



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

## Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance : pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère

**Guillaume Jeanmaire** (premier auteur)

Université Korea, Corée du Sud

gjeanmaire@korea.ac.kr

**Daeyoung Kim** (auteur de correspondance)

Université Chungbuk, Corée du Sud

daeyoungkim@gmail.com

Reçu le 15-05-2019 / Évalué le 27-08-2019 / Accepté le 21-09-2019

### Résumé

Confrontés à un public universitaire hétérogène et de niveaux disparates (A2 à B2), pour optimiser notre enseignement du FLE et mieux répondre aux besoins et attentes de chaque niveau (approche différenciée), nous avons adopté une pédagogie hybride associant l'enseignement présentiel et à distance en revisitant le modèle de la classe inversée de Bergmann et Sams. La disponibilité de l'enseignant pour chacun se trouve augmentée grâce à diverses ressources et outils de mutualisation. Les connaissances déclaratives apprises à domicile par les élèves sont mises en pratique à travers des tâches collaboratives en petits groupes dans le cadre d'un projet actionnel final (approche par projets) consistant à réaliser un court-métrage qui illustre le vécu des apprenants et à didactiser une courte capsule grammaticale. Nous analysons quelles sont les plus-values et limites de ces modalités pédagogiques tant pour les enseignants que pour les apprenants.

**Mots-clés** : pédagogie hybride, présentiel et distanciel, pédagogie différenciée, autonomie

**Hibrit bir pedagojinin faziletleri, uzaktan ve fiziki eğitim:  
Fransızca yabancı dil olarak öğretiminde « farklılaşmış » bir yaklaşım**

### Özet

Sınıflarımızda heterojen ve farklı seviyelerde (A2-B2 arasında) olan üniversite öğrencileriyle karşılaştığımız için, Fransızca öğretimimizi optimize etme amaçlı ve öğrencilerin buldukları seviyelere, o seviyelerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hitap etme amaçlı (farklılaşmış yaklaşım), fiziki eğitimi ve uzaktan eğitimi harmanlayan hibrit bir pedagoji uyguladık. Bu hibrit pedagojiyi Bergmann ve Sams modeli olan « ters-düz sınıf »'tan esinlenerek düzenledik. Bazı ortak kullanım aletleri ve çevirim içi kaynaklar sayesinde öğretiminin herkese ayıracak daha çok boş vakti bulunur. Aksiyonel özelliklere sahip olan bir proje çerçevesinde gerçekleşen grup çalışmaları sayesinde (proje yaklaşımı), evde öğrenciler tarafından öğrenilmiş teorik bilgiler

sınıfta pratiğe dökülür. Bu proje ise öğrencilerin yaşadıkları olayları canlandıran bir kısa-film ile birlikte dil bilgisi kapsülüdür. Bu sayede, öğrencilerin açısından olduğu gibi öğretmenlerin açısından da bu çalışma koşullarının artılarını ve sınırlarını analiz ettik.

**Anahtar Sözcükler:** hibrit pedagoji, fiziki / uzaktan eğitim, farklılaşmış eğitim, kendi-kendine çalışma

**The benefits of blended pedagogy, articulating onsite and distance teaching:  
a differentiated approach of teaching French as a foreign language**

**Abstract**

To optimize our teaching of French as a foreign language by satisfying the needs and expectations of each of the disparate levels (A2 to B2) with heterogeneous academic backgrounds confronted in our classes (differentiated approach), we adopted a blended pedagogy articulating classroom activities and distance learning by revisiting the flipped classroom model of Bergmann and Sams. Teachers are more available for everyone thanks to various online resources and collaborative tools. Declarative knowledge learned at home by students is put into practice through collaborative small-group tasks that form part of a final action project (project-based approach) consisting of making a short film that captures the experiences of learners and of producing a short grammatical tutorial. We analyzed the gains and limitations of these teaching methods from the perspective of both teachers and learners.

**Keywords:** blended pedagogy, onsite and distance learning, differentiated pedagogy, autonomy

**Introduction**

Confrontés depuis de longues années à un public universitaire hétérogène (étudiants sinophones et coréanophones) de niveaux disparates (A2 à B2), nous avons adopté depuis le deuxième semestre de l'année 2017 une pédagogie hybride (Soubrié, 2008 ; Staker et Horn, 2012 ; Nissen, 2012, 2019) articulant présentiel et distanciel afin de répondre aux attentes de tous nos apprenants, nonobstant leur niveau et leur L1. Nous montrerons que cette approche hybride présente des atouts majeurs par une pédagogie actionnelle basée sur des tâches (Rosen, 2009 ; Puren, 2011), qu'elle accroît notamment l'autonomie des apprenants (Albero, 2000 ; Soubrié, 2008 ; Nissen, 2012), qu'une pédagogie différenciée permet de mieux identifier les besoins, les difficultés et le niveau de chaque apprenant.

Pour optimiser l'enseignement/apprentissage à distance, spécifiquement en amont des cours, nous nous sommes inspirés de la pédagogie hybride dite

« inversée » (Gannod et al., 2008 ; Bergmann et Sams, 2012). Selon ce paradigme, l'enseignement traditionnel se voit inversé : les étudiants anticipent les contenus, assimilent les connaissances déclaratives au préalable des cours et à distance, en consultant des ressources et en effectuant des activités en ligne, puis une fois en classe les mettent en pratique ou en contexte, les approfondissent en présence de l'enseignant (Bergmann et Sams, 2012), à travers des tâches et projets réalisés en petits groupes (travail collectif et collaboratif), qui sollicitent les compétences des apprenants. Cette stratégie pédagogique n'est pas, selon Hamdan et al. (2013) ou Jarvis et al. (2013), adéquate pour tous les cours. Quatre conditions étant en effet requises (*environnement académique favorable, changement de culture pédagogique, enseignements directs, enseignants expérimentés*), nous allons montrer qu'elle se révèle néanmoins efficace dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Ces dernières années, les applications d'édition collaborative et de mutualisation (wikis, Teams, Google Doc, Padlet, Framapad) ont grandement facilité l'enseignement à distance et favorisé une pédagogie plus ciblée, permettant aux étudiants de compléter leurs apprentissages à distance en amont comme en aval des cours l'enseignement en présentiel.

Après avoir présenté les caractéristiques et les avantages de la pédagogie hybride dite « inversée », nous présenterons notre stratégie différenciée alliant présentiel et distanciel, pour une classe de FLE (niveaux A2 à B2, deux cours de 90 minutes par semaine, soit quarante-cinq heures par semestre) intitulé *Beginning French for Majors 2*, basée sur le système « WSQ » (*Watch, Summarize and Questions, Consulter, Acquérir, Interagir*, dorénavant CAI) de Bergmann et Sams (2012) dont l'objectif est de mettre en pratique les connaissances déclaratives (théoriques) en classe à travers des tâches. D'une part, ces activités visent à réaliser en petits groupes, ou îlots, un court-métrage convoquant le vécu des apprenants, et d'autre part une courte capsule vidéo sur un point grammatical de leur choix. En 2017 et 2018, à l'issue de trois semestres, les apprenants nous ont fait part de leur sentiment, et nous avons pu évaluer les vertus et les limites de l'expérience ainsi menée.

## 1. Pédagogie inversée

### 1.1. Pédagogie inversée en classe de langue

Certes, aujourd'hui, les cours de langue étrangère ne suivent généralement plus le schéma des cours classiques ou magistraux d'autrefois. Depuis l'approche communicative (années 2000), plus récemment la perspective actionnelle dont les TICE constituent un élément majeur et dont fait partie la pédagogie inversée, le

cours n'est plus centré sur l'enseignant qui seul détient les connaissances, mais se recentre progressivement sur l'élève (Cuq, Gruca, 2005 ; Charlier et al., 2006).

Si la pédagogie inversée est de plus en plus plébiscitée, le plus souvent en sciences exactes (mathématiques : Fulton, 2012, engineering : Gannod et al. 2008, Frydenberg, 2013), en statistiques ou en histoire, elle l'est beaucoup plus rarement dans le monde des lettres et sciences humaines ou dans l'enseignement d'une langue étrangère (LE)<sup>1</sup>, moins encore en FLE, et peu nombreuses sont les études à ce sujet dans l'enseignement/apprentissage d'une LE (Hinkelman, Gruba 2012 ; Engin 2014 ; Basal, 2015 ; Mervat et Ali, 2016 ; Leis, 2016). Certains enseignants de FLE s'y sont néanmoins essayés à l'instar de Eid et Fadel (2015), de Liria qui y consacre plusieurs billets dans son blog *philliria.wordpress.com* ou de Larguier<sup>2</sup> qui, comme la plupart, recourt à ses propres capsules vidéo. Cependant, la plupart des enseignants de LE qui l'ont adoptée soulignent l'inconvénient d'un travail de préparation très chronophage (Eid, Fadel, 2015 ; Leis, Cooke, Tohei, 2015). Ils doivent concevoir en amont des matériaux ou ressources pédagogiques, le plus souvent sous forme de capsules vidéo et/ou de fichiers Power Point pour en expliquer le contenu, concevoir des exercices (tâches pédagogiques préparatoires) en ligne, scénariser des activités d'apprentissage et téléverser leurs préparations sur une plateforme. De plus, ces capsules vidéo ou autres ressources peuvent susciter des réactions technophobes. Le temps à consacrer tant par l'apprenant que par l'enseignant fait donc défaut et en décourage plus d'un. Pour cette raison, nous proposons aux enseignants non pas de fabriquer leurs propres ressources déclaratives, mais d'utiliser celles déjà disponibles en ligne (cf. *infra*).

## 1.2. Vertus de la pédagogie inversée

Selon ce procédé, l'enseignant désigne en amont des cours les activités cognitives à effectuer en autonomie et privilégie en présentiel le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de niveau cognitif supérieur. Si l'on se réfère au processus cognitif de la taxinomie mis en évidence par Bloom et al. (1956) et revisitée par Eid et Fadel (2015), il est possible, comme ces dernières, de classer dans la préparation à domicile (en individuel ou en binôme) les trois premières habilités du processus d'apprentissage à la base du triangle, à savoir *reconnaître*, *comprendre* et *appliquer*. Ainsi, dans les activités en classe, les trois autres plus complexes mobilisent des compétences et savoir-faire de niveaux supérieurs : *créer*, *évaluer* et *analyser*. Cependant, pour notre part, nous considérons que l'habileté *appliquer* concerne les deux contextes, tant le travail en amont des cours (tâches préparatoires sous forme d'exercices, phase A (*Acquérir*), pour vérifier l'acquisition des connaissances déclaratives transmises lors de la phase C (*Consulter*) correspondant aux habilités *reconnaître* et *comprendre*) que les activités en classe (tâches actionnelles).

Pour de nombreux auteurs (Enfield, 2013 ; Engin, 2014 ; Basal, 2015 ; Eid, Fadel, 2015 ; Leis, 2016), les cours inversés rendent tout d'abord les apprenants plus interactifs entre eux (grâce à une approche socioconstructiviste, Albero, 2000 ; Soubrié, 2008 ; Basal, 2015), et ont un impact significatif sur leur motivation. Les apprenants viennent en classe pour pratiquer et/ou éclaircir et approfondir les connaissances apprises à la maison. Ils se présentent en effet au cours en connaissant à l'avance le thème et les contenus théoriques qui seront abordés. Par là même, les élèves acquièrent aussi une autonomie méthodologique quant à la manière d'assimiler des connaissances (Enfield, 2013 ; Leis et al., 2015) qu'ils peuvent même gérer eux-mêmes en prenant de l'avance sur le programme pour les plus motivés, à leur rythme (Basal, 2015 ; Mervat et Ali, 2016). Ils sont davantage engagés dans leur apprentissage (Soubrié, 2008 ; Mervat et Ali, 2016). Ils essaient d'atteindre eux-mêmes les objectifs fixés, développent leurs propres stratégies d'apprentissage (Dörnyei, Ryan, 2015 ; Leis et al., 2015) et s'avèrent ainsi concentrés, attentifs et dédiés à la tâche, tant à la maison qu'en cours. Subséquemment, ils gagnent progressivement en assurance (Mervat et Ali, 2016 ; Leis, 2016).

Les enseignants, qui conçoivent eux-mêmes leurs propres capsules vidéo ou documents type *Power Point*, « développe[nt] du matériel pédagogique [complété] par les TIC » (Eid, Fadel, 2015 : 149). Fabriquées ou non par l'enseignant, les ressources pédagogiques utilisent des supports, à jour, plus attractifs, stimulants (Mervat et Ali, 2016).

Les enseignants ont davantage un rôle de tuteur ou de metteur en scène (Bergmann, Sams, 2012 ; Enfield, 2013, Basal, 2015 ; Eid et Fadel, 2015). Les apprenants deviennent des acteurs ayant leurs pairs et leur enseignant pour protagonistes. Les enseignants sont ainsi plus disponibles aux côtés des apprenants (« guide on the side ») pour répondre à leurs questions, les guider dans la pratique et approfondir leurs connaissances. Les cours inversés permettent aux enseignants de cibler leur enseignement en fonction des besoins, des difficultés et du niveau des apprenants d'un plus grand nombre (Enfield, 2013 ; Basal, 2015 ; Dörnyei, Ryan, 2015 ; Mervat et Ali, 2016). La consultation et la consolidation des contenus en amont facilitent les interactions applicatives en classe. L'enseignant passe du *face-à-face* (pédagogie frontale) au *côte-à-côte* (pédagogie participative), permettant ainsi la mise en place d'une coconstruction des savoirs et de passer de l'enseignement à l'apprentissage (Albero, 2000 ; Soubrié, 2008 ; Henri, 2010).

Ainsi placé au centre du processus d'enseignement l'apprenant cherche sa propre voie intellectuelle et fait preuve d'initiative. Il peut ainsi poser des questions librement lorsqu'il a besoin d'un éclaircissement et n'hésite pas à échanger avec l'enseignant, à exprimer ses désaccords, voire à le contredire (Soubrié, 2008).

Les enseignants peuvent personnaliser leur enseignement (Enfield, 2013 ; Basal, 2015 ; Mervat et Ali, 2016) ou l'adapter à de petits groupes de niveaux différents, pour aider les élèves ayant des difficultés à assimiler le contenu et la méthode d'enseignement. Les groupes facilitent le partage des connaissances par ceux qui les maîtrisent (Gannod et al., 2008 ; Frydenberg, 2013). Grâce à la pédagogie différenciée, les apprenants et les enseignants peuvent optimiser l'espace et le temps de la classe (Bergmann, Sams, 2013 ; Eid, Fadel, 2015).

Les apprenants ont la possibilité de réviser les cours préalables mis en ligne et de s'approprier le matériel informatif en temps et en lieu voulu (Bergmann, Sams, 2012 ; Enfield, 2013). Ils peuvent aussi mettre une capsule vidéo en pause et visionner un passage à nouveau, loin du modèle de pédagogie classique. Ils peuvent également adresser en ligne des questions à l'enseignant.

En présentiel, les activités (tâches) collaboratives (en petits groupes) de la pédagogie inversée renforcent la cohésion de la classe, créent des liens différents de ceux de l'enseignement traditionnel, favorisent un climat de coopération et non de rivalité, d'émulation et non de compétition. Enfin, la relation entre l'enseignant et les apprenants évolue elle aussi (Basal, 2015), car l'enseignant a plus de temps pour s'intéresser aux difficultés, aux lacunes et aux besoins individuels qu'il aura identifiés chez chacun d'eux. Les élèves sont évalués par rapport à leur niveau initial et non par rapport à celui de leurs pairs (Bergmann, Sams, 2013). Nous pensons aussi que les étudiants se sentent davantage pris en considération, car nous leur faisons confiance pour leurs travaux préparatoires.

Outre les quatre compétences de base de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde (en compréhension comme en production écrite et orale), l'interaction langagière, qui constitue en quelque sorte une synthèse des compétences orales, est également mobilisée, non seulement entre les apprenants, mais aussi avec l'enseignant. La séance en classe, plus interactive, libérée de l'exhaustivité, permet dès lors un approfondissement plus poussé de la matière. Soubrié (2008) reconnaît en effet l'intérêt particulier de tels échanges au sein de groupes. L'étudiant n'est pas isolé, il apprend à communiquer et à réfléchir par le biais du partage et de la confrontation d'idées avec les autres participants. Il apprend des autres et apporte ses propres acquis à la collectivité.

Dans le prolongement de cette stratégie pédagogique en amont des cours, nous avons établi notre dispositif d'hybridation en revisitant le modèle CAI susmentionné, en épargnant à l'enseignant une préparation chronophage de ressources didactisées pour plus de disponibilité avec chacun(e). Il définit des tâches et des objectifs précis vers la réalisation d'un court-métrage qui met en scène le vécu des

apprenants, puis une autre courte vidéo sur un point grammatical de leur choix. En 2018, la thématique portait sur les péripéties d'un(e) étudiant(e) étranger(ère) dans sa famille d'accueil en France.

## 2. Notre méthode

### 2.1. En amont des cours : notre modèle CAI

Afin d'alléger la préparation en amont du cours et de remplacer les capsules vidéo très chronophages à concevoir, nous avons téléversé dans notre espace en ligne ressources et activités. Certes, l'enseignant peut aussi se fabriquer une banque d'activités qu'il mettra en ligne, mais il peut aussi valoriser le matériel pédagogique de ses collègues (d'où l'importance des échanges et de la collaboration) ou des ressources disponibles sur la Toile. Nous avons choisi de mutualiser nos liens et nos préparations respectives. Dans cette perspective, nous avons recouru au principe CAI (cf. supra) et avons choisi des ressources pédagogiques visant des objectifs précis pour chaque leçon ou unité. Pour la première étape du travail chez soi, C (*Consulter*), nous avons agrégé<sup>3</sup> sur une page *OneNote*<sup>4</sup> deux courtes capsules vidéo grammaticales<sup>5</sup> parmi celles de *French Tastic* 1<sup>6</sup>, de *Oh là là I speak French*<sup>7</sup>, *français avec Pierre*<sup>8</sup> et de *Home Language*<sup>9</sup>, ainsi que les liens du lexique bilingue anglais-français et des explications grammaticales en anglais du thème de la leçon tirés du site *laits.utexas.edu/fi/hom* ou ceux des sites *francais-facile.com* ou *bonjourdefrance.com*. Par exemple, pour une leçon sur la nourriture et l'expression de la quantité, nous postons le lexique bilingue anglais-français relatif à la nourriture et aux repas et les explications grammaticales en anglais de l'université du Texas<sup>10</sup>. Grâce à un outil comme Teams, nous avons permis l'édition collective des documents (écriture collaborative en présentiel) et les échanges en sous-groupes.

Pour la deuxième phase, A (*Acquérir*), afin que les apprenants puissent s'autoévaluer et vérifier qu'ils ont bien acquis les connaissances déclaratives transmises lors de la première phase C, nous avons posté des tâches préparatoires (sur une page de *OneNote* à côté des capsules vidéo de la phase C), dont un exercice de grammaire composé de dix questions<sup>11</sup> créées à l'aide de l'outil *Forms* de *OneNote*. Les élèves ont répondu directement à ce questionnaire dans la page *OneNote* (sans la quitter) à côté des capsules vidéo correspondantes. Afin d'alléger la charge des enseignants pour la conception du questionnaire de la phase A, nous avons profité de la possibilité de pouvoir mutualiser nos questionnaires avec d'autres enseignants. Le score n'importait pas tant que les erreurs et le temps mis pour y répondre. Pour chaque réponse, nous avons, si nécessaire, apporté des retours personnalisés en

commentant notamment les mauvaises réponses. Nous avons paramétré l'exercice de sorte que l'apprenant dispose de plusieurs tentatives possibles pour parvenir au maximum de bonnes réponses (Duval 2014). Nous nous sommes ainsi servis du questionnaire pour une évaluation formative, pour entraîner nos cohortes. L'outil *Forms* a donc permis aux élèves de s'évaluer et aux enseignants de savoir non seulement si les apprenants avaient compris les capsules de la phase C, mais aussi de connaître avec précision le temps passé par chacun pour y répondre, et ce pour chaque tentative. Nous avons alors su si l'apprenant avait visionné ou non les ressources de la phase C dans leur intégralité.

Nous avons également proposé à titre facultatif, dans le cadre d'un « capstone project » qui s'adressait aux élèves les plus motivés ou à ceux désireux de combler leurs lacunes, des suppléments grammaticaux, phonétiques ou lexicaux de la leçon (appariement de synonymes, de définitions, exercices de compréhension, orale et écrite, exercices à trous, répétition de phrases à l'oral) sur le site <[www.furago.education](http://www.furago.education)><sup>12</sup> où ils sont classés par thèmes et par niveaux (initiation, A1.1, A1.2., A2 et B1). Ce site permet de manière ludique aux apprenants de vérifier ce qu'ils ont assimilé du contenu du cours. Pour tous les exercices, les tentatives étaient illimitées. De plus, tous ces exercices étant autocorrigés, une telle démarche ne nécessitait aucune charge supplémentaire de travail pour l'enseignant, libre de donner la quantité d'exercices et d'en choisir le contenu. Les activités proposées par le site *furago* s'apparentent à des jeux (compétition, acquisition de points, principe de *gamification*, Kapp 2012). Elles sont calibrées et adaptables à tous les manuels et l'enseignant peut les reconfigurer pour son manuel ou pour un autre matériau pédagogique utilisé en classe en donnant à ses apprenants des tags numérotés auxquels ils se réfèrent pour trouver la bonne page. Des configurations existent déjà pour quelques manuels courants (ex. *Amical*, *Interactions*, *Escapades*, etc., [www.furago.education/tags/](http://www.furago.education/tags/)).

Ex. *Taxi 1*, leçon 1 #50 (grammaire) pronoms personnels *il* et *elle* ; #53 (grammaire) nationalités ; #231 (Prononciation) distinction des phonèmes [j] et [ʒ] ; #312 (compréhension orale) épeler.

Les enseignants reçoivent chaque semaine par e-mail les détails d'activités de leurs apprenants (niveau atteint, activités récentes, temps de connexion, points cumulés). Ces rapports ont amélioré le suivi pédagogique. Nous avons pu aisément nous assurer que l'objectif était atteint. Par ailleurs, les élèves étaient motivés par l'aspect ludique de la progression par récompenses, analogue à celui des jeux vidéo et celui des tests de passages de niveaux (initiation, A1.1, A1.2, A2, B1) ; l'enseignant a accès uniquement au niveau atteint. Ils ont ainsi pu se former et s'évaluer. En outre, les étudiants disposaient d'exercices complémentaires à notre parcours



et selon les thèmes étudiés en classe. Cette souplesse du dispositif leur faisait retravailler les points faibles selon un espacement temporel planifié (similaire à celui du « Projet Voltaire »<sup>13</sup>).

La troisième phase I (*Interagir*), enfin, consistait à poser à l'enseignant des questions en ligne dans la page OneNote des phases C et I auxquelles nous avons répondu dans un premier temps à distance avant le cours, puis en présentiel en classe, afin de clarifier les points restés obscurs. En effet, le forum et le chat de notre espace en ligne permettent aux « étudiants de s'exprimer, de faire part de leurs réflexions et des difficultés qu'ils rencontrent parfois dans la compréhension de certaines notions, ce qui est difficilement envisageable en présentiel » ; elle offre « un espace de réflexion, pour permettre l'élaboration collective de savoirs, pour amener les étudiants à se décentrer, à prendre en compte d'autres points de vue que le leur » (Soubrié, 2008 : 119). Henri (2010) souligne aussi le rôle psychoaffectif de l'enseignant par la motivation à distance dans les forums.

## **2.2. En classe : action, interaction, réflexion à travers des tâches et un projet actionnel final**

Grâce au travail en amont, d'acquisition autonome des connaissances déclaratives, nous étions plus disponibles pour interagir avec les étudiants, évaluer la mise en application des savoirs assimilés, puis pour travailler avec eux sur notre projet final. Dans cette optique, nous avons formé des groupes de quatre à six étudiants selon l'effectif de nos classes (25 étudiants) en fonction de leurs niveaux (îlots d'élèves de niveau B2 et îlots d'élèves de niveau A2-B1 afin d'aider les élèves les plus faibles à surmonter leurs difficultés et les plus forts à approfondir leurs connaissances (apprentissage différencié). Notre espace en ligne collaboratif a permis de guider les apprenants, de leur fournir des retours personnalisés, d'observer la construction d'un savoir, de suivre les interactions entre les élèves d'un même groupe, leur progression, et de mieux appréhender leurs difficultés et leurs besoins, et observer l'implication de chacun(e) dans la réalisation d'un projet d'écriture commun. Plus généralement, l'évaluation des élèves dépendait de leur implication à l'écrit comme à l'oral au sein de la classe (questions posées en amont des cours à l'écrit lors de la phase I et en début du cours à l'oral en présentiel) comme dans son îlot (écriture collaborative en classe), sans oublier leur implication personnelle en ligne.

À l'instar de Eid et Fadel (2015) selon la méthode du cours inversé, nous avons vérifié en classe la compréhension des connaissances déclaratives. Pour ce faire, nous avons commencé par répondre aux questions de la phase I, et cela nous a permis

d'approfondir le contenu. La première étape constituait donc une occasion pour les apprenants de poser des questions sur les points grammaticaux restés obscurs (ex. *Pourquoi on ne peut pas dire « il n'aime pas de café » ?*), et pour nous de vérifier les acquis et au besoin de guider à distance les élèves. Puis, comme deuxième étape, nous avons proposé aux étudiants ayant obtenu un score satisfaisant au questionnaire de la phase A de faire individuellement des exercices supplémentaires, sur le même point grammatical, parmi ceux proposés en ligne sur des sites comme [www.laits.utexas.edu/tex/gr/](http://www.laits.utexas.edu/tex/gr/), [www.francaisfacile.com](http://www.francaisfacile.com) ou [francaisavec pierre.com/category/grammaire](http://francaisavec pierre.com/category/grammaire) (vingt minutes pour les deux premières étapes). Tous ces exercices étant autocorrectifs, ces élèves pouvaient travailler en autonomie, ce qui nous a permis de reprendre certains points avec ceux ayant obtenu un score faible (et donc ayant besoin d'être aidés plus spécifiquement) et de leur redonner confiance en leurs capacités.

Le reste du cours était consacré à la mise en pratique et en contexte, au réinvestissement des connaissances déclaratives à travers des tâches visant des objectifs précis dans le cadre du projet final que nous avons évoqué plus haut : réaliser en petits groupes, à l'aide d'un smartphone, un court-métrage mettant en scène les péripéties d'un(e) étudiant(e) étranger(ère) hébergé(e) en France.

En 2018, nous avons choisi cette thématique, car non seulement les étudiants seront, pour beaucoup, confrontés un jour à de telles situations, mais aussi pour les sensibiliser davantage aux dimensions interculturelles (différences culturelles entre la France et leur pays d'origine) et socioculturelles. Les tâches à exécuter en petits groupes consistaient à rédiger les dialogues pour une vidéo qu'ils devaient réaliser en fonction des objectifs (lexicaux et grammaticaux) de chaque leçon. Par exemple, pour une leçon sur la nourriture et l'expression de la quantité, les élèves ont composé un dialogue mettant en avant les différences culturelles entre leur pays et la France (heure tardive du dîner en France, durée du repas)<sup>14</sup>. Ils ont ainsi également été conduits à interagir avec l'enseignant qui, de groupe en groupe, apportait des retours plus personnalisés. Nous avons aussi signalé à l'écrit les maladroites rencontrées, et, si nécessaire, y avons adjoint des commentaires pour les préciser, afin que les élèves essaient d'abord de les corriger par eux-mêmes. Au sein de chaque îlot se poursuivaient l'interaction et la discussion entre l'enseignant et les élèves à l'issue des cours. D'un cours à l'autre, nous avons ainsi fourni des remarques complémentaires à chaque îlot en ajoutant dans leurs wikis respectifs des correctifs ciblés écrits ou oraux (enregistrements sonores). Pendant les dernières minutes du cours, un ou deux groupe(s) par séance ont même pu jouer devant leurs camarades leur dialogue.

En plus du court-métrage, chaque îlot devait réaliser et didactiser une courte capsule vidéo sur un point grammatical de son choix dans laquelle il illustrait de manière ludique la règle par quelques exemples en contexte. Nos étudiants ont par exemple retenu les verbes pronominaux<sup>15</sup>, les pronoms relatifs<sup>16</sup> ou la distinction entre l'imparfait et le passé composé<sup>17</sup>. Pour ce faire, les apprenants ont eu recours à l'outil *Adobe Spark Video* et ont consulté des modèles de capsules préexistantes (voir notes 6 à 9) sur le thème choisi, ainsi que les explications en anglais du site <[www.laits.utexas.edu/tex/gr/](http://www.laits.utexas.edu/tex/gr/)>. Selon le public visé, la capsule a été réalisée en anglais (pour un public débutant) et/ou en français (à partir des niveaux intermédiaires). Ainsi, ils se sont approprié d'autant mieux ces points grammaticaux. Ce sont également pour nous et nos collègues des ressources que nous pourrions reprendre, améliorer et réutiliser pour les semestres suivants.

### 3. Compte rendu de cette expérience

#### 3.1. Point de vue des apprenants

À chaque fin de session, à l'aide de la fonction *Forms*, nous avons interrogé les apprenants quant à l'intérêt de cette approche hybride différenciée. La plupart ont anonymement répondu avoir visionné régulièrement les vidéos et autres liens chez eux, au lieu et à l'heure qui leur convenaient, et se sentir plus impliqués et autonomes. Même les plus faibles disaient se sentir plus confiants et oser prendre la parole en dépit de leurs hésitations. Ils avaient le sentiment d'avoir fait des progrès, ce qui pour l'enseignant est gratifiant. Ils ont apprécié aussi le fait de connaître le contenu et les objectifs du cours avant de venir en classe grâce à l'approche inversée, même si certains points restaient obscurs. Ils ont également mis en avant la possibilité de poser mutuellement des questions au début du cours pour remédier à ces difficultés, questions qu'ils n'auraient pas osé poser dans le cadre d'un cours traditionnel, par timidité ou par crainte de paraître ignorants en public. Ils ont aussi noté un changement vers des relations plus détendues avec l'enseignant. Ce dernier est devenu un facilitateur (un « coach ») auquel ils pouvaient s'adresser plus aisément, même en dehors du cours, une oreille plus attentive. Enfin, ils ont reconnu les bienfaits du travail collaboratif, des interactions qu'ils ont eues tant au sein de leur îlot qu'avec l'enseignant, du climat de confiance, de coopération, d'émulation, d'échanges, de mutualisation, de respect mutuel et de convivialité (Henri, 2010) qu'instaurait notre approche hybride et ciblée. Nous leur avons aussi demandé dans ce questionnaire de formuler des retours critiques sur le cours dont nous avons tenu compte pour le semestre suivant. Certains se sont notamment plaints du temps de préparation des cours trop long ou encore du fait d'avoir à effectuer des tâches en groupe (en particulier en cas d'absence ou de retard de

leurs pairs), de l'anxiété due à l'évaluation en ligne, et enfin de difficultés à s'organiser ou à se motiver pour travailler en autonomie.

### 3.2. Point de vue des enseignants

N'ayant expérimenté cette pédagogie que depuis deux semestres, il est certes un peu tôt pour porter des jugements définitifs. Mais ma collègue et moi avons découvert de nouvelles attributions, grâce à ce dispositif hybride, notre nouveau rôle de chef d'orchestre, plus intéressant, créatif, exigeant et professionnellement gratifiant. Nous avons tous les deux noté que cette approche pédagogique en présentiel et distanciel nous a permis de mieux connaître personnellement nos apprenants, d'appréhender en début de session leurs points forts et leurs difficultés. L'apprentissage était efficace et plus intense. Travaillant pour partie à distance, le rôle du professeur semble évoluer dans des contextes différents, qui l'encouragent à une réflexion méthodologique de ses pratiques.

### Conclusion

De cette étude, il ressort que les activités en présence et à distance associent complémentarité et continuité. La pédagogie hybride différenciée facilitée par les outils collaboratifs récents permet aux apprenants d'acquérir de l'autonomie dans leur apprentissage, de le réguler, de s'autoévaluer, de se sentir davantage impliqués, engagés. Les dialogues sur les différences culturelles le montrent (voir en note 14). Plus ludique, ils adoptent ainsi une attitude confiante et constructive face à leurs lacunes, leurs capacités, leur rôle et leurs responsabilités dans le processus d'apprentissage (anticipation/planification, gestion, régulation, évaluations personnelles de leurs processus cognitifs, ce que Flavel fut le premier à nommer la « métacognition »). La réalisation de capsules grammaticales permet surtout d'inverser le paradigme : l'étudiant devient tuteur (capsules réalisées par nos étudiants en notes 15, 16 et 17).

Wenden (1995) et Soubrié (2008) soulignent l'importance des stratégies métacognitives lors de l'apprentissage d'une langue seconde, lesquelles sont favorisées par les méthodologies dites « inversées » (Dörnyei et Ryan, 2015). Un objectif stratégique pour cette modalité d'enseignement hybride est de former les étudiants à leur « métier » d'apprenant, de les aider à développer des stratégies (socioaffectives, relationnelles) qui leur permettent de mieux gérer leurs émotions et l'anxiété que peut générer le travail en autonomie et à distance. Par ailleurs, ce format hybride articulant présentiel et distanciel favorise l'entraide, la collaboration prenant le

pas sur la compétition, les apprenants s'encouragent, leurs résultats et leur niveau s'en trouvent ainsi améliorés et ils arrivent à une meilleure estime d'eux-mêmes.

Ce type d'enseignement a aussi le mérite de placer l'enseignant « modèle » devant des défis<sup>18</sup>, qui le remettent sans cesse en question. En somme, cette stratégie pédagogique se révèle active et gagnante tant pour les apprenants que les enseignants, dès que ces derniers comprennent l'importance de la coopération. Cette mise en commun pourra même s'étendre à d'autres départements, car la méthode que nous proposons ici pourrait s'appliquer à l'enseignement/apprentissage de toute langue.

### Bibliographie

- Albero, B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Basal, A. 2015. "The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), p. 28-37.
- Bergmann, J., Sams, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., Sams, A. 2013. "Flip your students' learning". *Educational leadership*, 70(6), p. 16-20.
- Bloom, B. et al. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Hand book I: Cognitive domain*. Newyork: Longmans, Green.
- Charlier, D, Deschryver, N, Peray, D. 2006. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. In : *Distances et savoirs*, 4.4, p. 469-496.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. Newyork: Routledge.
- Duval, A. 2014. *Dispositifs et enseignement du FLE en Corée du Sud : les contraintes d'une mutation*. Thèse de doctorat. Université du Mans.
- Eid, C., Fadel F. 2015. Classe inversée ou paradigme traditionnel inversé : est-ce une initiative pionnière en pédagogie active ou un phénomène de mode ? In : *Vingt ans de FLES, Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde entre 1995 et 2015*. Éd. J.-M. Defays et D. Meunier. Liège : PU de Liège, p. 144-62.
- Enfield, J. 2013. "Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN" *Techtrends*, 57(6), p. 14-27.
- Engin, M. 2014. "Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), p. 12-26.
- Flavell, J. 1976. "Metacognitive aspects of problem-solving". In: *The Nature of Intelligence*. Éd. L. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235.
- Fox, A. 2013. "From MOOCs to SPOCs". *Communications of the ACM*, 56(12), p. 48-50.
- Frydenberg, M.E. 2013 "Flipping Excel". *Information Systems Education Journal*, 11(1), p. 63-73.
- Fulton, K. 2012. "Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning". *Learning & Leading with Technology*, 39(8), p. 12-17.

- Gannod, G.C., Janet E. B., and Helmick M.T. 2008. "Using the inverted classroom to teach software engineering". *Proceedings of the 30th international conference on Software engineering*, p. 777-86.
- Goodwin, B., Kirsten M. 2013. "Evidence on flipped classrooms is still coming in". *Educational leadership*, 70(6), p. 78-80.
- Hamdan N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K.M. 2013. *The flipped learning model: a white paper based on the literature review titled a review of flipped learning* [En ligne]: [http://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](http://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf) [consulté le 24 février 2019].
- Henri, F. 2010. « La formation à distance : enseigner et apprendre autrement ». In : *Apprendre avec les technologies*. Éd. B. Charlier et F. Henri. Paris: PUF, 157-168.
- Hinkelman, D., Gruba, P. (2012). "Power within blended language learning programs in Japan". *Language Learning & Technology*, 16 (2), p. 46-64.
- Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., Johnston, S. 2013. "A Large Class Engagement (LCE) model based on Service-Dominant Logic (SDL) and flipped classrooms". *Education Research and Perspectives*, 41, p. 1-24.
- Kapp, K. 2012. *The gamification of learning and instruction*. CA: Pfeiffer.
- Leis, A. 2016. "Flipped Learning and EFL Proficiency: An Empirical Study". *TELES Journal*, 36, p. 77-90.
- Leis, A., Cooke, S., Tohei, A. 2015. "The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment". *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 5(4), 37-51.
- Mervat, A. E., Ali S.A. 2016. "The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude Towards Flipping". *US-China Foreign Language*, 14(2), p. 98-114.
- Nissen, E. 2012. « Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ». *Les langues modernes*, 3, p. 18-27.
- Nissen, E. 2019. *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- Puren, C. 2011. Approche actionnelle et autonomie : nouveaux enjeux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. In : *journée pédagogique CDL & EPFL Approche actionnelle et autonomie*, Lausanne.
- Rosen, É. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde*, 45, p. 6-14.
- Soubrié, T. 2008. « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master ». *Alsic*, 11(2), 105-127 [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/385> [consulté le 24 avril 2019].
- Staker, H., Horn, M.B. 2012. *Classifying K-12 blended learning* [en ligne] : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> [consulté le 24 février 2019].
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Newyork: Prentice-Hall.
- Wilson, S.G. 2013. "The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course". *Teaching of Psychology*, 40, p. 193-99.

## Notes

1. Quelques enseignants d'anglais LE y recourent (Engin 2014 ; Basal 2015 ; Mervat et Ali 2016 ; Leis 2016 ; <http://youtube.com/watch?v=3L1tiR8BfYU>, [http://ac-grenoble.fr/disciplines/interlangues/file/LV\\_Numerique/TraAm/2015-2016/TraAM\\_2016\\_rafikaSelmi\\_misslittlesunshine\\_4eme.pdf](http://ac-grenoble.fr/disciplines/interlangues/file/LV_Numerique/TraAm/2015-2016/TraAM_2016_rafikaSelmi_misslittlesunshine_4eme.pdf).
2. <http://geraldinelarguier.com/category/enseigner-avec-la-classe-inversee/page/2/>
3. Voir illustration <https://drive.google.com/file/d/1pl5P6HKBUzSmsFks4MNvVT70YPilRJda/view?usp=sharing>

4. À l'aide des outils Teams et OneNote d'*Office 365 for Education*, l'enseignant peut inviter ses élèves ou d'autres enseignants, et créer des sous-groupes de travail. Nous partageons avec nos collègues nos ressources et nos expériences dans l'espace de Teams réservé aux enseignants.
5. Cinq à dix minutes chacune, une en anglais destinée aux niveaux A2, B1 et l'autre en français destinée à ceux du niveau B2 (lecture directe dans OneNote).
6. <http://youtube.com/user/FrenchTastic1>.
7. <http://ohlalaispeakfrench.com>. Vidéos en anglais au niveau débutant ou en français au niveau intermédiaire.
8. <http://francaisavec pierre.com/blog>. Vidéos en français sur des points de grammaire : <http://francaisavec pierre.com/category/grammaire>, de prononciation, de vocabulaire, de culture, etc., toutes fournies avec la transcription intégrale et des exercices d'application. Il existe également une version anglaise : French avec nous [http://youtube.com/channel/UChPoUn7vjq9J3Y\\_TNKrtaZA](http://youtube.com/channel/UChPoUn7vjq9J3Y_TNKrtaZA).
9. [http://youtube.com/channel/UCFu6uJDqU\\_6vClyN9KpMPLg](http://youtube.com/channel/UCFu6uJDqU_6vClyN9KpMPLg).
10. <http://laits.utexas.edu/fi/html/voc/05.html#036>, <http://laits.utexas.edu/tex/gr/det5.html>, <http://laits.utexas.edu/tex/gr/det8.html>, et la capsule vidéo en anglais de *French Tastic 1* <http://youtube.com/user/FrenchTastic1/search?query=partitif> pour les îlots d'élèves de niveau A2, B1 et celle de *Home Language* pour les îlots de niveau B2 (<http://youtube.com/watch?v=9x1S6vweltl>).
11. Exemple d'exercice pour la phase A (nourriture et expression de la quantité) :  
Je ne mets pas \_\_\_\_\_ sucre dans mon café.  
Je bois quatre tasses \_\_\_\_\_ café par jour.  
Je voudrais acheter \_\_\_\_\_ bœuf.  
Je vais prendre un kilo \_\_\_\_\_ bœuf.  
Je ne bois pas assez \_\_\_\_\_ eau.  
Je prends \_\_\_\_\_ fruits le matin.  
Je mets \_\_\_\_\_ confiture sur mon pain.  
J'aime beaucoup \_\_\_\_\_ café.  
Je bois \_\_\_\_\_ eau à table.  
*Solutions : de / d' / de l' / de la / du.*
12. Ce site, conçu initialement pour des apprenants japonais, accessible sur smartphones et tablettes, dispose d'une interface en anglais.
13. <https://www.projet-voltaire.fr/>.
14. Exemple de dialogue :  
[https://drive.google.com/file/d/1ksT9AHN1pVltxVcLEl7YUuwnhx\\_hhCia/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ksT9AHN1pVltxVcLEl7YUuwnhx_hhCia/view?usp=sharing)
15. Exemple de capsule sur les verbes pronominaux : [https://drive.google.com/file/d/1gOrzfFcYFiucS84-5wz3AwVd0k7u\\_lO9/view](https://drive.google.com/file/d/1gOrzfFcYFiucS84-5wz3AwVd0k7u_lO9/view)
16. Exemple de capsule sur les pronoms relatifs : <https://drive.google.com/file/d/101dFwn23zzfxZGJso1SUBTssaJ9pgP0z/view>
17. Exemple du texte d'une capsule sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait :  
1) L'imparfait : on l'emploie : a) pour une description (temps, paysage, personne) dans le passé. (Ex. : « Il faisait beau hier », « Elle était si belle ! »), b) pour parler d'une habitude passée. (ex. « Je buvais mon café chaque matin »), c) pour décrire des faits dans le passé. (ex. « La prof donnait les consignes et on devait les appliquer »). 2) Le passé composé : on l'emploie : a) pour parler d'une action précise qui est déjà terminée (ex. : « J'ai fini mes devoirs » « J'ai mangé mon sandwich »), b) pour indiquer un changement par rapport à une situation donnée. (ex. « Je jouais au ballon quand un chat est passé », « Je regardais mon téléphone quand soudain la prof m'a interrogé »).
18. Exemple de question pertinente pour lequel la réponse a nécessité une réflexion et une réponse étayée : « Pourquoi peut-on dire « beaucoup de gens », mais pas « de nombreux gens » ? ».