

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères

Thème :

**L'impact de la classe inversée sur l'enseignement du FOS :
Classe de l'automatisme et régulation dans l'Institut Spécialisé
à Tiaret.**

Présenté par :

✚ BELKHODJA SARA BENT ENNEBI

✚ KAID SABRIA

Sous la direction de :

M. KHEIR Abdelkader

Membres du jury

Présidente : Ait Amer Meziane Ouarda

Rapporteur : M. KHIR Abdelkader, MAA, Université Tiaret.

Examinatrice : Mme. BOUDJELLA Wahiba, MAA, Université Tiaret.

Année universitaire 2018/2019

REMERCIEMENTS

Avant tout, nous remercions ALLAH le Puissant le Miséricordieux de nous avoir donné le courage et la patience nécessaires à l'aboutissement de ce travail.

Nous remercions chaleureusement nos parents ainsi que nos familles.

Nous adressons nos sincères sentiments de gratitude et de reconnaissance à notre encadreur Monsieur KHEIR Abdelkader pour son assistance, sa disponibilité et son soutien tout au long de ce projet.

Nous remercions également les membres du jury d'avoir accepté d'examiner et de juger ce travail.

Nos sincères remerciements s'adressent également à Khatemi Fouad qui nous a aidés.

Nous tenons sincèrement à remercier Mlle. Sara Sassi pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Nos plus sincères sentiments de gratitude et de respect s'adresseront à l'ensemble des enseignants et du staff administratif du département de français de l'université Ibn Khaldoun de Tiaret ainsi qu'à toute personne qui a contribué de près ou de loin à l'achèvement de ce modeste travail.

DEDICACES

Je dédie ce travail particulièrement à :

Mes chers parents qui m'ont donnée la puissance et le courage.

Et mes perles bijoux : Zakaria, Sofiane et Sami

A ma grand-mère

A mon frères Mohamed Chakib Chihab Eddine

A mes Sœurs

Et Khatemi Fouad

Et je dédie à ma chère Mouna qui m'a soutenu tout au long de ce travail

Merci à tous, Je vous aime tous

Sara

Dédicace

Je dédie ce travail à mes chers parents ma mère et mon père pour leurs amours et leurs encouragements. A mes frères et mes sœurs. A mon mari. A mes amis et mes camarades, sans oublier tous mes professeurs.

Sabria

Liste des tableaux

Tableau 1.1. Dissemblances entre FOS et français général	13
Tableau 3.1. Résultats des réponses à l'Item 1.....	48
Tableau 3.2. Résultats des réponses à l'Item 2.....	49
Tableau 3.3. Résultats des réponses à l'Item 3.....	50
Tableau 3.4. Réponses des résultats à l'item 4.....	51
Tableau 3.5. Résultats des réponses à l'Item 5.....	51
Tableau 3.6. Résultats des réponses à l'Item 6.....	52
Tableau 3.7. Résultats des réponses à l'Item 7.....	53
Tableau 3.8. Résultats des réponses à l'item 8.....	53
Tableau 3.9. Résultats des réponses à l'item n 9.....	54
Tableau 3.10. Résultats des réponses à l'item n 10.....	54
Tableau 3.11. Résultats des réponses à l'Item 11	55
Tableau 3.12. Résultats des réponses à l'Item 12	56
Tableau 3.13. Résultats des réponses à l'Item 13	56
Tableau 3.14. Résultats des réponses à l'Item 14	57
Tableau 3.15. Résultats des réponses à l'Item 15	57
Tableau 3.16. Résultats des réponses à l'Item 16	58
Tableau 3.17. Résultats des réponses à l'Item 17	59

Liste des figures & graphiques

Figure 1.1. Champ d'investigation d'une langue de spécialité	9
Figure 2.1. Cours traditionnel versus classe inversée	27
Figure 2.2. Degré de motivation entre la classe traditionnelle et la classe inversée....	28
Figure 2.3. Taxonomie de Bloom	29
Figure 2.4. Utilisation des TIC dans la classe inversée	32
Figure 3.1. Protocole expérimental.....	43
Graphique 3.1. Résultats des réponses à l'Item 1.....	49
Graphique 3.2. Résultats des réponses à l'Item 2.....	49
Graphique 3.3. Résultats des réponses à l'Item 3.....	50
Graphique 3.4. Résultats des réponses à l'Item 4.....	51
Graphique 3.5. Résultats des réponses à l'Item 5.....	51
Graphique 3.6. Résultats des réponses à l'Item 6.....	52
Graphique 3.7. Résultats des réponses à l'Item 7.....	53
Graphique 3.8. Résultats des réponses à l'Item 8.....	53
Graphique 3.9. Résultats des réponses à l'Item 9.....	54
Graphique 3.10. Résultats des réponses à l'Item 10	55
Graphique 3.11. Résultats des réponses à l'Item 11	55
Graphique 3.12. Résultats des réponses à l'Item 12	56
Graphique 3.13. Résultats des réponses d'item 13.....	57
Graphique 3.14. Résultats des réponses à l'Item 14	57
Graphique 3.15. Résultats des réponses d'item 15.....	58
Graphique 3.16. Résultats des réponses à l'Item 16	59
Graphique 3.17. Résultats des réponses à l'Item 17	59

Sommaire

Remerciement	i
Dédicace de Sara.....	ii
Dédicace de Sabria.....	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des figures & graphiques	v
Introduction générale.....	1
Chapitre 1 : Approches et Conceptualisation.....	4
1. Quelques éléments définitoires du FOS.....	5
2. Démarche du FOS.....	6
3. Naissance du FOS	7
4. FOS et Français Général.....	12
Conclusion partielle 1	19
Chapitre 2 : Classe inversée	21
1. Les méthodologies de l'enseignement.....	21
2. La classe inversée.....	26
3. Typologie.....	33
4. 4. Rapport aux savoirs, savoir-faire et compétence	35
Conclusion partielle 2	35
Chapitre 3 : Partie pratique	35
1. Présentation de l'institut national spécialisé dans la formation et l'enseignement professionnels ZIANE BELKACEM -TIARET.....	37
2. La spécialité automatisme et régulation :.....	40
3. Méthodologie	41
4. Les outils méthodologiques de la recherche	42
5. Le protocole expérimental.....	43
6. Collecte de données.....	45
7. L'expérimentation.....	46

8. Analyses et discussions des résultats.....	48
9. Analyse des grilles d'observation:	59
10. Grille A : l'observation du comportement des apprenants	60
11. Grille (B) : Observation de la méthode d'enseignement des enseignants- formateurs	65
12. Synthèse	73
Conclusion générale.....	77
Références bibliographique	
Annexes	
Résumés	

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement de la langue française comme étant étrangère est intégrée dans la plupart des établissements de l'enseignement supérieur ainsi que professionnel dans notre pays. De plus, elle est devenue un moyen d'enseignement exclusif d'enseignement dans certaines filières scientifique et technique (ingénierie, sciences exactes, médecine, physique, ...). Par conséquent, le recours à la langue française est indispensable vu qu'elle occupe une place prépondérante dans tous les domaines professionnels à titre d'exemple le domaine technique, tel est le cas des techniciens supérieurs en automatisme et régulation, où la langue française se voit attribuer un rôle très important. En effet, dans toutes les situations de communications orales et écrites les professionnels recourent à la langue française, et les documents utilisés dans ce domaine sont majoritairement en langue française.

Dans cette optique, beaucoup de professionnels et de spécialistes non francophones ont besoin du français dans leurs activités professionnelles. L'importance de ce besoin varie selon leurs milieux de travail. Dans ce contexte, la langue française est d'une grande importance pour les professionnels qui doivent faire face aux diverses situations de travail nécessitant la maîtrise de cette langue. Pour résoudre ces problèmes linguistiques, les langues de spécialité, le FOS, le FLP et les langues appliquées sont apparus ; il s'agit d'une démarche d'enseignement/apprentissage qui prend en charge les besoins d'un public bien précis.

L'objectif principal de ces formations n'est pas seulement l'acquisition de la langue, mais également l'accès à des savoir-faire langagiers pour agir professionnellement et académiquement. Le FOS est né selon J.-P. Cuq (2003) « *des soucis d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* ».

D'une autre part, les étudiants que nous côtoyons au quotidien sont nés dans un monde où les réseaux sociaux, les jeux vidéo, les blogs... font partie intégrante de leur univers. On ne parle déjà plus d'enfants du web, mais bien d'enfants du web 2.0, car ils ne se contentent pas de consulter Internet mais y participent activement en le créant, le modifiant, l'améliorant (sites wikis, blogs...). Historiquement, on nomme « génération Y3 » les enfants nés entre 1984 et 1996 (nommée génération C par les francophones). Elle a

grandi avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ainsi qu'avec le web. Elle précède la génération Z (enfants nés après 1996), celle qui est la cible de ce travail et qui a les mêmes caractéristiques que la précédente à cette différence qu'elle a toujours connu le monde numérique, ce qui fait d'eux de véritables « digital natives ». Les personnes qui côtoient régulièrement ces jeunes savent que ceux-ci sont hyper connectés et en interaction avec les autres, via leurs écrans (surtout Smartphones et tablettes) presque 24 heures sur 24. La classe inversée est certainement une méthode plus attractive pour eux. Cependant, comme le soulignent Bergmann et Sams (2012), l'attrait de l'utilisation d'applications technologiques diminue rapidement, car « pour eux, nous ne faisons que parler leur langage ».

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du principe de la classe inversée au profit de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques pour les stagiaires de la spécialité automatisme et régulation de l'Institut National Spécialisé dans la Formation et l'Enseignement Professionnels Ziane Belkacem. En effet, l'intérêt que nous portons à l'enseignement du FOS nous a poussés à nous interroger sur les différentes stratégies et pratiques pédagogiques qui peuvent être mises en place pour optimiser la tâche des stagiaires et améliorer leur apprentissage.

Notre problématique s'articule autour de ces trois questions :

- Quelle importance ou impact peut avoir la langue française dans un contexte en dehors du milieu scolaire conventionnel chez des apprenants apprentis?
- Quel impact peut avoir la classe inversée en tant que stratégie ou méthode d'enseignement dans le contexte du français par objectif spécifique ?

Le choix de l'étude menée à propos de la classe inversée nous motive à plus d'un titre : les éléments forts concernent l'originalité du public qui est formé par des apprentis dans un centre de formation professionnelle mais qui ont la langue française comme seule langue d'apprentissage ; entre autre, la méthode de la classe inversée nous semble originale dans la mesure où elle nous permet d'observer son impact dans un contexte d'enseignement/apprentissage spécialisé.

A partir de ces questions qui guideront le cheminement de notre étude, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Le français occuperait une place prépondérante chez les apprentis du fait de leur formation en langue française et de la nécessité, pour eux, de la maîtriser à afin de progresser dans leurs apprentissages.
- La classe inversée pourrait se révéler positive puisqu'elle pourrait susciter plus d'interactions et développer la mémorisation des connaissances chez les apprentis.

Dans le but de tenter de répondre à nos sous questions de problématique et de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté les outils méthodologiques suivants :

Un questionnaire (phase d'enquête) destiné aux enseignants-formateurs les interrogeant sur leurs opinions à propos de l'importance de la langue française et la méthode de la classe inversée.

Une expérimentation centrée sur l'observation comparative de deux situations d'enseignement/apprentissage : la première se déroule avec la manière habituelle d'enseigner que nous appelons classique et la deuxième séance se déroule par le biais de la méthode que nous avons proposée celle appelés méthode de la classe inversée.

Notre travail se subdivise en trois chapitres :

Le premier chapitre survol des éléments théoriques ayant trait au français par objectif spécifique ; le deuxième explique traite et définit la méthode de la classe inversée et notamment à travers de son existence dans différentes méthodologies de l'enseignement des langues ; le troisième et dernier chapitre étaye et discute des divers résultats obtenus grâce aux outils méthodologiques adoptés et à l'expérience menée dans le contexte du FOS.

Chapitre 1 : Approches et Conceptualisation

INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, nous allons nous concentrer sur l'explicitation d'éléments théoriques qui peuvent nous éclairer sur ce qui est le FOS. C'est une notion centrale dans notre étude puisque le contexte de la recherche et le public visé sont en dehors du milieu scolaire conventionnel. Il s'agit de l'enseignement du français par objectif spécifique dans un établissement de formation professionnelle. Nous tentons d'établir un bref détour autour d'éléments théoriques pouvant nous aider à cerner le concept de FOS.

1. Quelques éléments définitoires du FOS

Parmi les démarches de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère qui impliquent, bien entendu, de la part des enseignants et des chercheurs, un traitement méthodologique spécifique, nous trouvons : « le français sur objectif spécifique » (Mangiante J.- M et Parpette C. ; 2004). Notre recherche s'intéresse d'un côté au français sur objectifs spécifiques (FOS). L'apparition de cette démarche était en 1950, elle est devenue l'une des préoccupations majeures des enseignants.

Il s'agit d'une situation propre et particulière d'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'échappatoire que l'apprenant doit être capable de réaliser une activité qui exige l'utilisation de la langue. L'objectif de cet enseignement est d'amener l'apprenant à connaître la langue française comme langue de la culture et aussi de faire quelques tâches à l'aide de cette langue. L'apprenant n'apprend plus « le français » mais « du français ». Lehmann, (1993 :115).

Cette démarche a été développée tout au long de son histoire : le français militaire, scientifique, technique, instrumental, fonctionnel. Le FOS a gardé cette dénomination calquée sur l'expression anglaise « English for Specific Purposes » (ESP).

Le but du FOS c'est de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et pour mettre la méthodologie et les activités au service des disciplines en question et l'appropriation linguistique de ces activités. Le FOS a marqué le point de départ des activités pédagogiques par la centration sur l'apprenant. L'apprenant du FOS a besoin d'accomplir des objectifs déterminés. La présence du public est liée toujours à la prise en considération

de leurs besoins spécifiques qui constituent la particularité principale de ces apprenants du FOS et s'est grâce à ces besoins spécifiques que ces publics se distinguent par rapport aux autres publics du FLE.

2. Démarche du FOS

2.1. Antécédents du FOS

2.1.1. Les manières de langage

Bien avant les gammes et les collections d'appellations contemporaines données au « français dit de spécialités ». La notion de « public spécifique » a existé dès le moyen âge.

En effet, à ce siècle, la France jouissait d'un prestige économique et culturel reconnu. Elle constituait un carrefour géographique de par son emplacement géostratégique au sein de l'Europe. L'étude de la langue française était nécessaire pour certaine classe de la société européenne : « *Rien d'étonnant donc, conclut FRIJHOFF, à ce que, au cours des siècles, marchants et négociants, étudiants et savants, guerriers et diplomates aient courtisé la France et que très tôt sa langue ait considérée suffisamment importante pour être apprise à l'étranger* » FRIJHOFF(1998).

Ici c'est la naissance du besoin d'appropriation de la langue française partant de l'élaboration d'ouvrages et de manuels d'enseignement/apprentissage du français, entre autres les célèbres « manière de langage » - très en vogue et populaire, à l'époque, en Angleterre et au Pays-Bas dans lequel nous récupérons quelques indications d'ordre graphique, ou morphologique, des listes de vocabulaire ainsi que des dialogues portant sur des situations pratiques.

Il est clair, à notre sens, que ces ouvrages relevaient déjà d'un « français de spécialité » et leur examen par les spécialistes de la question que l'ont renforcé. Nous en citerons pour exemple le manuel de Claudede Sainliens (dit Holyband) – *The French schoole-maister* (1565) ainsi que le plus fameux, *The French Littleton* (1976), qui est destiné à un public bien précis : les commerçants.

3. Naissance du FOS

Dans les années soixante, les réponses étaient construites selon un public spécial, pour des raisons politiques et économiques, quant aux appellations, elles étaient aussi nombreuses que différentes.

3.1. Le français militaire

Les années 20 ont connus la naissance du français sur objectif spécifique, un premier manuel en français à caractère militaire a vu le jour édité par des responsables militaires dans le but d'enseigner le français à leurs subordonnés non francophones. Cette commission militaire a pour objectifs d'améliorer la compétence langagière chez les soldats et faciliter la communication entre eux et leurs supérieurs hiérarchiques, par un manuel intitulé « *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes.* »

Après la décolonisation, l'apparition des nouvelles relations bilatérales entre la France et les autres pays décolonisés comme dans l'Afrique, a réduit l'importance du français militaire.

3.2. Le français scientifique et technique

Vers les années soixante, nous sommes devant le déclin de la langue française sur la scène internationale ; ce déclin a été causé par une réorganisation des autres langues dont l'anglais et l'allemand. Avec le changement des pôles d'intérêt et de savoir, les pouvoirs politiques français ont fondé une nouvelle politique linguistique afin de corroborer leur langue (à savoir le français), de promouvoir son statut et de retrouver son prestige en cherchant à viser un nouveau public étranger susceptible d'employer la langue française et d'y avoir recours, particulièrement dans les domaines technique et scientifique.

Cette expression « **français scientifique et technique** », et selon, LEHMANN (1993) : « *l'une des plus anciens domaines, réfère à la fois à des variétés de langues et à des publics auxquels on veut les enseigner. Telle quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière.* »

3.3. Langue de spécialité

Langue de spécialité est une appellation qui a trôné durant la décennie 1963-1973, complémentaire à la précédente, elle émerge en parallèle avec « le français fondamental » et s'inscrit dans une méthodologie SGAV (structuro global audio-visuel).

Cet enseignement est donc basé sur le lexique et les tournures syntaxiques avec quatre niveaux de qualification : niveau 1 et niveau 2 correspondant à l'enseignement d'un français général reposant respectivement sur « le français fondamental 1^{er} degré » et le « français fondamental 2^{ème} degré » ; au niveau trois intervient « tronc commun » basé sur le V.G.O.S et enfin « la langue de spécialité » avec recours aux vocabulaires spécialisés.

Quant aux spécialités, l'accent a été mis sur trois catégories :

- Les sciences exactes et naturelles : mathématiques, chimie, physique, etc.
- Les sciences humaines : droites, économies, administration, etc.
- Les arts et les lettres : littérature, musique, art plastique, etc.

A cette époque, même si le dispositif de cette formation langagière était lourd et long (les programmes pour les étudiants étrangers était conçus pour au moins trois années de formation et même plus. La durée de formation n'était pas limitée), les crédits de ses formations étaient généreux.

Afin de faciliter l'étude de LS, cette figure est suggérée pour représenter le champ d'investigation de LS :

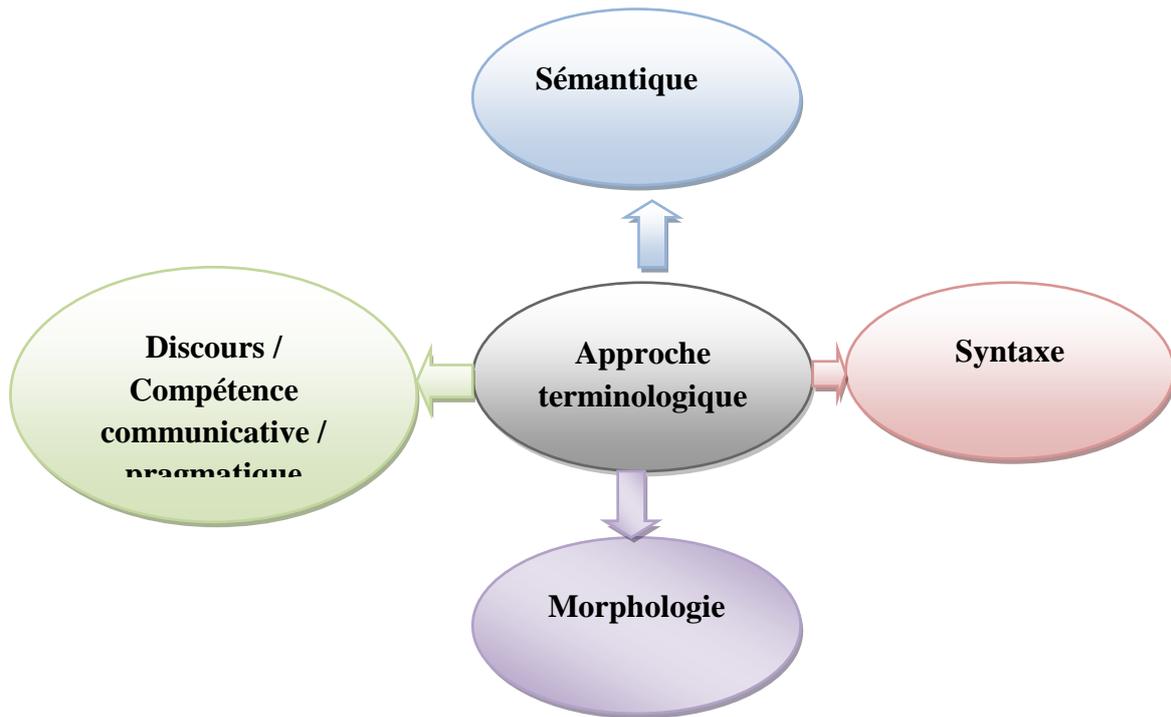


Figure 1.1. Champ d'investigation d'une langue de spécialité

3.4. Le français instrumental

En Amérique latine, dans les années soixante-dix, au moment où « le français scientifique et technique » était en déclin France. Le français y est considéré comme un « instrument » permettant d'accéder à une documentation spécialisée. Il est ainsi défini par G. HOLTZER (2004) :

Le français instrumental est un type d'enseignement fonctionnel du français qui concerne un public bien défini (les étudiants de l'université), est circonscrit à des activités précises (livre de la documentation spécialisée), limité à des objectifs déterminés (l'accès à l'information scientifique et plus largement au savoir), dans le cadre de filières d'étude universitaires ou une large partie de la documentation académique n'est disponible qu'en français.

Les didacticiens ont critiqué le programme qui travaille seulement sur le contenu (sans procédé à une analyse des besoins) également à la négligence de la compétence de l'oral. Cependant, il est à signaler qu'il a fortement contribué à développer la réflexion quant à

l'enseignement de la compréhension des textes en langues étrangères. Il a été d'un bon apport pour la didactique car il a débouché sur la technique de l'approche globale des textes en FLE.

3.5. Français sur Objectif Spécifique

Calqué sur l'expression anglaise : "English for specific purposes" (ESP) lancée par HUTCHINSON et WATERS, le français a marqué son retour dans les années quatre-vingt-dix, renommé français sur objectif spécifique, siglé d'abord F.S.O.S, puis stabilisé en F.O.S, il détrône ainsi toutes les dénominations qui l'ont précédées et marque une certaine stabilité théorique.

En effet nous le trouvons dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003), et plus que l'entrée « Français sur objectifs spécifique » tandis que dans son précurseur, le dictionnaire de didactique des langues de COSTE et GALISSON (1976), y figurent l'entrée de toutes les appellations précédemment citées, ce qui traduisait alors une discipline qui se cherchait.

D'ailleurs, le FOS se distingue par son public non spécialiste de la langue française mais ayant recours à celle-ci dans un but bien précis et à des fins utilitaires (universitaires ou professionnelles). La langue n'est donc qu'un pont-levis avec leurs différentes spécialités.

L'objectif de cette formation est clair et bien déterminé ; il est à préciser également que même l'enseignement/apprentissage du français général a ses propres objectifs car aucun enseignement n'est gratuit.

En suivant une formation du FOS, l'apprenant veut réaliser une tâche précise dans un domaine donné. C'est pourquoi le FOS souligne l'importance de l'aspect utilitaire de l'enseignement. Les cours de FOS ont pour mission, entre autres, d'aider l'apprenant à mieux se préparer au marché du travail tout en accélérant sa carrière professionnelle. Ainsi on considère l'apprentissage du FOS comme «un capital ».

A l'opposer du « français de spécialités » qui vise la langue de spécialité, à chaque discipline le discours spécifique se caractérise par sa concentration sur le lexique, les tournures syntaxiques, etc. Englobant les situations de communication d'un domaine déterminé qui peut intégrer plusieurs métiers de ce même domaine et s'adressant à un large public, le FOS répond et traite une demande unique au cas par cas. Nous pouvant suivre un cursus traditionnel pour répondre à une demande et des besoins précis du public. Il y a donc autant de FOS que de spécialités, de profession, de personnes, l'objectif et les besoins de chacune d'elle est différentes.

Ainsi, le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère que chaque demande comme unique. Cela explique que le FOS pensé dans sa singularité, s'écrive alors au singulier (FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE).

3.6. Le Français Langue Professionnelle (FLP)

Comme nous l'avons dit auparavant, la demande et le besoin d'apprendre le français à des fins professionnelles cette dernière est accentuée de plus en plus à l'orée du troisième millénaire. Les différents domaines professionnels en « niches » de plus en plus pointues (comme l'aéronautique etc.) D'autre part, pour des causes politiques et économiques : le besoin de main-d'œuvre baptisée ou peu baptisée, pour que les étudiants peuvent s'occuper de leur études et les professionnels en formation ainsi que les migrants mais à condition d'avoir une compétence communicationnel, il faut la maîtrise de la langue française pour faciliter, assurer la compréhension et combiner les échanges avec les suprêmes ou entre les coéquipiers afin de crée l'esprit d'équipe, s'éloigner de l'ambiguïté et avoir la fluidité de la parole.

Cependant, il est mentionner que même certains natifs, les francophones ici présentent des difficultés et des lacunes au niveau de la compétence écrite, à titre d'exemple ceux qui travaillent dans les secteurs du bâtiment, de l'hôtellerie etc., qui ont une faible qualification et qui ont du mal à respecter certaines normes.

C'est ainsi que les pouvoirs politiques considèrent que la maîtrise de la langue comme une compétence professionnelle et tiennent à l'apprentissage de celle-ci à des fins professionnelles comme un droit permettant l'insertion au travail.

Depuis l'année 2006 les institutions proposent des certificats et des diplômes de FLP. Proposés par (la chambre du commerce et d'industrie de paris) CCIP, le CFP1 et le CFP2 (certificat de français professionnel), le DFM (diplôme du français médical), le DFA1 et 2 (diplôme du français des affaires), ainsi que beaucoup d'autres diplômes délivrés pour nombreuses autres professions secrétariat CFS, tourisme etc.)

4. FOS et Français Général

La formule « français général » est apparu après la naissance du « français sur objectif spécifique » pour affecter toute la division du FLE qui n'est pas du FOS. Afin d'énoncer les points communs et les points opposés entre ces deux états de français, nous nous référons à la comparaison établie par MANGIANTE et PERPETTE, 2004.

4.1. Dissemblances

Contradictoirement ce que nous pourrions penser, nous avons trouvé beaucoup plus de points de différence que de points de ressemblance de ces deux sortes de français, elles sont synthétisées dans le tableau suivant :

Français sur objectif spécifique	Français général
1. Objectif précis.	1. Objectif large
2. Formation à court terme (urgence)	2. Formation à moyen ou long terme
3. Centration sur certaines situations et compétence cible.	3. Diversité thématique, diversité de compétence
4. Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus maîtrisés par l'enseignant
5. Contacts avec les acteurs du lieu étudié	5. Travail autonome de l'enseignant
6. Matériel à élaborer	6. Matériel existant
7. Activités didactiques	

Tableau 1.1. Dissemblances entre FOS et français général

Cette comparaison est instituée d'un ordre général, mais quelques critères peuvent varier en fonction des situations pourraient alors qui s'estomper.

Si nous prenons, l'exemple d'un enseignant chargé de dispenser des cours de français dans le cadre scolaire du secondaire algérien, et dans un cadre différent où l'enseignant accorde des cours pour les étudiants en utilisant la documentation en langue française. Dans le premier cas se réfère à un manuel et applique une méthode adéquate. Là où le seconde est obligé d'aborder un programme de formation convenable avec les attentes, les probations et les besoins de groupe d'étudiants. Ces deux exemples éclairent parfaitement les différences citées précédemment dans le tableau ci-dessus.

Ainsi, à travers tous ces cas de formations, nous pouvons bien voir que les deux divisions d'enseignement, celui de FOS (français sur objectif spécifique) et le FOG

(français général), peuvent avoir des divergences ou au contraire peuvent être très concomitants. La frontière qui les sépare est poreuse.

4.2. Similitudes

Beaucoup de similitudes relient le FOS et le français général.

A. Un enseignement fondé sur les besoins de communication des apprenants

A partir des années soixante-dix, l'enseignement du FLE s'est préoccupé du contexte réel de la communication où les apprenants pourraient faire appel à la langue française en locuteurs outillant ce moyen de communication (émetteur) ou dans la réception (récepteur) et l'interlocution. Pour ce faire, les méthodes mises en place privilégient les situations et ils seraient susceptibles de se réaliser dans leurs vies quotidiennes. Les différents publics FLE nécessitent un large balayage des divergences des situations de la vie courante sans concentration sur n'importe laquelle.

C'est donc ce même arrangement d'idées qu'a noté l'enseignement du FOS dans l'établissement d'une « analyse des besoins ». La détermination des besoins primordiaux relève du cadre professionnel ou académique, ce cas est différent dans l'enseignement du FLE. L'enseignement du FOS indiqué par un programme parfaitement étudié pour illustrer et répondre à des besoins bien limités, préalablement définis.

B. Le développement, au-delà d'une compétence linguistique, d'une compétence de communication

La didactique du FLE installe une compétence linguistique qui fait la corrélation avec les différents paramètres de communication : lieu, moment de l'énonciation, contexte, profil de locuteurs, relation impersonnelles, enjeu des échanges oraux ou écrits, etc. Il y a une multiformité de discours.

C'est à-peu-près pareil pour le FOS ; mais il y a une diversité dont les situations de communication sont ciblées et ne portent que sur un domaine étudié et des faits linguistiques dans le besoin de l'apprenant.

C. La prise en compte de la dimension culturelle

La dimension culturelle est ubiquiste en français général par la différence des locuteurs et la multiplicité des thèmes abordés dans les textes et documents étudiés.

Elle l'est également en FOS et affecter une importance capitale en rapport avec une intercompréhension particulièrement plus importante qu'un échange linguistique à visée pragmatique qui pâlit au décalage culturel, malgré une bonne maîtrise du code linguistique.

Le plan de formation traitera plusieurs paramètres : la relation professionnelle, le respect de la hiérarchie, l'organisation interne de l'entreprise ou de l'université, etc.

Tous ces paramètres sont en acception dans une formation FOS car une méconnaissance des échelles culturelles peut empêcher la bonne compréhension, c'est la naissance des malentendus et l'équivalent de dysfonctionnement. D'après LEHMANN (1993) : « ... *l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation interculturelle celle-là.* ». Alors selon LEHMANN, c'est au précepteur de faire des activités, et un travail d'intelligence interculturelle pour pousser et communiquer une curiosité intellectuelle à ses apprenants.

D. Le recours au discours authentique

Avec la figure de l'approche communicative, nous observons une importance robuste concédée à l'authenticité de l'outillage pédagogique : textes, articles, B. D ; pièce théâtrale...

C'est également une disposition dans les programmes du FOS car il est dur d'imaginer le concepteur des situations cibles. Des piliers « prêt à investir », à l'opposé il est obligé d'investiguer, de rassembler et de collecter des données, de les inventorier et de les exploiter comme support dans ses cours. Le matériel du FOS se caractérise par son authenticité.

E. Le traitement de la langue par les aptitudes langagières

Les quatre aptitudes langagières ne sont pas obligatoirement liées, la production orale peut faire l'objet d'un apprentissage sans forcément aborder les autres aptitudes, cela

dépend des besoins des apprenants. Dans l'enseignement du français général cette aptitude est préférable et considérée comme élément essentiel pour acquérir et pouvoir débrouiller dans des situations de communication de la vie quotidienne. Pour rédiger un courrier ou bien écrire une affiche, confectionner une invitation, etc., il faut servir à une compétence écrite, les quatre aptitudes de l'enseignement du français général sont traitées d'une manière équilibrée pour répondre à des besoins différents.

Le FOS prend en charge les quatre aptitudes mais le dépensier en fonction des besoins des apprenants. Il tend à améliorer certaines aptitudes en fonctions des objectifs fixés et temporelle. Pour les personnes chargées d'accueil ou du tourisme l'exclusivité de l'oral est mise pour eux, pendant que la compétence écrite par exemple menée aux étudiants qui devons rédiger une thèse en langue française. Le FOS donne une importance pour toutes les aptitudes.

F. Le développement des échanges entre les apprenants au sein de la classe

L'approche communicative a des principes parmi ces principes il est question de créer en classe des situations qui rapprochent l'apprenant de sa vie quotidienne. Les échanges entre les apprenants doivent être pratiqués et encouragés. Il se base sur un travail de groupe, et des sujets choisis par l'enseignant. Cette démarche marque deux niveaux :

- Les apprenants sont plus éprouvés dans le domaine. Ils peuvent aussi enrichir la leçon avec de nouvelles informations.
- Par rapport au temps limité de la formation, il est privilégié que l'apprentissage soit plus efficace et la pratique en classe le rend rentable.

A la lumière des points précédent MANGIANTE et PARPETTE (2004) annoncent que :

Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE, il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable, et qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthodologie

communicative consiste sans doute à se pencher sur la mise en place d'un programme FOS.

4.3. L'élaboration d'un programme de FOS

L'abstraction d'un programme de FOS est laborieuse, actif et contraignante pour l'enseignant comblé de le mettre en état, car il nécessite beaucoup d'activités et de temps. Il doit respecter certaines étapes et suivre des démarches bien structurées.

4.3.1. Les difficultés

L'assimilation d'un écriture de FOS n'est pas une chose abordable pour le concepteur ; et ce pour deux raisons essentielles :

A. L'entrée dans un domaine inconnu

L'enseignant du FOS est confronté à des situations nouvelles pour lui car c'est un spécialiste de la langue, non pas du domaine quel qu'il soit. Il doit entrer dans un univers inconnu pour comprendre en quoi il consiste pour façonner son programme, d'où la difficulté de son travail. En effet, que peut connaître un enseignant de langue de la médecine, de l'architecture ou bien de l'économie et des banques ? il ne doit pratiquement pas connaître les rudiments, ou très peu de choses, selon sa culture générale. Cependant il est bel et bien obligé de concevoir un programme de FOS pour une de ces spécialités. Il est donc contraint d'explorer ce monde qui lui y étranger pour récolter certaines données sur ses acteurs, les situations auxquelles ils seront confrontés et les échanges langagiers qui y sont produits. C'est ce travail fastidieux qui lui permettra de se familiariser avec ce domaine académique ou professionnel. Mais tout ceci est encore loin de suffire.

Par ailleurs, nous devons signaler que l'enseignant ne doit pas devenir un spécialiste du domaine dont il aura à assurer des cours de langue comme le notent MANGIANTE et PARPETTE (2004) : « *Un enseignant de français médical ou de français des affaires est bien avant tout en enseignant de langue et non un médecin ou un spécialiste de marketing.* »

B. La difficulté à adopter le matériel disponible sur le marché

Un programme de FOS se caractérise par la spécificité du public visé (cas par cas), il est donc quasi impossible d'avoir recours aux manuels pédagogiques disponibles sur le marché. Même s'il existe des manuels de « français de spécialité », il n'est pas évident d'exploiter leurs cours car le public du FOS se distingue par des besoins qui lui sont spécifiques. L'enseignant est donc obligé d'élaborer lui-même son propre programme et de construire son matériel pédagogique.

4.3.2. Démarche à suivre

Pour créer un programme de FOS, chaque concepteur doit suivre un chemin assez long en passant inéluctablement par cinq étapes :

A. La demande de formation

La demande peut procéder à un organisme ou institutions privées ou universitaire, puis il faut formuler la demande de formation et désigner le public, clarifier les objectifs et toutes les conditions de travail, l'enseignant passera à la deuxième étape.

B. L'analyse des besoins

La deuxième étape consiste à rechercher et déterminer les situations de communication dans lesquelles seront évalués les apprenants et dégager les compétences qu'ils auront à acquérir durant cette formation. Dans cette étape on distingue deux besoins, les besoins objectifs et les besoins subjectifs.

C. La collecte de données

Cette troisième partie vient de compléter celle qui la précède afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises pour le concepteur, il doit rencontrer des acteurs du domaine concerné pour collecter des discours, des informations et s'informer encore une fois sur les différentes situations de communication.

D. L'analyse des données

Après les connaissances de l'enseignant dans divers domaines, le contenu de formation procède d'une analyse des données collectées afin de délimiter les situations de communication à traiter.

E. L'élaboration des activités

Dans cette démarche l'enseignant peut construire un programme qui conviendrait aux besoins de son public et qui traiterait des aspects culturels et des savoir-faire langagiers, des situations de communication cibles.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons pu faire le tour des principaux composants qui touchent au FOS. La première démarche a été de délimiter notre champ d'investigation. Nous avons donc commencé par la définition et la description de la démarche FOS, et nous avons présenté et développé les étapes de la démarche : la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, le traitement des données recueillies et l'élaboration des activités. Puis nous avons tenté de parler du FOS dans le contexte algérien sans oublier de le comparer au FLE.

A cet effet, et à notre avis, même si le FOS se définit par sa singularité et sa caractéristique principale d'être spécifique à un domaine de connaissance donnée et aux besoins d'un public précis, il n'en reste pas moins un domaine riche et intéressant dans lequel nous envisageant d'intégrer notre problématique d'étude.

Chapitre 2 : Classe inversée

INTRODUCTION

Ce chapitre tente d'apporter des réponses et des explications quant à la question de « la classe inversée ». Autrement dit, chaque apprenant apprend dans des situations analysées. La classe inversée nous permet de réformer ou bien modifier la méthode traditionnelle d'enseignement où l'enseignant prend le rôle d'un guide, c'est une création de nouvelles situations pour les apprenants. Selon NIZET, GALIANO et MEYER (2016), la classe inversée induit des résultats et des interactions entre l'enseignant et les apprenants plus dans l'accompagnement. Au point de vue d'apprentissage, les apprenants ont des avantages stimulés cognitivement à des situations et des niveaux taxonomiques plus élevés, comme des activités d'apprentissage en groupe, une pédagogie active en classe et des interactions à l'intérieur et à l'extérieur.

Ce chapitre procèdera à vérifier la place accordée à la classe inversée au travers des différentes méthodologies d'enseignement. Il sera aussi question de tenter de donner sa définition et sa typologie.

1. Les méthodologies de l'enseignement

Dans cette partie, nous allons retracer l'évolution des méthodologies pour mettre en relief les contributions de ces dernières dans la naissance de la notion de la classe inversée.

1.1. La méthodologie traditionnelle

Cette méthodologie a plusieurs appellations la méthodologie traditionnelle, la méthodologie classique et la méthodologie grammaire-traduction. L'exploitation de cette méthodologie était au moyen-âge dans les écoles latines, mais la pratique a été au 19^{ème} siècle dans cette méthodologie. La langue est un ensemble de règles et d'exceptions, ici l'apprentissage des élèves était de mémoriser les mots et les phrases par cœur et faire la traduction des textes mot à mot ce qui fait que la production orale était reléguée au second plan. Cette méthodologie donne le monopole de tout le travail à l'enseignant. C'était lui qui propose les textes littéraires. L'apprenant avait un problème de production orale car il a moins de possibilités de s'exprimer.

D'après C. Puren, dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, l'apprentissage des langues a été de développer par la demande sociale. C'est pour cela on est obligé de faire des pratiques à la connaissance des langues étrangères. Les publics qui sont hétérogènes et professionnels sont assurés par les ouvrages didactiques qui affirment l'universalité et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). D'après ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on dispose à l'accession de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle.

1.2. Méthodologie directe

La période de la révolution industrielle donne la naissance à la méthodologie directe, qui a connu de nouveaux besoins. La grammaire et la traduction ces deux besoins de la méthodologie traditionnelle n'étaient pas suffisants, l'enseignement a besoin d'une lumière pour développer la communication vers le monde. L'objectif de cette méthodologie c'était d'améliorer la production orale et écrite et d'actualiser l'enseignement des langues vivantes.

Après avoir imposée cette méthodologie par le ministère dans l'enseignement secondaire français en 1901, la méthodologie directe s'est développée avec une grande vitesse vers l'enseignement mixte.

Cette méthodologie consistait à un enseignement de la langue étrangère avec la dispensation de la langue maternelle, le but était de pratiquer, et d'utiliser la langue étrangère dans des véritables situations avec l'aide de communication –non verbale (gestes, mimiques, images authentiques, dessins).

1.3. Méthodologie active

Dans la méthodologie directe ont indiqué qu'elle s'est développée rapidement vers la méthodologie mixte, cette méthodologie active a connu plusieurs actes dans plusieurs appellations par exemple : méthodologie éclectique, méthodologie de synthèse, méthodologie de combinaison, méthodologie de conciliation ou de compromis.

Beaucoup de problèmes dans l'enseignement du français liés à la méthodologie directe ont été résolus grâce à la méthodologie active qui été pratiquée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux 1960. C'est une variation entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe. Parmi

les aspects étudiés dans la méthodologie active étaient : le vocabulaire, la grammaire, la motivation des étudiants.

1.4. Méthodologie audio-orale

L'époque de la deuxième guerre mondiale, cette période a connu un stade de recherche qui a fait un épanchement technique, de moyen de transport et de la communication et avec les relations vives entre plusieurs états cela a développé et amélioré les besoins de communication. Le changement politique et social met les écoles face à un ample public, ceci met l'accent à l'amélioration de l'indépendance et l'activité chez l'élève.

La naissance de la méthodologie audio-orale a eu lieu aux Etats-Unis. Cette dernière a un acte de développer l'enseignement pour être présent et commun linguistiquement avec les autres nations.

Le besoin de communication chez l'armée américaine durant la deuxième guerre mondiale a fait un développement de cette méthodologie, afin de communiquer avec les nations qui ont participé à la guerre.

La méthodologie audio-orale est basée sur l'écoute et la mémorisation de langue et la base des dialogues, mais elle est trop critiquée parce qu'elle n'est pas influencée par la grammaire. Par contre cette méthodologie a été la première qui a utilisé la technique audiovisuelle dans l'enseignement des langues étrangères.

1.5. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV)

Après la deuxième guerre mondiale, la politique dans tout le monde avait une tendance de changer l'enseignement, aux Etats-Unis l'invention de la méthodologie audio-orale par les linguistes, mais en Europe avait la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie directe. La France devait faire face à plusieurs problèmes politiques. « *La France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants et lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales, et enfin restaurer son prestige à l'extérieur.* » (Cuq & Gruca, 2003, p. 260)

La formation des statistiques lexicales et la grammaire a été mis à la disposition du linguiste George Yule qui a été accordé par la France pour accentuer le français

élémentaire. Ce plan était utilisé par le Credif(centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) qui a abordé les premiers cours de l'audiovisuels, et un autre centre BEL (bureau d'étude et de liaison en 1959 et qui est changé BELC bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étrangère) les deux centres ont un objectif qui est la diffusion de la langue française.

Cette méthodologie a été découverte par l'institut de phonétique à l'université Zagreb (Croatie) et aussi par l'école de Saint-Claude et l'université de Mons en Belgique et selon les principes sgaviens les méthodologies du Credif ont formé le matériel d'apprentissage. Ferdinand de Saussure et Charles Bally ce sont les piliers du développement de la méthodologie SGAV.

La SGAV c'est une méthodologie qui basée sur la communication verbale, et la communication non verbale (rythme, intonation, gestes, etc.) et centrée sur l'apprentissage de la communication. La langue est un moyen d'expression et de communication orale, dans la SGAV l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement. Elle est basée sur ces techniques. Le but est de faire l'acquisition d'une structure linguistique pour la manipuler dans une série de phrases.

1.6. Le développement méthodologique en 1980

Après la méthodologie précédente, beaucoup de méthodologies qui sont déployées dans les manuels de la didactique des langues, mais elles sont présentées comme des approches, la approche communicative c'est la première approche qui a été établie dans les années 80 en France, et elle est présente jusqu'à nos jours, et en 1990 c'était l'apparition de l'approche actionnelle.

Actuellement, le procès pédagogique contient plusieurs méthodologies et approches, Néanmoins il y a plus d'éléments qui en font partie comme des stratégies de style d'apprentissage ou style d'enseignement. L'enseignement est basé sur la personnalité et les besoins de l'élève comme il est aussi intéressé par la personnalité de l'enseignant.

1.7. L'approche communicative

Cette nouvelle approche est différente de la précédente, le but de cette approche est la communication, c'est savoir communiquer en langue étrangère.

La situation politique a donné naissance à l'approche communicative. Après l'élargissement qui a été fait à l'époque, les besoins sociaux professionnels et linguistiques sont apparus.

L'analyse des quatre éléments spécifiques de l'approche communicative :

Composante linguistique : c'est l'acquisition des règles grammaticales, vocabulaire, phonétique.

Composante sociolinguistique : la connaissance des règles socioculturelles de la langue pour l'utiliser dans des situations de communications.

Composante discursive : la cohérence et la cohésion des différents types du discours.

Composante stratégique : l'utilisation des stratégies verbales et non-verbales dans une situation de communication avec une certaine capacité.

Dans l'enseignement apprentissage l'utilisation des matériaux authentiques fait l'orientation vers une communication réelle. L'enseignement de la grammaire est nette, ça veut dire la base de l'explication de la grammaire à la base des textes authentiques suivit par des exercices traditionnels.

Le but de l'approche communicative est de rendre l'apprenant plus autonome et de le laisser réfléchir et de tirer les règles grammaticales, cela change le rôle de l'enseignant.

Dans l'enseignement, l'enseignant est un guide, il fait la surveillance et donne des conseils pour ces élèves, pour qu'ils puissent améliorer leur production orale, ici l'élève devait travailler seul ou dans un groupe, pour qu'il répond à des situations de communication authentique.

1.8. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est apparue dans le début des années 90, ce changement était inspiré encore une fois par la politique mais aussi par la société, son objectif est de communiquer et savoir agir en langue étrangère. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) cherche à rehausser le plurilinguisme en Europe.

Cette approche a un but qui d'amener l'élève à s'intégrer dans les pays d'Europe par la préparation en classe. A la suite, les étudiants peuvent se déplacer dans les pays afin

d'étudier ou travailler, cette expérience est très avantageuse et indispensable pour leur emploi.

Selon le CECR, l'approche actionnelle est influencée de concept des tâches et sur la capacité d'élève de remplir leurs tâches. D'après Cuq (2003, p, 234) « ... *la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant.* » c'est des activités collectives de compréhension, production, interaction cela avec collaboration des supports authentique.

L'objectif, support, activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves, dispositif et le résultat de la tâche constituent des paramètres pour la conception des tâches pour les élèves. Toute tâche à la mesure d'authenticité et d'usage dans les situations.

2. La classe inversée

La pédagogie inversée a été inventée dans l'année 1990 à Harvard aux Etats-Unis par le professeur de physique Eric Mazur (Laudine, 2014, p .3) , afin de consacrer ce soutien dédié aux différentes difficultés énoncées par les étudiants à des approfondissement et pour traiter plusieurs exercices, Eric Mazur a trouvé une démarche qui facilite son travail, alors il a demandé à ces étudiants de consulter son ouvrage de référence et ses notes de cours avant le cours (Dumont et Bretiaum , 2016, p.15).

L'apparition de la méthode inversée « flipped classrooms » été appliquée vers l'année 2007 de la part de deux enseignants de chimie Américains, Jonathan Bergamann et Aaron Sams (Dumont et Berthiaume, 2016, p. 15). Leur objectif était de rendre la classe plus motivée et les élèves autonomes dans leurs apprentissages ; c'est de montrer des vidéo à visionner à la maison cela donne un changement dans la classe ; c'est de la rendre active. D'après Bishop et Verleger (2013) la pédagogie inversée combine plusieurs approches pédagogiques préexistantes telles : « la pédagogie active, la différenciation pédagogique, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs, l'approche par résolution de problèmes ou l'apprentissage coopératif ».

Selon Lebrun (2015, p. 73) cette forme d'enseignement inverse le travail à distance et le travail en présence, la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale d'un cours à la maison. Bergmann et Sams (2014) reprennent cette idée en affirmant que la classe inversée constitue un enseignement dans lequel les élèves visionnent à leur domicile des

capsules vidéo expliquant le contenu d'un cours théorique qui aurait pu être vu en classe, et réalisent en classe ce qui, dans une pédagogie traditionnelle, leur aurait été attribué comme devoir. Dans une forme d'enseignement et d'après Dufour (2014, p. 44), le processus consiste alors à : donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activités et en collaboration.

Selon Dufour (ibid., p. 45), cette forme pédagogique permettrait d'individualiser et donc de différencier l'enseignement du fait que l'apprenant travaille individuellement et à son rythme hors classe (à la maison). Ce même auteur énonce également (p. 46) que cette forme d'enseignement favoriserait le tutorat par les pairs. Selon elle, lors des travaux de groupe en salle de classe, « *les élèves les plus en difficulté bénéficient du soutien et des explications de leurs pairs, tandis que les élèves les plus à l'aise, en expliquant à leurs pairs, approfondissent leur compréhension et renforcent leur apprentissage* ». Ceci renvoie de manière intéressante à la définition du tutorat proposée par Goodlad et Hirst (1990, p. 264) : « *le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant* ».

Dufour décrit que la distinction pédagogique pratiquée par l'enseignant a évoqué le développement de l'autonomie des élèves par la mobilisation des connaissances dans les activités de mise en pratique et d'approfondissement, dans ce type de méthode la proposition de la conduite réflexive par l'enseignant aux élèves peut provoquer un sens de responsabilité dans les apprentissages.



Figure 2.1. Cours traditionnel versus classe inversée

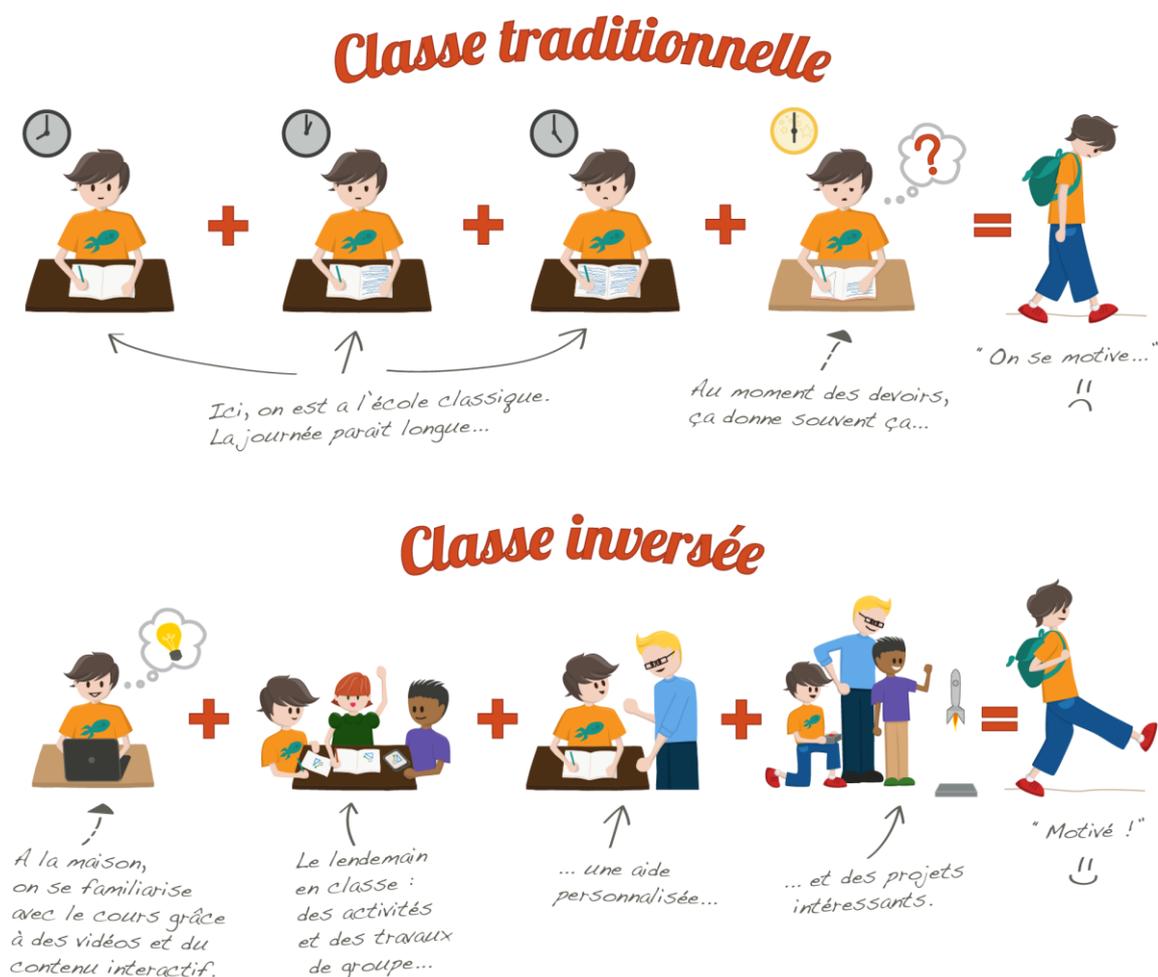


Figure 2.2. Degré de motivation entre la classe traditionnelle et la classe inversée

2.1. L'historique

Même si cet épiphénomène de la classe inversée paraît nouveau, mais il a derrière lui une longue histoire et nous pouvons trouver des traces de la philosophie qui l'anime. Younes, Caira, Ionascu et Carcium (2016) ont caractérisé et analysé un livre de contes pour enfants provenant d'Inde intitulé *Panacatantraet* relèvent que les préoccupations de la pédagogie inversée y figurent déjà. En effet, après avoir lu les histoires, les enfants discutent du contenu avec l'enseignant afin d'améliorer la maîtrise et la compréhension. Puis, comme le veut la coutume, transmettent par tradition orale. Benjamin Bloom, 1956 propose un modèle pédagogique où une classification des niveaux d'acquisition des connaissances est établie.



Figure 2.3. Taxonomie de Bloom

En ce qui concerne Bloom, il faut dépasser les contenus et ne retenir que les processus. Ces processus cognitifs sont organisés selon une étape qui met l'intonation sur les directions éducatives prioritaires à suivre plutôt que d'autres exercices à abandonner, plus pauvre au niveau éducatif. Cette division est basée sur 4 principes, (didactique, psychologique, logique et objectif) et suit une logique de complexité croissante. Par la suite Salmon Khan, mathématicien diplômé par Harvard, il remporte une récompense de la fondation Bill Gates créée et en 2006 la Khan Academy cause de la publication des vidéos sur YouTube afin d'aider les enfants qui habitent loin de son domicile, pour des remédiations en mathématique. La Khan Academy c'est une plateforme d'apprentissage gratuite pour tout le monde. Il regroupe des milliers de vidéos éducatives, Khan a tenu un rang décisif de l'expansion de la méthode.

Sur la même lancée, en 2007, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, professeurs de chimie au Colorado, se sont rendu compte du potentiel énorme de l'utilisation de l'outil vidéo. Lebrun (2016) montre qu'ils ont alors expérimenté les présentations commentées, le screen cast et podcast au sein de leur cours. Leur objectif était de motiver leurs élèves à mieux préparer les cours de chimie en « hors classe », sans la présence ou faire diriger par l'enseignant. Les cours seraient alors plus séduisants et les élèves plus actifs. « *lectur seat home and home works in class* » (p.15) devient leur slogan, en 2012 ils publient un

livre, "flip your classroom" (adapté en français en « classe inversée »), qui est à la base de l'émergence du phénomène en Europe.

2.2. Principe

Selon Bishop et Verleger (2013) trouvent un accord entre deux mouvements pour faire agir et changé profondément les choses en champ disciplinaire d'éducation .En premier lieu ils discutent d'un mouvement technologique qui a permis une massification des informations pouvant être échangées, traitées ou étudiées, ça nous dirige vers l'ouverture total à tout. Ils l'ont appelé « free softwar movment », le mouvement des logiciels gratuits. Bien que celui-ci ne soit pas limité aux seuls logiciels. L'exemple de l'encyclopédia Britannica est assez parlant. En effet, celle-ci a été digitalisée depuis 1981, mais n'a pu être accessible à tous les utilisateurs d'Internet qu'après l'avènement de Wikipédia en 2001. L'accès à cette encyclopédie reste réservé aux abonnés, mais son accès est cependant partiellement possible via le célèbre site participatif.

Selon Bergmann et waddell (2012, cités par Nizet ,Galiano et Meyer ,2016) l'introduction du principe de la pédagogie inversée semble résulter du constat des limites que l'enseignement traditionnel expérimenté. Celui-ci n'améliore pas assez la résolution de problème, la contextualisation des apprentissages et ne tient pas assez compte des méthodes alternatives existantes dans le domaine disciplinaire (l'éducation). Un accès assez global de définir ce qu'est la classe inversée (ou pédagogie inversée) est, comme le proposant, Platt et Treglia 2000 (cités par Bishop et verleger, 2013) d'annoncer que : « (...) *les événements qui prennent traditionnellement place à l'intérieur de la classe prennent maintenant place à l'extérieur et vice versa* » (p. 32). Dans leurs travaux, Nizet, Galian o& Meyer(2016), une petite différence, néanmoins et affirment qu'il est injuste de s'en tenir à cette perception trop simpliste. En effet, il s'agirait d'une simple réorganisation crédule des activités dans et hors classe ce qui en pratique, n'est pas du tout le cas. Ces auteurs ont évalué le bilan des différentes définitions disponibles à l'heure actuelle selon la recherche sur le sujet et mentionnent une « définition multi-référencée de la classe inversée » (p.42). En ce consultant au site du service à la formation de l'université de Sherbrook (2011.parag.2), il s'agit « d'une approche pédagogie consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposés aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour

prendre d'avantage des forces de chacune ». Selon Tisseron (2012, cités par Gardiès&Fabre, 2015, p93.) : « (...) *l'apprenant devrait chercher seul l'information de manière à ce que le cours devienne un lieu de questions, d'échanges et de débats* ». Ici, un premier soulèvement conceptuel est constaté, l'apprenant étant davantage dans l'action lorsqu'il effectue des travaux à distance. La classe inversée se situe donc au croisement de trois courants pédagogiques actuelles, à savoir l'approche par compétence, les méthodes actives ainsi que l'usage des TIC (Lebrun2, cités par Peraya, 2015).

Le temps de travail existant est ainsi destiné à des activités différentes et variées axées sur des résolutions des problèmes ; des échanges entre pairs, entre le professeur et les apprenants ou toute autre situation d'action dans le but d'optimiser l'élévation des connaissances. Il s'agit d'un enseignement interactif en plus où l'éducateur n'expose plus magistralement mais guide ses apprenants dans leur apprentissage. Bishop et Verleger (2013) marquent cette méthode pédagogique comme une combinaison de théories d'apprentissage ambivalentes. En effet elle combine des méthodes actives d'inspiration constructiviste et des méthodes inspirées de courants behavioristes. Contrairement la classe traditionnelle, dans cette nouvelle méthode les travaux et les apprentissages sont généralement réalisés en groupe. Ceci s'inscrit dans les travaux de Piaget et Vygotsky, précurseurs d'un enseignement constructiviste dans un premier temps et socioconstructiviste par la suite. Autrement, ce modèle s'appuie sur la pédagogie de maîtrise (inversée) de Bloom (1968) qui est considérée comme l'une des formules les plus abouties de la (PPO) pédagogie par objectif, un des apports importants dans les courants behavioristes (Fegnant, 2015).

Les échelons à distance peuvent prendre plusieurs formes. Ainsi le professeur peut proposer notes de cours ou du support écrit à ses apprenants commence du cours. Ils préparent la leçon en se documentant, en répondant à des questionnaires, en réalisant des cartes conceptuelles ou une autre méthode traditionnelle. Cependant, la tendance actuelle, selon Bissonnette et Gautier (2012), est l'enregistrement de séquences vidéos où la matière à voir est expliquée et commentée. Cette méthode visionnée via Internet selon l'équipement technologique dont dispose l'apprenant. L'apprenant à son tour peut voir et revoir ces séquences pour s'approprier au mieux la matière. Cependant, selon Lebrun (2016), les technologies présentes un risque de fossilisation des pratiques. Et bien que la

volonté de beaucoup d'enseignants soit de redonner du sens leurs séances présentiel, au lieu d'inversée la classe, la translatent simplement. Lebrun (2016) rappelle que la classe fonctionne déjà dans une logique inverse à celle de la société. En effet, dans la vie, les problèmes nous arrivent et nous n'en avons que très rarement une explication théorique préalable.

2.3. L'utilisation des TIC dans la classe inversée

La classe inversée est une méthode qui est supportée par les technologies de l'information et de la communication (TIC), les TIC renforcent l'information chez les apprenants, leur usage révolutionne l'apprentissage, les technologies peuvent contribuer au développement pédagogique selon Lebrun (2011, cité par Denis 2016) propose à ce sujet une représentation systématique des rapports entre technologies et pédagogie.

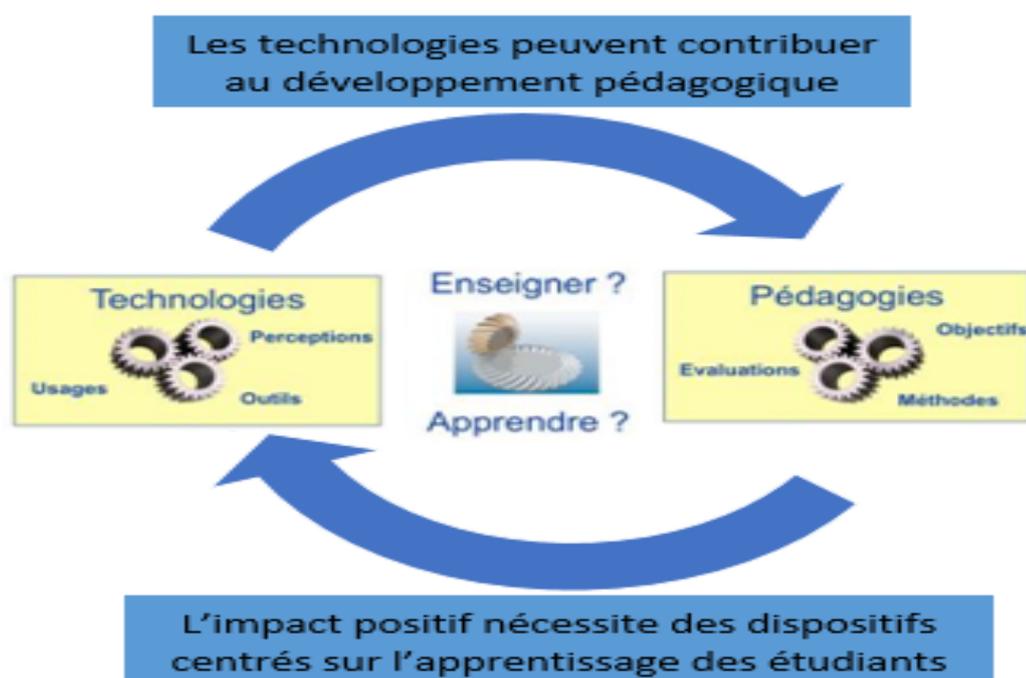


Figure 2.4. Utilisation des TIC dans la classe inversée

3. Typologie

La notion de départ, « les leçons à la maison, les devoirs en classe », s'est rapidement enrichie de toute une série de modalités aussi bien à propos des activités à distance que celles en présence. Elle aide également à définir les rôles, tâches et les postures des différents acteurs ainsi que les animations à proposer aux apprenants. Lebrun, Gilson et Goffinet (2016) proposent trois niveaux de classification en fonction du rôle des enseignants, des apprenants et des savoirs engagés. Ce sont des méthodes qui se complexifient au fur et à mesure et non des étapes successives que l'enseignant doit suivre pour adopter le concept.

3.1. Le niveau 1 : la classe translatée

Il s'agit d'une notion initiale où la matière traditionnellement vue en classe, habituellement par transmission-réception, s'examine en amont du cours (par l'intermédiaire des lectures, des recherches, des vidéos, etc.). Les parties en présentiel permettent de réaliser des exercices, des débats, des projets, etc. Où les interdépendances en classe avec l'enseignant et les apprenants font partie intégrante du dispositif. Les activités de classe sont alors repensées pour s'appuyer ensuite sur les nouveaux mouvements anticipés à distance. Les auteurs définissent l'effet Boomerang comme étant le fait de « porter certaines activités à distance dans l'intention de redonner du sens à la présence, les activités en présence invitant à leur tour à enrichir les activités préalables à distance ». Il y a donc une tentative d'hybridation dynamique au service de l'apprentissage, mais il s'agit ici d'un simple glissement spatio-temporel des activités proposées. Cette idée a mené à une évolution, car très vite, il a fallu varier ces derniers. En effet, le fait de regarder les séquences vidéo à la maison ne s'avère pas suffisant pour assurer que les apprenants sont en position motivante et /ou fortuné en terme d'apprentissage. Des auteurs comme Lage et al. (2000, cités par Lebrun, Gilson & Goffinet, 2016) ont repoussé les limites de phases à distance s'intéressant en plus aux différents styles d'apprentissage des apprenants.

3.2. Le niveau 2 : la classe inversée

Il s'agit d'une augmentation du niveau antérieur où les activités à distance sont diversifiées dans le but de rendre un apprenant actif. Voici une rupture assez nette avec ce qui se fait au niveau 1. Lors des phases à distance, le professeur intègre les travaux de recherche, la création de débats, la construction d'exposés.... que les apprenants réalisent seuls ou en groupe, toujours en amont de la leçon. En outre il y insère les parties transmissibles. Elles servent à développer l'apprenant intellectuellement. On voit l'apparition de nouvelles formes d'apprentissage, certes moins formelles, mais davantage contextualisées. Parce qu'il permet d'accéder aisément à des ressources presque infinies, l'outil numérique est privilégié. Lors de ces phases, c'est le professeur qui approvisionne les thématiques et contraintes de travail mais son rôle est également de guider et d'accompagner ses apprenants dans la construction de leurs connaissances.

3.3. Le niveau 3 : la classe renversée

Les paroliers ont réuni les 2 niveaux précédents en désignant le niveau 3 « classe renversée » dont « les deux précédents types constituent à la fois les ingrédients et les dimensions ». Les apprenants collaborent au maximum dans le choix des activités, dans les savoirs engagés mais également dans l'évaluation (par exemple lors des exercices où les apprenants évaluent leurs pairs suite à un exposé). Il s'agit d'un croisement des niveaux 1 et 2 qui se déroule en 4 temps :

1 : Expérimentation pragmatique (niveau 2, à distance) : individuellement ou en groupe, les apprenants recherchent l'information, la structurent, préparent une présentation de manière originale...

2 : Observation réfléchie (niveau 2, en classe) : les apprenants exposent devant les autres, écoutent à leur tour leurs pairs afin d'essayer de comparer, trouver les similitudes, dégager des hypothèses, poser des questions, le but étant de faire vivre le débat et le conflit sociocognitif, un actionnaire dans le processus de construction des connaissances.

3 : Conceptualisation abstraite (niveau1, à distance) : les apprenants voient les théories en relation avec la thématique travaillée, essayent de la synthétiser, s'exercent....

4 : Expérience active (niveau 1, en classe) : les apprenants consolident et renforcent les acquis, éprouver la fonctionnalité des modèles qu'ils ont exercés chez eux, envisagent la transférabilité des savoirs à d'autres situations...

4. 4. Rapport aux savoirs, savoir-faire et compétence

L'objectif de la classe inversée c'est de rendre les savoirs disponibles en dehors de la classe, mais est-ce que les compétences peuvent se développer chez les apprenants dans notre système éducatif ? En effet, en consultant Internet, il est très simple d'avoir des savoirs sur n'importe quelle matière et le web rend certains savoir-faire actionnable.

Conclusion :

La classe inversée est en convergence avec l'approche par compétence. C'est une méthode active où l'apprenant est un auteur et un acteur de son apprentissage qui est dans ou hors la classe. Cette approche pédagogique c'est une solution innovante, la classe inversée c'est un outil performant qui convient bien aux apprenants, dépassés par un système basé sur le transfert passif des connaissances.

Chapitre 3 : Partie pratique

INTRODUCTION :

L'enseignement du français comme langue étrangère en Algérie s'applique non seulement dans le système éducatif mais aussi dans la formation professionnelle comme français par objectif spécifique. Car dans la nomenclature des formations et selon le programme élaboré par le ministère il y'a presque toutes les spécialités qui utilisent le français comme module (Hygiène, sécurité et environnement, réseaux, bases de données, automatisme et régulation), ou comme langue de spécialité. Les objectifs varient selon la spécialité enseignée entre : - Rédiger un CV- écrire une lettre de motivation en Français - Etudier et analyser un texte en lien avec la profession- L'exposé ;

Le présent chapitre étudie l'expérimentation de l'introduction de la méthode de la classe inversée au niveau de l'institut national spécialisé dans la formation et l'enseignement professionnels Ziane Belkacem. Cette partie pratique de ce travail est organisée en deux temps : une enquête par questionnaire et une expérimentation vérifiée par grille d'observation. Dans cette partie nous mettons l'accent sur les méthodes que nous avons utilisées pour collecter les données, et une analyse a été réalisée afin d'obtenir des résultats qui révèlent l'efficacité ou non de la classe inversée dans l'institut en question.

1. Présentation de l'institut national spécialisé dans la formation et l'enseignement professionnels ZIANE BELKACEM –TIARET

Le secteur de la formation professionnelle à Tiaret a la capacité de 21 institutions de formations avec une capacité estimée à 6700 sièges pédagogiques, 1440 lits pour le dortoir. L'institut ZIANE BELKACEM a été créé par le décret N 10 /264 du 21 octobre 2010 en tant qu'institut spécialisé dans la formation professionnelle, dans le district de SENIA-TIARET. Sa superficie totale est de 05 ha.

Les structures de l'institut sont les suivantes :

- 450 places pédagogiques
- Bureau d'accueil
- 01 Amphithéâtre
- 06 Ateliers
- 10 Salles
- 02 Salles spécialisées

- 01 Salle de classe multiples
- 01 Bibliothèque
- 01 carte interne de 120 lits (hommes et femmes)
- Restaurant
- Stade

1.1. Les différents services de l'institut

1.1.1. La direction de l'institut

Le travail de cette direction est de traiter avec la direction principale et le ministère de la formation professionnelle sur les décrets, instructions et lois de l'exécutif, et avec l'Etat, direction de l'emploi à élaborer et à mettre en œuvre toutes les procédures appropriées pour la promotion de l'emploi et de la formation professionnelle.

1.1.2. Direction des études et des stages

Elle effectue plusieurs tâches :

- ✓ Sélection et distribution de différentes tâches.
- ✓ Organiser les horaires d'entrée et de sortie pour les enseignants et les stagiaires.
- ✓ Organiser des compétitions d'entrée pour la formation.
- ✓ Rédaction de dossiers (début et fin de stage, discipline).
- ✓ La direction des études est divisée en plusieurs services, chaque service à ses propres fonctions

1.1.3. Département de la formation continue et des stages

Le responsable de ce département doit organiser les heures d'entrée des stagiaires, organiser les listes des participants au début de chaque hexadécimal, préparer les calendriers des examens.

1.1.4 Bureau de référence et de formation

- ✓ Ses responsabilités consistent à inscrire les stagiaires et à les suivre le quotidien.
- ✓ L'enregistrement de toutes les disciplines.

- ✓ Suivi des dossiers des professeures et l'imitation des absences et présences des stagiaires.

1.1.5. Bureau de référence

Son travail consiste à guider les nouveaux stagiaires.

1.1.6. Services de moyens techniques et pédagogiques

C'est un département très important où le fonctionnaire joue un rôle important dans le maintien de tous les moyens techniques de l'institut.

1.1.7. Bibliothèque

C'est le moteur le plus important dans l'activation des processeurs de formation grâce à son rôle important dans le renforcement du processus de formation en fournissant les références dans diverses disciplines et mémos.

1.1.8. Direction des finances et de l'administration :

Le directeur de l'administration et des finances entreprend généralement la préparation des budgets annuels.

1.2. Les modes de formation :

L'institut couvre les modes suivants :

1.2.1. Mode de formation résidentielle :

Lorsque le stagiaire reçoit la durée de son processus d'apprentissage à l'institut et soutient cette formation avec une application pratique.

1.2.2. Mode d'apprentissage

Il s'agit d'une formation en alternance entre l'institution du secteur public ou privé.

1.2.3. Mode cours du soir

C'est un mode de formation spécial, il répond aux besoins de toutes les catégories indépendamment de l'âge.

2. La spécialité automatisme et régulation :

Le technicien supérieur en automatisme et régulation a pour mission d'installer, de monter, de mettre en service et de maintenir en état de fonctionnement les machines et installations à systèmes automatisés.

2.2. Participants :

L'échantillon est un groupe d'apprenants de la spécialité automatisme et régulation première section, de l'institut Ziane Belkacem, l'effectif est constitué de 9 filles et 17 garçons, en plus des enseignants qui assurent les modules suivants :

- ❖ modules qualifiants comme
 - 4 enseignants génie mécanique
 - 1enseignant génie civil,
 - 1 enseignant agronomie,
 - 1 enseignant informatique,
 - 4 enseignant ELECTRONICS,
 - 2 enseignant maintenance industrielle,
 - 1 enseignant environnement
- ❖ modules complémentaire comme
 - 1 enseignant anglais
 - 1 enseignant droit

❖ Tâches principales :

Il est chargé de :

- Etablir un cahier de charge.
- Concevoir et mettre en œuvre les installations automatisées.

- Installer et mettre en services les automates programmables.
- Réparer et régler les circuits de commande électrique et électroniques.
- Réparer et régler les circuits de commande hydrauliques et pneumatiques.
- Installer et ajuster divers types de contrôleuses et capteurs.
- Dépanner et étalonner les appareils de contrôle de procédés.
- Gérer et exploiter la documentation technique.
- Utiliser les appareilles de mesures et contrôles.
- Assurer les maintenances et le réglage de circuits de commande.
- Assurer la maintenance des appareils de contrôle.
- Ordonnancer et coordonner les travaux de maintenance.
- Respecter les mesures d'hygiène et de sécurité de l'environnement

3. Méthodologie

Nous nous sommes présentées à l'institut spécialisé dans la formation et l'enseignement professionnels Ziane Belkacem qui se situe à la route de Sougueur Senia, et nous avons demandé aux enseignants de cet établissement s'ils utilisent la méthode de la classe inversée. Nous avons reçu diverses réponses alors nous avons décidé de faire une comparaison entre la classe inversée et la classe traditionnelle et pour cela nous avons opté pour une grille d'observation et un questionnaire ; afin d'atteindre notre objectif qui est de mettre en évidence l'utilisation et l'analyse de l'efficacité de la classe inversée dans le processus d'enseignement/apprentissage, et l'accessibilité des TIC tout au long de chemin de l'apprentissage.

Nous avons commencé par une collecte des données de notre recherche. J-M. Mangiante et C. Parpette signalent que cette étape a deux objectifs : « *La première fonction de la collecte des données est d'informer l'enseignant concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent (...)* La seconde fonction de la collecte des données concerne plus directement la dimension didactique » (2004 : 47-52). Nous avons utilisé les instruments de recherche suivants :

4. Les outils méthodologiques de la recherche

Pour mener à bien notre étude, deux outils de recherches sont utilisés pour collecter des données qui sont : le questionnaire, deux grilles d'observation. Pour le questionnaire (composé de 17 questions) destiné à 17 enseignants-formateurs de plusieurs spécialités. Le tableau ci-dessous comporte quelques renseignements sur les enseignants-formateurs de l'institut en question.

Spécialité	Matière enseignée	Année d'expérience	Niveau d'étude
Droit	Science administratives	10 ans	Licence
Informatique	réseau	3 ans	Ingénieur
Génie-mécanique	Maintenance industrielle	11 ans	Ingénieur
Electrique	Structure machine	12 ans	Magister
Electrotechnique	Electricité	7 ans	Ingénieur
Communication	Communication	6 ans	Licence
Anglais	Anglais	8 ans	Master 2

5. Le protocole expérimental

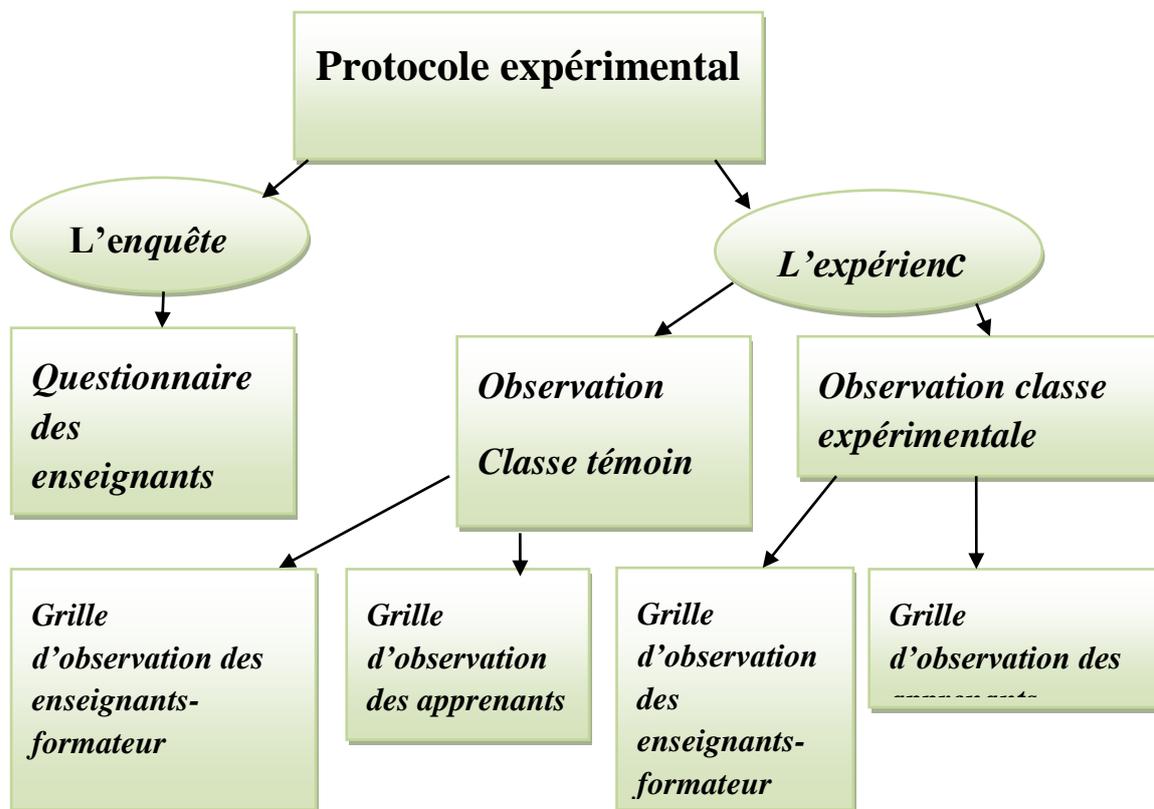


Figure 3.1. Protocole expérimental

5.1. L'enquête (questionnaire)

Le questionnaire est un instrument permettant de collecter des données, comme l'a indiqué R. Richterich, « le moyen de collecte et le plus commode (...) et sans doute le questionnaire où chacun peut fournir des renseignements sur ses besoins spécifiques d'ordre professionnel ou personnel » (1985 :14) il repose sur les questions posées aux participants, qui sont supposés soit écrire leurs réponses, soit choisir entre les choix donnés. Comme le déclare JAMES DEAN BROWN (2001), « Le questionnaire est un instrument écrit qui présente des réponses à la série des questions à laquelle ils doivent réagir soit en écrivant leurs réponses, soit en choisissant parmi les réponses existantes ».

Il existe trois types de questions :

- **Question fermées** ; où une seule option doit être sélectionnée.
- **Question à choix multiples** ; C'est la sélection de la bonne réponse parmi un ensemble d'options.
- **Les questions ouvertes** ; Est celle où les répondants sont invités à défendre leurs point de vue.

Pour répondre à notre hypothèse, nous avons interrogé les enseignants de plusieurs spécialités. Le questionnaire que nous avons distribué (annexe 1) aux 17 enseignants comporte 17 questions. Ces mêmes questions sont divisées en cinq parties selon la visée de notre recherche

- Questions sur les informations personnelles
- Questions sur l'utilisation de la langue française dans les différents modules
- Questions sur la compréhension de la langue française lors de la diffusion des cours
- Questions sur les méthodes d'enseignement
- Questions sur connaissance, utilisation, et outils de mise en œuvre la classe inversée

Les questions sont ouvertes, semi-ouvertes, questions qui ont des réponses au choix, questions avec des réponses libres.

5.2. Grille d'observation

Elle permet de recueillir des informations sur les comportements non-verbaux des sujets. «Observer est un processus incluant l'ATTENTION VOLONTAIRE et l'INTELLIGENCE, orienté par un OBJECTIF terminal ou organisateur et dirigé sur un OBJET pour en recueillir des informations»

5.2.1. L'observation

Il existe différentes procédures 'observation :

- **L'observation systématique**

Grille d'observation standardisée utilisée de manière systématique ;

Pas d'implication personnelle ;

Degré de réactivité des sujets.

- **L'observation participante :**
Implication active ;
Degré de participation variable ;
Grille d'observation.
- **L'observation libre :**
Pas de grille.

5.2.2. Avantages de l'observation

- les observations permettent d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho éventuellement déformé au travers des représentations que les gens s'en forgent

5.2.2. Inconvénients de l'observation

- Les événements sont non répétitifs ;
- Les limites sont aussi d'ordre géographique ;
- Dans toute procédure d'observation, les personnes observées ont tendance à modifier leur comportement.

6. Collecte de données

Cette méthode contient à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives : la recherche qualitative est un type de recherche en sciences sociales qui collecte et fonctionne avec des données non numériques et qui cherche à interpréter la signification de ces données qui nous aident à comprendre la vie sociale à travers l'étude de populations ou de lieux ciblés. Les méthodes quantitatives mettent l'accent sur les mesures objectives et la statistique, analyse mathématique ou numérique des données recueillies au moyen de sondages, de questionnaires et enquêtes, ou en manipulant des données statistiques préexistantes en utilisant des techniques de calcul.

La recherche quantitative vise à ressembler des données numériques et à les généraliser, groupes de personnes ou pour expliquer un phénomène particulier.

La méthode quantitative a été utilisée dans le questionnaire et la méthode qualitative a été réservée aux grilles d'observation :

- La première étape : lors de l'interrogation de dix-sept enseignants
- La deuxième étape pendant les deux séances dans lesquelles nous avons assistées à :
 - La première séance : était « la lettre de motivation » qui a été diffusé en français
 - La deuxième séance : était «le compte rendu »

7. L'expérimentation

7.1. L'observation d'enseignement de la classe traditionnelle (classe témoin)

Le jour de notre première observation nous nous sommes présentées à l'enseignante-formateur que nous sommes des étudiantes de la deuxième année master à l'université d'Ibn Khaldoun et que nous sommes ici pour faire une étude d'une nouvelle méthode « la classe inversée » afin de réaliser un mémoire de fin d'étude. L'enseignante nous a bien accueilli, après avons pris nos places au fond de la classe pour que toute la section soit devant nous. L'enseignante a fait une salutation pour tous les apprenants après elle a écrit la date sur le tableau, et dans un moment de dix minutes l'enseignante a fait un flash-back sur le cours précédent, et après elle est rentré dans le nouveau cours. Alors nous étions présentes le jour du cours « comment rédiger une lettre de motivation ». L'enseignante a posé une première question « c'est quoi une lettre de motivation ? » La réponse sur cette dernière a été prise par trois apprenants avec différentes réponses. Puis, elle a commencé à expliquer le contenu du cours à l'aide de son tableau durant tout ce temps toute la classe est restée silencieuse et calme. A la fin de cette explication, elle a dicté quelques notions comme la définition, les différentes lettres, l'utilisation de la lettre de motivation, mais pour le modèle de la lettre elle a préféré de l'écrire sur le tableau. A la fin de la séance l'enseignante a posé la fameuse question « est-ce qu'il y a des questions ? », les apprenants disent qu'il n'y a pas de questions. Alors nous avons remarqué que toute la séance s'est basée sur l'enseignante il n'y a pas de participation ou une séance active ou motivante pour

les apprenants. Lorsqu'elle a terminé le cours nous avons discuté avec elle sur la nouvelle méthode « classe inversée » et ses critères que nous avons proposé de l'appliquer la séance prochaine, alors elle a demandé à ses apprenants de préparer le cours prochain chez eux et elle a expliqué ce qu'ils doivent faire à la maison pour cette séance.

7.2. L'observation d'enseignement avec la méthode la classe inversée (classe expérimentale)

Le deuxième lundi, c'est le jour où notre expérimentation va se dérouler sur le terrain. L'enseignante est venue quelques minutes avant l'heure pour qu'elle puisse organiser la classe. Le cours qu'ils ont entamé est « l'analyse du texte » c'était un texte de leur spécialités « automatisme ». L'enseignante a distribué des petits textes la semaine passée, pour les travailler avec à la maison le jour de l'expérimentation les apprenants ont sorti les textes pour commencer le cours, elle a demandé de lire un par un le texte avant de discuter sans la demande de l'enseignante d'après les questions qu'elle a écrit sur tableau comme « de quoi parle le texte ? Quel est l'idée principale de ce texte ? Quels sont les idées secondaires ? Relevez les mots difficiles ? », Les apprenants commencent à participer avec des réponses justes et des réponses fausses. A ce moment-là les apprenants avaient fait des interventions entre eux comme des débats. Ce travail en groupe a mené la classe dans un climat très motivant et actif ; les apprenants qui participent ont laissé les autres peu à peu entré dans l'ambiance de la classe, mais dans les notions difficiles ils trouvent l'enseignante comme un guide dans le chemin du doute. L'analyse du texte donc et faite par les apprenants sous la supervision de leur enseignante qui a fait une explication globale du cours « l'analyse d'un texte » à la fin de la séance.

7.3. Les grilles d'observations

A. La grille d'observation des comportements des apprenants :

Les comportements des apprenants ont plusieurs aspects selon chaque classe et chaque méthode d'enseignement. Dans notre recherche nous avons touché deux méthodes pour qu'on puisse faire une comparaison entre la classe traditionnelle et la classe inversée, la forme de notre grille centrée sur des critères, suivis de tableaux de deux colonnes horizontales et plusieurs colonnes verticales selon les

besoins des critères posés et l'évaluation de cette observation a été faite par quatre signe (- -, -,+,++ qui veulent dire : mauvais, insuffisant, bon, très bon).

B. La grille d'observation de la méthode d'enseignement des enseignants-formateur :

Chaque enseignant-formateur travaille avec une méthode pour qu'il puisse atteindre son objectif qui est la compréhension de ses apprenants dans son module. Alors cette grille nous a montré la méthode d'enseignement chez les enseignants-formateurs. La grille contient deux types de méthodes, la première c'est la méthode traditionnelle (classe témoin), la deuxième méthode inversée (classe expérimentale). Elle contient trois grands titres (début du cours, durant le cours, clôture du cours), suivie par des actions faites par l'enseignante dans la classe, ensuite nous trouvons des phrases déclaratives avec des tableaux. La première c'est la classe témoin la seconde est la classe expérimentale et les deux autres colonnes contiennent les indices (oui, non) et quelques autres indices. En-dessous nous trouvons les commentaires des tableaux. Bon l'observation a été faite dans la classe d'automatisme et régulation, selon les critères, les méthodes d'enseignement changent dans les deux classes (CT) et (CE).

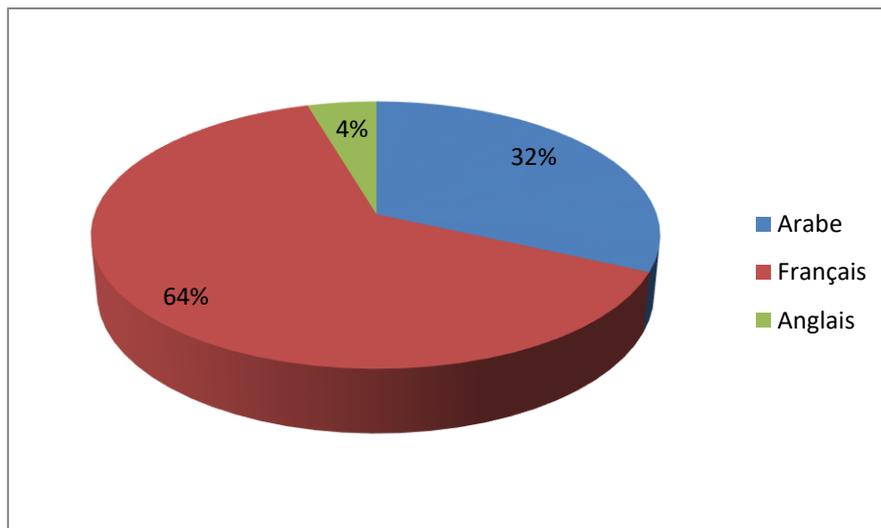
8. Analyses et discussions des résultats

8.1. Analyses des réponses au questionnaire des enseignants

Item 1: utilisation et choix de la langue dans l'enseignement

Arabe	Français	Anglais
2	14	1

Tableau 3.1. Résultats des réponses à l'Item 1.



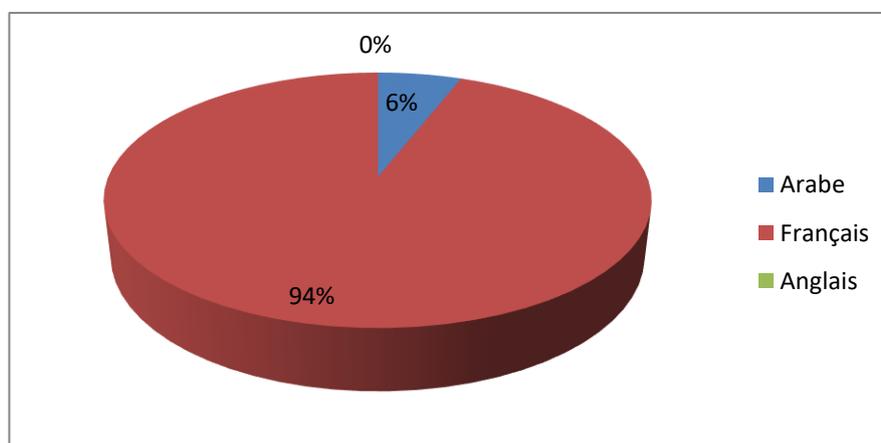
Graphique 3.1. Résultats des réponses à l'Item 1.

Les résultats ci-dessus montrent que 32% des enseignants utilisent la langue arabe, 64% la langue française et seulement 4% la langue anglaise. Cela est dû à la langue d'enseignement du module, chaque enseignant utilise une langue différente pour enseigner son module, par exemple les enseignants de droit doivent utiliser la langue arabe, par contre le module électronique est enseigné intégralement en français, quoiqu'on utilise par moments l'arabe pour les apprenants ayant un niveau insuffisant en français.

Item 2 : la langue enseignée dans les formations au niveau de l'institut.

Arabe	Français	Anglais
1	16	0

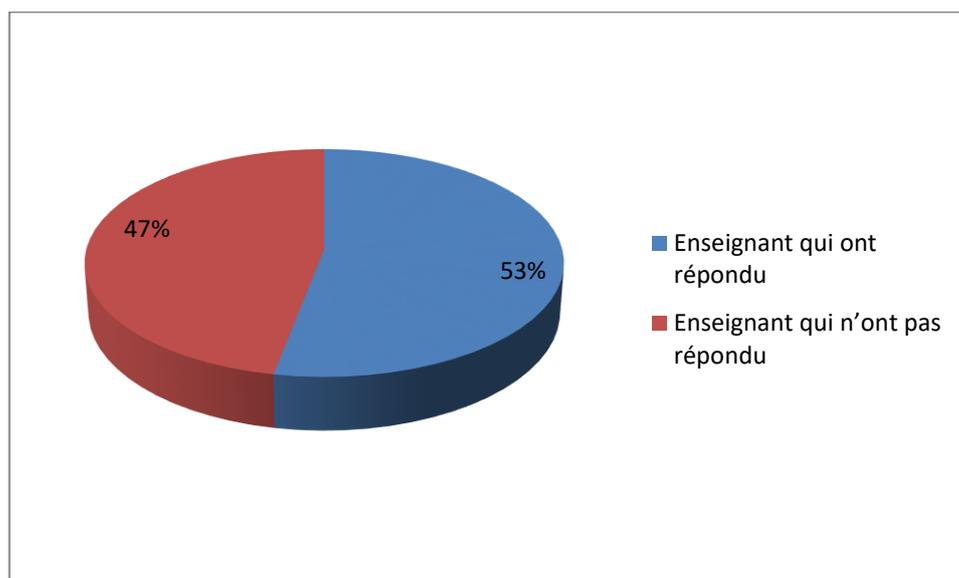
Tableau 3.2. Résultats des réponses à l'Item 2.



Les résultats de réponses à la deuxième question nous montrent que les formations sont assurées majoritairement en langue française 94%, et seulement 6% des formations sont assurées en langue arabe. Cela prouve que la langue française en tant que langue d'enseignement dans l'institut en question a une grande importance d'où la nécessité, à notre avis, d'encourager les études et recherches visant à améliorer les méthodes de son enseignement.

Item 3 : les besoins pour enseigner une langue étrangère

Enseignants qui ont répondu	Enseignants qui n'ont pas répondu
53%	47%

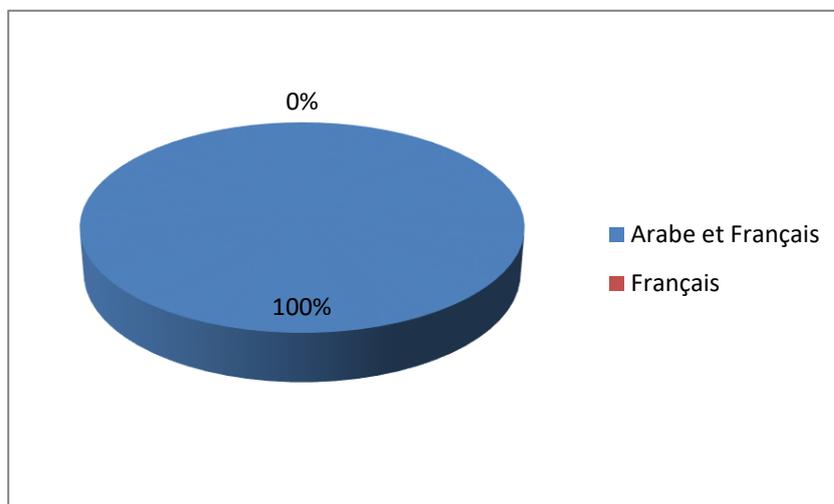
Tableau 3.3. Résultats des réponses à l'Item 3.**Graphique 3.3. Résultats des réponses à l'Item 3.**

Cette question ouverte donne des résultats différents, nous avons trouvé que 47% qui n'ont pas répondu à cette dernière, et que 53% ont répondu par différentes réponses. Les enseignants-formateur ont mentionné des moyens comme : des documents du français technique, les formations, des dictionnaires, etc.

Item 4 : usage ou non de la langue maternelle

Arabe et Français	Français
17	0

Tableau 3.4. Réponses des résultats à l’item 4

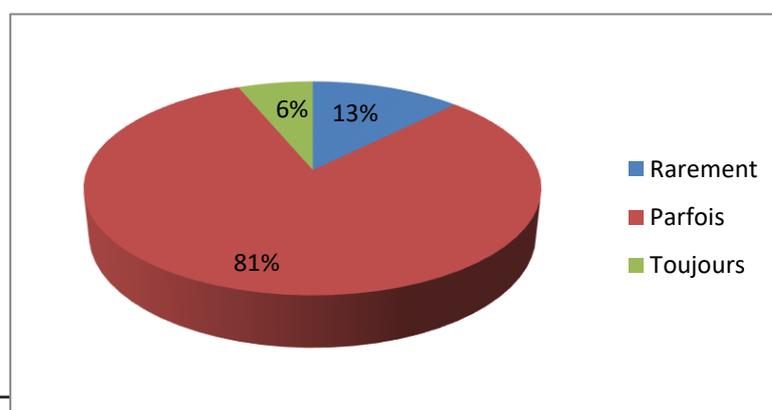


Selon les réponses, quasiment tous les enseignants utilisent les deux langues, à savoir l’arabe et le français en classe en fonction du module enseigné ; cela est dû au fait que les stagiaires n’ont pas tous un bon niveau en langue française.

Item 5 : La compréhension des apprenants en classe

Rarement	Parfois	Toujours
2	13	1

Tableau 3.5. Résultats des réponses à l’Item 5

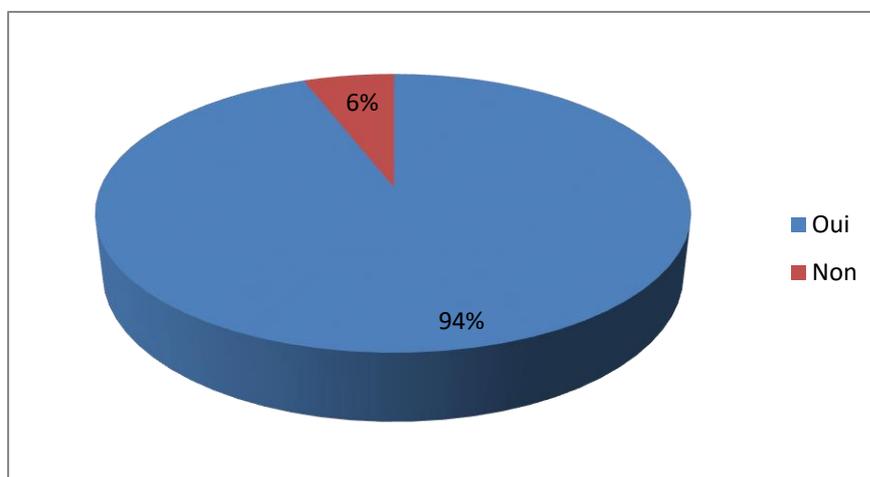


Il est à constater que 13% des stagiaires comprennent rarement leurs enseignants quand ils parlent en français, 81% d'entre-eux comprennent parfois la langue française et que seulement 6% comprennent toujours la langue.

Item 6 : la préférence du travail en groupe

Oui	Non
16	1

Tableau 3.6. Résultats des réponses à l'Item 6



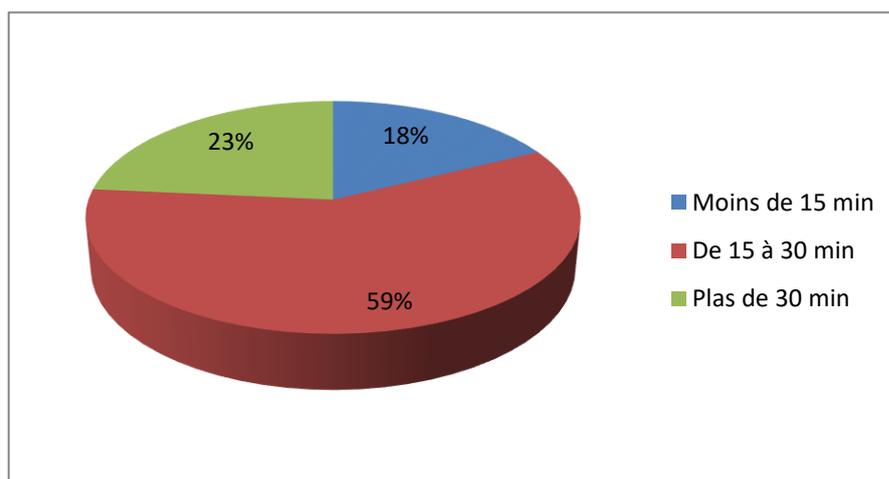
Graphique 3.6. Résultats des réponses à l'Item 6

Il est à noter que, 94% des enseignants privilégient le travail en groupe, par contre 6% en sont contre.

Item7 : Temps consacré aux exercices et activités par séance

Moins de 15 min	De 15 à 30 min	Plus de 30 min
3	10	4

Tableau 3.7. Résultats des réponses à l'Item 7

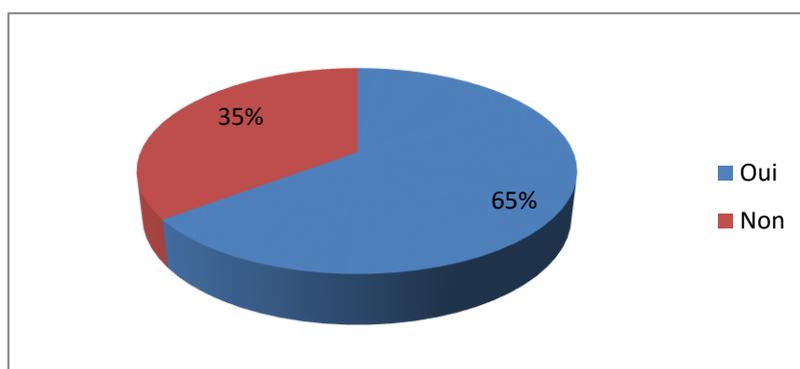


Graphique 3.7. Résultats des réponses à l'Item 7

Les réponses à cette question démontrent que la majorité des enseignants, à savoir 59% ont consacré de 15 à 30 minutes aux exercices et activités par séance, et que 24% pratiquent les exercices et activités pendant plus de 30 minutes par séance, contre 18% qui en consacrent que moins de 15 minutes par séance.

Item 8 : Connaissance d'autres méthodes ou techniques d'enseignement

Oui	Non
11	6



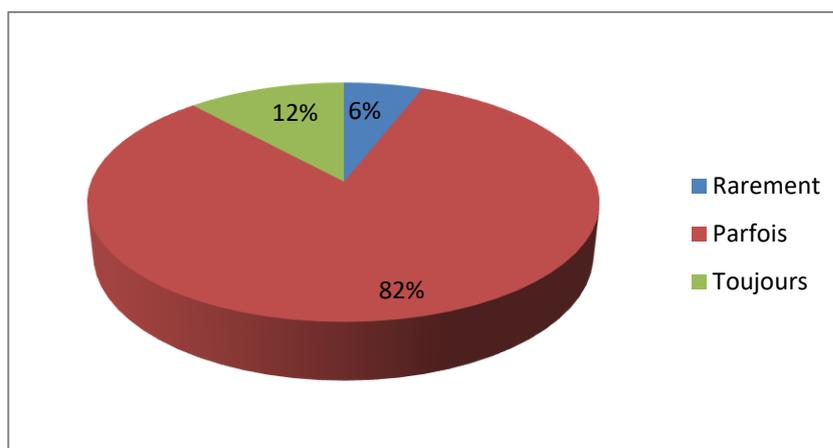
Graphique 3.8. Résultats des réponses à l'Item 8.

Les réponses fournies par les enseignants démontrent que pratiquement les deux tiers de ces derniers connaissent d'autres méthodes d'enseignement.

Item 9 Changement de la manière d'enseignement

Rarement	Parfois	Toujours
1	14	2

Tableau 3.9. Résultats des réponses à l'item n 9



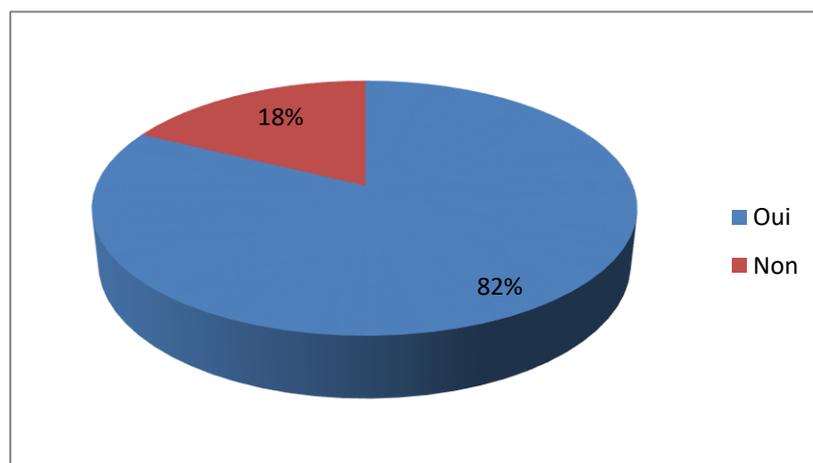
Graphique 3.9. Résultats des réponses à l'Item 9

La majeure partie des enseignants (82%) ne changent que parfois leur manière d'enseigner, 12% d'entre eux la changent toujours et seulement 6% ne la changent jamais.

Item 10 : Changement positif de la pratique d'enseignement de l'enseignant

Oui	Non
14	3

Tableau 3.10. Résultats des réponses à l'item n 10



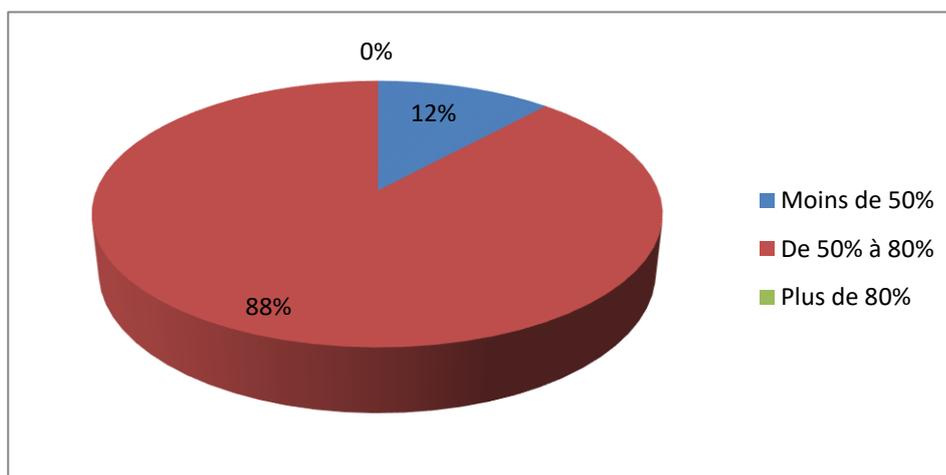
Graphique 3.10. Résultats des réponses à l'Item 10

D'après les réponses des enseignants 82% ont jugé positif le changement de leurs habitudes d'enseignement et seulement 16% en ont jugé le contraire.

Item 11 : Pourcentage des moyennes obtenues par les apprenants

Moins de 50%	De 50% à 80%	Plus de 80%
2	15	0

Tableau 3.11. Résultats des réponses à l'Item 11



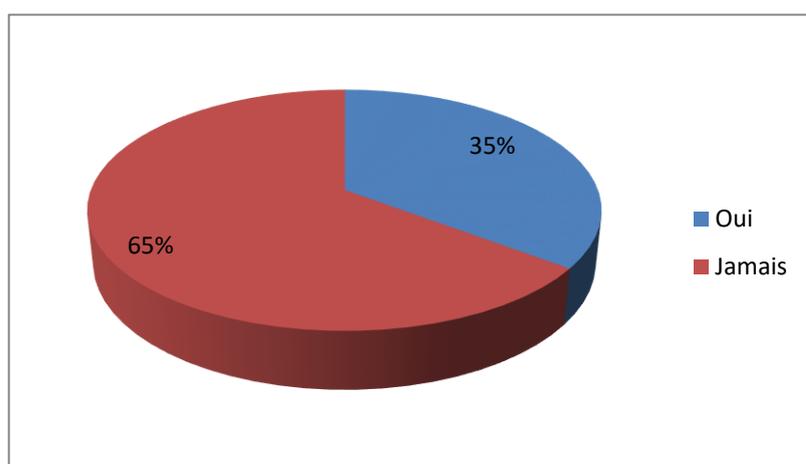
Graphique 3.11. Résultats des réponses à l'Item 11

88% des enseignants ont répondu que les apprenants ayant obtenus la moyenne formaient un pourcentage entre 50% et 80% ; 12% des enseignants ont constaté que moins de 50% de leurs apprenants ont obtenu la moyenne.

Item 12 : Connaissance de l'expression classe inversée

Oui	Jamais
6	11

Tableau 3.12. Résultats des réponses à l'Item 12



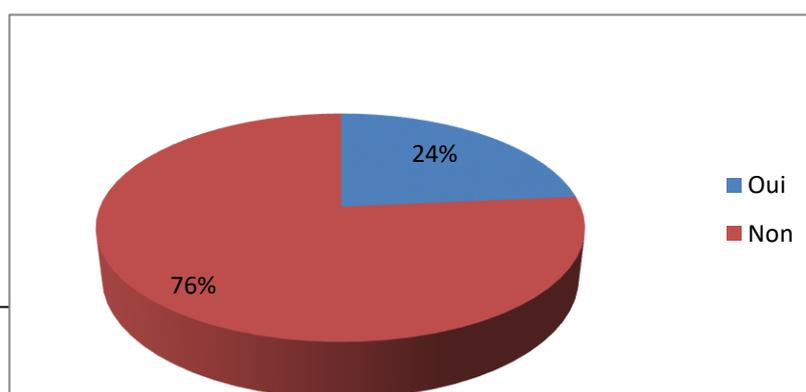
Graphique 3.12. Résultats des réponses à l'Item 12

Les réponses à cette question démontrent que 35% des enseignants connaissent l'expression classe inversée, le reste n'en a jamais entendu parler.

Item 13 : pratique ou non de la méthode (classe inversée)

Oui	Non
4	13

Tableau 3.13. Résultats des réponses à l'Item 13



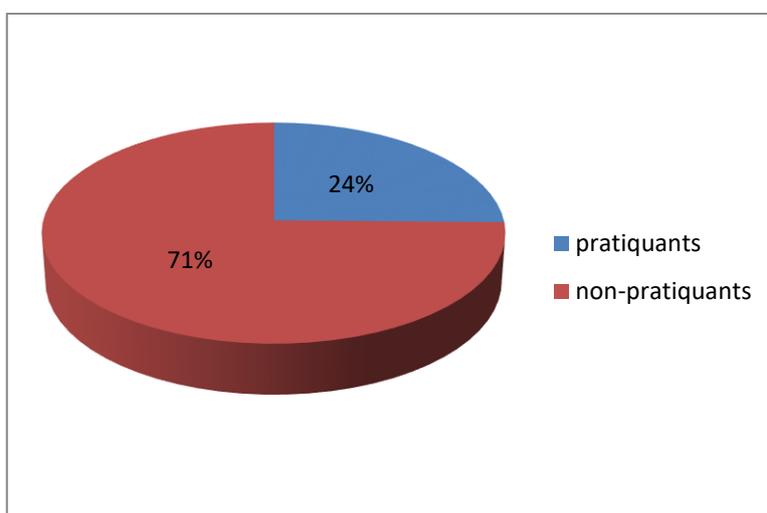
Graphique 3.13. Résultats des réponses d'item 13

Les trois quarts des enseignants questionnés (76%) n'ont pas pratiqué la méthode de la classe inversée. Cette une nouvelle méthode qui est n'est pas très célèbre dans l'enseignement algérien.

Item 14 : la pratique de la méthode de la classe inversée.

Les enseignants qui ont pratiqué la méthode	Les enseignants qui n'ont jamais pratiqué la méthode
24%	71%

Tableau 3.14. Résultats des réponses à l'Item 14



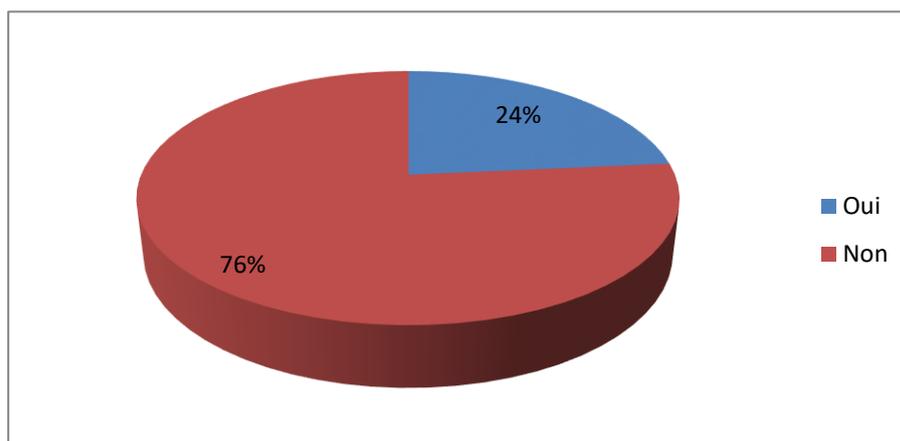
Graphique 3.14. Résultats des réponses à l'Item 14

D'après les résultats, 24% des enseignants ont pratiqué la méthode de la classe inversée, et 71% des professeurs laissent la question sans réponse, il nous semble que cela signifie qu'ils ne l'ont jamais pratiqué.

Item 15 : appréciation de l'utilisation de la méthode classe inversée.

Oui	Non
4	13

Tableau 3.15. Résultats des réponses à l'Item 15



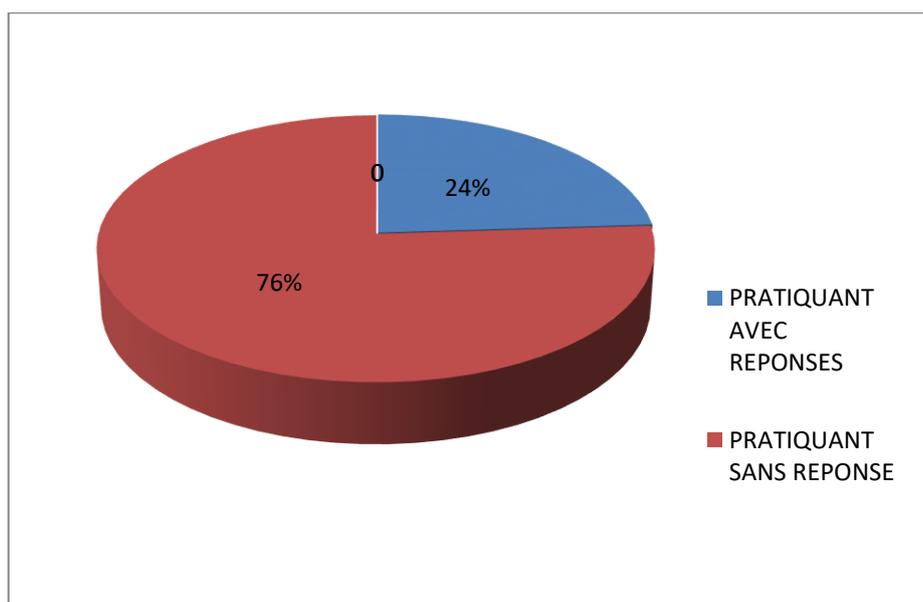
Graphique 3.15. Résultats des réponses d'item 15

D'après les réponses, seulement le quart (24%) des enseignants étaient satisfaits par la pratique de la classe inversée lors du premier cours. L'utilisation de cette dernière est une façon d'améliorer la gestion de la classe.

Item 16 : les outils nécessaires pour lancer dans une classe inversée.

Pratiquants qui ont mentionné des outils	Pratiquants sans réponse
24%	76%

Tableau 3.16. Résultats des réponses à l'Item 16



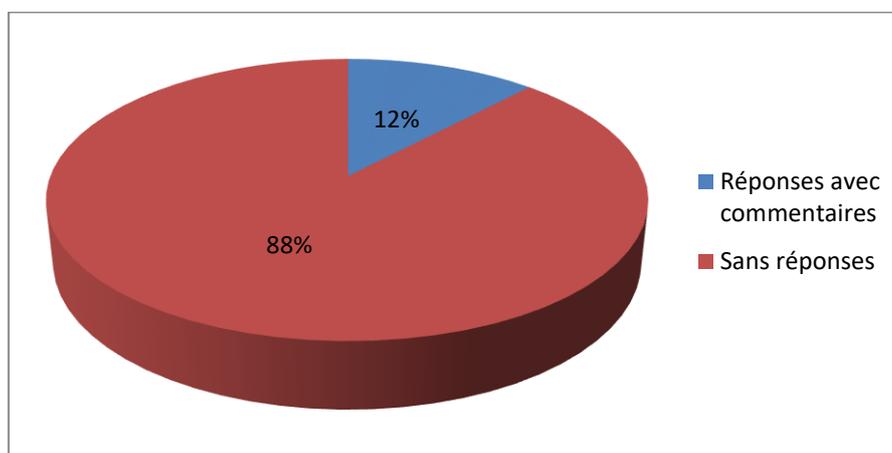
Graphique 3.16. Résultats des réponses à l'Item 16

Les pratiquants de cette méthode (24%) ont donné des réponses similaires (tablettes, Smartphones...), mais pour la majorité de 76% aucune réponse n'a été donnée.

Item 17 : les critères pour évaluer la classe inversée.

Réponses avec commentaires	Sans réponses
12%	88%

Tableau 3.17. Résultats des réponses à l'Item 17



Graphique 3.17. Résultats des réponses à l'Item 17

Dans cette question nous avons demandé des commentaires sur la classe inversée, 12% disent que c'est une méthode moderne et efficace ; et en plus de cela, elle favorise la maturité des apprenants. 88% n'ont pas d'idées sur cette méthode.

9. Analyse des grilles d'observation :

D'après cette observation, nous avons constaté que dans la méthode traditionnelle l'enseignant fait tout le travail, il dépense beaucoup d'énergie en classe. Contrairement, l'apprenant ne fait rien, il reçoit seulement les informations et il n'y a pas de communication mutuelle en classe. Donc, dans cette méthode le processus d'enseignement/apprentissage est concentré sur l'enseignant.

Par contre ce que nous avons observé concernant la méthode inversée, c'est qu'elle rend l'apprenant plus actif et plus autonome. L'apprenant prépare son cours chez lui sous différentes formes (étudier son manuel, visionner vidéos, faire des recherches...) procéder à des lectures proposées par l'enseignant, et en classe l'apprenant applique les connaissances ainsi acquises à travers la résolution d'exercices proposés par l'enseignant. Dans ces conditions, l'attention n'est plus centrée sur l'enseignant mais sur les apprenants qui pourront interagir, s'aider mutuellement de manière à ce qu'ils arrivent à franchir toutes les difficultés d'apprentissage ensemble.

10. Grille A : l'observation du comportement des apprenants

Grille d'observation (A) : Comportements des apprenants

Au niveau de notre partie pratique nous avons réalisé deux observations de classe dans deux situations d'enseignement/apprentissage différente. La première est appelée classique parce qu'elle est faite selon la façon habituelle d'enseigner du formateur. La deuxième situation d'enseignement est celle correspondant à la méthode de la classe inversée dans laquelle nous avons coordonné avec l'enseignant en question en plus proposant de respecter certaines démarches pour rentrer dans cette méthode.

Donc, la grille d'observation des deux séances va être commentée critère par critère (dans chaque critère existent plusieurs paramètres d'observation) en comparant à chaque fois les observations de chaque situation.

A. Temps de mise en route, installation dans la classe :

Classe traditionnelle (Témoin)	Entrée en classe	Va directement à sa place				Sort le matériel attendu				S'assoit et se montre à l'écoute de l'enseignant			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
Classe inversée (Expérimentale)	Entrée en classe	Va directement à sa place				Sort le matériel attendu				S'assoit et se montre à l'écoute de l'enseignant			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++

Commentaire :

L'installation dans la classe diffère selon plusieurs critères et d'une méthode à une autre et d'une situation d'enseignement à une autre. Nous avons remarqué à travers l'observation de deux situations d'enseignement que dans la classe Témoin l'apprenant prend sa place mais ne sort pas ses affaires et il n'est pas systématiquement en écoute sauf si l'enseignant l'interpelle. Mais dans la classe inversée (classe expérimentale) l'apprenant s'installe et se met en attente d'instructions spontanément.

C. Temps collectifs :

CT	Entrée en classe	Prend son matériel à bon escient			
		--	-	+	++
CE	Entrée en classe	Prend son matériel à bon escient			
		--	-	+	++

Commentaire :

Dans la classe traditionnelle l'apprenant attend son enseignant pour qu'il prenne le matériel autorisé, mais comme la classe inversée l'apprenant sais ce qu'il va faire durant la séance parce qu'il a préparé son cour à la maison.

CT	Prise de parole au sein du groupe-Classe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
CE	Prise de parole au sein du groupe-Classe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++

Commentaire :

Comme nous le savons, la classe traditionnelle ne donne pas suffisamment d'occasions de parler en groupe alors ils ne respectent pas les règles de communication, mais la classe inversée exige de travailler en groupe et de respecter les règles de communication pour une bonne discussions entre les apprenants.

CT	Posture d'écoute	Se montre attentif et à l'écoute			
		--	-	+	++
CE	Posture d'écoute	Se montre attentif et à l'écoute			
		--	-	+	++

Commentaire :

Dans ce critère nous remarquons que les deux séances d'enseignement la posture d'écoute est présente mais elle est différente dans la première classe les apprenant écoutent leur enseignant tout au long de la séance parce qu'il fait tout, mais la deuxième classe l'écoute est limité aux moments dans lesquels l'enseignant donne des instructions car il ne monopolise pas la parole dans toute la séance.

C. L'entrée dans la tâche

CT	Engagement dans la tâche	Se met immédiatement au travail	Attend passivement	Fait autre chose que la tâche attendue	Sollicite l'aide d'un camarade	Sollicite l'aide de l'adulte
		Oui	Oui	Non	Non	Oui

CE	Engagement dans la tâche	Se met immédiatement au travail	Attend passivement	Fait autre chose que la tâche attendue	Sollicite l'aide d'un camarade	Sollicite l'aide de l'adulte
		Oui	Non	Oui	Oui	Oui

Commentaire :

Il y a une grande différence dans l'engagement aux travaux demandés : dans la classe témoin l'enseignant fait l'appel de présence au début de la séance qui a permis les apprenants d'attendre passivement, cette dernière ne donne pas une stimulation de faire plusieurs tâches, les apprenants travaillent juste sur le devoir donné par leur enseignant et elle n'encourage pas le travail en groupe. Comme la classe inversée l'engagement dans le cours est plus rapide parce qu'elle se base sur l'apprenant et ses travaux ainsi que sur le travail en groupe qui facilite la tâche et la compréhension des apprenants.

CT	La réalisation de la tâche	Tâche menée à son terme dans le temps imparti				Tâche menée à son terme sans demandes d'aide			
		--	-	+	++	--	-	+	++
CE	La réalisation de la tâche	Tâche menée à son terme dans le temps imparti				Tâche menée à son terme sans demandes d'aide			
		--	-	+	++	--	-	+	++

Commentaire :

Le temps de la séance a une importance, dans la classe témoin le cours est terminé à l'heure mais sans faire des applications parce que l'enseignant explique durant toute la

séance même des fois il répond sur les questions qu'il pose aux apprenants par lui-même. Cependant, l'inverse se passe dans la classe expérimentale qui se base sur l'activité et la préparation du cours à la maison par les apprenants et le reste de ce temps est consacré aux exercices.

CT	Les consignes	Adéquation de la tâche à la consigne donnée			
		--	-	+	++
CE	Les consignes	Adéquation de la tâche à la consigne donnée			
		--	-	+	++

Commentaire :

Dans la classe témoin comme dans la classe expérimentale nous avons remarqué que les tâches étaient en parfaite adéquation avec les consignes données par l'enseignante.

D. Temps de travaux en groupes

CT	Prise de parole au sein du groupe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
CE	Prise de parole au sein du groupe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++

Commentaire :

La classe témoin ne donne pas la chance de parler en groupe parce que la parole est prise beaucoup plus par l'enseignant et cela a abouti à une timidité entre les

apprenants. Mais l'objectif de la classe inversée c'est le travail en groupe, c'est de communiquer entre eux, elle encourage aussi à parler avec spontanéité.

11. Grille (B) : Observation de la méthode d'enseignement des enseignants-formateurs

Grille d'observation (B) de la méthode d'enseignement des enseignants-formateurs

Début de cours

L'enseignant(e)

1. Arrive minutes avant le début du cours.

A. Dans la classe traditionnelle l'enseignante arrive pile avec les cours.

B. Dans la classe inversée l'enseignante arrive 5minutes avant le début du cours.

2. Accueille les apprenants

Classe traditionnelle	Collectivement
Classe inversée	Collectivement

3. Prépare son matériel si nécessaire

Classe traditionnelle	OUI
Classe inversée	OUI

4. Commence son cours à l'heure

Classe traditionnelle	OUI
Classe inversée	NON

5. Présente le plan de leçon

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	NON

6. Exécute un retour sur le dernier cours

Classe Témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

7. Durant les 5 premières minutes du cours le climat de la classe es plutôt

Classe témoin	Ordonné / calme
Classe expérimentale	Stimulant

Commentaire :

Les critères ci-dessus montrent que le début du cours de la classe témoin présente beaucoup de similitudes avec celui de la classe inversée : la salutation dans chaque classe est collective, le rappel des cours précédents, dans les deux cas les enseignants préparent les outils du travail, mais la différence commence par l'arrivée de l'enseignant en classe, la première classe l'enseignant arrive à l'heure et il commence son cours à l'aise et il fait un plan de la leçon pour qu'il dirige sa classe, mais le climat de cette classe est ennuyeux avec ce silence totale, tout au contraire de la classe inversée dans laquelle tout ce fait contrairement : l'ambiance de la classe est plus active et motivante, cette méthode change la nature des travaux.

Durant le cours**Afin de capter l'attention des apprenants l'enseignant(e)****8. Se déplace dans la classe**

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

9. Utilise l'humour pour détendre l'atmosphère

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

Afin d'organiser et de contrôler la classe, l'enseignant préfère bouger dans la classe entre les rangées. Mais l'interactivité se fait dans la classe active dans laquelle la relation enseignant-apprenants est amicale, et dans la classe témoin la relation est plus stricte parce que nous avons remarqué que l'enseignant fait son cours avec des explications tout au long de la séance de manière dominante qui n'a pas le temps de discuter sur autre chose.

Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignant(e)**10. utilise un vocabulaire riche et varié**

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

Dans les deux cas de classe l'enseignant déploie tous ses efforts pour atteindre ses objectifs. C'est pour cela qu'il donne son maximum en variant des mots et expressions dans ses explications.

Pour maintenir l'intérêt des apprenants l'enseignant(e)**11. Utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens**

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

12. Appuie son discours par des gestes significatifs

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

13. Pose des questions au groupe

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

L'objectif de chaque enseignant est d'atteindre la compréhension chez l'apprenant qui nécessite l'aide de plusieurs méthodes comme l'utilisation de la gestuelle et l'accès à d'autres stratégies de sens. Par contre le travail de groupe qui est plus souple dans la classe inversée car il permet une plus grande autonomie et interactivité des apprenants.

Lorsque l'enseignant(e) utilise le tableau**14. Elle garde contact avec la classe**

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

15. Elle se soucie du champ visuel des apprenants

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

16. Elle soigne sa calligraphie

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

L'enseignante est intéressée par sa classe d'un côté du champ visuel de ses apprenants dans lequel elle fait des modifications sur sa calligraphie pour que les apprenants comprennent mieux, et lorsqu'elle utilise le tableau elle reste en communication avec eux.

L'enseignante vérifie la compréhension des apprenants

17. Par des exercices écrits complétés individuellement

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	NON

18. Par des exercices écrits complétés en petits groupes

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

La vérification de la compréhension des apprenants par des exercices individuels n'est pas suffisante dans les deux classes, la première classe (témoin) l'enseignante n'a pas le temps de vérifier tout une classe et surtout individuellement ; et la deuxième classe (expérimentale) dépend du travail en groupe.

Lorsque l'enseignante pose des questions

19. Les apprenants ont le temps pour répondre

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

20. elle cible des apprenants à répondre

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	NON

Commentaire :

Selon la classe témoin le cours doit être terminé à l'heure, donc tous les apprenants n'ont pas de temps pour répondre aux questions, l'enseignante se contente d'interroger quelques apprenants. Dans la classe expérimentale les apprenants répondent aux questions

parce qu'ils ont largement le temps pour la discussion des activités et ils répondent volontairement parce que le cours est préparé à la maison.

Lorsque l'enseignante donne du renforcement aux apprenants

21. Elle le fait après chacune des interventions

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

22. Elle est précise et pertinente

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

Dans les deux méthodes d'enseignement, l'enseignante est précise dans son travail elle fait des interventions dans les tâches difficiles, elle se présente comme un guide.

Lorsque l'enseignante donne des exercices ou un travail

23. les consignes sont claires

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	NON

24. les consignes sont pertinentes

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

Selon le cours et le niveau de ses apprenants, l'enseignante dans la classe témoin donne des exercices avec des notions claires et pertinentes pour qu'ils puissent comprendre

le contenu du cours, dans la classe expérimentale les consignes sont plus difficiles et aussi pertinentes.

Les activités

25. Permettent d'atteindre l'objectif du cours

Classe témoin	OUI
Classe expérimental	OUI

26. Sont diversifiées

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

27. Permettre de l'apprenant d'être actif dans ses apprentissages

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

28. Pendant que le cours se déroule, les apprenants son plutôt

Classe témoin	Calmes et distraits
Classe expérimentale	Intéresse

29. les relations enseignante-apprenant semblent globalement

Classe témoin	Impersonnelles et professionnelles
Classe expérimentale	Détendues et amicales

Commentaire :

Tout enseignant à comme objectif d'atteindre la compréhension de ses apprenants alors il renforce avec des activités qui ne sont pas suffisamment diversifiées dans la classe témoin parce que la majeure partie du temps est consacrée à l'explication plus qu'aux

activités. L'inverse est constaté dans la classe expérimentale qui offre la possibilité de faire plusieurs exercices ce qui va rendre l'apprenant plus actif. Le déroulement de la première classe est avec des apprenants calmes et distraits même la relation avec leur enseignante est distante. Pour ce qui est de classe (expérimentale) les apprenants sont plus intéressés puisque tout le monde participe aux discussions ; cela détend l'atmosphère et permet d'éviter la timidité.

Clôture du cours

L'enseignante fait un retour sur le cours

30. En reprenant les objectifs du cours

Classe témoin	OUI
Classe inversée	NON

31. En faisant une synthèse du contenu

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

32. En questionnant les apprenants

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

Commentaire :

A la fin de la séance l'enseignante dans la classe témoin annonce les objectifs du cours dans une synthèse complète du contenu, puis elle pose des questions sur la compréhension. L'enseignante dans la classe inversée fait une synthèse rapide du cours et elle pose des questions sur la compréhension du contenu.

L'enseignante situe l'apprenant par rapport au prochain cours

33. En précisant le contenu à venir

Classe témoin	NON
Classe expérimentale	OUI

34. En donnant des consignes d'étude, de lecture ou de travaux

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	OUI

35. L'enseignante termine son cours à l'heure

Classe témoin	OUI
Classe expérimentale	NON

Commentaire :

Par rapport à la méthode classique, l'enseignante termine le cours à l'heure et parfois elle donne des travaux, mais elle ne mentionne pas le prochain cours. Passons à la nouvelle méthode qui ne termine pas toujours à l'heure à cause de différents exercices qui sont travaillés en classe et celle de ses caractéristiques que l'enseignante montre la cours prochain ou elle donne des documents pour qu'ils puissent les préparer à la maison.

12. Synthèse

L'objectif de cette étude empirique est de découvrir l'efficacité de la classe inversée dans une classe d'apprentissage dans le cadre du français par objectif spécifique. Les résultats sont encourageants pour les enseignants pour de nombreuses raisons : cette méthode aide l'enseignant à gagner du temps pour dégager et organiser plus d'activités de groupe fondées sur l'esprit d'initiative de chaque apprenant. De ce fait :

- A. Les résultats du questionnaire (17 questions) destiné aux enseignants-formateurs montrent qu'il y a un vrai problème de méconnaissance de ce que c'est qu'une classe inversée. Car à la l'Item 12 (35%) seulement des enseignants affirment avoir entendu parler de l'expression classe inversée. En outre les Items (6, 7, 8, 9,

10, 12, 13, 14, 15, 16, 17) touchent directement et indirectement à des aspect en rapport avec la méthode de la classe inversée. Mais ce qui est regrettable c'est qu'environ la moitié de ces questions ont enregistré des réponses négatives par rapport à la connaissance ou à la pratique de la méthode inversée.

B. Les résultats des observations dans les deux situations d'enseignement (l'une classique et l'autre avec l'aide de la méthode de la classe inversée), nous ont permis de constaté que :

- Au niveau de la première grille (les comportements des apprenants), il y a dans la classe témoin 8 points négatifs et 9 points positifs remarqués sur les comportements des apprenants. Par contre dans la classe expérimentale, nous constatons, 1 point négatif et 16 points positifs. Cela nous montre clairement que les bons comportements pendant le cours sont favoriser par la méthode de la classe inversée en ce qu'elle amène l'apprenant à être plus responsable et plus autonome dans ses apprentissages.
- Au niveau de la deuxième grille (la méthode d'enseignement des enseignants-formateurs), il y a dans la classe témoin 10 points négatifs et 24 points positif concernant la méthode d'enseignement. Cependant, dans la classe expérimentale, nous notons qu'il y a 7 points négatifs contre 27 points positifs. Là aussi, nous constatons la classe dans laquelle la méthode inversée a été appliquée est celle qui enregistre le moins de points négatifs et le plus de points positifs. De ce fait, nous pensons que cette méthode est en faveur d'une meilleure qualité d'enseignement chez les enseignants-formateur.

Ainsi avec l'aide de l'enseignant, l'apprenant se fait une idée plus concrète et plus claire des connaissances qu'il a commencé à acquérir par lui-même. Cette méthode (la classe inversée) en classe permet de réaliser plus fréquemment des travaux en groupe. La classe inversée amène plus d'interactivité, d'autonomie et de travail, tout cela dans un cadre ludique pour l'enseignement/apprentissage d'une langue par objectif spécifique.

Conclusion générale

L'enseignement de français à des fins spécifiques dans la classe inversée a évolué dans une pédagogie populaire indéniable à travers le monde. Les professeures qui adoptent cette idée essaient de faire la différence dans le processus d'enseignement qui est dans une continuité d'amélioration. Cette utilisation suscite la motivation, l'intérêt et les efforts des apprenants désireux d'améliorer leurs connaissances de français en tant que langue étrangère.

Ce mémoire avait pour objectif de tester l'efficacité du concept de classe inversée, en examinant les avantages de cette stratégie, dans un institut de formation professionnelle, où les résultats de cette enquête étaient encourageants et montraient plus de soutien ; car cela aide à améliorer leurs techniques de résolution de problèmes et développer leurs capacités de collaboration et favoriser les interactions entre apprenants et enseignant d'après le questionnaire qui était destiné aux enseignants-formateurs et l'expérimentation qui était centrée sur les deux grilles d'observation : la première portant sur les comportements des apprenants et la seconde concerne la méthode d'enseignement des enseignants-formateurs.

Des recherches futures sont nécessaires pour tester son efficacité lorsqu'elles sont utilisées dans d'autres domaines. La formation professionnelle a besoin de ce genre d'étude pour le développement de l'apprentissage afin de rendre les futurs diplômés plus compétents et utiles dans leur domaine.

Les professeures de FOS changent leurs méthodes en introduisant des nouvelles technologies qui répondent aux objectifs de la leçon. Entre autres, la classe inversée peut offrir plusieurs avantages pour l'enseignement du français en tant qu'une langue étrangère puisque ce n'est pas facile de répondre aux besoins des apprenants en tant que futurs travailleurs.

- ❖ Cela motive les apprenants conscients de la nécessité de cette langue étrangère, surtout dans leur futur lieu de travail ;
- ❖ Elle permet aux apprenants et enseignants de gagner du temps en classe ; comme elle offre de nombreuses possibilités d'apprentissage personnalisés ;

- ❖ Cette méthode aide l'apprenant et l'enseignant à rester en contact permanent, ce qui permet d'offrir plus d'opportunités pour renforcer les compétences d'expression et d'écoute ;
- ❖ L'utilisation de la classe inversée pour enseigner une langue étrangère est très utile pour les apprenants qui sont en difficulté en vocabulaire. Car ils peuvent traduire, et définir des mots, en particulier lors de l'apprentissage de la terminologie liée à leur spécialité.

En plus des avantages de la classe inversée, les enseignants de FOS doivent :

- ❖ Savoir comment motiver leurs apprenants en tenant compte de leur spécialité et de leurs compétences. Et savoir comment utiliser les outils technologiques, même les plus développés.
- ❖ Devoir organiser et planifier le cours en motionnant tous les détails de la leçon.

Références bibliographiques

Référence bibliographique

Les ouvrages

ARIANE DUMONT et BERTHIAUM. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée .2016.

Bergmann, J & Sams, A. (2012). Flip your classroom. Reach every student in every class every day. Washington: international society for technology in Education.

BISHOP ET VERLEGER. The Flipped Classroom A Survey of the Research. 120 th American Society for Engineering Education Annual Conference 2013.

BISSONNETTE, S. ET GAUTIER, C. (2012). Une pédagogie aux services des élèves en difficulté : l'enseignement explicite. Récupéré du site de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) :

BISSONNETTE, S. & GAUTIER, C. Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? Formation ET profession, 20(1), 23-28. doi : 10.18162/fp .2012.173

Bloom, B. S. (Ed.). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.

Brown J.D. 1995. Foreign and second language needs analysis Materia writer's guide. Boston: Heinle & Heinle.

CLAUDE DE SAINLIENS (dit HOLYBAND. The French school-master 1565.

CUQ J. P. – GRUCA I., 2012, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, p.365

CUQ J.P – (dir) dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. asdifle /clé, international paris 2003

Coste et Galisson , dictionnaire des didactiques des langues.1976.

Dumont, A., & Berthiaume, D. Introduction. In A. Dumont & D. Berthiaume (Eds.), La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée (2016, pp. 7-12). Bruxelles : De Boeck.

- D. LEHMANN, op. cit., p. 41. 10 Inventaire lexical réalisé à partir d'un corpus d'énoncés oraux sur lequel ont été appliqués des critères de fréquence, de disponibilité et d'empirisme rationnel afin de limiter les termes retenus. Le "français fondamental 1er degré" compte 1475 mots.
- D. LEHMANN, Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question, Hachette, Paris, 1993, p. 115.
- JONATHAN BERGMANN et AARON SAMS, La classe inversée, 2014.
- G. HOLTZER, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, in Le français dans le monde, coll. recherches et applications, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », Janvier 2004, p.14.
- Gardiès, C., & Fabre, I.(2015), Médiation des savoirs : la diffusion d'information numériques à la construction des connaissances, le cas d'une « classe inversée » distance et médiation des savoirs. 12,1-9.
- H. Dufour 2014, p. 44 La classe inversée
- HUTCHINSON et WATERS. La notion de programme et de modèle d'enseignement en langue de spécialité .1994.
- LEBRUN, M.. La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. In A. Dumont & D. Berthiaume (Eds.), La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée (2016, pp.13-18). Bruxelles : De Boeck
- Lebrun, M., Goffinet, C. & Goffinet, C. (2016). Vers une typologie des classes inversées Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Éducation et formation*, e-306. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Bruno_De_Lievre/publication/322952172_Review_Education_Formation_-_e-306_-_Education_familiale_et_technologies_numeriques/links/5a796ba745851541ce5cdf4a/Review-Education-Formation-e-306-Education-familiale-et-technologiesnumeriques.pdf#page=126.

MANGIANTE JM et PARPETTE. C. ; Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours Relié – 11 août 2004.

MARCEL LEBRUN – JULIE LECOQ, classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit, Réseau CANOPÉ .2015.p73 .

Mazur, E. (2014). *Peer instruction : une méthode éprouvée d'enseignement interactif*. Lausanne, Suisse : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Nizet, I., Galiano, O., & Meyer, F., Vers un Cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. In A. Dumont & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie inversée enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (2016, pp.39-50). Bruxelles, Belgique.

Peraya, D. (2015). La classe inversée peut-elle changer l'école ? *Mensuel de l'école valaisanne*, 6, 8-9.

RICHETERICH. René (1985), *Analyse des besoins et objectifs d'apprentissage*. Hachette.

W. FRIJHOFF, « Des origines à 1780 : l'émergence d'une image », in *Le français dans le monde*, Coll.Recherches/applications, « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde », Janvier 1998, p. 10.

Younès, N., Caira, F., Ionascu, I. & Cracium, D.Éléments pédagogiques d'une classe inversée. In A. Dumont & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (2016, pp.149-162). Bruxelles : de Boeck.

Les dictionnaires

JEAN PIERRE CUQ. *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle/ Clé International, Paris, 2003, pp. 109-110.

COSTE et GALISSON. *le dictionnaire de didactique des langue* 1976.

Les mémoires

BAHRI ABDEL- HAKIM, Conception d'une séquence didactique d'enseignement FOS : cas des étudiants de la troisième année raffinage Université d'El-Oued.

MERZOUK SAMIRA, Le FOS dans la filière économique ; pour des pistes didactiques (Cas des étudiants inscrits en première année de la branche Techniques Bancaires du C.F.C. de Sétif.)

Les mémoires et les ouvrages webographique

ADOLFO NDOMINGIEDI ZOLANA, Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00840355/document> consulté le 02/08/2019.à21h.

JANA VORáčová , Méthodes d'enseignement en FLE , FOS
<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/7533/1/diplomova%2520prace%2520voracova.pdf> consulté [le 20/07/2019.à20h](#)

OCHELEN, JEAN-PASCAL, Quels effets d'une classe inversée en sciences pour des élèves de 2esecondaire ? Exploration de relations entre composantes motivationnelles et cognitives dans un enseignement des sciences en classe inversée supportée par les TIC pour des élèves de 2ème secondaire, 2017, 2018
<http://hdl.handle.net/2268.2/4561> consulté le 01/08/2019

LEBRUN, M. Un « cours », plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. In A. Dumont & D. Berthiaume (Eds.), La pédagogie inversée Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée (2016, pp.73-94). Bruxelles : De Boeck.
https://www.researchgate.net/profile/Bruno_De_Lievre/publication/322952172_Revue_Education_Formation_-_e-306_-Education_familiale_et_technologies_numeriques/links/5a796ba745851541ce5cdf4a/Revue-Education-Formation-e-306-Education-familiale-et-technologies-numeriques.pdf#page=126.

MANGIANTE Jean-Marc et PARPETTE Chantal, Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Hachette, Paris, 2004.

Mm Joelle Berrewaerts Méthodologie de l'observation ELE MET-DON 8166. PDF,
EDUS1101 Wwww .stes-apes .med.ulg.ac.be

<https://sdp.cstj.qc.ca/wp-content/uploads/sites/9/2014/09/Grille-danalyse-dune-observation-en-classe.pdf>

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&ved=2ahUKEwjMjvi0ncPkAhUvDmMBHd8sDw0QFjAPegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww2.ac-poitiers.fr%2Fia79-pedagogie%2FIMG%2Fdoc%2Fgrille_observations_classe.doc&usg=AOvVaw2tqArBK7qBlAxu6KR-9XO-

Annexes

Questionnaires Destiné aux enseignants :

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre d'une recherche de Master en didactique de la langue française, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Les informants :

Quel est votre sexe ? Homme Femme
Spécialité : *Génie Mécanique*
Matière enseignée : *Matériau industriel*
Niveau d'étude : *BAC + 5 Ingénieur*
Année d'expérience : *11 ans*

1 : Quelle langue utilisez-vous dans votre enseignement ?

Arabe Français Anglais

2 : La plupart des formations au niveau du centre sont-elles assurées en :

Arabe Français Anglais

3 : Quelle sont les besoins pour enseigner la langue étrangère ?

4 : Quand vous enseignez :

1 : vous utilisez le français et l'arabe

2 : vous utilisez seulement le français

5 : Est-ce que vos apprenants arrivent à vous comprendre quand vous parlez en français ?

Rarement Parfois Toujours

6 : Est-ce que vous privilégiez le travail en groupe comme méthode d'enseignement ?

Oui Non

7 : Combien de temps vous consacrez souvent aux exercices et activités par séance ?

Moins de 15 minutes de 15 à 30 minutes plus de 30 minutes

8 : Connaissez-vous d'autres méthodes ou techniques d'enseignement ?

Oui Non

Lesquelles

9 : Est-ce que vous avez l'habitude de changer votre manière d'enseigner ?

- Rarement Parfois Toujours

10 : Avez-vous l'impression que vos habitudes d'enseignement ont changé positivement ?

- Oui Non

11 : Globalement, quel est le pourcentage des apprenants ayant la moyenne dans vos classes :

- Moins de 50% de 50% à 80% plus de 80 %

12 : Connaissez-vous l'expression « la classe inversée » ?

- Oui Jamais

13 : Vous avez pratiqué cette méthode ?

- Oui Non

14 : Pourquoi se lancer dans une classe inversée ?

Apprendre à travers des erreurs

15 : J'ai apprécié mon premier cours en utilisant la méthode de la classe inversée :

- Oui Non

16 : Quels sont les outils nécessaires à la mise en œuvre de la classe inversée ?

1) SMARTPHONE
2) Internet

17 : Auriez-vous d'autres commentaires sur la classe inversée ?

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre d'une recherche de Master en didactique de la langue française, nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous.

Les informants :

Quel est votre sexe ? Homme Femme
Spécialité : Anglais
Matière enseignée : Anglais
Niveau d'étude : Master 2
Année d'expérience : 08

1 : Quelle langue utilisez-vous dans votre enseignement ?

Arabe Français Anglais

2 : La plupart des formations au niveau du centre sont-elles assurées en :

Arabe Français Anglais

3 : Quelle sont les besoins pour enseigner la langue étrangère ?

Documents, dictionnaire pour les stagiaires

4 : Quand vous enseignez :

1 : vous utilisez le français et l'arabe

2 : vous utilisez seulement le français

5 : Est-ce que vos apprenants arrivent à vous comprendre quand vous parlez en français ?

Rarement Parfois Toujours

6 : Est-ce que vous privilégiez le travail en groupe comme méthode d'enseignement ?

Oui Non

7 : Combien de temps vous consacrez souvent aux exercices et activités par séance ?

Moins de 15 minutes de 15 à 30 minutes plus de 30 minutes

8 : Connaissez-vous d'autres méthodes ou techniques d'enseignement ?

Oui Non

Lesquelles Approche par objectifs, A.P.C., Classe inversée

9 : Est-ce que vous avez l'habitude de changer votre manière d'enseigner ?

Rarement

Parfois

Toujours

10 : Avez-vous l'impression que vos habitudes d'enseignement ont changé positivement ?

Oui

Non

11 : Globalement, quel est le pourcentage des apprenants ayant la moyenne dans vos classes :

Moins de 50%

de 50% à 80%

plus de 80%

12 : Connaissez-vous l'expression « la classe inversée » ?

Oui

Jamais

13 : Vous avez pratiqué cette méthode ?

Oui

Non

14 : Pourquoi se lancer dans une classe inversée ?

Je me lance dans une classe inversée pour ses avantages non seulement envers les stagiaires mais aussi pour les enseignants.

15 : J'ai apprécié mon premier cours en utilisant la méthode de la classe inversée :

Oui

Non

16 : Quels sont les outils nécessaires à la mise en œuvre de la classe inversée ?

On a besoin des idées ainsi que des smart phones. Ou des laptop afin que les stagiaires puissent travailler.

17 : Auriez-vous d'autres commentaires sur la classe inversée ?

C'est une méthode très moderne et efficace vu ses avantages. Par contre, autre la motivation qu'elle offre au stagiaire et par enseignants.

Texte appliqué dans la séance inversée

L'automatisme consiste à rendre automatique les opérations qui exigeait auparavant l'intervention humaine, il est considéré aussi comme l'étape d'un progrès technique ou apparaissent les dispositifs techniques susceptibles de seconder l'homme, non seulement dans ses efforts musculaires, mais également dans son travail intellectuel de surveillance et de contrôle.

Un automatisme est un sous-ensemble d'une machine, destinée à remplacer l'action humaine dans des tâches en général simples et répétitives, réclamant précision et rigueur. On est passé d'un système dit manuel, à un système mécanisé, puis au système automatisé.

Dans l'industrie, les automatismes sont devenus indispensables : ils permettent d'effectuer quotidiennement des tâches les plus ingrates, répétitives et dangereuses. Parfois, ces automatismes sont d'une telle rapidité et d'une telle précision, qu'ils réalisent des actions impossibles pour un être humain. L'automatisme est donc synonyme de productivité et de sécurité.

Grille d'observation (B) de la méthode d'enseignement des enseignants-formateur

 <p>cegep de Saint-Jérôme SAINT-JÉRÔME SCOLE SECONDAIRE MORIS-LACROIX</p>	Les volets : A, B et C
GRILLE D'ANALYSE D'UNE OBSERVATION EN CLASSE	

Nom de l'enseignant (e) :

Nom de l'observateur (trice) :

Contexte de l'enseignement

Programme :

Titre du cours :

Date du cours :

Heure du cours :

Local du cours :

Nombre d'élèves inscrits au cours :

Nombre d'élèves présents au cours :

Session concernée par ce cours :

	OUI	NON
Ce cours est nouveau dans le programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce cours est relié à ma discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce cours correspond à mon champ d'intérêt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je donne ce cours pour la première fois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai rédigé le plan le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai rédigé le plan de leçon tout seul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

Début du cours

L'enseignant(e) :

1) Arrive _____ minutes avant le début du cours.

2) Accueille les élèves

Individuellement

Collectivement

3) Prépare son matériel si nécessaire

Oui

Non

4) Commence son cours à l'heure

Oui

Non

5) Précise les objectifs du cours

Oui

Non

6) Présente le plan de leçon

Oui

Non

7) Exécute un retour sur le dernier cours

Oui

Non

8) Durant les 5 premières minutes du cours, le climat de la classe est plutôt

Bruyant

Calme

Tendu

Stimulant

Ordonné

Commentaires :

Durant le cours

Afin de capter l'attention des élèves l'enseignant(e) :

9) *Se déplace dans la classe*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10) *Utilise l'humour pour détendre l'atmosphère*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11) *Varie habilement son ton de voix*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignant(e) :

12) *Utilise un vocabulaire juste*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13) *Utilise un vocabulaire riche et varié*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) *Fait des phrases simples dont le sens est univoque*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignant(e) :

15) *Utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) *Appuie son discours par des gestes significatifs*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17) *Pose des questions au groupe*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Lorsque l'enseignant(e) utilise le tableau :

18) *Il garde contact avec la classe*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) *Il se soucie du champ visuel des élèves*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20) *Il soigne sa calligraphie*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves :

21) *Par des exercices écrits complétés individuellement*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22) *Par des exercices écrits complétés en petits groupes*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) *Par des questions au groupe*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Lorsque l'enseignant(e) pose des questions :

24) *Les élèves ont le temps pour répondre*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25) *Il cible des élèves pour répondre*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Lorsque l'enseignant(e) donne du renforcement aux élèves :

26) *Il le fait après chacune des interventions*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27) *Il est précis et pertinent*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28) *Il concerne autant les processus que les résultats*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Lorsque l'enseignant(e) donne des exercices ou un travail :

29) *Les consignes sont claires*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30) *Les consignes sont pertinentes*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31) *Les documents remis ou présentés sont exempts de fautes de français*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Les activités :

32) *Permettent d'atteindre l'objectif du cours*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33) *Sont diversifiées*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34) *Permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

35) *Pendant que le cours se déroule, les élèves sont plutôt*

Bruyants	<input type="checkbox"/>	Calmes	<input type="checkbox"/>
Intéressés	<input type="checkbox"/>	Distracts	<input type="checkbox"/>
Perdus	<input type="checkbox"/>		

36) *Les relations enseignant(e)-élèves semblent globalement*

Tendues	<input type="checkbox"/>	Amicales	<input type="checkbox"/>
Impersonnelles	<input type="checkbox"/>	Chaleureuses	<input type="checkbox"/>
Détendues	<input type="checkbox"/>	Professionnelles	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Clôture du cours

L'enseignant(e) fait un retour sur le cours :

37) *En reprenant les objectifs du cours*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38) *En faisant une synthèse du contenu*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39) *En questionnant les élèves*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'enseignant(e) situe l'élève par rapport au prochain cours:

40) *En précisant le contenu à venir*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41) *En donnant des consignes d'étude, de lecture ou de travaux*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'enseignant :

42) *Termine son cours à l'heure*

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires

Grille d'observation : Comportement des apprenants

▪ Temps de mise en route, installation dans la classe :

Classe traditionnelle (Témoïn)	Entrée en classe	Va directement à sa place				Sort le matériel attendu				S'assoit et se montre à l'écoute de l'enseignant			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
Classe inversée (Expérimentale)	Entrée en classe	Va directement à sa place				Sort le matériel attendu				S'assoit et se montre à l'écoute de l'enseignant			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++

▪ Temps collectifs :

CT	Entrée en classe	Prend son matériel à bon escient			
		--	-	+	++
CE	Entrée en classe	Prend son matériel à bon escient			
		--	-	+	++

CT	Prise de parole au sein du groupe-Classe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
CE	Prise de parole au sein du groupe-Classe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++

CT	Posture d'écoute	Se montre attentif et à l'écoute			
		--	-	+	++

CE	Posture d'écoute	Se montre attentif et à l'écoute			
		--	-	+	++

▪ L'entrée dans la tâche

CT	Engagement dans la tâche	Se met immédiatement au travail	Attend passivement	Fait autre chose que la tâche attendue	Sollicite l'aide d'un camarade	Sollicite l'aide de l'adulte
		Oui	Oui	Non	Non	Oui
CE	Engagement dans la tâche	Se met immédiatement au travail	Attend passivement	Fait autre chose que la tâche attendue	Sollicite l'aide d'un camarade	Sollicite l'aide de l'adulte
		Oui	Non	Oui	Oui	Oui

CT	La réalisation de la tâche	Tâche menée à son terme dans le temps imparti				Tâche menée à son terme sans demandes d'aide			
		--	-	+	++	--	-	+	++
CE	La réalisation de la tâche	Tâche menée à son terme dans le temps imparti				Tâche menée à son terme sans demandes d'aide			
		--	-	+	++	--	-	+	++

		Adéquation de la tâche à la consigne donnée
--	--	---

CT	Les consignes	--	-	+	++
CE	Les consignes	Adéquation de la tâche à la consigne donnée			
		--	-	+	++

▪ Temps de travaux en groupes

CT	Prise de parole au sein du groupe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
CE	Prise de parole au sein du groupe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
		--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++

Résumé

Dans le but d'examiner l'efficacité de l'utilisation de la classe inversée dans l'enseignement du français sur objectif spécifique dans la section : de l'Automatisme et Régulation au sein de l'Institut National Spécialisé dans la Formation Professionnelle Ziane Belkacem de Tiaret, nous nous sommes basées sur deux questions de recherches : la première est « Quelle importance ou impact peut avoir la langue française dans un contexte en dehors du milieu scolaire conventionnel chez des apprenants apprenants? ». la deuxième question : « Quel impact peut avoir la classe inversée en tant que stratégie ou méthode d'enseignement dans le contexte du français par objectif spécifique ? », alors dix-sept enseignants-formateurs ont été interrogés par un questionnaire de dix-sept questions, plus les deux grilles d'observation, une pour le comportement des apprenants et l'autre pour la méthode d'enseignement des enseignants-formateurs, et ces données ont été analysées et discutées statistiquement et qualitativement. Les résultats ont été positifs et motivants, il est recommandé que les enseignants adoptent cette méthode d'enseignement.

Mots-clés : classe inversée – méthode d'enseignement – FOS.

ملخص

يهدف دراسة فعالية استعمال الدراسة العكسية في تعليم اللغة الفرنسية من اجل اهداف خاصة داخل القسم العكسي في المعهد الوطني المتخصص في التدريب المهني بلقاسم زيان بتيارت. ركزنا على سؤالين للبحث:
01- ماهي اهمية وتأثير اللغة الفرنسية على المتعلمين المتدربين خارج الوسط المدرسي التقليدي؟
02- ماهو تأثير الفصل العكسي كإستراتيجية او طريقة تعليمية في سياق اللغة الفرنسية حسب هدف محدد؟
تمت مقابلة سبعة عشر مدرسا ومدربا بواسطة استبيان من سبعة عشر سؤال بإضافة إلى شبكتين للمراقبة واحدة لسلوك المتدربين والأخرى لطريقة تدريس المدرسين
وقد تم تحليل هذه البيانات ومناقشتها إحصائيا ونوعيا وكانت النتائج إيجابية ومحفزة فمن المستحسن للمعلمين اعتماد هذه الطريقة في التدريس
الكلمات المفتاحية: الفصل العكسي / طريقة التدريس

Abstract

In order to discuss the effectiveness of using the flipped classroom when teaching French for specific purposes in the automation and regulation class at the national institute specialized in the vocational training Ziane Belkacem in Tiaret, two research questions were discussed: what is the importance or impact of the French language when it is taught to trainees as learners?, what is the impact of the flipped classroom as a teaching method in the context of French for specific purposes?.

For that, a questionnaire of seventeen questions was addressed to seventeen teachers in addition to two observation grids, one for the trainees' attitudes and one for the teaching methods of the teachers. The relevant data were discussed and analyzed statistically, the results were positive and very motivating, for this, it is recommended that teachers have to adopt this approach for the benefits and the advantages that it has.

Key-words: flipped classroom – teaching method - FOS