

De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée



Bruno MARCHAL

French Department, Faculty of Liberal Arts
Thammasat University, Thailand
bruno@tu.ac.th

Résumé

Dans un contexte où l'enseignement en Asie du Sud-Est privilégie encore l'acquisition de connaissances selon un modèle purement transmissif par lequel l'enseignant reste le passeur de savoirs, mais aussi dans un contexte où, avec l'explosion des Tice, l'enseignement tente d'optimiser la plus-value des technologies par une intégration au sein de la classe, nous avons voulu proposer une formule qui soit propre à dynamiser voire dynamiter la salle de classe, une sorte de classe hors murs et non plus « entre les murs ». Pour cela, nous avons importé un modèle né en Amérique du Nord, qui commence à susciter de l'intérêt en Europe mais qui est quasi inexistant en Asie, *Flipped Classroom* ou la classe inversée. Le principe fondamental reste que toute la partie magistrale est dispensée ex cathedra de façon électronique alors que le temps passé en classe sert à mettre en pratique les notions vues en amont. Afin de vérifier si ce concept était importable et applicable pour permettre à l'apprenant d'acquérir une autonomie et à l'enseignant de suivre l'évolution des acquis, nous avons mis en place une expérimentation sur deux classes en Thaïlande et au Vietnam, en milieu universitaire. Cet article relate des conditions de la mise en place de cette pédagogie inversée et les résultats obtenus.

Mots-clés : médiatisation, autonomie, pédagogie inversée, distance, classe enrichie

Enriched classroom through the virtual classroom, to a flipped classroom

Abstract

In a context where education in Southeast Asia still focuses on acquiring knowledge as a purely transmissive model where the teacher remains the ferryman of knowledge, but in a context where, with the explosion of ICT, education attempts to optimize the added value of technology through integration into the class, we wanted to propose a formula that is clean boost or blow up the classroom, a kind of class off walls and not " between the walls. For that, we imported a born model in North America, which is beginning to attract interest in Europe but is almost nonexistent in Asia, *Flipped Classroom*. The fundamental principle is that all the lectures is delivered ex cathedra electronically while the class time is used to practice the concepts seen upstream. To check if this concept was applicable and importable to enable learners to acquire autonomy and the teacher to keep track of achievements, we have set up an experiment in two classes in Thailand and Vietnam, in academia. This article describes the conditions for the implementation of this pedagogy and reverses the results.

Keywords: media, autonomy, flipped classroom, distance education, enriched classroom

Introduction

Si l'on devait résumer en quelques mots ce qu'est une classe inversée, on pourrait dire que c'est la classe qui se fait à la maison par l'entremise de vidéogrammes en ligne et que les devoirs se font à l'école. Mais la classe inversée n'est pas a priori un concept révolutionnaire. D'aucuns objecteront même que le fait de placer simplement des cours en ligne - comme le font actuellement les MOOC (*Massive Open Online Course*), recentrent l'enseignant au cœur de l'enseignement (Peraya, 2014). C'est lui en effet qui est sous l'œil de ses apprenants dans des cours filmés, comme l'était traditionnellement l'enseignant dans les salles d'autrefois, juché sur une estrade ou derrière son bureau, face à ses élèves.

Or ce modèle fonctionne mal dans les principes d'une recherche d'autonomie et on remarque d'ailleurs dans les plus récentes tendances techno-pédagogiques que les MOOC font place à une approche plus centrée apprenant avec l'apparition des SPOC (*Small Private Online Course*), en apprentissage en petits groupes tutorés. Car la classe inversée n'est pas seulement la mise en ligne de cours, c'est aussi et surtout la mise à disposition du temps de classe pour une mise en pratique de ces cours, avec remédiation et questionnement réflexif.

Mais pour nous, après cette expérimentation, on ne peut parler de classe inversée que si l'on envisage une hybridation de la classe, c'est-à-dire une partie en distanciel, servie par les sites de partage de ressources pour l'instruction accolée à une plateforme en ligne pour l'accompagnement et une partie en présentiel où le professeur reprend le questionnement réflexif des étudiants pour mettre en pratique ce qu'ils ont intégré en amont.

Génèse de la classe inversée

Dès le début des années 90, Eric Mazur Professeur de sciences physiques à *Harvard* met en place un système qui préfigure celui de la classe inversée dans un de ses principes fondamentaux : celui de sortir de la salle de classe pour tout ce qui est du transfert de connaissances et d'importer dans la salle de classe tout ce qui est de l'assimilation de ces connaissances. Il en ressort un changement de paradigme dans le rôle de l'enseignant qui est celui d'accompagner l'apprenant dans son acquisition propre et autonome des concepts qu'il peut discuter avec ses pairs. Ce que Mazur nomme ainsi le *Peer instruction* et que l'on pourrait traduire par « enseignement interactif entre pairs » s'adapte d'abord aux sciences exactes pour lesquelles les concepts suivent des démonstrations raisonnées (Mazur, 1996). Mazur y glisse aussi un concept issu des méthodes de l'industrie de l'automobile, le *Just in time* (juste à temps), soit la capacité de gérer la production selon les

commandes en évitant le stockage. En important ce concept où il s'agit de renvoyer des *feedback* (retour) très rapides et des allers-retours réflexifs entre les propres réflexions de l'étudiant et celles de ses pairs, il espère relancer la motivation et l'intérêt de leur apprentissage.

Puis arrivent en 2006 Jonathan Bergmann et Aaron Sams, deux Professeurs de chimie à la *Woodland Park High School* dans le Colorado, qui se rendent compte que leurs élèves manquent beaucoup de cours, du fait de leur éloignement dans cette zone rurale. En cherchant à remédier à leur problème commun, ils discutent notamment du potentiel d'un logiciel qui venait de paraître à l'époque et qui permettait d'enregistrer un diaporama de type *Powerpoint*, en y ajoutant du son et des annotations. Le site de partage *YouTube* venant juste de démarrer, ils commencent à enregistrer leurs cours en utilisant ce logiciel de capture vidéo d'écran et mettent en ligne leurs vidéogrammes dès 2007 sur le site, qui n'est pas encore considéré comme un média social à cette époque, le terme n'apparaissant que plus tard. L'idée alors d'un enregistrement préalable de tous les cours que les étudiants doivent visionner comme « devoir à la maison » et dont les points incompris ou sujets à éclaircissement seront discutés dans toute la période de classe pour aider les étudiants à comprendre les concepts sera la naissance véritable de la *flipped classroom*, la classe inversée.

Enfin, dernier acteur à propulser l'idée d'apprentissage inversé, c'est Salman Khan, américain d'origine indienne qui crée une plate-forme d'apprentissage en 2006 - La *Khan Academy* - après son expérience en 2004 où il avait proposé des cours de soutien à une de ses cousines faible en mathématiques au moyen d'ordinateurs connectés et de tablettes graphiques. Prévu à l'origine pour les mathématiques, la *Khan Academy* propose environ 4 500 vidéos éducatives gratuites en anglais sur des sujets variés et depuis le 4 septembre 2013, 250 vidéos de mathématiques accessibles à un public francophone sur son site officiel soutenu par une ONG éducative.

Contexte pédagogique

Pour les tenants du concept d'apprentissage inversé, notamment le *Flipped Learning Network* qui est un réseau de pédagogues utilisant le concept de pédagogie inversée et regroupé autour d'un Conseil constitué des pionniers Aaron Sams, Jon Bergmann et de spécialistes en socio-linguistique comme Helaine W. Marshall ou en sciences de l'Éducation comme Kari M. Arfstrom, la classe inversée s'articule autour de 4 points ou piliers (Hamdan, McKnight, McKnight et Arfstrom, 2013) :

F comme *flexible environment* pour la souplesse des espaces et des attentes d'apprentissage. Les questions du « où ? » et « quand ? » doivent être discutées

avec l'enseignant et ses apprenants qui peuvent ainsi apprendre au moment où ils le désirent, hors de l'espace de la salle de classe.

L comme *learning culture* pour un apprentissage centré sur l'apprenant, directement impliqué dans son propre apprentissage par une pratique active. L'apprenant est proprement acteur de son apprentissage.

I comme *intentional content* pour un contenu « intentionnel » non pas au sens de « volontaire » mais au sens du philosophe Edmund Husserl sur la perception et les représentations d'un objet dans le but de développer une compréhension conceptuelle et des compétences procédurales.

P comme *professional educator* pour être réflexif et critique dans ses pratiques, capable de se connecter à ses apprenants et d'accepter un chaos contrôlé dans sa classe susceptible de donner naissance à des idées co-construites.

Quelle problématique en Asie du Sud-Est, en Thaïlande et au Vietnam, cette pédagogie peut-elle soulever ?

Nous nous sommes posé deux questions de recherche.

a. *La classe inversée est-elle plus efficace que la classe transmissive en termes d'autonomisation et de compétences linguistiques ?*

b. *Est-ce applicable dans différents contextes de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est ?*

Le principe s'avère simple mais pour le mettre en œuvre il faut un bon scénario de formation, des méthodes de tutorat appropriées et des formations ou auto-formations des enseignants-tuteurs aux compétences exigées dans ce milieu des TICE. Sur ce dernier point, nous disposons de 5 enseignants de 5 universités différentes - 4 au Vietnam (Université de Hanoï, Université de médecine de Hanoï, Ecole Supérieure de Langues Etrangères de l'université de Hué, Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville) et 1 en Thaïlande (Université Thammasat). Trois des 5 enseignants sont des spécialistes de TICE et deux d'entre eux ont été les acteurs-tuteurs des deux classes. Ainsi est assuré le pilier « P » pour *professional educator*.

Pour distribuer les cours en amont, nous avons pensé à un réservoir de ressources qui contiendrait des activités, des exercices, des sujets d'examens exemplaires, des cours filmés, des documents de référence, des extraits de films, des chansons en français classés en fonction de niveau et de thème. La différence avec les autres médiathèques étant qu'un réservoir en ligne s'adapte bien à un public précis car il est fait par et pour ce public. De plus, son exploitation permet une ouverture aux échanges entre pairs et avec les enseignants pendant le cours ou hors des cours. Ainsi est représenté le pilier « F » comme *flexible*.

À long terme, à part l'objectif linguistique, cette recherche avait pour but de trouver des dispositifs pédagogiques qui autonomisent l'apprentissage dans une logique de partage et d'interactivité, ce qui complète et enrichit la formation officielle dans un système de crédits capitalisables où l'étudiant est au centre de l'apprentissage d'où l'engagement des piliers « L » et « I » que nous allons voir ci-après.

Contexte technologique

L'un des points cruciaux de la classe inversée est la mise à disposition en ligne de vidéogrammes destinés à expliquer le point de langue que l'on veut que l'apprenant acquière. Cette offre a radicalement changé, d'abord avec l'avènement du Web 1.0 puis surtout avec l'expansion du Web 2.0. Si le Web 1.0 a facilité la recherche documentaire, en offrant un accès au plus grand nombre d'utilisateurs un plus grand nombre de documents - avec les problèmes de plagiat qui s'y rattachent obligatoirement - le Web 2.0 a légitimé, quant à lui, le partage de ressources multi-supports qui dépassent le simple texte en HTML, diaporamas *PowerPoint*, ou documents PDF.

Des sites de partage tels que *YouTube*, *Dailymotion* ou *Vimeo* ont vu s'accroître le dépôt quasi illimité de ressources filmées avec un bon transcodage des informations vidéo, pour une lecture de haute qualité en flux continu (*streaming*). Certains sites offrent même des éditeurs vidéo en ligne capables de rendre les images interactives ou d'apporter des sous-titrages.

D'autre part, de nombreux éditeurs de logiciels offrant le téléchargement de leurs programmes en ligne pour faire de la capture d'écran et la mise à disposition du grand public de matériels vidéo tels que les caméras enregistrant sur mémoire flash, a permis un abaissement significatif des coûts et une prise en main très simple pour l'enseignant novice. L'outil le plus à même de remplir les fonctions capture d'images, et qui ne nécessite pas d'achat de matériel, est un logiciel de *screencast* qui consiste à enregistrer l'écran de l'ordinateur avec ou sans commentaire audio. Il existe de nombreux logiciels permettant d'offrir ses fonctionnalités mais la plupart sont payants. La société *Techsmith* en propose trois dont l'un - *CamtAsia* - est très puissant ; le second avec plusieurs fonctionnalités intéressantes et d'un petit prix - *Snagit* ; le troisième est gratuit mais très limité - *Jing*. Un autre logiciel, *Screencast-O-Matic*, peut faire beaucoup de choses mais a deux limites importantes : la durée d'enregistrement (pas plus de 15 mn) et un *watermark* - un filigrane en français - qui est imprimé sur toute la vidéo enregistrée. Cette limitation de temps n'est pas réhibitoire car les sites de partage vidéo tels que *YouTube*, en version gratuite, ne permettent pas de téléverser des vidéogrammes de plus de 15 mn en général.

Nous avons finalement choisi *ActivePresenter* qui est un nouveau logiciel et qui comporte de nombreuses fonctionnalités même dans sa version gratuite comme un enregistrement de Haute Qualité avec commentaire audio ; la possibilité d'ajouter des annotations, sans durée limitée ni insertion de filigrane ; des fonctionnalités puissantes d'édition en montage et mixage ainsi que la capture directe de diaporamas de type *Powerpoint*.

Cette mise à disposition de vidéogrammes facilite les piliers « L », *learning culture* et « I », *intentional content* de la classe inversée car elle permet (Marozas, Jegelavičius, Kybartaitė et Nousiainen, 2007) :

- La relecture pour tous les points incompris, en s'arrêtant, en reprenant, en commençant aux moments désirés et utiles ;
- Une mise à jour si un cours a été manqué en salle de classe ;
- Un ajustement aux besoins d'apprentissage spécifiques et réels de chacun ainsi qu'aux différentes manières d'apprendre ;
- Une préparation à toute heure aux examens ;
- La possibilité donnée aux professeurs sollicités et qui doivent voyager pour des conférences, de donner cours à distance ;
- Un engagement plus important sur la voie de l'autonomie ;
- Une croissance de confiance en soi plus grande par rapport au sujet d'un cours.

Mais elle comporte aussi des points négatifs :

- Une assiduité moins grande aux cours en classe en présentiel ;
- Les qualités de l'orateur transmises de manière moins fidèle sur l'audiovisuel ;
- Le spectateur est plus sensible aux fautes et aux interruptions ;
- L'expérience d'apprentissage peut être répétitive et ennuyeuse ;
- Les cours sur vidéo peuvent promouvoir le transfert de connaissances, en faisant la part belle à la classe de type transmissive ex-cathedra, sans co-construction des connaissances, ce qui va à l'encontre de nombreux modèles pédagogiques tels que le socio-constructivisme ou le cognitivisme ;
- La lourdeur des fichiers vidéo peuvent rendre le téléchargement long.

D'où l'adjonction obligatoire à notre sens, d'une plateforme de suivi et d'échanges, permettant de suivre les évolutions et que nous allons détailler dans le dispositif techno-pédagogique.

Dispositif

Une classe inversée est donc un dispositif techno-pédagogique constituant un ensemble de ressources textuelles, vidéographiques, iconographiques et d'acteurs humains interagissant dans un contexte mêlant de la distance et de la présence, soit un milieu hybride « un mélange fertile et en proportions variables, de différentes modalités de formation, en présence et à distance » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

Sur un cadre théorique du paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998), nous avons dégagé les 13 éléments suivants sur lesquels a été construit le scénario d'apprentissage : le développement de compétences ; la création de relations ; la transformation d'informations en connaissances viables ; l'intégration des connaissances dans des schémas cognitifs ; des relations interactives ; la qualité de la compréhension ; la qualité des compétences développées ; la qualité des connaissances construites ; la transférabilité des apprentissages ; le principe de l'étagage (enseignant et apprenant) ; le rôle de l'apprenant (constructeur actif, collaborateur, expert) ; l'entraide et des relations d'interdépendance. Ces 13 principes permettent d'appuyer le troisième pilier « I » au travers d'activités de cours que nous avons proposées tout au long de l'expérimentation sur deux groupes de type « inversé » et un groupe « référent ». Les objectifs étaient triples : fonctionnel d'abord, pour raconter et comprendre un événement au passé ; linguistique ensuite pour connaître les temps du passé ; transversal enfin pour l'acquisition de compétences comme maîtriser les technologies, collaborer et coopérer avec les autres. Ce dernier point étant particulièrement important puisqu'il s'agissait de se confronter à des notions non vues, hors de la classe et que la compréhension ne pouvait se faire que par la communication entre pairs, soit en coopérant, soit en collaborant car pour induire l'apprentissage, « la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 36)

Le scénario de l'expérimentation proposait outre un support de cours à partir du manuel *le Nouveau Rond-Point 2*, pages 20 à 29 - sans cahier d'exercices, la fabrication de ressources textuelles, audiovisuelles et des médias sociaux du Web 2.0 selon la typologie de Andreas Kaplan et Michael Haenlein comme le site communautaire de contenus *YouTube* pour le téléversement et la mise à disposition des vidéogrammes, et un site de réseautage social (Kaplan et Haenlein, 2010) comme Edmodo pour tout dépôt de documents, échanges asynchrones, présentation de soi et richesse médiatique pour l'insertion de fichiers multimédia mais aussi pour ses interactions écrites entre les membres d'un groupe sur une interface calquée sur

celle de Facebook, donc facilement assimilable pour les apprenants, gratuite avec une panoplie d'outils très complète mais sécurisée puisqu'il faut un code délivré par l'enseignant pour accéder au groupe et que les concepteurs ont fait le choix de ne pas offrir d'outil de communication synchrone de type clavardage pour éviter certains amalgames entre sphère publique et professionnelle et sphère personnelle et privée.

L'expérimentation a donc mis en scène trois groupes plus un, sur une durée de 10 semaines. Un premier groupe de pré-expérimentation, suivi à l'université de Hué à la mi-mars 2013, a permis d'évaluer le temps nécessaire aux activités en classe traditionnelle pour affiner au mieux le scénario pédagogique ; un deuxième groupe à Hanoï en pédagogie traditionnelle a servi de référent en temps réel pour suivre les travaux des deux autres groupes expérimentaux, l'un à l'université de Hanoï et l'autre à l'université Thammasat de Bangkok, pour 10 heures d'apprentissage in situ, de la fin décembre 2013 à février 2014. Un décalage de calendrier existait, du fait des fêtes de fin d'années, des examens et une obligation, celle de finir l'ensemble avant les fêtes du Têt vietnamien. Une première séance de 2 heures avait été prévue afin d'explicitier les objectifs de la classe inversée, de quelle manière elle devrait être conduite, de montrer les conditions dans lesquelles elle devait être réalisée et les bénéfices que les apprenants pouvaient en tirer.

Le public de la classe de type inversée et celui de la classe de type traditionnelle pour les groupes de Hanoï étaient constitués d'étudiants de 1ère année, vrais débutants qui ont suivi 3 mois d'apprentissage intensif à raison de 5 cours de 3 heures par semaine dont le lieu d'habitation était éloigné de l'université où s'est tenue l'expérimentation. Le public de la classe expérimentale de Bangkok était lui, constitué d'étudiants de niveau un peu plus supérieur puisqu'ils venaient d'entrer en 2ème année, et qu'on pourrait évaluer à un DELF A2. Ces étudiants vivaient sur le campus universitaire situé à environ 25 km à l'extérieur de la ville de Bangkok, en dortoir mais séparés. Pour chaque groupe était convenu un chef de file contacté par téléphone pour les deux groupes de Hanoï et un chef de file contacté en ligne sur le réseau social Line pour démultiplier l'information et tout ce qui est organisationnel.

Résultats

Au terme d'environ 10 semaines, nous avons eu deux groupes de type « classe inversée » qui ont réagi différemment pour plusieurs raisons.

Pour le groupe de Bangkok, le dispositif avait été clairement présenté lors de la préséance explicative sur les objectifs de l'expérimentation. Les étudiants qui

s'étaient proposés se sont révélés au fil des séances, meilleurs que prévus et très volontaristes. Certains avaient fait des séjours en France par des programmes d'échanges de longue durée (AFS) ou de courte durée (1 mois) et ils ont clairement eu une fonction d'étayage dans l'apprentissage pour les éléments les plus faibles (Tardif, 1998). Tous les étudiants se sont retrouvés présents pour chaque séance, motivés et intéressés par le fait d'avoir « autre chose » qu'un cours traditionnel auquel ils sont habitués en Asie. Un exemple ci-après, lors d'une activité de construction collaborative d'une carte conceptuelle visant à expliciter les différences entre le passé composé et l'imparfait.

Extrait du Rapport d'expérimentation de Bangkok - Vendredi 7 février 2014 - 3^{ème} cours du Groupe de type Classe inversée (4^e séance) :

« J'avais demandé aux étudiants, en laissant un post sur Edmodo, de préparer des feutres et de grandes feuilles blanches de type A3 pour leur carte. Ils se sont divisés en 5 groupes de 2 et ont réalisé leur carte mentale. Mon assistant et moi avons pris beaucoup de photos et filmé pas mal car il a été très intéressant de constater les différentes manières de travailler de chaque groupe. Le sujet de l'activité est un peu différent de celui prévu au départ, qui était de montrer l'imparfait, seul. J'ai décidé de compliquer un peu en demandant de montrer, par un dessin, un schéma et ce qu'étaient les différences entre le passé composé et l'imparfait, pour l'expliquer à des élèves qui n'auraient rien compris. Ainsi :

1. Un groupe a tout de suite commencé à dessiner, d'abord au crayonné et ensuite en repassant en couleurs un dessin mettant en scène une situation et un élément d'action.

2. Un autre est allé chercher des éléments sur Internet pour avoir des images, notamment des verbes au passé composé. Ils ont ensuite repris ces images et ont imaginé un dessin divisé en 4 parties, en diagonale.

3. Un 3e est allé chercher des éléments graphiques pour dessiner au mieux mais ne s'est pas intéressé à chercher des explications grammaticales. Ils avaient tout en tête.

4. Un 4e groupe, des images et des explications en thaï sur des sites thaïlandais.

5. Le cinquième groupe a repris la vidéo en ligne que nous avons faite sur le passé/imparfait et s'est inspiré pour réaliser ce qui est plus un schéma explicatif qu'un véritable dessin. Pour ce groupe, ils avaient un cahier et ont noté les différents éléments dont ils avaient besoin pour la réaliser.

La durée prévue était de 1h mais les étudiants ne partaient pas... Nous sommes restés une demi-heure supplémentaire et j'ai été obligé de couper la climatisation pour les obliger de s'arrêter... »

Ce qu'il est intéressant de constater est que le cinquième groupe avait décidé d'utiliser le vidéogramme qui avait été conçu pour cette expérimentation, qu'il l'avait complètement intégré dans leur bagage cognitif et qu'il était capable de le restituer pour le présenter autrement, à des élèves plus faibles.

Il est à noter que l'agenda de l'expérimentation avait été perturbé par une fête bouddhique (Makha Bucha) qui se trouvait également être la Saint Valentin mais cela s'est transformé en expérience positive puisque les étudiants ont eu la possibilité de travailler en totale autonomie, dans une salle près de leur dortoir malgré les difficultés de connexion à Internet et le site *Edmodo* pas adapté aux terminaux mobiles d'où une difficulté de déposer des documents.

Pour le groupe de Hanoï, les questionnaires ont révélé que les étudiants très motivés au départ et avec un niveau de langue suffisant avaient une meilleure compréhension de la grammaire grâce aux apports vidéo (réalisée en vietnamien pour la synthèse des points grammaticaux) et explicatifs (réalisés en français à 80 %) mais que beaucoup de coupures dans l'agenda, des emplois du temps chargés par d'autres cours hors cursus obligatoire et activités extra-scolaires, des problèmes d'organisation et de gestion des salles de classe, des trajets éloignés des salles pour les parties en présentiel et la plateforme *Edmodo* pas assez interactive au goût des étudiants les ont découragés.

Conclusion

Le modèle que nous avons tenté d'appliquer à un contexte asiatique et plus particulièrement d'Asie du Sud-Est nous paraît viable mais à plusieurs conditions, résultant des constatations que nous avons pu faire :

D'abord, que de plus en plus d'étudiants utilisent un terminal de type « *smart-phone* » ou « *tablette tactile* » pour les plus aisés, plutôt qu'un ordinateur, ce qui signifie que les médias sociaux doivent impérativement être déclinés en version mobile pour être véritablement exploités. En outre, les ordinateurs sur lesquels peuvent travailler des étudiants en milieu universitaire sont réservés aux salles de bibliothèque ou aux centres informatiques ce qui implique qu'ils ne sont plus disponibles à partir de certaines heures puisque les institutions sont fermées le soir. Or on constate que le continuum espace-temps des étudiants est élastique : les étudiants travaillent la nuit.

Ensuite, les pédagogies dites « *actanciennes* » mises en place par certains enseignants qui ont été formés à l'utilisation des TICE en classe dans certains contextes universitaires offrent peu de différences avec les classes inversées. Leur pédagogie

de type communicatif et la pratique régulière des TICE s'apparentent à une forme de classe enrichie. De la même façon, l'utilisation de plateformes d'enseignement à distance de type *Moodle*, existant dans de nombreuses universités de la région est proche quant à elle du concept de classe virtuelle. Pour faire entrer les pratiques de classe inversée au sein même des cursus universitaires, il faut pouvoir définir clairement au niveau des institutions à la fois ses concepts mais surtout les bénéfices en terme d'autonomisation des apprenants et se poser ces questions : peut-on améliorer le temps et les moyens lors de la préparation des ressources par l'usage de certains logiciels ? Comment repenser la gestion du temps hors classe ? Peut-on faire ce genre de formation sur n'importe quel sujet grammatical / lexical ? Faut-il avoir un système hybride traditionnel / inversé ? Qu'est-ce qui est renversable - « *flippable* » - ou ne l'est pas ?

Enfin, une nouvelle génération d'utilisateurs étudiants apparaît, avec des nouveaux usages, qui détournent les médias sociaux pour les adapter à leurs besoins, passant d'une plateforme à une autre, dans des usages transplateformes (Millette, 2013) ou bien dans des options de braconnage au sens de Henry Jenkins - les apprenants usagers des médias sociaux inventent des règles et des ruses qui ne correspondent pas aux règles - ou du bricolage au sens de Michel de Certeau - les apprenants usagers des médias sociaux n'utilisent pas toutes les fonctionnalités selon les formations, les cultures ; ils simplifient l'usage des outils ou les détournent c'est-à-dire qu'ils trouvent une fonctionnalité qui ne correspond pas à celle qui avait été prévue. Il faut observer *in vivo* leurs usages pour adapter au plus près les nouvelles pédagogies et technologies et apporter des solutions souples et adaptées aux différents contextes d'apprentissage et d'enseignement.

Ainsi « Si la médiatisation des contenus favorise l'individualisation et donc la massification de la formation [...] et libère le professeur d'une partie de sa fonction de présentation de l'information, elle ne règle pas automatiquement, loin de là, ni la difficile question de l'autonomisation de l'étudiant, ni celle de l'évolution du rôle de l'enseignant et donc de ses pratiques pédagogiques. » (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008).

Bibliographie

- Bergmann J., Sams A. 2014. "Flipped Learning: Gateway to Student Engagement", Webinaire en ligne enregistré le 26 août 2014. Disponible à l'adresse <http://bcove.me/9kshdc4u> [consulté le 15 octobre 2015].
- Brodin, É. 2002. « Innovation, Instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles des pratiques émergentes ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic*, vol. 5, n° 2. p. 149-181. <http://alsic.revues.org/2070> [consulté le 15 octobre 2015].

- Charlier B., Deschryver N., Peraya D. 2006. « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4, p. 469-496.
http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS4_4_03_charlier.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
- Barbot M.-J., Jacquinet-Delaunay, G. 2008. Des ressources pédagogiques eux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? In : L'université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée, Bruxelles, De Boeck, chap.5.
- Christian O, Puren L. 2011. *Web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K. 2013. "The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning". http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/613_A023_FlippedLearning_2014_JUNE_SinglePage_f.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
- Henri F., Lundgren-Cayrol K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec.
- Internet Encyclopedia of Philosophy and its Authors | ISSN 2161-0002 Edmund Husserl: Intentionality and Intentional Content, en ligne : <http://www.iep.utm.edu/huss-int/> [consulté le 3 juillet 2015].
- Kaplan A. M., Haenlein M. 2010. "Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media", *Business Horizons*, 53(1), p. 59-68.
- Maigret E. 2000. Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. In: Annales. Histoire, Sciences Sociales. 55^e année, n° 3, p. 511-549. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_2000_num_55_3_279861[consulté le 3 juillet 2015].
- Marozas V., Jegelavičius D., Kybartaitė A., Nousiainen J. 2007. "Review of e-teaching/e-learning practices and technologies", EC EDUCATION AND TRAINING Project: European Virtual Campus for Biomedical Engineering (EVICAB) Project no. 2005-3868 / 001-001 ELE-ELEARN, Education and training Programme. En ligne : <http://evicab.aalto.fi/outcomes/delivera/wp4revie.pdf> [consulté le 3 juillet 2015].
- Mazur, E. 1996. *Peer Instruction: A User's Manual*. Boston, MA : Addison Wesley.
- Millette M. 2013. « Pratiques transplateformes et convergence dans les usages des médias sociaux », *Communication et organisation*, 43, En ligne : <http://communicationorganisation.revues.org/4116> [consulté le 3 juillet 2015].
- Peraya D. 2014. « Quelques courants récents de la formation médiatisée : entre le flot et le jusant, l'étalement ». Conférence d'ouverture du Colloque « Mutations de l'accompagnement dans les formations en ligne », 8-10 octobre 2014, France : Université de Rouen.
- Rosen L. D. 2011. "Teaching the iGeneration", *Educational Leadership* | Volume 68 | Number 5 - Teaching Screenagers, pp. 10-15. En ligne: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Teaching-the-iGeneration.aspx> [consulté le 3 juillet 2015].
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., Whitelock, D. 2014. "Innovating Pedagogy 2014", Open University. En ligne: http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf [consulté le 3 juillet 2015].
- Tardif, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF Editions, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.
- Logiciels cités** [consulté le 15 octobre 2015]
- Active Presenter. Site de l'éditeur du logiciel : <http://atomisystems.com/activepresenter/>
- Jing, Snagit, Camtasia. Site de l'éditeur du logiciel : <https://www.techsmith.com/>
- ScreenCast-O-Matic. Site de l'éditeur : <http://www.screencast-o-matic.com/>