

MISE EN PLACE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS UNE CLASSE INVERSÉE DU FLE : VERS UNE ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

¹ Shiva VAHED, ² Marzieh MEHRABI

^{1,2} Université de Téhéran, Iran

¹ s.vahed67@gmail.com, ² mehrabi.mrz@ut.ac.ir

Article reçu le 30 avril 2017 | révisé depuis le 1 mai 2017 | accepté le 23 juin 2017

RÉSUMÉ. Les transformations des systèmes universitaires du monde, dues à l'insertion des TIC et des approches pédagogiques différentes, nous ont amenée à faire une recherche sur l'une des possibilités favorisant le terrain de mutation de l'enseignement supérieur du FLE, une mutation qui implique le changement du système universitaire et du comportement des acteurs du terrain afin d'acquérir le savoir comment agir. Cet article s'est donc assigné un objectif : créer un lien entre deux mouvements récents en didactique, la classe inversée et l'approche actionnelle. Après avoir effectué une étude analytique sur ces concepts ainsi que sur la pédagogie universitaire s'inscrivant dans les pédagogies active et numérique, un scénario didactique a été proposé pour les niveaux A1-A2 du CECRL destiné aux étudiants de la première année de licence, tout en appliquant les concepts théoriques présentés au cours de l'article.

Mots-clés : *approche actionnelle, classe inversée, pédagogie universitaire, scénario pédagogique, TIC*

ABSTRACT. The transformations of the world's academic systems, due to the integration of ICT and different pedagogical approaches, led us to research one of the possibilities providing the field of mutation of the higher education in the FFL, a mutation that implies the change of the university system and behavior of actors in order to acquire knowledge how to act. The goal of this article is to create a link between two recent movements in didactics, the flipped learning and the actional approach. After an analytical study on these concepts as well as on university teaching in active and digital pedagogy, an educational scenario was proposed for the A1-A2 levels for students in the first year of BA applying the theoretical concepts presented in this article.

Keywords: *Actional approach, Flipped learning, University teaching, Pedagogical scenario, ICT*

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur joue un rôle important dans la formation des jeunes générations afin de faciliter leur insertion professionnelle ; or resté inerte, l'essentiel de l'enseignement universitaire s'est longtemps basé sur le cours magistral où la transmission des connaissances constitue l'objectif principal des cours : « Il s'ensuit que l'opération de transmission/réception n'a pas lieu d'être interrogée et que la seule préoccupation de l'enseignant est la qualité des contenus de son cours » (Albero, 2011, p. 12). Autrement dit, dans le triangle didactique (enseignant-apprenant-contenu), le contenu constitue la partie centrale du processus d'enseignement/apprentissage et ceci parfois au détriment des deux autres pôles.

Depuis la fin des années 1960, « la massification des études » (Groccia, 2010 cité dans Lison et Jutras, 2014) a largement influencé les universités contemporaines du monde pour offrir une formation de qualité à un grand nombre d'étudiants. De nos jours où les universités du monde tentent de s'adapter aux nouvelles évolutions universitaires afin d'avoir une position concurrentielle par rapport aux universités des autres pays, une réflexion assidue et intense sur la mutation des pratiques universitaires s'avère nécessaire. Le présent article se penche sur l'une des propositions possibles du renouvellement de l'enseignement supérieur du FLE, à savoir le couplage de l'approche actionnelle et la classe inversée que nous estimons susceptible d'irriguer l'innovation universitaire. Ceci nous amène à la problématique suivante : comment concrétiser l'approche actionnelle par une classe inversée du FLE dans le cadre universitaire ? Partageant le point de vue de Dizambourg (2007), nous croyons que de nombreuses transformations sont réalisables en Sciences Exactes. Elles induisent pourtant des difficultés en Sciences Humaines. Ainsi, deux questions nous hantent au cours de cet article : comment la transformation de l'enseignement du FLE en milieu universitaire est-elle possible grâce aux nouveaux dispositifs hybrides et numériques

? Quels sont les éléments requis favorisant les changements et quels en sont les obstacles ?

Nous sommes d'avis que la recherche et la créativité sont deux clés qui peuvent nous aider à apporter des éléments de réponses appropriées aux questions posées. Dans cet article, après la présentation de la pédagogie universitaire en pleine expansion, nous analyserons deux concepts récents en didactique des langues : l'approche actionnelle et la classe inversée et nous proposerons *in fine* un scénario pédagogique type qui servira d'exemple pour illustrer la façon dont l'approche actionnelle peut s'articuler avec la classe inversée du FLE en milieu universitaire dans les cours du français élémentaire à l'université.

Selon De Ketele (2010), la pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire, tout au plus trois à quatre décennies. Ainsi qu'il le signale, si dans le premier temps, l'accent a été mis sur les activités pédagogiques (les activités d'enseignement et plus tard les activités d'apprentissage), à présent, outre celles-ci, les composantes suivantes seront à identifier : le curriculum, les résultats des activités pédagogiques, les facteurs du contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs du contexte externe (politiques, sociaux, culturels et économiques).

Face aux nouvelles opportunités et aux nouveaux changements comme la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'ouverture à la modernité, le développement des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et la quantité des ressources disponibles sur Internet, les universités sont appelées à introduire de nouvelles stratégies d'enseignement. De ce fait, deux nouvelles pédagogies viennent parfaire la pédagogie universitaire actuelle : la pédagogie active et la pédagogie numérique. Ces dernières, bien que différentes l'une de l'autre, poursuivent les mêmes buts : favoriser le terrain afin de faire acquérir les compétences et développer la capacité d'autonomie chez les étudiants dans leurs processus d'apprentissage. On pourrait remplacer d'après Zghal (2007), le déficit d'attractivité, le par cœur, la passivité

en classe, l'absence de curiosité, d'esprit critique et de synthèse par l'apprentissage actif, l'engouement pour la lecture et l'envie d'apprendre par soi-même. Ainsi, grâce à la pédagogie active, l'apprenant regagne sa place et se retrouve au centre du processus d'enseignement/apprentissage où « il doit apprendre dans et par l'action » (Lison et Jutras, 2014, p. 2). Quant à la pédagogie numérique, elle met l'accent sur : « l'ensemble des moyens humains, techniques et matériels dédiés à l'apprentissage de connaissances et de compétences qui intègrent les usages numériques, que ce soit en présentiel, ou à distance via Internet » (Djebara et Dubrac, 2015, p. 8).

L'intégration des outils numériques dans le processus d'enseignement/apprentissage n'est pas à la source du changement de l'enseignement supérieur mais un moyen rendant possible la mise en œuvre d'une nouvelle pédagogie. Ils offrent de nouvelles possibilités de transmission de connaissances mieux adaptées aux besoins du public actuel, plus précisément le développement des compétences plutôt qu'une « accumulation de connaissances » (Bertrand, 2014). On peut affirmer que la motivation, l'interaction et la différenciation de la pédagogie sont en tête des bénéfices apportés par l'utilisation d'une pédagogie active incorporée dans une pédagogie numérique. Selon Bertrand (2014, p.11) des divers obstacles freinent cependant l'innovation de l'enseignement dans les universités :

- restrictions budgétaires que connaissent les établissements ;
- défaut d'une politique de formation permettant de canaliser les transformations ;
- crainte et réticence des universitaires quant aux changements dont la robustesse du résultat n'est pas encore bien testée ;
- manque de ressources pédagogiques de qualité ;
- manque d'enseignants motivés maîtrisant les aspects méthodologiques et techniques de l'enseignement ;

- taux élevé du temps exigé pour le travail de conception et de réalisation des ressources ;
- manque de confrontation des enseignants avec leurs pairs et « difficulté à faire sortir les pratiques d'enseignement de leur intimité »

Concernant la dernière remarque, nous pouvons préciser que les enseignants sont parfois peu motivés de partager leurs idées, leurs besoins et les difficultés rencontrées lors de l'enseignement. Par la suite, il s'avère essentiel d'énumérer les éléments requis favorisant la transition universitaire :

- installation des outils technologiques à la disposition des étudiants et des enseignants ;
- création d'une instance de dialogue de telle sorte que les enseignants puissent partager leurs expériences d'enseignement ;
- formation des enseignants afin de les conscientiser aux nouvelles pratiques pédagogiques et les préparer à leur nouvelle carrière qui est « le tutorat, l'accompagnement méthodologique, la production de ressources numériques et les interventions à distance » (Djebara et Dubrac, 2015, p. 31-32) ;
- émergence d'un écosystème numérique permettant d'accompagner les enseignants dans leurs nouvelles missions. Djebara et Dubrac (2015, p.7) entendent par écosystème le fait de « mettre en connexion des acteurs divers opérant de façon autonome sur des sujets identiques, de sorte que leur production s'en trouve stimulée et enrichie pour un bénéfice commun » ;
- développement de l'ingénierie pédagogique qui aide à la scénarisation des activités ;
- production et mise à disposition de ressources recherchées des enseignants ;
- avancement en matière de recherche pédagogique afin de prouver la praticabilité des nouveaux changements et de convaincre les universitaires à les mettre en œuvre.

Les TIC représentent un domaine en plein essor en didactique et, à l'époque où se développent intensément les moyens de

communication, la nécessité de faire des recherches dans ce domaine n'est plus à démontrer. À l'intérieur de ce vaste chantier, nous avons choisi de centrer notre analyse sur la classe inversée appelée aussi apprentissage inversé ou pédagogie inversée (*flipped learning* en anglais). C'est une nouvelle méthode d'enseignement/d'apprentissage faisant partie de la famille des dispositifs hybrides. Deschryver et Charlier (2014) définissent un dispositif hybride comme un dispositif mêlant des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance.

L'acronyme *FLIP* en anglais désigne *Flexible environnement, Learning culture, Intentional content, Professional educator* [environnement flexible, culture d'apprentissage, contenu intentionnel et enseignant professionnel]. Selon Yarbrow, Arfstrom, Mcknight, et Mcknight (2013, p.5) parmi les indicateurs éclaircissant chaque catégorie se trouvent :

- F* : *I provide students with different ways to learn content and demonstrate mastery.*
- L* : *I give students opportunities to engage in meaningful activities without the teacher being central.*

I : *I differentiate to make content accessible and relevant to all students.*

P : *I conduct ongoing formative assessments during class time through observation and by recording data to inform future instruction.*

[*F* : Je fournis aux apprenants différentes façons d'apprendre et de maîtriser le contenu.

L : Je donne aux apprenants l'occasion de s'engager dans des activités significatives sans que le rôle de l'enseignant soit central.

I : Je différencie le contenu afin de le rendre accessible et pertinent à tous les apprenants.

P : Je procède à des évaluations formatives continues pendant le temps de la classe à travers l'observation et par l'enregistrement des données afin de prévoir les enseignements ultérieurs.]

Dans le tableau ci-après, nous avons retracé l'histoire de la classe inversée en nous basant sur les travaux de Marchal (2015); Pilling (2013); Bissonnette et Gauthier (2012); Lage, Platt, et Treglia (2000).

Tableau 1. Tableau représentatif de l'évolution du concept « classe inversée »

Nom	Profession	Pays/Date	Démarche	But	Nom de la méthode
Eric Mazur	Professeur de sciences physiques à Harvard	États-Unis/Début des années 90	Avant la classe : transférer les connaissances En classe : assimiler les connaissances	Susciter la motivation et l'intérêt de l'apprentissage	<i>Peer instruction</i> « enseignement interactif entre pairs »
James Wesley Baker	Professeur au département des médias et de la communication appliquée à Cedarville	États-Unis/Milieu des années 90	Avant la classe : mettre les présentations à la disposition des étudiants En classe : faire appliquer les concepts à l'aide d'exercices et d'activités.	Éviter la perte de temps en classe	<i>Classroom Flip</i>
Maureen J. Lage, Glenn J. Platt et	Professeurs d'économie à l'université de Miami	États-Unis/Milieu des années 90	Avant la classe : demander aux étudiants de travailler sur un	Respecter la variété des styles d'apprentissage	<i>Inverted Classroom</i> « classe inversée »

Michael Treglia			thème, en choisissant parmi les différentes ressources disponibles En classe : répondre aux questions et faire ensuite des expériences et des activités pratiques		
Jonathan Bergmann et Aaron Sams	Professeurs de chimie à la <i>Woodland Park High School</i>	États-Unis /2006	Avant la classe : enregistrer les cours en utilisant un logiciel de capture vidéo, mettre en ligne les vidéogrammes En classe : discuter les points incompris ou les sujets à éclaircissement.	Résoudre les problèmes des apprenants qui ratent souvent les cours	<i>Reverse instruction</i> « enseignement renversé »
Salman Khan	Fondateur de <i>Khan Academy</i>	États- Unis/2006		Propulsion de l'idée d'apprentissage inversé en présentant sur son site officiel des vidéos éducatives gratuites en anglais	

Un apprentissage inversé consiste à inverser le modèle traditionnel d'enseignement et d'apprentissage en consacrant le temps en dehors de la classe à l'appropriation des savoirs et l'espace de la classe aux activités d'application. La présence des nouvelles technologies de l'information et de la communication et le développement des outils numériques ont facilité la mise en œuvre de cette approche pédagogique. De ce fait, les ressources numérisées sont facilement disponibles sur Internet ou ailleurs et permettent aux apprenants d'effectuer l'initiation aux savoirs individuellement en amont d'une séance en présence et de profiter du temps de la classe pour faire « des projets d'équipe, des échanges avec l'enseignant et ses pairs, des exercices pratiques et d'autres activités de collaboration » (SSFUS, 2011). Bien que

l'apprentissage en classe inversée favorise un enseignement différencié, il demande une compétence en gestion du temps sinon les activités d'apprentissage s'accumulent et l'apprenant n'arrive pas à demeurer à jour dans les séances en classe.

Ajoutons que même si l'appellation de ce modèle pédagogique date des années 2000, on peut le considérer comme la nouvelle forme d'une pratique employée depuis longtemps où des lectures sont exigées avant les séances en classe qui seront consacrées aux débats et aux discussions. Cependant ce qui distingue cette nouvelle méthode de l'ancienne pratique, ce sont l'utilisation des TIC et celle des méthodes actives. Par un tableau récapitulatif, on peut présenter les principaux éléments qui diffèrent la classe inversée de son modèle traditionnel :

Tableau 2. Points divergents de la classe traditionnelle et de la classe inversée

Classe traditionnelle	Classe inversée
<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant transmet des connaissances aux apprenants (le modèle transmissif). - L'enseignant est détenteur de savoirs. - Les apprenants jouent un rôle passif et ils doivent avoir la compétence de mémoriser des informations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les connaissances sont accessibles partout grâce aux nouvelles technologies et à Internet. - L'enseignant est guide et accompagnateur. - Les apprenants sont plus actifs et doivent plutôt savoir « rechercher, filtrer et synthétiser de multiples sources d'informations » (Charlier, 2011, p. 31). Bref, ils doivent savoir apprendre.
<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants sont plutôt récepteurs de savoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants sont co-constructeurs de connaissances.
<ul style="list-style-type: none"> - Les rythmes d'enseignement et d'apprentissage sont déterminés par l'enseignant qui fournit les mêmes informations à tous les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants peuvent travailler à leur propre rythme.
<ul style="list-style-type: none"> - L'initiation à la connaissance et la compréhension des concepts de base se font en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants s'initient aux connaissances et aux concepts de base en dehors de la classe avant la séance en présence.
<ul style="list-style-type: none"> - La mise en application et l'analyse des apprentissages se font individuellement en dehors de la classe par des devoirs et la préparation aux évaluations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants arrivent à progresser dans l'application, l'analyse et la synthèse en groupe, lors de leur présence dans les séances en classe. Les activités mentionnées constituent les hauts niveaux d'apprentissage selon la taxonomie cognitive de Bloom (cité dans Stickel et Liu, 2015).

Comme tous les autres modèles d'enseignement et d'apprentissage, la pédagogie inversée a des avantages et des inconvénients qui peuvent se résumer comme il suit :

Les avantages de la pédagogie inversée :

- accroître l'efficacité du temps de présence en classe ;
- respecter le rythme d'apprentissage des apprenants ;
- attribuer un rôle plus actif aux apprenants ;
- favoriser la responsabilisation et la motivation des apprenants ;
- contribuer au développement des savoir-faire et savoir-être des apprenants ;
- encourager les apprenants à réfléchir et à poser des questions sur le sujet déjà étudié en dehors de la classe ;
- conscientiser les apprenants de leur processus d'apprentissage ;
- améliorer les rapports entre l'apprenant et l'enseignant qui ne transmet pas seulement des savoirs mais qui inspire, anime et écoute les apprenants ;
- individualiser l'enseignement selon les besoins des apprenants : « *Flipping the classroom establishes a framework that ensures students receive a personalized*

education tailored to their individual needs » (Bergmann et Sams, 2012, p. 6) ;

- impliquer une classe plus dynamique et plus interactive ;
- faciliter le rattrapage des cours pour les apprenants souvent absents ;
- développer de plus en plus les compétences transversales des apprenants, c'est-à-dire celles qui peuvent être extrapolées dans d'autres domaines comme « se former à distance, rechercher des informations pertinentes et valides, travailler en équipe [...], exercer son esprit critique argumenté, [...], communiquer scientifiquement ...» (Lebrun, 2013, p. 4).

Les critiques couramment formulées à l'égard de la classe inversée portent sur les aspects suivants :

- la pédagogie inversée exige des enseignants compétents et formés à l'utilisation des TIC pour inverser les cours ;
- la disponibilité des ressources technologiques est cruciale pour mettre en branle cette méthode, ce qui n'est pas toujours très assuré ;
- l'enseignant doit mettre plus de temps pour créer des capsules vidéo et préparer

des ressources mises à la disposition des apprenants ainsi que des tâches à effectuer en classe ;

- sans la participation active des apprenants, il y a le risque d'échec de cette méthode ;
- la charge de travail étant grande, les apprenants doivent consacrer plus de temps afin de se préparer (initiation aux savoirs, visionnage des vidéos, etc.) avant leur présence en classe ;
- l'accroissement des absences est possible en cas de manque de visionnage des vidéos ou de préparation suffisante avant les séances en classe.
- il y a des apprenants qui ne tolèrent pas de voir leurs habitudes d'apprentissage changer et il arrive qu'ils ne soient pas au niveau de prendre en charge leur apprentissage ;

Afin d'appliquer la classe inversée, l'enseignant doit préparer les apprenants à la mise en pratique de ce modèle

d'enseignement, les entraîner à utiliser les TIC dans leur processus d'apprentissage et tirer parti des informations qui existent à leur disposition sur Internet.

Dans cette partie de l'article, nous apportons un certain nombre de précisions sur la perspective actionnelle pour affiner sa pertinence avec la classe inversée. Les tâches qui sont à réaliser dans une classe inversée, se situent en général dans un cadre défini par l'approche actionnelle. Apparue au milieu des années 90, l'approche actionnelle a été impulsée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Bien qu'elle donne la suite aux mouvements antérieurs comme l'approche communicative, cette perspective entraîne une avancée dans les domaines d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues vivantes. Inspirées par Puren (2014), nous pouvons énumérer quelques traits distinguant la perspective actionnelle de l'approche communicative :

Tableau 3. La perspective actionnelle de l'approche communicative

Perspective actionnelle	Approche communicative
Elle est focalisée sur le groupe-classe et l'interaction en groupes. Les groupes binaires sont ajustés par rapport à l'activité du groupe-classe.	Elle se focalise sur l'apprenant en stimulant des interactions dans des groupes en binôme.
Elle vise à former un acteur social capable de cohabiter et de coagir. Elle fait appel à l'approche co-culturelle définie comme « cultures communes d'action dans les différents domaines » (Puren, 2014, p.10). Un certain parallélisme est établi entre apprenant/usager et c'est l'usage social de la langue qui permet l'apprentissage.	Elle veut des sujets capables d'interagir et de communiquer en langue-culture étrangère. Elle est accompagnée de l'approche interculturelle et l'apprenant fait la simulation d'un usager social.
La classe de langue est considérée comme une microsociété où les actions sociales réelles sont préconisées et les tâches ne sont pas seulement langagières.	La classe est un lieu de simulation d'actions où sont privilégiées les tâches langagières et plus précisément les seules tâches communicatives.
La communication langagière est l'un des moyens d'atteindre l'objectif qui est l'action collective.	La communication interpersonnelle est à la fois le moyen et l'objectif.

L'approche actionnelle est censée, d'après Richer (2003), dépasser sa centration sur le langage pour favoriser l'insertion de l'interaction dans une transaction. Sont transactions « toutes les interventions sur les mondes, les distinguant ainsi des activités langagières de communication entre les hommes » (Vernant, 1997, cité dans Richer, 2003, p. 26). Dans cette approche, les interactions entre les apprenants ainsi que la

dimension collective sont valorisées. Il est donc à l'enseignant de jouer un rôle discret et mener les apprenants à la résolution interactive des problèmes langagières. Cicurel (2011) est d'avis que pour l'enseignant, tenir l'interaction consiste à laisser les apprenants s'exprimer, mais aussi à réguler la parole de ces derniers entre eux et les guider vers un but.

L'approche actionnelle est considérée comme une approche par tâches où se cristallise le noyau dur de l'approche à savoir l'action, action langagière nouée à l'action physique. Est tâche toute action ancrée dans un contexte social (pour lui donner sa pleine signification) et marquée par une intentionnalité, débouchant sur un résultat. Finalisée par un/des objectif(s) à partir de l'intérêt des apprenants-usagers, elle est réalisée par la mobilisation des compétences et des connaissances dont ceux-ci disposent ainsi que celles qu'ils n'ont pas et qui nécessitent un apprentissage. Lors de l'accomplissement des tâches, l'accent est mis sur le sens afin d'assurer la fluidité et l'aisance d'élocution ; la priorité est donnée à celles ayant des répercussions dans le monde réel pour conserver la motivation. Bref, la tâche est définie sommairement par le CECRL : « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 15).

MÉTHODE

À ce stade, il est temps d'expliquer la méthodologie de conception de notre scénario; ceci étant, nous présenterons d'abord une définition du scénario pédagogique. Nous nous pencherons ensuite sur la description de notre public apprenant le FLE aux universités iraniennes et nous exposerons, à la fin de cette partie, les étapes du déroulement du scénario pédagogique que nous avons élaboré. La nouveauté de la démarche de cette recherche est que nous avons emprunté les étapes de la conception d'une unité didactique dans l'approche actionnelle (Lemeunier, 2006) et nous les avons adaptées à l'élaboration d'un scénario pour une classe inversée tout en intégrant des outils TIC. Le présent article s'inscrit donc dans la lignée des « recherches-productions » (Puren, 2013) dans le sens où nous avons élaboré un matériel didactique qui pourrait être mis en place dans les cours du FLE aux niveaux A1-A2.

Il est opportun de définir le terme « scénario », terme cinématographique

équivalent du « cours », « séquence », « situation d'apprentissage », parce que c'est un concept difficile à cerner, compte tenu de son emploi dans différents domaines. En didactique des langues, le scénario pédagogique désigne la description écrite, structurée et partageable de ce qu'un enseignant envisage d'effectuer en classe (Villiot-Leclercq, 2007). Autrement dit, le scénario pédagogique décrit le déroulement des activités d'apprentissage en classe.

Notre scénario vise les étudiants de licence de langue et littérature françaises ou de traduction française qui viennent commencer leur apprentissage à l'université en Iran pour s'approprier d'abord le FLE et s'engager ensuite dans les filières spécialisées mentionnées ci-dessus. Ils apprennent le FLE durant un semestre d'une manière intensive, à raison de 27 heures par semaine ou 300 heures pendant le premier semestre. À l'issue du semestre, ils sont censés avoir acquis le niveau B1. Nous avons choisi ce public débutant, car nous sommes d'avis que la conception des tâches pour les étudiants des niveaux avancés sera plus facile que pour ceux du niveau A1 ne connaissant même pas les rudiments de la langue française.

L'élaboration d'un scénario pédagogique pour une classe inversée demande quelques étapes à suivre :

- l'enseignant définit une tâche globale à effectuer pour la fin du semestre ou de chaque unité didactique ainsi que les objectifs à atteindre;
- les apprenants sont invités à consulter Internet sur un thème, mais il est important qu'ils connaissent déjà des sites fiables. Ils peuvent aussi visionner une capsule vidéo sur le sujet (préparé par l'enseignant ou non) (cf. annexe 1) ;
- l'enseignant peut tester les informations acquises par les apprenants sur Internet avant leur présence en classe. Pour ce faire, il pourrait créer un blog destiné à ses apprenants ;
- les 10 ou 15 minutes du début des cours sont consacrés aux questions/réponses afin d'approfondir les connaissances acquises en dehors de la classe ;
- les savoirs se mettent en pratique par différentes tâches (des micro-tâches liées à

la tâche globale) selon les objectifs, le temps disponible, etc. Il est essentiel que ces tâches se sélectionnent et s'effectuent selon les critères définis par l'approche actionnelle.

Comme le signale Lemeunier (2006), l'appropriation de nouveaux savoirs se situe dans un cadre méthodologique composé de 4 phases principales contenant chacune à son tour, des sous-étapes:

- l'exposition favorisant l'accès au sens, est constituée de la sensibilisation qui provoque les connaissances antérieures et latentes des apprenants, de la compréhension orale ou écrite composée elle-même de l'anticipation, de la compréhension globale et de la compréhension détaillée. Lesdites sous-parties entraînent la construction d'hypothèses sur le contenu d'un document ainsi que la vérification des hypothèses pour accéder aux informations précises en fonction des objectifs de l'unité didactique ;
- le traitement permettant aux apprenants de découvrir les règles d'usage de la

langue, englobe le repérage et la conceptualisation ;

- la fixation-appropriation qui facilite l'appropriation de connaissances nouvellement acquises ;
- la production comprenant le réemploi, entraîne une production plus spontanée chez les apprenants dans des situations réelles ou proches du réel de la communication.

Dans l'élaboration de notre scénario, nous avons respecté les principales phases définies par Lemeunier à l'exception de celles de la sensibilisation et du traitement, car dans une classe inversée la familiarisation avec des savoirs s'effectue avant la présence en classe à travers le visionnage des capsules vidéo et la consultation des sites Internet ; ce qui empêcherait la mobilisation des prérequis des apprenants dans la phase de sensibilisation ou la reformulation des règles linguistiques lors de la phase du traitement. Il est pourtant possible de réaliser ces étapes pendant des séances en présentiel ou par l'emploi de la vidéoconférence au cours des séances virtuelles.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

À l'issue de ce tour d'horizon sur les concepts clés de l'article, nous pouvons

présenter un scénario pédagogique pour une classe inversée basée sur la perspective actionnelle.

Tableau 3. Description des objectifs des tâches

Niveau	A1-A2
Objectifs culturels	Apprendre le rythme de vie des Français ; S'initier aux chaînes télévisées françaises
Objectif sociolinguistique	Solliciter l'aide de l'allocutaire
Objectif communicatif	Parler de ses activités habituelles
Contenus linguistiques	Verbes pronominaux, verbes du quotidien, les heures en français, les principaux types d'émission

Tableau 4. Description du déroulement des tâches avant le cours

Avant le cours	Etape 1 : Les étudiants regardent deux capsules vidéo (consultables sur : https://youtu.be/Nl0X2jFsgKQ et https://www.youtube.com/watch?v=fYAco_l03rE&feature=youtu.be_gdata_player) présentant les principales données linguistiques concernant les verbes du quotidien ainsi que la façon d'indiquer l'heure.
	Etape 2 : Ils consultent les sites Internet (francaisfacile.com et http://www.programme-television.org/genres) afin de se renseigner sur les principaux types d'émission et les verbes du quotidien.

Etape 3 :

Tâche 1 :

- Modalité de travail : en grand groupe
- Activité langagière : compréhension et expression écrites
- Démarche : les étudiants décrivent en collaboration les activités quotidiennes d'un homme et d'une femme sur Padlet* ou Pearltrees*. Chaque étudiant doit présenter au moins 2 images accompagnées des phrases correspondantes.

* Padlet est un mur interactif où les apprenants et l'enseignant pourront partager des ressources numériques et Pearltrees est un outil permettant la mutualisation des contenus et des ressources.

** Les feuilles de route préparées par l'enseignant faciliteront l'utilisation de ces outils par les étudiants. La notion de l'action étant centrale dans la perspective actionnelle, d'où le recours au terme « feuille de route » qui désigne un plan d'action. La feuille de route précise chacune des tâches à accomplir, le résultat attendu (partager un document sur un blogue par exemple), la durée de l'activité, les modalités de travail et les adresses de sites à consulter.

Tableau 5. Description du déroulement des tâches pendant le cours

Lors de présence en classe	Etape 1 : Les étudiants posent des questions (10 à 15 min)
	Etape 2 : Ils effectuent des activités et des tâches :
	<p><i>Activité 1 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de travail : en binômes ou en triades - Activité langagière : compréhension orale - Démarche : ils visionnent une vidéo (annexe 2) et complètent le tableau récapitulatif des activités habituelles du protagoniste (annexe 3). <p>Suggestion pédagogique : Ils regardent la vidéo premièrement sans le son afin de répondre aux questions de l'enseignant : QQQQCCP (Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Combien? Pourquoi?). Le deuxième visionnage leur permet de valider les hypothèses émises à l'étape précédente.</p> <p><i>Activité 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de travail : en grand groupe - Activité langagière : expression orale - Démarche : chaque étudiant pioche une carte sur laquelle est illustrée une image (annexe 4). Les étudiants procèdent ensuite à parler tour à tour de leurs activités quotidiennes. Lorsqu'ils arrivent à l'activité présentée par l'image, du fait qu'ils ont oublié le verbe correspondant, ils essaient de solliciter l'aide des autres étudiants (par exemple par le mime). Ces derniers viennent en aide de leur camarade en verbalisant le verbe recherché. <p><i>Activité 3/ tâche 1 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de travail : d'abord en groupe de 2 ou 3 étudiants ensuite en groupe-classe - Activité langagière : compréhension orale, expression écrite, expression orale ▪ Phase A : les étudiants échangent entre eux sur leurs habitudes (ils doivent aussi indiquer quel téléspectateur ils sont ; ils disent s'ils regardent la télé, quel type d'émission ils regardent, à quel moment. Chaque groupe doit écrire de petits textes concernant les activités habituelles de chacun de ses membres, les moments où il regarde la télé et le type d'émission. ▪ Phase B : les étudiants surfent sur le Net à la recherche de la grille de programmes des chaînes télévisées françaises du jour. ▪ Phase C : les groupes échangent leurs textes, anonymes bien sûr et ils les lisent tour à tour, à haute voix devant la classe. Les autres étudiants tentent de reconnaître la personne dont on présente les activités et de deviner selon la grille, les programmes que cette personne pourrait regarder à la télé.

*** Au moment où les étudiants se mettent à effectuer les activités et les tâches, l'enseignant pourrait passer dans les groupes afin d'aider les étudiants en difficulté.*

Tableau 6. Description du déroulement des tâches après le cours

Après le cours	<p>Etape 1 :</p> <p>Tâche 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de travail : d'abord en binômes ou en triades ensuite en groupe-classe - Activité langagière : expression orale <ul style="list-style-type: none"> ▪ Phase A : chaque groupe constitue un bruitage : il enregistre les bruits de ses activités habituelles ou télécharge les bruitages sur le site universal-soundbank.com pour construire une suite sonore de sa routine quotidienne. ▪ Phase B : la séance suivante, en écoutant les enregistrements, les étudiants décrivent une journée typique de leurs camarades. <hr/> <p>Etape 2 :</p> <p>Tâche 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de travail : en 3 groupes - Activité langagière : expression écrite - Démarche : chaque groupe choisit l'un des membres d'une famille composée d'une mère, d'un père et d'un enfant et décrit sa journée type sur un outil numérique comme Google slides* intitulé « la routine d'une famille ». <p><i>*Google slides est un outil type powerpoint à cette différence près qu'il permet un travail collaboratif sur une même présentation en ligne.</i></p> <p>Etape 3 :</p> <p>Tâche 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalité de travail : en grand groupe - Activité langagière : expression écrite - Démarche : les étudiants créent un Padlet ayant pour titre « La routine de notre ville ».
----------------	--

Certains spécialistes comme Angelika (2015), croient qu'il semble difficile de mettre en pratique la classe inversée dans l'enseignement des langues puisque les connaissances et les compétences seront loin de s'y construire en interaction ; or, on peut mentionner à cet égard que le développement des TIC a résolu le problème du manque d'interaction avant et après les séances de présence en classe. En outre, lors de l'accomplissement des tâches et des activités en classe, les apprenants sont en interaction constante. Ainsi, par le couplage de la classe inversée et l'approche actionnelle, deux notions se trouvent au premier rang : l'interaction et la réalisation des tâches en groupe.

Lors de la préparation d'une unité didactique, les tâches suggérées ne sont pas toujours des tâches authentiques ayant des répercussions dans le monde réel, parfois le recours aux tâches pédagogiques semble inévitable. Piotrowski (2010) le souligne à juste titre que dans une classe de langue étrangère, la tâche constitue un spectre incluant toutes les activités effectuées par les apprenants, mis à part les activités organisationnelles ainsi que les exercices,

considérés comme un type contraignant et particulier de tâche.

Bien qu'une série de capsules vidéo, au nombre restreint, soit disponible sur les sites comme YouTube et laclasseninversee.com, le déficit des ressources semble un problème qui doit être résolu de prime abord. Un groupe d'enseignants-concepteurs peut être créé pour la production et la mise à la disposition des enseignants, des vidéos de qualité et des outils nécessaires. Il est évident que les concepteurs doivent être initiés aux manuels et aux pratiques enseignantes.

Afin de s'investir dans les nouvelles pratiques d'enseignement, les enseignants ont besoin d'être soutenus et accompagnés. Encore que la préparation du cours soit un travail de longue haleine pendant les premières séances, le temps consacré à la préparation diminuera remarquablement dans les séances suivantes.

Les recherches sont cruciales de la part de l'enseignant d'un côté pour trouver de nouveaux outils numériques bénéfiques dans l'enseignement et l'apprentissage, de l'autre côté pour mutualiser les résultats de la mise en pratique de nouveaux modèles

pédagogiques et apporter des améliorations. Il doit être créatif pour tirer profit de nouveaux logiciels dans le domaine de l'enseignement et concevoir des tâches ainsi que des activités variées convenables pour son public.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons pour but d'analyser l'un des moyens favorisant la transformation du système universitaire de l'enseignement du FLE en Iran. Pour ce faire, nous avons présenté la pédagogie universitaire et les raisons pour lesquelles le modèle pédagogique actuel où prédomine l'enseignement magistral, n'est plus satisfaisant. Nous avons proposé l'incorporation de la pédagogie active et de la pédagogie numérique comme une nouvelle option favorisant l'amélioration des pratiques enseignantes à l'université. Nous avons été par la suite, conduite à l'insertion de deux nouveaux mouvements qui poursuivent les mêmes chemins de changement à savoir la classe inversée et l'approche actionnelle. Comme la classe inversée à elle seule n'est pas porteuse d'une pédagogie différente, nous y avons articulé l'approche actionnelle définissant le domaine des tâches à réaliser. Afin d'illustrer ces changements dans un cours de FLE, nous avons proposé un scénario pédagogique.

Par cette recherche, nous nous sommes rendue compte que le fonctionnement d'un dispositif est garanti à partir du moment où la motivation est partagée. La réussite de toutes ces évolutions sera impossible sans l'engagement actif des étudiants. Si ces derniers perçoivent l'intérêt des activités et des nouvelles transformations, ils seront plus motivés et s'y engageront plus activement.

Du fait des prérequis facilitant l'innovation du système universitaire, les universités iraniennes sont au tout début du chemin et cela demande la patience et l'effort intense des acteurs du domaine (les enseignants et les étudiants). Pour conclure, nous espérons que cette étude aboutira aux recherches examinant le degré de réussite de mise en place des scénarios pédagogiques

comme celui défini dans cet article afin de combler ses lacunes pratiques éventuelles.

RÉFÉRENCES

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21. Repéré à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v08_n01-02_11.pdf.
- Angelika, V. (2015). *La classe inversée en langues- Analyse comparative d'une situation de communication orale en cours d'allemand, avec et sans « flip »*. Repéré à https://www.academia.edu/12716600/Conf%C3%A9rence_15_janvier_2015_La_classe_inverse_e_en_langues_Analyse_comparative_dune_situation_de_communication_orale_en_cours_dallemand_avec_et_sans_flip_.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC : International Society for Technology in Education.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Repéré à http://ifgu.auf.org/media/document/Soutenir_la_transformation_p%C3%A9dagogique_dans_lenseignement_sup%C3%A9rieur.pdf.
- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? traditionnel or flip teaching ? *Formation et profession*, 20 (1), 23-28. Repéré à <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.173>
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : Quelles perspectives? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 28-36. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005781ar.pdf>.

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL] : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, France : Didier.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13. Repéré à <http://rfp.revues.org/2168>.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Education & Formation*, (e-301), 7-9. Repéré à revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=19&idRes=181.
- Dizambourg, B. (2007). Transformations universitaires: un modèle international? *Revue internationale d'éducation: l'enseignement supérieur, une compétition mondiale ?*, (45), 17-26.
- Djebara, A. et Dubrac, D. (2015). *La pédagogie numérique: un défi pour l'enseignement supérieur*. Paris, France : Journaux officiels.
- Lage, M.J., Platt, G.J., et Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43, Repéré à http://www.jstor.org/stable/1183338?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Lebrun, M. (2013). Une application de la recherche européenne HY-SUP: le cours LPSY1408. Un dispositif hybride entre «Métro» et «Écosystème». *QPES: Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*, Repéré à http://www.academia.edu/8396420/UNE_APPLICATION_DE_LA_RECHERCHE_HY-SUP_LE_COURS_LPSY1408_Un_dispositif_hybride_de_formation_entre_M%C3%A9tro_et_Ecosyst%C3%A8me.
- Lemeunier, V. (2006). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Repéré à <http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-8, Repéré à <http://ripes.revues.org/769>.
- Marchal, B. (2015). De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (7), 23-34, Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Mekong7/marchal.pdf>.
- Pilling, N. (2013). *Baker's "Classroom Flip" Spreads Globally*. Repéré à www.cedarville.edu/Offices/Public-Relations/CampusNews/2014/Bakers-Classroom-Flip-Spreads-Globally.aspx.
- Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, (7), 107-118.
- Puren, Ch. (2013). *Méthodologie de la recherche en DLC : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. Repéré à [www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/](http://www.christianpuren.com/cours-methodologie-de-la-recherche-en-dlc/).
- Puren, Ch. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>.
- Richer, J.-J. (2003). Lectures du cadre: continuité ou rupture?. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p.14-48). Espagne : Maison des langues.
- Service de Soutien à la formation de l'université de Sherbrooke [SSFUS]. (2011). *Faire la classe mais à l'envers : la flipped classroom*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numerous-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>.

- Stickel, M. et Liu, Q. (2015). *Les retombées de la méthode de la salle de classe inversée : comportements, perceptions et résultats d'apprentissage des étudiants*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios Pédagogiques* (thèse de doctorat, Université Joseph-Fourier Grenoble I, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00156604>
- Yarbro, J., M. Arfstrom, K., Mcknight, K. et Mcknight, P. (2013). Extension of a review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*. Repéré à <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>.
- Zghal, R. (2007). Un équilibre instable entre la quantitatif et la qualitatif, l'enseignement supérieur en Tunisie. *Revue internationale d'éducation : l'enseignement supérieur, une compétition mondiale*, Sèvres, (45), 51-62.

ANNEXES

Annexe 1. Les étapes à poursuivre pour produire une capsule vidéo sont :

- définir l'objectif de la capsule vidéo ;
- écrire le scénario de la capsule vidéo étape par étape ;
- rédiger le texte audio pour chaque étape ;
- sélectionner les ressources (images, icônes) ;
- regrouper et organiser tous les éléments définis ci-dessus dans l'application (le schéma de cette production est consultable sur le site : www.moddou.com).

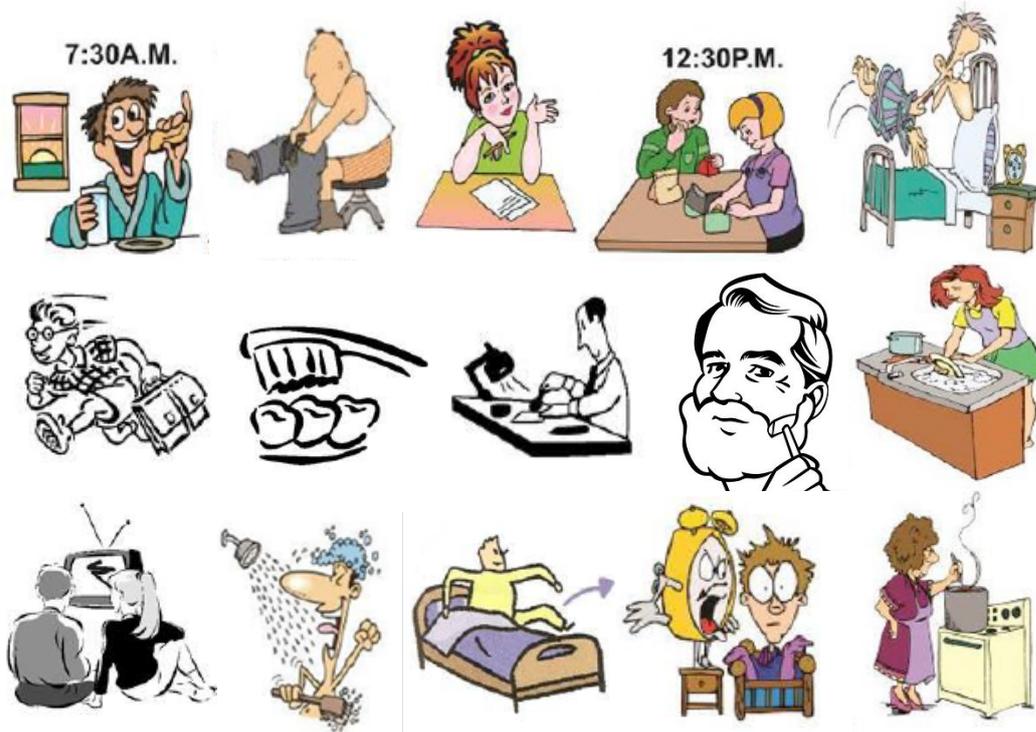
Annexe 2. La transcription de la vidéo

Coucou, c'est moi. Je m'appelle Éric et j'ai 12 mois. Je vais vous raconter ma journée. Oui, je sais ... je suis encore très petit mais je fais déjà pas mal de choses. Je me réveille tous les jours à 8h du matin. Je me lève tout content parce que je sais que je vais découvrir et apprendre plein de trucs pendant la journée. À 8h quinze, je prends mon petit déjeuner tranquillement. Mmm! J'adore le lait. Ensuite, je me prépare. Je me brosse les dents. J'ai déjà 8 ans, pas mal hein ? Je me lève, je me coiffe et je m'habille. C'est ma maman qui m'aide. Moi, je suis encore très petit. Après, je joue dans le salon avec mes jouets préférés. J'adore mon ours. Il s'appelle Léo. Pendant que je joue, ma maman fait le repassage. Après, elle range un peu la maison et puis elle passe l'aspirateur. Elle utilise un appareil très bizarre. Ça fait beaucoup de bruit. Parfois, j'ai peur. Plus tard, à 10h et demie, on va au supermarché. J'aide ma maman à faire les courses. C'est chouette! Il y a beaucoup de gens. Tout le monde me parle et me fait rire. J'aime aller avec ma maman. Elle m'achète plein de bonnes choses. Puis, on rentre chez nous. Ma maman doit préparer le repas. À midi trente, je déjeune. J'aime bien le plat qu'elle me prépare. Après, ma maman fait la vaisselle. Elle nettoie la cuisine. Moi, je lis un peu. Mon livre préféré, c'est Antonin le Poussin. À 14h, je me couche et je fais la sieste. Je suis petit, alors je dois dormir beaucoup. Quand je me réveille, je me prépare pour sortir, parce qu'à 16h, je vais au parc. C'est super! J'adore les balançoires. Je m'amuse beaucoup. S'il fait beau, je prends le goûter dans le parc comme aujourd'hui. Vers 18h, je rentre chez moi. Je regarde mes dessins animés préférés : les Télétubbies. C'est génial! Je joue un peu et 19h trente, je prends mon bain. J'adore, je m'amuse beaucoup. Quand le bain est fini, je pleure parfois. Puis, je mets mon pyjama et je me prépare pour le dîner. Il est 20h et je bois mon super biberon. Miam miam! Enfin, il est 20h trente, c'est l'heure de se coucher. Haaaa! J'ai sommeil. Bonne nuit! (La vidéo est consultable sur : <https://www.youtube.com/watch?v=TCJHo56nC6E&feature=youtu.be>)

Annexe 3. Les différentes activités quotidiennes

Heure	8h15	12h30	16h	19h30	20h30
Activités	Il se réveille.	Il va au supermarché avec sa mère.	Il se couche et il fait la sieste.	Il rentre chez lui.	Il boit son biberon.

Annexe 4. Les cartes d'activités quotidiennes à piocher



(Les images sont consultables sur : iscollective.com)