



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

# La Vieille dame se met au numérique : un exemple de classe inversée à l'université

**Alice Delorme Benites**

Universités des Sciences Appliquées de Zurich, Suisse

delr@zhaw.ch

Reçu le 16-02-2018 / Évalué le 09-07-2018 / Accepté le 14-10-2018

## Résumé

Si le foisonnement actuel d'outils numériques permet un contact intense des étudiants avec les langues étrangères (réseaux sociaux multilingues, langues et sous-titrages à la demande sur Netflix et YouTube, applications linguistiques pour smartphones), l'enseignement de la grammaire au niveau universitaire reste l'affaire des livres et des travaux « sérieux », notamment aux niveaux avancés. Comment alors faire participer la Vieille dame à la révolution numérique ? Cet article présente et évalue un cours de niveau C1 en classe inversée, conçu dans une double volonté de mieux accompagner l'assimilation individuelle de la logique de la grammaire française par les étudiants mais aussi d'inclure dans leur apprentissage personnel les ressources numériques qui peuplent leur quotidien.

**Mots-clés :** classe inversée, apprentissage autonome, grammaire française, vidéos

## French Grammar and Digital Learning: An Inverted University Classroom

### Abstract

Nowadays, students have access to an unprecedented variety of digital resources and tools, allowing for constant contact with foreign languages through multilingual social networks, subtitles and language options on Netflix and YouTube, language-learning applications, etc. Still, French grammar classes at a university rely heavily on traditional printed sources, especially at advanced levels. This paper presents and evaluates a video-based inverted class on French grammar designed as an attempt to help students assimilate the complex mechanisms of French grammar more efficiently and to include their daily digital experiences in the learning process.

**Keywords:** inverted classroom, French grammar, blended learning, video-based learning

### Introduction et constat initial

L'heure est au numérique. Les livres appartiennent au passé. Les enseignants en langues doivent accompagner la transition et s'adapter à leur public d'élèves et de jeunes étudiants, qui ont grandi avec Internet. Ces affirmations, et bien d'autres apparentées, sont le pain quotidien des didacticiens et enseignants à la recherche

de nouvelles perspectives. Elles ne tiennent cependant souvent pas compte d'un paradoxe cinglant : les élèves et étudiants ont certes grandi avec Internet, mais l'utilisent essentiellement à des fins récréatives. S'ils connaissent et manient avec dextérité les différents canaux de divertissement (films, musique, jeux, séries, images et photographies, lectures de loisir...), c'est incontestablement dû aux efforts monumentaux déployés par l'industrie récréative pour fidéliser une clientèle rentable. À cela s'opposent alors souvent les enseignements de l'école et de l'université, dont les contenus sont « sérieux », « critiques », « réfléchis » et bien souvent non numériques. Serait-ce dû au fait que les enseignants eux-mêmes ne sont pas (encore) des natifs du numérique ? Il s'agirait alors d'un simple problème générationnel qui devrait se résorber le plus naturellement du monde. Cependant, nous avons pu observer au fil des semestres où nous enseignions la grammaire française que les étudiants venaient toujours nous demander quel ouvrage de référence nous recommanderions. Ils voulaient un livre. Là où certains de nos collègues y verraient presque un signe de maturité (ils comprennent enfin que les livres sont importants...), nous nous posons la question : pourquoi la grammaire devrait-elle être expliquée dans un livre ? Un jeu vidéo, un dessin animé, des séries de gifs et « memes » ou encore une série documentaire ou fictionnelle ne pourraient-ils pas également présenter les mêmes contenus ? Le livre revêtirait donc un certain cachet, transporterait une idée de sérieux et de crédibilité, tandis que les autres supports seraient relégués au rang de divertissement (Fraise, 2012).

Une telle affirmation fera hausser les sourcils, et fort heureusement, nombreuses seront les voix qui s'élèveront pour la rectifier : en effet, bien des enseignants et auteurs s'attèlent à transposer les contenus sur des supports plus modernes, plus numériques. On citera, parmi les ressources en ligne accessibles à tous, par exemple le site [www.françaisfacile.com](http://www.françaisfacile.com), [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net), ou encore les explications grammaticales du projet Voltaire.

Tout en saluant cette tendance, nous notons cependant deux zones d'ombre particulièrement persistantes. D'une part, l'introduction du numérique dans l'apprentissage des langues se cantonne encore souvent à un niveau d'apprenant peu avancé : la plupart des ressources d'apprentissage numériques, dont les sources suscitées, s'arrêtent au niveau C1 du Cadre européen de référence. De plus, et cette zone d'ombre est étroitement liée à la première, l'usage du numérique fait la part belle aux visées communicatives et pragmatiques, beaucoup moins à la théorie. Pour la grammaire, par exemple, on trouvera donc une multitude de ressources numériques pour s'entraîner à l'application de règles de grammaire somme toute assez basiques. Tous les cas plus difficiles et les explications théoriques approfondies sous-tendant la langue, néanmoins, requièrent presque toujours le recours

à un ouvrage imprimé<sup>1</sup>. Ici aussi, on retrouve le dogme du livre et de l'explication écrite comme seuls garants d'une certaine fiabilité scientifique.

Résultat de cette opposition quasi paradigmatique : les étudiants en langues, bien que baignant désormais dans un environnement connecté multilingue (Develotte, 2010), n'y voient que la possibilité de se divertir. La grammaire française, abondamment déclinée en exercices interactifs en ligne lorsqu'il s'agit d'en appliquer les principes les plus courants, retourne bien vite à la poussière des vieux ouvrages de référence dès lors qu'on l'aborde sous un angle plus théorique et plus approfondi.

De cette situation paradoxale émerge le besoin de repenser l'approche universitaire en didactique des langues afin d'inclure la réalité linguistique numérique et non-numérique des apprenants et des enseignants mais aussi les récentes évolutions en matière de didactique. C'est dans cette optique que nous présenterons ici le concept théorique et la conception pratique d'un cours de grammaire en classe inversée sur support numérique avant d'en analyser l'utilisation concrète par les étudiants.

## **2. La grammaire en classe inversée : concept du cours**

C'est dans le contexte des précédentes observations que nous avons décidé de rallier le mouvement didactique actuel en transformant un cours de grammaire universitaire pour futurs traducteurs (dont le niveau de français était C1 au minimum) en classe inversée (Ghozlane et al., 2016 : 30), souhaitant par là-même activer les apprenants, les responsabiliser, déclencher des réflexions plus avancées et sortir des ornières de l'enseignement frontal<sup>2</sup>.

Comme rapidement mentionné précédemment, le niveau du cours ne nous permettait pas de recourir à des ressources en ligne déjà existantes, car trop basiques. En créant de nouvelles ressources, nous avons privilégié trois dimensions qui nous paraissaient cruciales.

Premièrement, le support ; en effet, la décision de travailler avec des vidéos explicatives poursuivait un double objectif :

- Exploiter au maximum les possibilités du numérique comme une nouvelle approche, qui parlerait peut-être plus aux étudiants qu'un ouvrage tel que le Bon usage ou, en tout cas, le compléterait.
- Utiliser l'image, le son et le mouvement pour expliciter et mettre en lumière des lois et principes grammaticaux abstraits, qui faisaient jusqu'alors essentiellement l'objet d'explications verbales et textuelles.

Cette dernière préoccupation s'est d'ailleurs avérée la plus intense : comment, par exemple, représenter visuellement une règle d'accord du participe passé ? D'un autre côté, la visualisation épargnait bien souvent de longues explications verbeuses : la notion de complément d'attribution s'illustrait à merveille grâce au déplacement d'un objet d'un personnage à l'autre, la différence entre coordination et subordination était symbolisée par des personnages iconiques adultes et enfants, l'incertitude de syntaxe s'expliquait par elle-même en laissant apparaître une phrase petit à petit... Il s'agissait donc ici non pas de filmer un cours magistral ni d'énoncer une série de règles grammaticales, mais réellement de rendre visibles et audibles ces notions abstraites. Ainsi, le seul texte apparaissant dans ces vidéos explicatives consistait en exemples de phrases et en termes spécifiques ou nouveaux. Les règles de grammaire elles-mêmes étaient énoncées dans le commentaire audio et représentées visuellement par des schémas, des mouvements d'objets ou de personnages ou encore des mises en valeur des exemples (flèches, changements de couleur...). En effet, il s'agissait d'exploiter le nouveau support que constitue la vidéo dans ce qu'il possède de différent par rapport au texte écrit, que ce soit livre, manuel, ou même site Internet. L'objectif poursuivi était celui de présenter les mécanismes de la grammaire française, aussi complexes soient-ils, précisément en tant que tels : des rouages, des imbrications logiques, qui, au même titre que des lois physiques ou des formules chimiques<sup>3</sup>, peuvent être appréhendés et explicités autrement que par le texte.

Un deuxième aspect nous tenait à cœur : l'accessibilité émotionnelle. La grammaire française jouit d'une terrible réputation et scinde les esprits. On l'aime et la chérit par-dessus tout ou bien, au contraire, on la craint, elle nous dépasse, elle nous ennue. La plupart des étudiants perçoivent les cours de grammaire comme une discipline aride et dépourvue de plaisir, mais nécessaire et redoutable lors des examens. Dans bien des aspects, l'enseignant de grammaire française mène un combat similaire à celui des mathématiques : les peurs et les réticences des élèves et étudiants sont comparables. Comment alors décriper l'accès à la grammaire tout en conservant une grande rigueur scientifique ? Comment présenter et expliquer des principes abstraits complexes sans effrayer ni faire transpirer ? La réponse, dans mon cas, se trouvait dans l'humour. En créant des situations amusantes, des dialogues insensés et des personnages hauts en couleurs pour illustrer les phénomènes grammaticaux, nous visions à désacraliser l'enseignement de la grammaire mais aussi à créer des séquences émotionnelles, plus propices à rester dans les esprits. Ainsi, un dialogue devait montrer aux étudiants germanophones que les verbes de changement d'état ne se conjuguent pas tous avec le même auxiliaire au passé composé (contrairement, notamment, à l'allemand qui prend systématiquement l'auxiliaire être) :

*(On voit deux personnages en train de danser un slow, un homme assez bien bâti et une femme dans ses bras. Le narrateur met en situation en expliquant que la jeune femme cherche à entamer la conversation mais il ne lui vient qu'une seule chose à l'esprit) :*

*Elle : Mon voisin s'est pendu.*

*Lui : Oh ! Est-il mort ?*

*Elle : Non, heureusement, la corde s'est cassée.*

*Lui : Ah ! Il a donc péri ?*

*Elle : Mais non ! Il va bien !*

*Lui : Mais, est-il décédé, alors ?*

*Elle : Mais enfin ! S'il n'est pas mort, il n'est pas décédé !*

*Lui : Ah bon. Alors il a trépassé ?*

*Elle : Décidément, Jean-Hubert, quel imbécile vous faites !*

L'absurdité de ce dialogue, présenté sous forme de phylactères apparaissant les uns après les autres au-dessus de l'image du couple dansant, amuse les étudiants, qui s'attendent plutôt à des phrases standard sans trait d'humour particulier. L'avantage est double : la grammaire française prend un aspect ludique et amusant, même au niveau théorique, et les étudiants se rappellent longtemps le dialogue en question ainsi que le phénomène qu'il illustre.

Enfin, la dernière dimension importante à mes yeux était la possibilité de transfert. Non seulement mes vidéos devaient introduire et expliciter des concepts grammaticaux, mais elles devaient, de par leur conception et leurs contenus, inciter les étudiants à développer un œil différent sur les médias qui les entourent au quotidien. En nourrissant mes explications théoriques d'exemples concrets issus de séries télévisées, de chansons populaires, de films ou encore de Wikipedia, nous jetions les ponts vers un usage autonome des ressources numériques par les étudiants (telles que Youtube, Netflix, Facebook, etc.) dans une optique d'apprentissage. Cela se traduirait, dans l'idéal, par un repérage de certains phénomènes dans les séries qu'ils regardent ou les blogs qu'ils lisent ou autre. Cette réconciliation du monde numérique « de loisirs » qui fait le quotidien des étudiants et de l'étude « académique » de la langue nous semble en effet un objectif particulièrement intéressant. Afin de poser les bases d'un tel transfert, nous avons intégré divers éléments interactifs aux vidéos. Ainsi, pour chaque thème, les étudiants devaient, à certains moments de la vidéo, rechercher sur Internet ou ailleurs (le choix leur était toujours explicitement laissé) et noter des exemples : cinq adjectifs relationnels, des appositions, des imparfaits journalistiques... Cela permettait ensuite, en présentiel, de discuter des divers exemples trouvés et surtout de leur provenance : les sources étaient-elles fiables, les exemples corrects ? Ainsi,

au-delà d'une discussion grammaticale, il était possible d'amorcer un transfert vers un travail autonome utilisant les ressources quotidiennes authentiques des étudiants<sup>4</sup>. Ce travail-là était, par ailleurs, fondamental : si les vidéos explicatives présentaient la grammaire d'une manière différente des ouvrages explicatifs habituels, en misant, comme dit précédemment, sur une représentation plus schématique et dynamique et moins sur des explications écrites, c'était dans une optique de complémentarité. En effet, si l'explication « schématique » d'un point de grammaire n'apportait pas la compréhension visée auprès d'un étudiant, il lui était toujours possible de consulter un ouvrage plus traditionnel pour y trouver les mêmes règles sous forme de texte écrit. L'inverse, bien sûr, était aussi le cas : bon nombre d'étudiants se plaignant de ne rien comprendre aux règles d'accord du participe passé qu'ils avaient pu lire dans divers ouvrages et manuels scolaires appréciaient grandement les explications plus imagées de la vidéo consacrée à ce thème. Ainsi les vidéos offraient-elles une approche alternative et complémentaire aux explications textuelles traditionnelles, et le travail de transfert amorcé au moyen des exercices interactifs de recherche d'exemples ou de consultation de sources différentes devait permettre aux étudiants de développer des stratégies de compréhension et d'apprentissage individuelles, combinant à loisir différentes approches et représentations selon leurs besoins particuliers.

### 3. Réalisation et construction du cours

Des réflexions précédemment explicitées a résulté une série de vidéos d'animation commentées destinées aux étudiants de premier semestre d'un Bachelor en langues appliquées et dont le français était soit la langue maternelle, soit la première langue étrangère. Dans le deuxième cas, le niveau requis pour l'admission au premier semestre correspond à C1 dans le Cadre européen de référence. Le cours, qui se déroulait sur 13 semaines, se composait de 11 vidéos explicatives (à raison d'une vidéo par semaine), dont la durée variait de 25 minutes à 59 minutes<sup>5</sup>, sur les thèmes suivants :

- Notions d'analyse grammaticale
- Notions d'analyse logique
- Les temps du passé
- L'accord du participe passé
- Le discours rapporté
- La place de l'adjectif épithète
- Le passif et ses équivalents
- Le subjonctif
- Le gérondif

- Le conditionnel
- Les pronoms (notamment les pronoms neutres)<sup>6</sup>.

Ces vidéos étaient conçues et structurées de sorte que les étudiants puissent toujours naviguer aisément entre les différents sous-thèmes, morceler le visionnement ou encore revoir uniquement certaines parties. À cet effet, un menu navigable est présent en permanence sur le côté droit. De plus, dans une optique ergonomique, elles sont également ponctuées de séquences musicales (chansons françaises) qui illustrent chaque thème grammatical tout en offrant une séquence requérant moins d'attention afin de ne pas épuiser le spectateur. Ainsi, la durée des explications grammaticales uniquement est souvent bien inférieure à celle de la vidéo dans son entier.

De plus, afin de tenir compte du fait que les étudiants commençaient tout juste leurs études et ne maîtrisaient donc pas forcément la prise de notes (encore moins lorsque le français n'était pas leur langue maternelle !), ils avaient à disposition un ensemble de feuilles de routes imprimées qui leur offrait une aide à la prise de note structurée : des tableaux vides à remplir et des intertitres thématiques séparant des espaces de prise de note devaient permettre aux étudiants d'obtenir, après visionnement, des notes suffisamment complètes et organisées de manière à pouvoir s'y référer lors de révisions, par exemple. Ces feuilles de routes, souvent structurées comme le sont les ouvrages de grammaire imprimés, nous ont offert une plus grande liberté quant à la structure des vidéos, que je pouvais morceler plus en détail ou, au contraire, fluidifier au besoin. En effet, les étudiants prenant des notes sur les feuilles de route, ils obtenaient ainsi un résumé clairement organisé des contenus de la vidéo.

Les vidéos composaient donc la substance du cours, sanctionné par un examen écrit de fin de semestre. De plus, une séance plénière de 45 minutes par semaine et des séances de travaux dirigés en groupes réduits constituaient la partie présentielle du cours. Si, traditionnellement, la séance plénière prenait la forme d'un cours magistral introduisant les contenus théoriques, le modèle de classe inversée a permis de libérer cette séance pour une autre forme de travail. En effet, ce rendez-vous hebdomadaire consistait désormais en une séance de dialogue et de discussion à propos du contenu des vidéos thématiques. À chaque semaine était donc consacré un thème, sur lequel portait une vidéo, une discussion plénière et une séance de travaux dirigés sous forme d'exercices d'application.

La discussion plénière prenait souvent les activités interactives incluses dans les vidéos comme point de départ : il s'agissait alors de comparer les exemples trouvés par les étudiants sur Internet, de découvrir des irrégularités, de contextualiser les

usages, mais aussi d'évaluer la qualité des sources. Ces premières observations permettaient de délier les langues, invitant les étudiants à réviser les notes qu'ils avaient prises lors du visionnement des leçons filmées afin de s'assurer d'avoir tout à fait compris les explications, les règles ou les mécanismes grammaticaux en question. De plus, au fil des discussions, les étudiants se retrouvaient à même de dresser des parallèles et d'établir des connexions entre différents points de grammaire ou divers usages, organisant ainsi les savoirs déclaratifs introduits dans les vidéos explicatives dans un réseau cognitif propre à chaque étudiant.

Enfin, les séances de travaux dirigés se concentraient essentiellement sur des exercices traditionnels d'application de toute sorte, permettant une fois de plus de dégager d'éventuels problèmes et questions qui n'avaient pas émergé lors de la discussion plénière. Il est important ici de souligner que si les séances d'exercices avaient toute l'apparence de *drills* tels qu'on les pratiquait autrefois et préconise encore pour s'imprégner d'automatismes d'application de règles de grammaire, elles n'en étaient pas. Il s'agissait ici de viser la difficulté, de guetter l'erreur, afin de repérer les dernières zones d'ombre dans la compréhension d'un phénomène grammatical. Ainsi les exercices étaient-ils particulièrement difficiles et pointus (même pour des francophones), et les erreurs expressément bienvenues, puisqu'elles amenaient une reconstruction du cheminement logique les ayant occasionnées. Il n'était donc pas rare de croiser des étudiants qui, en sortant de ces séances intensives, arboraient un sourire de satisfaction sincère alors qu'ils n'avaient pas obtenu une seule réponse correcte pendant toute la séance !

Nous avons donc, en réalité, une double approche, qui permettait d'aborder chaque thème du cours dans une perspective théorique et réflexive puis sous l'angle de la pratique, mais toujours dans un dialogue basé sur des problèmes, des erreurs ou des questions et non dans une approche de transmission frontale de savoir déclaratif suivie d'une mise en pratique comparable à du conditionnement. Cette approche présentait l'avantage de se baser sur ce que les étudiants avaient réellement compris et retenus des vidéos explicatives, permettant de rectifier et de compléter ainsi leur compréhension individuelle dans un dialogue collectif.

Ainsi, l'inversion de la classe de grammaire se traduit-elle ici par un processus de développement de savoir sur trois étapes : le visionnement des vidéos explicatives ne représente que la première étape, suivie d'une phase de réflexion-discussion essentielle à la mise en relation et à la contextualisation des contenus théoriques présentés, puis d'une phase de mise en pratique tout aussi importante, non pas pour fixer des usages par les étudiants mais pour, ici encore, faire apparaître toutes les hésitations, les conflits et les incertitudes qui subsistent quant à la théorie.



#### 4. Évaluation du cours de grammaire : analyse des visionnements

La présente analyse se démarque de la large majorité des évaluations de classe inversée dans le sens où elle ne se base pas sur les retours des étudiants. En effet, si bien des enseignants-chercheurs ont élaboré des questionnaires pour connaître ce que les étudiants pensaient du modèle de la classe inversée, cette analyse permet, dans une certaine limite, de se faire une idée de ce que les étudiants font. Ainsi sera-t-il possible de mieux percevoir les opportunités qu'offrent l'enseignement de la grammaire à distance et en numérique ainsi que les répercussions que cela peut avoir. Les données d'utilisation ont été recueillies sur la plateforme Moodle, sur laquelle se trouvent les vidéos explicatives.

##### 4.1. Nombre de visionnements

Un premier problème s'imposait quant au décompte du nombre de visionnements. La plateforme Moodle enregistre notamment la date, l'heure et le nom de l'utilisateur pour chaque accès à une vidéo, mais elle ne permet pas de connaître la durée de visionnement. Afin d'éviter de comptabiliser des « clics vides », c'est-à-dire des accès à une vidéo n'ayant pas réellement eu pour suite le visionnement de cette vidéo, nous n'avons comptabilisé que les accès espacés de 3 minutes au minimum. En effet, si les vidéos durent entre 25 et 59 minutes, les différentes explications grammaticales qui les composent sont relativement courtes et se divisent généralement en séquences d'une à deux minutes. Ainsi, il est possible qu'un étudiant visionne uniquement un bref extrait d'une vidéo dans le but de se remémorer ou de mieux comprendre un point précis. La durée minimum de 3 minutes entre deux accès à une vidéo permet de prendre en compte le démarrage de la vidéo et éventuellement la recherche (facilitée grâce au menu navigable de la vidéo) du passage souhaité. Le nettoyage du rapport Moodle sur la base de ce critère a permis de dégager les chiffres suivants :

Nombre de visionnements (nets)	671
Nombre d'étudiants	29
Nombre de vidéos	11
Nombre de visionnements par vidéo par étudiant	<b>1,84</b>

**Tableau 1** : Nombre de visionnements

Le dernier chiffre constitue un premier résultat intéressant : de toute évidence, lorsqu'ils en ont la possibilité, les étudiants ont tendance à visionner plus d'une fois

une même leçon, ce qui ne serait pas possible si la leçon était traditionnelle, c'est-à-dire dispensée une fois par semaine sous forme de cours magistral. Ce constat est d'autant plus notable en regard des feuilles de route largement utilisées par les étudiants pour la prise de notes : ils auraient pu, en principe, ne visionner chaque vidéo qu'une seule fois pour ensuite se référer à leurs notes, comme c'est le cas lors d'un cours magistral traditionnel.

Une enquête a également été menée auprès des étudiants dans le cadre de l'évaluation du cours, incluant les questions : « Regardez-vous les vidéos en une seule fois ou en plusieurs fois ? » et « Regardez-vous chaque vidéo une seule fois ou plusieurs fois ? ». La plupart des répondants indiquaient regarder les vidéos en une seule fois, en marquant des pauses pour prendre des notes, effectuer les activités interactives, ou encore lorsqu'ils sentaient leur attention diminuer. Ce dernier point constitue un avantage majeur de la classe inversée : non seulement les étudiants obtiennent les moyens techniques d'adapter le flux informatif à leur capacité réceptive du moment, mais ils en font activement usage. Ils ne « subissent » plus un cours magistral dont la durée, le créneau horaire et le flux d'informations leur est imposé collectivement et indépendamment de leur état de réceptivité individuel et momentané. Au contraire, ils obtiennent la gestion de ce flux et endossent la responsabilité de choisir le moment et la durée de leur activité réceptive.

En réponse à la deuxième question, la majorité des répondants au questionnaire indiquait regarder les vidéos plusieurs fois : certains expliquaient regarder une première fois sans prendre de notes, puis une seconde fois dans le but spécifique de remplir leur feuille de route. D'autres déclaraient ne visionner que certains passages une deuxième fois, et un troisième groupe mentionnait n'avoir jusqu'ici visionné chaque vidéo qu'une seule fois, mais prévoyait un second visionnement en préparation des examens finaux.

2. Analyse logique	2.8
4. Accord du participe passé	2.4
10. Conditionnel	2
6. Place des adjectifs	1.9
5. Discours indirect	1.9
8. Subjonctif	1.8
3. Temps du passé	1.8
11. Pronoms	1.7
7. Passif	1.4
1. Analyse grammaticale	1.2
9. Gérondif	1.2

**Tableau 2** : Nombre moyen de visionnements par étudiant pour chaque leçon (le numéro les précédant indique leur ordre chronologique).

En observant de plus près le nombre de visionnement pour chaque vidéo, on découvre une légère variation, qui ne semble cependant pas suivre d'évolution chronologique. Le tableau 2 représente les différentes moyennes de visionnement par étudiant pour chaque vidéo, classées dans l'ordre dans lequel elles étaient traitées au fil du semestre. On remarquera, bien sûr, que la leçon consacrée à l'analyse logique a été visionnée presque trois fois par chaque étudiant : cela s'explique vraisemblablement par la nature de cette vidéo, élaborée dans le but de poser des bases terminologiques pour toutes les autres explications du semestre. Ainsi les étudiants sont-ils peut-être revenus au cours des leçons vers celle-ci afin de s'assurer de leur bonne compréhension des termes employés. Cette variation entre les vidéos, certes légère mais bien visible, conforte donc l'impression générale qui se dégageait à la fois des réponses au questionnaire et des premières données chiffrées citées plus haut. En effet, on peut avancer l'hypothèse que les étudiants sont conscients des possibilités didactiques qu'offre un modèle de classe inversée et en font spontanément usage : que ce soit partielle ou complète, la répétition d'une séance de visionnement semble un outil privilégié mais également différencié des étudiants.

#### 4.2. Horaires d'utilisation

L'hypothèse d'un accès sciemment différencié aux informations fournies dans les vidéos se maintient lorsqu'on s'intéresse à la chronologie des visionnements. La séance plénière avait lieu le lundi à 12 :00 tandis que les travaux dirigés étaient répartis dans la journée du jeudi. Les figures 1 et 2 montrent les jours choisis par les étudiants pour visionner une vidéo, au total pour la figure 1 et en fonction de chaque vidéo (et donc fortement influencé par la chronologie du semestre) pour la figure 2.

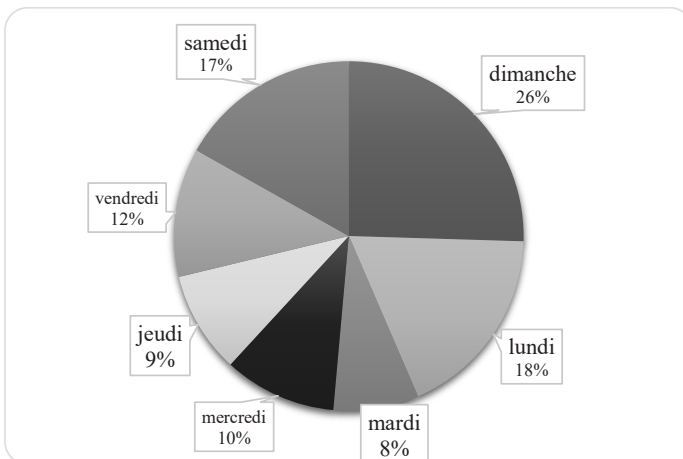
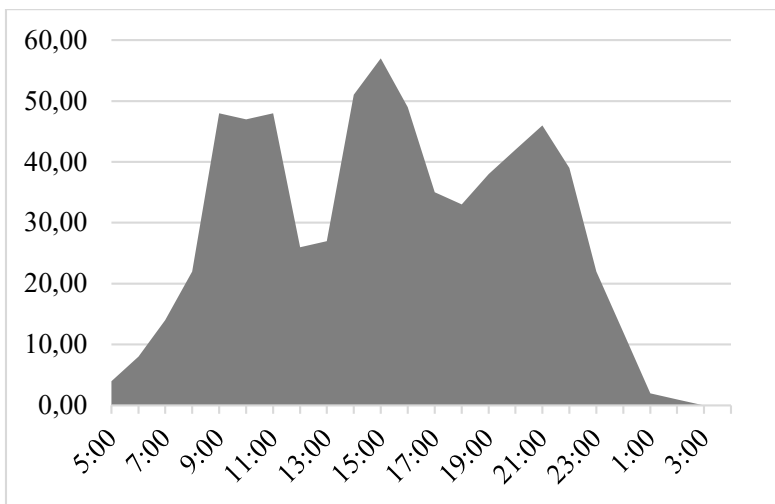


Figure 1 : Répartition des visionnements selon les jours de la semaine

On lira ici une prédominance du dimanche, peu surprenante finalement car ce jour-là précédait la séance plénière, suivi presque à parts égales du lundi et du samedi puis par tous les autres jours de la semaine. Il en ressort une image plurielle des habitudes des étudiants, en dissonance flagrante avec la rigueur chronologique d'un cours magistral hebdomadaire. La figure 1 abonde dans le même sens, affichant même une tendance à une répartition de plus en plus équitable des visionnements entre les sept jours de la semaine au fur et à mesure que le semestre avançait. Faut-il y voir une autonomie croissante des étudiants, qui personnalisait ainsi de plus en plus leur rythme de travail ? La figure 2 semble le confirmer.



**Figure 2 :** Répartition des visionnements selon les horaires

La courbe des horaires de visionnement permet deux observations cruciales : tout d'abord, elle se répartit sur pas moins de 22 heures de la journée, ce qui pointe encore une fois vers une individualisation maximisée des rythmes d'étude par les étudiants (certes, les visionnements à 5 :00 ou 3 :00 du matin restent anecdotiques). Par ailleurs, la majorité se concentre non pas sur une, mais trois plages horaires, symbolisées par les trois grands pics du graphique. La pluralité des jours et des horaires auxquels les vidéos ont été visionnées représente à nos yeux un indice précieux quant à la capacité des étudiants, dès lors que c'est possible, d'optimiser leurs études de manière autonome et individuelle. Si cette modeste étude exploratoire ne permet pas de juger de l'efficacité de la stratégie des étudiants, elle atteste d'un effort évident de leur part pour développer un apprentissage efficace adapté à leur situation individuelle.

### 4.3. Individualisation des contenus

Une observation plus détaillée de l'évolution au fil des semaines (figure 3) confirme d'une part l'hypothèse que nous avons formulée quant au visionnement répété, total ou partiel, de vidéos comme outil d'apprentissage des étudiants, et d'autre part, nous livre des indices permettant de la préciser. En effet, on constate que la plupart des semaines où avaient lieu les séances plénières (semaines 40 à 52), au minimum trois vidéos différentes sont visionnées chaque semaine, ce qui laisse conclure que les étudiants abordaient en autonomie un thème qui n'était traité ni cette semaine-là, ni la semaine suivante, créant ainsi leur propre chronologie d'apprentissage. D'autre part, les semaines 1 et 2 correspondent aux deux semaines de préparation aux examens, exemptées de cours, et la semaine 3 correspond à la semaine d'examens. On voit clairement que si les visionnements étaient moins nombreux pendant les révisions que durant le semestre, ils étaient très variés. La semaine 3, où se déroulait l'examen, affiche un nombre de visionnements presque comparable au reste du semestre mais beaucoup plus varié dans les thèmes. Ainsi pouvons-nous préciser notre hypothèse : les étudiants ont, de toute évidence, volontiers utilisé les vidéos directement pour leurs révisions. Il s'agit probablement là des répétitions de visionnement thématiques plus haut. Toutefois, nous ne pouvons pas savoir ici dans quel contexte elles ont eu lieu : s'agissait-il pour les étudiants de vérifier quelques points précis afin de compléter leurs notes, par exemple ? Ou bien ont-ils visionné à nouveau l'intégralité de certaines vidéos ?

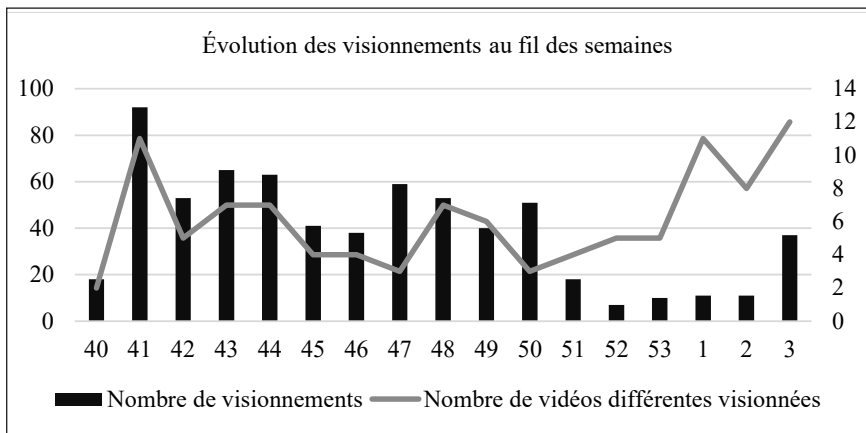


Figure 3 : Chronologie des visionnements

### 4.4. Apprentissage individuel

Le dernier constat de cette étude concerne les variations entre les différents étudiants. D'une part, la figure 4 permet une fois de plus de mieux cerner différents aspects du processus d'individualisation qu'engendre, apparemment de manière spontanée, la classe inversée :

- La plupart des étudiants a visionné chaque vidéo au moins une fois. Cela représente une différence tangible avec les cours magistraux traditionnels, dont la fréquentation peut fluctuer de manière considérable. Une exception cependant : l'étudiant n°29, qui n'aurait visionné en tout et pour tout que 3 vidéos sur 11. Ce chiffre étonne, en partie car l'étudiant en question était présent à toutes les séances plénières. On se demandera donc s'il s'agit réellement d'un cas de non-visionnement ou si l'étudiant a visionné la plupart des vidéos en même temps et avec un autre étudiant, ce qui ne laisserait donc pas de trace sur Moodle. Cette question dégage un problème méthodologique lié aux rapports Moodle qui devra être pris en compte dans des études ultérieures. Cependant, le cas restant isolé, la présente étude n'en sera probablement pas faussée<sup>7</sup>.
- Le nombre moyen de visionnements de chaque vidéo varie donc, à l'exception de l'étudiant 29, de 1 à 5, avec une moyenne de 1,84. La disparité des chiffres est, à nos yeux, un autre indice d'un effort de personnalisation de l'apprentissage de la part des étudiants. En gardant à l'esprit la figure 2, qui témoignait d'une variation du nombre de visionnements en fonction du thème de chaque vidéo, on obtient l'image d'une différenciation poussée pour chaque étudiant, laquelle n'est généralement pas observable lors de cours magistraux traditionnels.

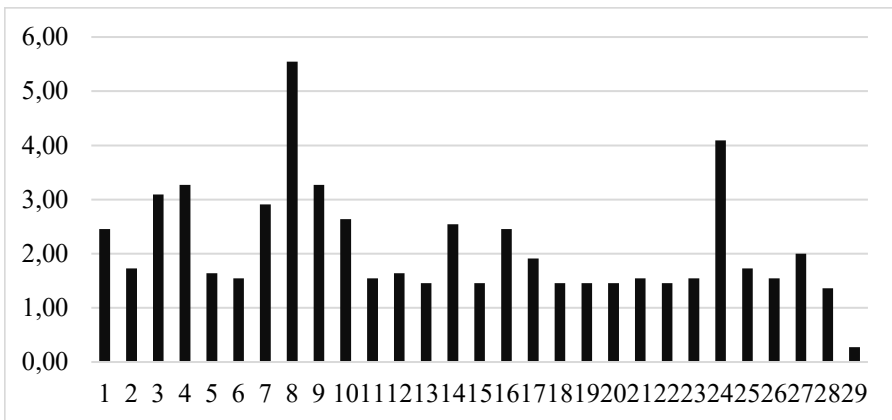


Figure 4 : Visionnement moyen par vidéo pour chaque étudiant

Une dernière étape de notre questionnement consistait à interroger le rapport entre le profil d'apprentissage des étudiants et leurs résultats à l'examen final. Bien entendu, cette mise en relation ne peut être comprise que comme une recherche d'hypothèses : rien n'est plus imprévisible qu'un examen de fin de semestre, qui

inclut une multitude de facteurs tels que la difficulté, la présentation, la condition physique, psychique et mentale des étudiants au moment de l'examen, le système de notation... Malgré ces réserves, nous nous sommes penchée sur une possible corrélation entre les différentes intensités de visionnements des étudiants et leurs notes finales, espérant avant tout y déceler un indice pouvant orienter d'ultérieures études ou recherches-actions.

Les notes suisses s'échelonnent sur 6 degrés, 6 étant la plus haute note et 1 la plus basse. L'Université des Sciences Appliquées de Zurich échelonne son barème au quart de point, et une note de 4,0 constitue le seuil de réussite d'un examen. Il est, en pratique, assez rare de recevoir une note inférieure à 2,5 tandis qu'un 6 reste envisageable (au contraire, par exemple, d'un 20/20 en France). La note 1 est généralement attribuée aux étudiants ayant abandonné leurs études en cours de semestre ou ne s'étant pas présentés aux examens. L'échelle des notes s'étend donc *dans la pratique* entre 2,5 et 6, avec une claire prépondérance des notes comprises entre 3,5 et 5,5. Dans ce contexte, il était difficile de rechercher une corrélation linéaire entre le nombre de visionnements par étudiant et leurs notes. C'est pourquoi nous avons choisi le coefficient de corrélation de Spearman, afin d'analyser une relation non linéaire monotone, car il permet d'établir (ou non) une corrélation entre les rangs que différentes valeurs occupent dans une même série et non les valeurs elles-mêmes<sup>8</sup>.

Nombre total de visionnements par étudiant	-0,574
Visionnements avant la séance plénière correspondante	0,695
Visionnements avant la séance plénière ou avant les travaux dirigés correspondants	0,759

**Tableau 3** : Corrélation entre les notes obtenues à l'examen et le nombre de visionnements par étudiant

La corrélation<sup>9</sup> entre le nombre absolu de visionnements de chaque étudiant et sa note affiche un coefficient négatif, bien qu'assez modéré. Est-ce là un indice que plus les étudiants regardaient les vidéos de manière répétée, plus ils obtenaient de maigres résultats à leurs examens ? On pourrait aussi interpréter ce chiffre différemment, en y voyant une indication de la prise de conscience des étudiants de leurs lacunes : les étudiants qui ont, en effet, moins bien réussi à l'examen, auraient, durant le semestre, déjà remarqué leurs difficultés et tenté d'y remédier en visionnant plusieurs fois certaines vidéos. Quelle que soit la lecture que l'on en

fasse, le constat reste que la répétition de l'étape réceptive du cours n'est pas garante de bons résultats aux examens.

En revanche, le second coefficient affiché dans le tableau 2 est, lui positif et plus élevé. Il représente la corrélation entre, d'une part, les notes obtenues par les étudiants à l'examen, et, d'autre part, la proportion de visionnements de vidéos effectués *avant* chaque séance plénière correspondant au thème abordé dans la vidéo. Ainsi, une lecture optimiste de ce coefficient attribuerait à la séance plénière un effet bénéfique sur les résultats des étudiants aux examens. Cela bien sûr, reste une spéculation, une piste d'étude pour une recherche-action future. Néanmoins, le troisième coefficient du tableau 1, similaire au précédent, inclut dans l'équation les visionnements de chaque vidéo ayant eu lieu certes *après* la séance plénière correspondante mais encore *avant* les travaux dirigés sur le même thème. S'il n'est que légèrement supérieur (0,75) au précédent (0,69), cette faible hausse abonde dans le sens de notre hypothèse : la participation aux séances en présentiel représenterait un facteur de réussite à l'examen - et ce bien que l'intégralité des contenus du cours soit présentée dans les seules vidéos. Si un seul coefficient ne permet pas, en réalité, de déductions approfondies<sup>10</sup>, nous privilégions cette hypothèse car, si elle était vérifiée, elle validerait le concept du cours présenté plus haut. Les vidéos en soi, aussi réfléchies et novatrices qu'elles puissent être, ne sauraient substituer entièrement un cours nourri de dialogue et de réflexions entre l'enseignant et les étudiants. En effet, sans ces séances plénières, le cours de grammaire se résumerait à un enseignement frontal à distance.

### Conclusion, limites et pistes

Les résultats obtenus par l'observation de la manière dont les étudiants travaillaient avec les leçons vidéo ont livré quelques indices précieux quant aux possibilités qu'offre l'inversion d'une classe. À la lecture des fréquences et des horaires de visionnements, nous ne pouvons que constater à quel point l'inversion d'une classe entraîne une individualisation spontanée des apprentissages, un avantage majeur compte tenu du caractère hybride de l'enseignement de la grammaire : il s'agit certes d'un cours de langue, visant donc entre autres à améliorer directement la compétence linguistique des apprenants, mais plutôt d'un cours théorique permettant de découvrir les mécanismes sous-tendant le français, et moins d'un cours de pratique de la langue. Il n'en reste pas moins que les enseignements d'un cours de grammaire ont (ou devraient avoir) des répercussions directes sur la pratique linguistique de l'apprenant. Il s'agit donc, finalement, d'un cours théorique où l'appropriation des contenus se comprend comme une mise en pratique individuelle et quasi-immédiate par l'apprenant. C'est dans cette relation



que nous dégageons les plus larges bénéfices d'une classe inversée : la transmission de la théorie s'opère de manière individualisée, donc en plus grande adéquation avec l'individualité propre à l'appropriation des contenus dans le sens d'une réorganisation, d'un réagencement du système linguistique interne de chaque apprenant pour y intégrer les savoirs acquis. Ce processus occupe ainsi une place majeure dans le travail de l'enseignant, puisque son accompagnement constitue l'essentiel des séances présentiels.

Notre effort dans le sens d'un apprentissage de la grammaire par le dialogue et la réflexion depuis plusieurs angles plus que par l'inculcation de règles à appliquer semble porter ses fruits, si l'on interprète avec un certain optimisme la corrélation positive entre les résultats des étudiants aux examens et leurs habitudes de visionnement. Toutefois, il s'agit ici d'une étude à caractère exploratoire, sans groupe-témoin et dans la limite des informations fournies par la plateforme Moodle. Comme mentionné précédemment, il n'a pas été techniquement possible de déterminer la durée de chaque visionnement, ni de savoir si les étudiants avaient regardé les vidéos en groupe, par exemple<sup>11</sup>. Les conclusions de cette étude n'en sont donc pas réellement, mais bien plus des pistes que nous comptons suivre et explorer plus avant lors d'autres recherches-actions.

## Bibliographie

- Cieliebak, M. 2014. « Auswirkungen von Flipped Classroom auf Fachwissen und Kompetenzen von Studierenden ». Winterthur : ZHAW. [Résumé en allemand disponible à [http://dreamboxx.com/mark/data/ZHAW\\_FlippedClassroom15.pdf](http://dreamboxx.com/mark/data/ZHAW_FlippedClassroom15.pdf), consulté le 31.03.2017].
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (dir.). 1978. *L. S. Vygotsky - Mind in society: The development of higher processes*. Cambridge : Harvard UP.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Delorme Benites, A. 2018. « La grammaire dans le bon sens » (sous réserve de parution).
- Develotte, C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Ela. Études de linguistique appliquée* n°160, p. 445-464.
- Edmondson, W., House, J. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen : Francke.
- Fraisse, E. 2012. « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », *Le français aujourd'hui*, n°178, p. 27-39.
- Ghozlane S., Deville A., Dumez H. 2016. « Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, n° 126, p. 28-38.
- Grevisse, M. 2016. *Le bon usage*. Paris : De Boeck.
- Macaire, D. 2012. « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement ». Dans : Molinié, M. (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Encrage éd., p. 113-124.
- Mesnier, P.M., Missotte, P. (dir.). 2003. *La recherche-action / Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, collection Autoformation et enseignement multimédia.

Spearman, C. 1904. « The proof and measurement of association between two things ». *American Journal of Psychology* n° 15, p. 72-101.

Sources électroniques (site Internet)

<https://support.minitab.com/fr-fr/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/supporting-topics/correlation-and-covariance/a-comparison-of-the-pearson-and-spearman-correlation-methods/> [consulté le 28.02.2018]

[http://grasland.script.univ-paris-diderot.fr/STAT98/stat98\\_6/stat98\\_6.htm](http://grasland.script.univ-paris-diderot.fr/STAT98/stat98_6/stat98_6.htm) [consulté le 06.04.2018]

## Notes

1. Et l'on ne manquera pas de remarquer que les ouvrages de grammaire les plus « sérieux » se basent majoritairement sur des exemples tirés de la littérature, faisant la part belle aux tournures élaborées qui, bien qu'elles séduisent par leur esthétique, ne représentent certainement plus l'usage courant de la langue française aujourd'hui.
2. cf. Cieliebak, 2014 pour un résumé des avantages et inconvénients des CI.
3. Bien sûr, l'analogie ne saurait être que partielle - les rouages d'une langue sont, par définition, beaucoup moins précis et prévisibles que ceux d'une montre ou toute autre machine !
4. Bien que la question du succès de ce transfert ne puisse être traitée ici, par manque de données évaluatives, il est intéressant de noter que, sur les deux cohortes d'étudiants ayant participé à ce cours, aucun n'a jamais cherché d'exemples grammaticaux dans un livre de grammaire, ce qui aurait été tout à fait accepté.
5. Alors que les experts en matière de vidéos didactiques conseillent (sur la base d'études sur l'attention) une durée idéale de... 6 minutes.
6. Le choix de ces différents thèmes est le fruit d'une double réflexion contrastive (allemand-français) et constructionniste prenant l'usage de la langue comme base pour l'apprentissage et la réflexion grammaticale. Ces motivations sont plus longuement explicitées dans Delorme Benites, 2018.
7. Nous avons pris la liberté, toutefois, d'exclure l'étudiant 29 des statistiques suivantes, car son taux de visionnement moyen influençait grandement les résultats sans toutefois que nous puissions affirmer avec certitude que ce taux traduise réellement le nombre de visionnements de l'étudiant.
8. « Une relation est dite linéaire lorsqu'une modification de l'une des variables est associée à une modification proportionnelle de l'autre variable. Dans une relation monotone, les variables ont tendance à changer ensemble, mais pas forcément à une vitesse constante » (source Internet : minitab).
9. La valeur du coefficient de Spearman est comprise entre -1 (corrélation parfaite négative), 0 (corrélation nulle) et 1 (corrélation parfaite positive).
10. Il est ici également possible d'émettre une autre hypothèse, selon laquelle le fait de visionner les vidéos « dans le bon ordre » et suivant le rythme du semestre serait plutôt une caractéristique d'étudiants « performants », dont le niveau général serait bon. En contrepartie, les étudiants visionnant les vidéos dans un ordre moins rigoureux par rapport au rythme des séances présentiels seraient moins performants en matière d'apprentissage, de gestion du temps et d'études en général. Dans cette hypothèse, le coefficient de Spearman serait alors un indicateur de l'importance des compétences générales relatives aux études dans la réussite aux examens.
11. Quelques indices laissent cependant supposer que, lors des révisions, les étudiants ont au moins thématiqué les vidéos en groupes : en entrant dans une salle de travail de groupe une semaine après les examens, nous avons découvert sur un tableau à feuilles mobiles un dessin représentant une scène issue de la vidéo consacrée aux pronoms.