridge University Press.

- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2017). Exploring students' competence, autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115–126.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. . *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Annexes

Annexe O1 : Questionnaire destiné aux enseignants de 1^{ère} année licence de français.*Axe 01 : L' 'autonomie à l'exposé oral.*

Oui

Non

- | | |
|--|--|
| 1) Avez -vous demandé aux étudiants de faire des exposés oraux dans votre module ? | |
| 2) Si oui, ont-ils manifesté des difficultés ? | |
| 3) Selon vous, ces difficultés sont dues à : | |
| • Un déficit de préparation qui s'effectue à distance en amont de la classe | |
| • Un manque de formation (enseignement) explicite et spécifique de ce genre formel | |
| • Complexité de l'exposé oral | |
| • Manque de confiance face à la prise de parole devant le public chez l'étudiant | |
| • Autres | |
| 4) Selon vous, en quoi vos étudiants sont capables en matière d'exposé oral ? | |
| • Ils sont capables de trouver des informations et du contenu adéquats pour leurs exposés | |
| • Ils sont capables d'identifier leurs besoins et leurs difficultés à l'exposé oral. | |
| • Ils sont capables de fixer des objectifs qui répondent à ces besoins. | |
| • Ils sont capables de choisir le moment et le lieu pour préparer leurs exposés. | |
| • Ils sont capables de planifier les étapes à suivre pour poursuivre les objectifs. | |
| • Ils sont capables d'autoévaluer leurs exposés oraux. | |
| 5) Trouvez-vous que vos étudiants dépendent entièrement de vous ? | |
| 6) Croyez-vous que « préparer et donner un exposé oral » exige une certaine autonomie de la part de l'étudiant ? | |
| 7) Selon vous, l'autonomie est-elle innée ? | |
| 8) Pensez-vous que vos étudiants nécessitent un accompagnement vers cette autonomie ? | |
| 9) Aimerez-vous que vos étudiants développent leur autonomie et dépendent moins de vous ? | |

Axe 02 : Usage et disponibilité des TICE

- | | |
|---|--|
| 1) Parmi les TICE citées ; dites de quoi disposez-vous : | |
| • Internet | |
| • Ordinateur | |
| • Smartphone | |
| • Autre | |
| 2) Utilisez-vous les TICE dans vos pratiques enseignantes ? | |
| • Le partage des cours à distance | |
| • La présentation des cours en présence. | |
| • Le maintien du contact avec le groupe d'étudiants | |
| • Autres | |

*

Annexe 02 : La grille d'auto-évaluation de l'exposé oral (pour l'étudiant)

Suite à l'exposé oral que vous avez présenté lors de la 1^{ère} séance, répondez par Oui ou Non selon les éléments que vous avez réussi à mettre dans votre exposé oral ou pas.

Axe 01 : Autoévaluation de l'exposé	Oui	Non
<i>J'ai respecté la durée de l'exposé.</i>		
Introduction		
<i>1. J'ai établi le contact avec l'auditoire et je l'ai salué.</i>		
<i>2. J'ai énoncé clairement le thème et l'objectif de mon exposé.</i>		
<i>3. J'ai annoncé le plan de mon exposé.</i>		
Structure et développement		
<i>1. J'ai fourni des définitions et/ou des explications utiles.</i>		
<i>2. J'ai annoncé clairement le début de chaque élément de mon plan</i>		
<i>3. J'ai fait régulièrement une transition, lors du passage d'un point à un Autre</i>		
<i>4 J'ai donné des exemples personnels et/ou des reformulations</i>		
Conclusion		
<i>1. J'ai résumé les points importants à la fin de mon exposé.</i>		
<i>2. J'ai terminé par un message significatif facile à retenir.</i>		
<i>3. j'ai remercié le public.</i>		
Variation de stimuli		
<i>1. Je parlais suffisamment fort et mon articulation est bonne.</i>		
<i>2. Je faisais des pauses.</i>		
<i>3. Je regardais l'auditoire avec attention.</i>		
<i>4. Je variaais mes gestes et mes déplacements.</i>		

Annexe 03 : La grille d'évaluation de l'exposé oral (pour l'enseignante)

Nom de l'étudiant :

.....Le thème

abordé :

I. La forme :

Introduction (3pts)		Oui	Non
1. Il a établi le contact avec l'auditoire et il l'a salué.			
2. Il a énoncé clairement le thème et l'objectif de son exposé.			
3. Il a annoncé le plan de son exposé.			
Structure et développement (4pts)		Oui	Non
1. Il a fourni des définitions et/ou des explications utiles.			
2. Il a annoncé clairement le début de chaque élément de son plan			
3. Il a fait régulièrement une transition, lors du passage d'un point à un autre			
4 Il a donné des exemples personnels et ou des reformulations			
Conclusion (3pts)			
1. Il a résumé les points importants à la fin de son exposé.			
2. Il a terminé par un message significatif facile à retenir.			
3. Il a remercié le public.			
Variation de stimuli (4pts)		Oui	Non
1. Il parlait suffisamment fort et son articulation est bonne.			
2. Il faisait des pauses.			
3. Il regardait l'auditoire avec attention			
4. Il variait ses gestes et ses déplacements			
• L'étudiant a respecté la durée de l'exposé. (1pt)			

II. Le fond :

Maîtrise du sujet		Oui	Non
1. Il a montré qu'il avait bien assimilé les connaissances relatives au sujet.			
2. Il a bien délimité la question à traiter			
3. Il a su départager l'essentiel de l'accessoire sans se perdre dans les détails.			
4. Les idées exprimées et le traitement du sujet avaient un caractère personnel.			
Bases théoriques et documentation			
1. La documentation citée ou utilisée était suffisante.			
2. La documentation citée ou utilisée était pertinente			
Capacités d'analyse			
1. Il a su conduire méthodiquement le raisonnement et le mener à terme.			
2. 1 Il a bien manié les concepts propres à sa discipline			

Annexe 04 : Questionnaire destiné aux étudiants assurant la faisabilité de l'expérience.

Suite à votre 1^{ère} présentation, et afin de vous aider à mieux préparer et donner votre exposé, nous vous proposons une séquence d'enseignement propre au genre de l'exposé oral.

A cet effet, vous devez répondre au questionnaire suivant :

Axe 01 : Adhésion de l'étudiant à la nouvelle expérience.	Oui	Non
1. Avez-vous rencontré des difficultés dans votre exposé oral ?		
2. Selon vous, ces difficultés sont-elles liées à la phase de préparation qui se déroule hors la classe ?		
3. Aimeriez-vous bénéficier d'une formation détaillée sur l'exposé oral ?		
4. Etes-vous d'accord pour participer à cette formation ?		
Axe 02 : Disponibilité et usage des TICE	Oui	Non
1. Avez-vous un outil technologique (micro-ordinateur, smartphone, tablette...etc.) ?		
2. Avez-vous une connexion à Internet ?		
3. Avez-vous l'habitude d'utiliser ces technologies pour préparer et donner un exposé oral ?		
Si oui, dites en quoi vous les utilisez. • • • •		

Annexe 05 : La conventions de transcription des données verbales

Groupe d'Études sur les Données Orales

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (GEDO / GARS)

- Transcription en orthographe (avec fidélité à l'orthographe du morphème, même s'il y a infraction à la norme ex : les conseils nationaux.)
- Aucun signe de ponctuation.
- Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire ex : euh, hum (cf. l'inventaire)
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (CROUS). Le sens des sigles est précisé.

• Conventions générales :

+	pause courte
++	pause moyenne ou longue
///	interruption assez longue du discours (à justifier en note)
X	syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, une note fournit la transcription phonétique)

oui
d'accord séquences qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)

un mi- amorce de mot

soit° ils partent° prononciation appuyée d'un schwa ou de la consonne finale

Les répétitions de formes (*ça ça, nous nous, vous vous, elle elle*) quand elles peuvent prêter à une double interprétation seront commentées en note (double marquage ou bribe).

• Notation des liaisons

On notera par le signe = (avec une espace avant et après) les liaisons chaque fois que l'usage actuel laisse la liberté de réalisation. Cela touche les contextes suivants :

- à droite du verbe conjugué
ils en ont = acheté, c'est = à Paris, ce qu'ils ont = eu
- à droite du nom
les enfants = italiens
- après certaines prépositions, conjonctions, etc. :
après = elle, avant = une seconde, quand = il arrive

Le même signe avec appel de note 2 servira à indiquer une liaison inhabituelle :

les quatre = amis² 2 /katrzami/

• Notation de l'absence de liaison

On notera par le signe • l'absence d'une liaison considérée comme grammaticale. Dans les exemples suivants, ce serait le cas avant le nom :

trois • amis, les autres • enfants,

Multi-transcriptions

(d'accord, d'abord)	multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences)
(d'accord, Ø)	hésitation quant à la présence d'une séquence sonore
il(s) chante(nt) (ces, ses)	
on (n') a pas	multi-graphies (alternances orthographiques)

Notes

Les notes libres commenceront à partir de 1.

cette personne^G l'appel de note G concerne les faits de prosodie :
rattaché à un élément, regroupement, construction interrompue.

quelque^P l'appel de note P concerne les faits de prononciation :

il ^P	-> /i/
il y a ^P	-> /ja/
tu as ^P	-> /ta/

il a^R l'appel de note R signale des rires.

c'est vrai^Q l'appel de note Q indique une interrogation non marquée
morphologiquement.

alors^S les numéros servent pour les autres phénomènes

• Conventions typographiques :

Ne pas laisser d'espace entre le mot et :	Laisser un espace :
l'appel de note (petit ²)	avant et après • (trois • années)
° (en fait ^o)	avant et après = (beaucoup = à faire)
: (il part:)	avant et après + (il répond + + à)
- (il pré- il préfère)	après la virgule /était, a été/

• Inventaire des onomatopées

Voici quelques éléments souvent utilisés dans les corpus, dont la transcription a été harmonisée. De façon arbitraire, la lettre "h" est placée en position finale (ah, oh, etc.)

ah	ahi	aïe
bah	bé	ben
bien	beurk	ch
eh bien	eh ben	etc.
euh	hum	mh
oh	O.K.	ouah
ouais	ouf	ouh
pff	psst	ts
tth		

• Conventions de mise en page (pour la version pleine page) :

- 16 lignes à la page, en double interligne.
- Marge de 3,5 cm à gauche, à droite et en haut; 5 cm en bas.
- Numérotation des pages en haut, au centre.
- Mention du locuteur à la marge; les locuteurs sont numérotés en fonction des prises de parole L1, L2... En cas d'incertitude entre L1 et L2 on notera L1 ou L2.
- Début du texte à 2 cm de la marge.
- Titre courant en en-tête en haut, à droite. Exemple : GRE.96 - Corpus ARCHITECTE

Annexe 06 : Satisfaction des étudiants sur le modèle de la « Classe Inversée »

Suite à la formation que vous avez eu sur l'exposé oral, entre l'usage des vidéos à distance et les activités en présence, répondez à cette grille en cochant sur OUI ou NON afin d'exprimer votre ressenti sur cette expérience,

La méthode de la classe inversée		
1. Je me sentais prêt à faire mes devoirs en classe après avoir écouté le contenu vidéo.		
2. J'ai la possibilité de faire un auto-apprentissage grâce à des cours inversés.		
3. J'ai le sentiment que l'apprentissage par le biais de la classe inversée peut améliorer mes résultats scolaires		
4. Avec la classe inversée, je me sens mieux préparé pour mon examen.		
5. La classe inversée réduit l'effort pour comprendre les connaissances de base du sujet.		
6. Apprendre le contenu de base avant le cours améliore ma compréhension de la matière		
7. Je pense que c'est mieux d'apprendre la matière en utilisant l'enseignement en classe inversée que l'enseignement traditionnel.		
8. J'aimerais que les autres enseignants utilisent le modèle de classe inversée.		
9. L'apprentissage en classe inversée a réduit ma dépendance vis-à-vis de l'enseignant		
10. Avec la classe inversée, nous devons faire plus de travail en dehors de la classe.		
11. La classe inversée peut être une stratégie d'enseignement efficace.		
Usage de la vidéo		
1. J'ai l'impression que regarder des vidéos et prendre des notes contribue efficacement à l'apprentissage.		
2. J'aime regarder des cours sous forme de vidéos.		
3. Je fais souvent des pauses ou je répète des parties de vidéos afin de mieux comprendre le contenu.		
4. La vidéo m'a permis de choisir le temps et le lieu de mon apprentissage.		
5. La vidéo m'a permis de connaître mes erreurs.		
6. La vidéo m'a aidé à corriger mes erreurs.		

Table des matières

Remerciements.....	2
Dédicace	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Partie I : Cadre conceptuel et théorique	12
1. Chapitre 01 : La classe inversée	13
Introduction.....	13
1.1 L'émergence du modèle de la classe inversée	13
1.2 Définition et conceptualisation de la classe inversée	14
1.3 Vers une classification des approches de la classe inversée	16
1.4 Fondements théoriques de la classe inversée	19
1.4.1. La taxonomie de Bloom et la classe inversée : une dynamique renouvelée.....	19
1.4.2. Le socio-constructivisme comme cadre d'apprentissage.....	21
1.5 Les TICE au cœur des pratiques pédagogiques.....	23
1.5.1. Impact de l'intégration des TICE sur le processus d'apprentissage	24
1.5.2. Les TICE, un levier pour la classe inversée.....	25
1.5.3. La capsule vidéo : contributions et implications pédagogiques dans la classe inversée.....	27
1.5.4. Enjeux et obstacles liés à l'utilisation des TICE dans la classe inversée.....	28
Conclusion	31
Chapitre 2 : L'autonomie d'apprentissage	33
Introduction.....	33
2.1 L'autonomie d'apprentissage : un concept multidimensionnel aux multiples enjeux.....	33
2.1.1. Quelle conception de l'autonomie adopter ?	34
2.1.2. L'autonomie d'apprentissage : terminologie et nuances conceptuelles	35
2.1.3. Vers une définition de l'autonomie dans l'apprentissage.....	36
2.2 L'autonomie dans l'apprentissage : un prérequis ou un résultat escompté ?.....	38
2.2.1. Le processus d'autonomisation dans l'enseignement et l'apprentissage	39
2.2.3. L'autonomisation du point de vue des apprenants : un parcours évolutif.....	40
2.2.4. L'autonomisation du côté des enseignants : quel rôle dans l'accompagnement des apprenants ?.....	42
2.2.5. Le soutien à l'autonomie : une approche d'étayage	43
2.3. L'enjeu de l'autonomie dans l'enseignement supérieur : le cas des étudiants de première année universitaire	44
2.4. Autonomie et TICE en classe inversée : vers une transformation des dynamiques d'apprentissage	46
2.5. Les défis et limites liés à l'autonomie d'apprentissage	47
Conclusion	48
Chapitre 03 : L'expression orale à travers le genre de l'exposé oral.....	50
Introduction.....	50
3.1. Oral, expression et production : clarification terminologique et définition des concepts	51
3.2. L'oral comme objet d'apprentissage et d'enseignement : enjeux et perspectives.....	52
3.3. L'enseignement de l'expression orale : une démarche complexe	53
3.4. Modèles didactiques au service de l'enseignement de l'expression orale	56
3.7. L'évaluation au service de l'apprentissage de l'expression orale : principes et outils.....	66
3.8. Pratiques d'évaluation favorisant le développement des compétences orales	68
Conclusion	73

Partie II : Méthodologie de recherche	74
Chapitre 04 : Epistémologie de recherche et premier travail au terrain.....	75
Introduction.....	75
4.1 Choix et démarche méthodologiques : une recherche- action à visée exploratoire.....	75
4.2 La construction de notre recherche-action	78
4.2.1 La phase initiale	78
4.2.2 La phase de réalisation.....	79
4.2.3 La phase finale	79
Chapitre 05 : Participants et contexte de la recherche.....	81
5.1 Echantillonnage.....	81
5.2 Justification du choix des participants	81
5.3 Contexte et prescrits institutionnels	82
Chapitre 06 : Protocole expérimental et recueil des données.....	86
6.1 La phase initiale	86
6.2 La phase de réalisation : M i s e en œ u r e de la classe inversée.....	90
6.2.1.2 Description des capsules vidéo	92
6.2.2 Moment 02 : En présence.....	98
6.2.2.2 La phase de l'étayage : autonomisation et changement de posture.....	100
6.2.3 Moment 03 : à distance	107
6.3 Phase finale	109
Partie III : Analyse des données et résultats de la recherche	114
Chapitre 07 : Résultats et analyse des données	115
Introduction.....	115
7.1 Résultats de la phase initiale.....	115
7.1.3 Questionnaire 02 : disponibilité des TICE et adhésion des étudiants à l'expérience	125
7.2 Résultats de la phase de réalisation et de la phase finale	128
Chapitre 08 : Discussion des résultats et retour aux hypothèses	158
8.1 Discussion des résultats	158
8.2 Évaluation du dispositif et retour des étudiants	161
8.3 Confirmation et retour à l'hypothèse	162
Chapitre 09 : Limites de la recherche et perspectives	164
9.1 Limites et défis rencontrés par la chercheure.....	164
9.2 Perspectives de la recherche et recommandations.....	166
Conclusion	168
Conclusion	169
Bibliographie	173
Annexes	192
Table des matières	200
Résumé	202

Résumé

Cette étude porte sur le développement de l'autonomie d'apprentissage en expression orale formelle. Avec l'essor des TICE, la classe inversée apparaît comme un dispositif favorisant l'apprentissage autonome. Toutefois, cette autonomie ne se limite pas à un travail individuel, mais s'inscrit dans un processus évolutif nécessitant un accompagnement structuré. La phase d'apprentissage qui se fait à distance libère le présentiel, qui devient un véritable espace d'autonomisation, géré par l'enseignant. Dans le cadre d'une recherche-action, cette étude examine comment la classe inversée peut renforcer l'autonomie des étudiants en conciliant liberté d'apprentissage et étayage pédagogique. Le dispositif mis en place repose sur des capsules vidéo dédiées à l'apprentissage à distance et des ateliers en présentiel intégrant coévaluation, autoévaluation, coconstruction et modélisation. Les résultats montrent que cette approche favorise le développement des compétences en expression orale tout en consolidant l'autonomie des étudiants dans un cadre structuré.

Mots clés : les TICE, la classe inversée, l'autonomie d'apprentissage, l'expression orale

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير الاستقلالية في التعلم فيما يتعلق بالتعبير الشفهي الرسمي. ومع انتشار تقنيات المعلومات والاتصالات، برزت الفصول المعكوسة كآلية فعالة لتعزيز التعلم الذاتي. إلا أن مفهوم الاستقلالية لا يقتصر على العمل الفردي فحسب، بل يعدّ عملية تطويرية تتطلب تقديم دعم منهجي ومنظم. إذ تُتيح مرحلة التعلم عن بُعد تحرير الفضاء الحضوري من للمعرفة، مما يحوله إلى بيئة خصبة لتعزيز الاستقلالية تحت إشراف المعلم مهام النقل التقليدي وفي إطار بحث -إجرائي، تسعى الدراسة إلى استكشاف كيفية تعزيز استقلالية الطلاب عبر تطبيق نموذج الفصول المعكوسة، من خلال تحقيق توازن بين حرية التعلم والدعم التربوي المناسب. ويستند المنهج المتبع على استخدام مقاطع فيديو تعليمية للتعلم عن بُعد وتنظيم ورش عمل حضورية تشتمل على آليات التقييم التشاركي والتقييم الذاتي، بالإضافة إلى البناء المشترك والنمذجة وتشير النتائج إلى أن هذا النهج يسهم بفاعلية في تطوير مهارات التعبير الشفهي لدى الطلاب، إلى جانب تقوية استقلاليّتهم ضمن إطار منظم

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الفصل المعكوس، استقلالية التعلم، التعبير الشفوي

Abstract

This study focuses on the development of learning autonomy in formal oral expression. With the rise of ICT, the flipped classroom appears as a framework that fosters autonomous learning. However, this autonomy is not limited to individual work but is part of an evolving process that requires structured support. The distance learning phase frees up in-person sessions, transforming them into genuine spaces for autonomy, managed by the instructor. As part of an action research study, this investigation examines how the flipped classroom can enhance students' autonomy by balancing learning freedom with pedagogical scaffolding. The implemented framework relies on video capsules for distance learning and in-person workshops incorporating co-evaluation, self-assessment, co-construction, and modeling. The findings indicate that this approach promotes the development of oral expression skills while strengthening students' autonomy within a structured framework.

Keywords: ICT, flipped classroom, learning autonomy, oral expression