



Classe inversée et inversion des rôles en français langue étrangère : un dispositif motivant

Emmanuelle Sauvage

Université Paris Nanterre, France
esauvage@parisnanterre.fr

Résumé

La classe inversée peut être considérée comme un dispositif pédagogique motivant, malgré les quelques réserves qui seront exprimées. À l'Université Paris Nanterre, nous en avons expérimenté une en français langue étrangère (FLE), proche de celle de « type 2 » de Marcel Lebrun et de la classe « renversée » de Jean-Charles Cailliez, selon lesquelles les apprenants prennent en charge le sujet à traiter, sa préparation et sa présentation. Ainsi les étudiants de deux groupes différents (niveaux B1 et B2) ont dû élaborer intégralement des séquences pédagogiques qu'ils ont présentées en faisant cours eux-mêmes et à partir desquelles ils ont rédigé en équipes des mini-méthodes de français. Les inversions les plus réussies sont parvenues à éviter l'écueil du retour à un enseignement magistral. Si le bilan est globalement concluant en ce qui concerne le groupe de niveau B1, la tâche s'est avérée plus ardue pour celui de niveau B2.

Mots-clés : motivation, français langue étrangère, classe inversée, inversion des rôles

Flipped French Classroom and Role Reversal: a Motivating Device

Abstract

The flipped classroom can be considered a motivating pedagogical device, despite the few reservations that will be made. At the University Paris Nanterre, we have experienced one in French as a foreign language (FLE), close to that of “type 2” by Marcel Lebrun and the “reversed” classroom of Jean-Charles Cailliez, according to which the learners take charge of the subject to be treated, its preparation and presentation. Thus students from two different groups (levels B1 and B2) had to develop fully pedagogical sequences that they presented by teaching themselves and from which they wrote in teams mini-methods of French. The most successful reversals have managed to avoid the pitfall of a return to lecture-based teaching. While the balance sheet is globally conclusive for the B1 group, the task was more difficult for the B2 level.

Keywords: motivation, French as a foreign language, flipped classroom, role reversal

Comment susciter l'intérêt en classe de français langue étrangère (FLE) et surtout comment le faire durer pendant tout un semestre ? Un projet pédagogique de longue haleine peut être motivant. C'est pourquoi un dispositif de classe inversée a été mis en place à l'Université Paris Nanterre dans le but de faire travailler en autonomie les étudiants internationaux, en stimulant leur créativité, en favorisant les interactions et la collaboration entre pairs, en les plaçant tour à tour en position d'apprenant, d'enseignant, et même de didacticien et d'apprenti-linguiste.

Cette expérimentation a été proposée au deuxième semestre de l'année 2016-2017 au Département de français pour étudiants étrangers (F.ET.E) dans le cadre de deux ateliers de langue d'une durée hebdomadaire de 2 heures chacun pendant 12 semaines : « Pratique de la langue écrite et orale » (26 étudiants de niveau B1) et « Écriture créative » (19 étudiants de niveau B2). La formule de travail choisie était identique pour les deux groupes, même si ceux-ci différaient non seulement par le niveau visé, mais aussi par le type de formation suivie, et donc par le degré de motivation - on en verra les implications et les conséquences : le premier groupe était inscrit dans une formation B1 de 20 heures par semaine menant à l'obtention d'un diplôme d'université, le second dans une formation B2 de 6 heures par semaine menant à l'obtention d'un certificat. Après le rappel du cadre théorique dans lequel s'inscrit ce projet, les deux volets du dispositif seront décrits et analysés, de même que les objectifs visés. Un bilan sera présenté sur la base des témoignages oraux des apprenants, car pour cette première expérimentation nous n'avons pas été en mesure de réaliser une enquête ou un questionnaire écrit. La conclusion portera sur les améliorations à prévoir - l'évaluation en fait partie - si l'expérience est reconduite.

Cadre théorique

La scénarisation des classes inversées s'est beaucoup diversifiée depuis, d'une part, les pratiques interactives d'apprentissage par les pairs (« *Peer instruction* »), développées en physique par Eric Mazur à l'Université Harvard dans les années 90, et, d'autre part, toujours aux États-Unis, au milieu des années 2000, les « *flipped classrooms* » de Jonathan Bergmann et Aaron Sams, professeurs de chimie du secondaire (Nizet, Galiano, Meyer, 2016). Leur inversion reposait sur une externalisation des savoirs au moyen de documents (vidéos, etc.) fournis par l'enseignant : l'appropriation des contenus, effectuée à distance et en autonomie, était suivie de séances de pédagogie active en classe, en interaction entre l'enseignant. Aujourd'hui, les plateformes ou d'autres supports d'apprentissage et de communication ont pris le relais. Comment peut-on transposer le principe général de « la leçon à la maison et [d]es devoirs en classe » (Lebrun, Lecoq, 2015 : 15), utilisé en sciences, dans un

champ disciplinaire comme les langues étrangères, où l'on apprend à communiquer dans la langue plutôt que sur la langue (« The focus is on *using* a language rather than learning *about* the language », Spino, Trego, 2015 : 3) ? Des professeurs de langues vivantes s'y sont essayés avec succès et ont publié les résultats de leurs analyses d'expérience, comme par exemple Jean-Pol Martin en français langue étrangère (2004) et Ariane Dumont en anglais (2016). Leurs classes inversées sont, comme la mienne, autant de modulations possibles du schéma de base fondé sur l'inversion des tâches, des lieux, des rôles.

D'autres tentatives menées dans des contextes de formation très divers n'ont pas abouti, pour des raisons liées par exemple aux difficultés de mise en œuvre (Gaudenzi, Vonie, Zingaretti, 2016). On peut lire ailleurs, dans différents témoignages d'enseignants et d'apprenants ou dans des évaluations critiques, plusieurs réserves, mises en garde et « ressentis négatifs » sur ce type de dispositif (Cailliez, 2015a ; Puren, 2016). Celui-ci n'est pas le gage d'un enseignement-apprentissage plus efficace. Les obstacles potentiels sont nombreux, en relation notamment avec l'hétérogénéité propre à chaque groupe (écarts de niveau, de motivation, de conditions de travail et de vie des élèves en dehors de la classe, etc.), mais aussi avec la formation et la motivation des enseignants eux-mêmes, les contraintes institutionnelles, etc. La classe inversée n'est pas en soi un idéal à atteindre, ni un modèle à suivre, ni un remède miraculeux qui va résoudre tous les problèmes rencontrés en cours ou à l'extérieur du cours. Mais, envisagée avec pragmatisme, elle peut constituer une alternative intéressante pour motiver les étudiants et les enseignants.

La formule de classe inversée retenue ici est très éloignée du scénario originel. Dans notre cas, en effet, l'atelier n'a pas consisté à donner aux étudiants du matériel pédagogique ou des contenus théoriques sur lesquels travailler à distance, avec ou sans médiatisation numérique, et ensuite des activités à réaliser en présentiel, en classe. Bien plus que cela, nous leur avons demandé de concevoir pratiquement de A à Z des séquences pédagogiques depuis la sélection des sujets et la recherche documentaire jusqu'à la présentation en classe sous forme de mini-cours, par le biais d'un processus de didactisation des informations et documents trouvés sur Internet ou dans des méthodes de FLE. Les étudiants étaient guidés par des référentiels simplifiés correspondant aux niveaux B1 et B2 du CECRL qui avaient été distribués et commentés pendant les deux premières séances. Cette première phase du projet a conduit à la rédaction de dossiers collectifs sous forme de mini-méthodes de FLE. La classe inversée s'est donc muée en une sorte de simulation globale reposant sur une inversion des rôles entre enseignant et apprenant.

La démarche adoptée se situe à mi-chemin entre la classe inversée de « type 2 » modélisée par Marcel Lebrun et la classe « renversée » de Jean-Charles Cailliez, si l'on se réfère à la typologie des inversions établie par Lebrun. Celle de « type 1 », qui renvoie au modèle de Bergmann et Sams (2012), implique que « les étudiants participent aux échanges et à la co-construction des connaissances » en classe et en présence de l'enseignant, lequel fait en sorte que « les savoirs du cours soient externalisés et accessibles [...] » à l'extérieur de la salle de classe. Selon une première extension de ce modèle initial, on aboutit à la classe inversée de « type 2 », dans laquelle les étudiants deviennent les acteurs de leur apprentissage en se transformant en enseignants : à partir des « savoirs récoltés par [...] eux-mêmes » et à distance, ils « construisent le dispositif de leur module ou du cours » (Lebrun, Gilson et Goffinet, 2016 : 128). En cela ils deviennent les initiateurs à part entière des échanges en classe et plus seulement les co-participants ou les co-construc-teurs du cours. Si l'on prolonge ce schéma, ils peuvent aller jusqu'à évaluer leurs pairs ou même leur enseignant placé en position d'apprenant. C'est le cas dans la classe non plus inversée mais « renversée » de Cailliez, telle qu'il l'a créée à partir de 2013 en troisième année de licence de sciences de la vie à l'Université catholique de Lille, comme en témoigne son blog JC2 (2015b). Depuis, en raison de son succès, sa classe a fait l'objet de diverses captations vidéo, interviews et publications (Cailliez, 2016, 2017) démontrant l'efficacité de ce qu'il nomme la pédagogie du *Do it yourself* (2016), en référence aux stratégies entrepreneuriales qui sont axées sur l'autonomie et la collaboration, et qu'il a transposées dans un contexte universitaire. Les rapports aux rôles et aux savoirs s'en trouvent ainsi profondément modifiés.

Selon une autre méthode, dite Ldl (Lernen durch Lehren), « apprendre en enseignant » ou « enseigner pour apprendre », mise au point en Allemagne au début des années 80 par Jean-Pol Martin, professeur de FLE, les contenus sont répartis par l'enseignant entre les apprenants, qui, en petits groupes, doivent « s'enseigner mutuellement » sans faire d'exposé ni de cours magistral, mais aussi « diriger eux-mêmes les exercices et [...] se les faire corriger mutuellement » (2004 : 46-47). Dans l'approche Ldl de Martin comme dans la classe inversée de type 1 de Bergmann et Sams, c'est encore l'enseignant qui fournit les supports et les contenus, alors que la classe inversée de type 2 de Lebrun ou la classe renversée de Cailliez jouent sur l'inversion des rôles entre enseignant et apprenant à travers un engagement maximal des élèves. C'est ce type d'inversion qui a été privilégié pour donner toute la place aux interactivités entre les étudiants et laisser le professeur en retrait, placé avant tout en position d'observateur, avant de reprendre ponctuellement son rôle d'animateur, de transmetteur et de correcteur.

Description du dispositif

Ce sont donc les étudiants eux-mêmes qui, individuellement et à tour de rôle, ont fait cours devant leurs pairs et animé des activités (exercices écrits, jeux, mini-débats). Pour commencer, il a fallu constituer les équipes, en classe et sur les réseaux sociaux (notamment Facebook et WhatsApp), durant les premières séances. L'organisation interne était laissée à leur discrétion, mais il a été nécessaire de veiller régulièrement à la répartition des tâches, à l'articulation entre les phases de travail individuel et de mise en commun, pour s'assurer que la collaboration et les interactions entre pairs étaient effectives, sans « prise de pouvoir » dans le groupe ni isolement des membres en difficulté. Une fois que les groupes se sont stabilisés et que les projets ont commencé à prendre forme, les séances d'enseignement par les étudiants ont pu être programmées. Chaque mini-cours consistait à exposer un point de langue ou de culture à partir d'un support de compréhension (document écrit, oral ou vidéo) assorti de courts exercices confectionnés par l'étudiant lui-même ou bien sélectionnés dans des méthodes de FLE et adaptés à ses besoins. Chacun disposait d'une vingtaine de minutes pour présenter son sujet et faire travailler le groupe sur un total de trente minutes qui comprenait à la fin environ dix minutes de correction collective avec le professeur. Cette période de remédiation concernait non seulement les réponses aux questions mais aussi les consignes et le corpus même des exercices, quand ils n'avaient pas pu être révisés et remaniés auparavant - les étudiants étaient encouragés à se faire relire et corriger par leurs pairs (et par moi-même en dernier recours). Si certains ont endossé le rôle de l'enseignant placé devant son public et professant *ex cathedra* en suivant l'ordre canonique exposé théorique / travaux pratiques, d'autres ont préféré le rôle d'animateur ou de guide, mobiles dans la salle et faisant participer leurs pairs à des activités de groupe. En plus des étudiants, nous étions deux à observer et écouter ces mini-cours (entre deux et quatre par atelier), en restant pratiquement toujours en retrait, assises au fond de la classe : une étudiante de Master 1 en didactique du FLE effectuait un stage d'observation au F.ET.E et avait demandé à assister à plusieurs séances de classe inversée dans les deux niveaux.

Chacun des mini-cours portait sur un sujet relevant de l'un des quatre chapitres (ou rubriques) prévus pour le futur mini-manuel de FLE. Les étudiants réunis en groupes de deux ou trois devaient créer trois rubriques en s'appuyant sur les compétences et domaines suivants : grammaire, vocabulaire, compréhension écrite, compréhension orale, civilisation et culture, littérature, cinéma, etc. Seule la quatrième rubrique était imposée à tous les groupes : « le FLE et votre langue ». Dans cette unité finale, les étudiants étaient invités à identifier et analyser sommairement un ou plusieurs aspects qui rendent l'apprentissage du français difficile pour

les locuteurs de leur langue natale et ils devaient ensuite proposer un ou deux exercices à l'ensemble des étudiants, quelles que soient les langues d'origine. Au total, sur les quatre sujets traités par chaque apprenant (un par rubrique), un seul a été exposé en classe avant d'être remanié à l'écrit en vue du dossier.

Cette étape préliminaire des mini-cours en classe a débouché sur la rédaction de mini-manuels de FLE. Il a été demandé aux étudiants de fabriquer si possible eux-mêmes leurs exercices et activités en se basant sur une typologie que nous avons établie ensemble en début de semestre, à partir de l'observation de plusieurs méthodes de FLE distribuées lors de la première séance. Ainsi ont-ils pu se rendre compte des diverses possibilités qui s'offraient à eux, depuis le classique exercice lacunaire, le questionnaire à choix multiple (QCM), l'exercice d'appariement, assez faciles à réaliser, jusqu'aux exercices plus riches et plus intéressants, mais plus difficiles à monter : les exercices de reconstitution, de transformation, de reformulation, etc. Sinon, ils pouvaient sélectionner des activités dans des ouvrages ou sur des sites Internet, à condition de les adapter - pour éviter le copié collé intégral - et, surtout, à condition de citer leurs sources - pour apprendre à faire la distinction entre plagiat et citation. L'organisation générale du semestre en présentiel a fait alterner les séances de mini-cours et celles, moins nombreuses, consacrées à la rédaction collective des dossiers - le plus gros de ce travail écrit s'est fait en dehors de la classe.

Objectifs visés

Engager des étudiants de FLE de niveaux - inévitablement - hétérogènes dans la voie de l'apprentissage par l'enseignement a été un pari un peu osé. L'objectif principal était de les faire travailler en autonomie quasi totale, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en classe qu'à distance, tant individuellement qu'en équipe. Pour ce faire, il importait de « redonner du sens à la présence » (Lebrun, Lecoq, 2015 : 21) et de dynamiser la motivation en classe par la créativité et les échanges non seulement au sein des groupes mais aussi entre les groupes, en cherchant à développer ce que Martin appelle « l'attitude exploratrice » (2004 : 51-52). Et, de fait, les conditions étaient réunies pour créer un effet d'entraînement réciproque, qui mobilise toutes les ressources en vue de la résolution des problèmes, dans un effort de dépassement à la fois individuel et collectif. Par exemple, pendant les mini-cours, les étudiants en position d'apprenant sont souvent intervenus spontanément non seulement pour jouer leur rôle d'apprenant, c'est-à-dire participer aux activités et poser des questions, mais aussi pour seconder ceux qui enseignaient, pour corriger les erreurs et proposer leur remédiation dans les moments de blocage, compensant ainsi l'insuffisance de certaines préparations et tous les petits ratés qui pouvaient perturber le bon déroulement du mini-cours.

Le travail effectué à distance, via les réseaux sociaux ou via des outils comme Google Drive, devait favoriser lui aussi l'interactivité au sein des groupes, par la mise en œuvre de modes opératoires concertés, au moyen de stratégies, communes ou personnelles, efficaces. Tester leurs exercices les uns sur les autres et trouver une solution ensemble quand une activité ne « fonctionne » pas, améliorer la lisibilité typographique du dossier en veillant notamment à la correction linguistique et à la mise en page du texte et de l'image, voilà d'autres exemples d'efforts mutuels sollicités. Les étudiants étaient encouragés à s'entraider en présentiel et à distance, sachant aussi qu'il était dans leur intérêt de le faire parce que chaque dossier était évalué par une note globale représentant la moyenne de toutes les contributions (une page par étudiant et par rubrique, soit un total de douze pages pour un groupe de trois étudiants, par exemple). Outre la « motivation extrinsèque » (Deci, Ryan, 1985 ; Viau, 2009) procurée par la note perçue comme une récompense et la nécessité de valider le cours pour réussir sa formation, l'implication dans le projet était liée à des facteurs de « motivation intrinsèque » sur lesquels je reviendrai plus en détail dans le bilan. Ceux-ci dépendent notamment du degré d'autonomie laissé à l'apprenant (Deci, Nezlek, Sheinman, 1981 ; Fenouillet, 2017). Placer l'apprenant en position d'enseignant stimule davantage le processus d'apprentissage conceptuel que maintenir l'apprenant dans un rôle d'élève (Benware, Deci, 1984 ; Fenouillet, 2017). En somme, il est plus motivant d'apprendre pour transmettre un savoir - sans que, pour autant, celui-ci soit magistral - que pour être testé sur ses connaissances.

Apprendre en enseignant ou enseigner pour apprendre, selon l'approche préconisée en FLE par Martin (2004), doit aussi permettre aux étudiants de prendre du recul par rapport à leur apprentissage, en le mettant à distance par l'enseignement. La quatrième rubrique du dossier, « Le FLE et votre langue », avait pour but de les aider à objectiver ce qui pose problème à la majorité des apprenants de FLE issus de leurs langues-cultures. Il s'agissait de favoriser le développement d'une conscience linguistique à travers une réflexion métalinguistique sur la langue maternelle et le français, par la comparaison de faits de langue sélectionnés dans les deux idiomes. Cette dernière séquence a fait un peu peur au départ car les étudiants se demandaient s'il fallait proposer une activité de traduction, un cours d'initiation à leur langue, un cours de grammaire ou de vocabulaire sur leur langue. Deux étudiantes du groupe B2, l'une turque, l'autre vietnamienne, après un exposé portant notamment sur les signes diacritiques et la prononciation de leurs langues respectives, ont demandé à la classe de retrouver les mots français cachés derrière les emprunts du turc et du vietnamien au français, à partir de séries lexicales plus ou moins transparentes (annexe 1). Plusieurs étudiants sud-américains, italiens, ukrainiens et russes ont expliqué les sources de confusions fréquentes chez leurs

compatriotes apprenant le français (annexe 2). Bref, ils ont dû endosser un nouveau rôle, celui de linguiste, en plus de ceux de didacticien et de pédagogue.

La classe inversée est essentiellement centrée sur l'apprenant : certes, la « centration sur l'apprenant » est devenu un lieu commun en pédagogie, mais il importait de le prendre au pied de la lettre en restant le plus souvent possible en retrait, en ne se positionnant plus *devant* les étudiants ni à côté d'eux, mais *derrière* eux, au propre comme au figuré, pour les soutenir, les encourager et non les surveiller. Assise au fond de la classe avec l'étudiante de Master 1 en stage d'observation, je ne suis intervenue pendant les mini-cours que pour les aider à gérer leur temps et pointer les problèmes si d'autres étudiants n'avaient pas réagi avant moi, en leur demandant de réagir : « Est-ce que la consigne de travail est claire pour tout le monde ? Est-ce qu'on ne pourrait pas reformuler tel ou tel énoncé, dans la consigne ou dans l'exercice ? » En revanche, je suis toujours intervenue à la fin de chaque présentation, pour ajouter des éléments, faire des commentaires ou demander à la classe d'en faire, et aussi pendant les séances de rédaction, en passant dans chaque groupe pour faire le point sur les mini-cours individuels et l'avancement des dossiers collectifs. Sans parler des premières semaines de mise en place pendant lesquelles il a fallu expliquer la nature du projet, la méthodologie, les objectifs visés, en essayant de les leur faire découvrir par eux-mêmes. Sans parler non plus des aspects pratiques à gérer durant tout le semestre (les étudiants devaient m'envoyer leurs documents à photocopier plusieurs jours avant leur séance) ni de l'évaluation finale, qui n'a pas fait l'objet d'une inversion des rôles.

Bilan critique

Quel bilan tirer de cette première expérience de classe inversée ? La motivation de l'apprenant, véritable acteur placé au centre du dispositif, s'en est-elle trouvée accrue ? A-t-il trouvé du sens à son travail ? Les inversions les plus réussies sont en tout cas parvenues à éviter le face à face entre professeur « émetteur » et public « récepteur » plus ou moins passif. Elles ont fait participer les étudiants à des activités de groupes et à des jeux. Par exemple, un mémorable loto des animaux au niveau B1 a eu le mérite de faire travailler simultanément et de façon ludique plusieurs aspects de la langue : le vocabulaire, le genre des noms, la phonie-graphie, la prononciation de la liaison par opposition à l'absence de liaison (ex : un hibou, un hippopotame, un faon, un cerf, une poule, un poulpe). Distribuer les tours de parole, encourager, faire corriger plutôt que corriger soi-même, mimer, dessiner ou recourir à une périphrase plutôt que donner directement la réponse, solliciter les plus timides qui restent en retrait, gérer le tableau, l'espace de la salle de classe, le temps imparti : certains étudiants ont révélé un vrai talent de pédagogue,

une vraie posture d'animateur. De même, ceux qui étaient expérimentés en design graphique ont pu mettre tout leur savoir-faire à contribution, dans leurs diaporamas numériques présentés en classe comme dans la mise en page du dossier final. Si, de notre point de vue, le bilan est globalement concluant en ce qui concerne le groupe de niveau B1, la tâche s'est avérée plus ardue pour celui de niveau B2.

La première difficulté résidait dans la nécessité de créer une dynamique de groupe, puis de maintenir un niveau d'intérêt à peu près constant, individuel autant que collectif, pendant toute la durée du semestre. Vu que les étudiants B1 suivaient chaque semaine une formation de 20 heures, tandis que les B2 n'assistaient qu'à 6 heures de cours choisis « à la carte », dont les 2 heures d'atelier, leur investissement et leur motivation n'étaient pas les mêmes. Le groupe B1 a surpris par son degré de cohésion, par ses réels efforts d'entraide, de collaboration, propres à compenser l'hétérogénéité au sein des équipes. Si l'alchimie a opéré, c'est peut-être aussi parce que sur les 26 étudiants une douzaine se connaissaient déjà. Tous ces facteurs ont pu favoriser la « motivation intrinsèque », qui se définit comme le « fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on [en] retire » (Vallerand, Senécal, 1992 ; Viau, 2009 : 190) en répondant au « besoin d'autonomie », au « besoin de se sentir compétent » et au « besoin d'affiliation » (Deci, Ryan, 1985 ; Viau, 2009 : 47). Les conditions nécessaires à la satisfaction de ces trois besoins semblent avoir été réunies dans la classe inversée B1, où la « motivation intrinsèque » était apparemment la plus forte : la plupart des étudiants ayant déjà suivi ensemble au semestre précédent une formation intensive de niveau A2 dans notre département, ils étaient plus à l'aise et ont intégré les nouveaux venus en se conduisant pour certains comme de véritables tuteurs, affirmant ainsi leur esprit d'équipe, leur sens du collectif, en plus de leur autonomie et de leur sentiment d'être compétent.

En comparaison, il n'est pas surprenant que le groupe B2 ait paru moins soudé, car les étudiants se connaissaient moins bien au départ et se voyaient moins souvent : les liens ont donc été plus difficiles à construire et le sentiment d'appartenance ou d'affiliation s'est moins développé que dans le groupe B1. De surcroît, le fait de se retrouver à la place du professeur allait à l'encontre de la culture éducative de plusieurs Asiatiques, notamment des étudiants chinois. Ce changement de posture a pu gêner des habitudes d'apprentissage encore très centrées sur la figure de l'enseignant, dont la voix et la parole constituent des exemples à écouter, imiter, répéter, et non à « remplacer », même dans le cadre d'activités ludiques. Il semblerait qu'un tel scénario soit encore inconcevable en Chine, notamment, où apprenants et enseignants chinois de FLE sont imprégnés d'une culture confucianiste qui régit leurs relations en maintenant chacun à sa place et dans son rôle (Sauvage, 2014).

Mais, en fait, quelles que soient leurs origines, les étudiants B2 se sont plus souvent tournés vers moi pour solliciter mon aide, mon approbation, alors que les B1 avaient tendance à communiquer entre eux en oubliant complètement les deux observatrices assises au fond de la classe. Ces manifestations d'une forme d'insécurité ont traduit le manque de « maîtrise de la situation » ressenti par la plupart des étudiants B2 quand ils se sont retrouvés en position d'enseigner. La nécessité d'être autonome et de se prendre en charge à partir des consignes données en début de semestre, puis fréquemment rappelées, a pu déconcerter certains d'entre eux. Dans ce cas, il est probable que la nécessité de valider le cours (par exemple, pour éviter l'anxiété personnelle ou un jugement extérieur) l'a emporté sur le plaisir d'y participer : la « motivation extrinsèque » n'a donc pas évolué vers une « motivation intrinsèque ».

La deuxième difficulté concernait, sans surprise, la didactisation des documents choisis et la fabrication des exercices. Les points suivants ont parfois posé problème :

- proposer des activités attrayantes aux étudiants et les rendre actifs d'entrée de jeu, avec un document déclencheur stimulant qui les fasse travailler tout de suite,
- essayer d'innover sans reprendre telles quelles les activités des méthodes FLE ou celles déjà faites avec les autres professeurs,
- ne pas se contenter de livrer un document brut (texte ou audio ou vidéo) ni de poser des questions orales sans support visuel / écrit,
- choisir ou créer des exercices adaptés au niveau visé (B1 ou B2), ni trop longs, ni trop complexes, ni trop courts, ni trop faciles (j'ai parfois dû corriger et remanier les documents avant l'envoi à la reprographie : le plus souvent, il fallait réduire une activité ou au contraire l'enrichir, ou encore reformuler les consignes quand elles manquaient de clarté et de précision),
- introduire de la variété dans les types d'exercices,
- trouver un équilibre en présentiel entre l'exposé du sujet et les activités qui l'accompagnent.

À propos du choix ou de la création des supports pédagogiques, certains étudiants B1 ont été tentés de présenter des activités qui étaient d'un niveau supérieur (B1+, voire B2), dans une sorte de surenchère de la performance, tant ils se sentaient autonomes, compétents, confiants dans leurs capacités. Inversement, les étudiants B2 ont parfois proposé des exercices qui relevaient d'un niveau inférieur. Mais, malgré ces difficultés observées à des degrés variables, le plus souvent les apprenants-enseignants ont compris qu'ils devaient à tout prix éviter de lasser leur public et chercher à susciter l'intérêt, la curiosité, à travers des activités créatives et si possible ludiques.

Quels impacts sur l'apprentissage ? Nous pensons d'abord et encore aux étudiants chinois. Ceux qui n'ont pas quitté l'atelier B2, qui était optionnel, au bout de deux semaines, ont fini par se sentir autorisés, pour ainsi dire, à jouer le jeu de l'inversion. Leurs voix se sont peu à peu « libérées » : même si leurs prestations étaient en général moins assurées que celles des autres étudiants, elles ont gagné malgré tout en confiance. Mais c'est essentiellement comme observatrice et correctrice que nous avons pu constater des écarts de niveau et de motivation au sein des groupes et entre les groupes. En effet, les résultats du travail réalisé en collaboration et les conséquences de l'exposition intensive aux productions orales et écrites des pairs n'ont pas fait l'objet d'une évaluation critériée, formalisée au moyen, par exemple, d'une enquête ou d'un questionnaire. À défaut, une discussion informelle engagée en fin de semestre a permis de dresser un bilan provisoire. Le premier objectif de l'atelier semble avoir été atteint : il s'agissait de faire travailler les deux classes en autonomie en stimulant leur motivation et leur créativité, en favorisant les interactions entre pairs. Malgré leurs différences de profils, les deux groupes ont fait à peu près le même constat. Ils se sont déclarés satisfaits d'avoir pu prendre la parole tout au long du semestre, d'avoir eu le champ libre pour prendre des initiatives et construire collectivement leur projet. La dernière rubrique du dossier, « Le FLE et votre langue », leur a finalement plu, malgré les premières craintes, car ils se sont sentis en terrain connu, tout en devant réaliser, en français, un travail de comparaison interlinguistique et développer une réflexion sur les langues et sur leur propre apprentissage.

Les suggestions d'amélioration, formulées oralement, portent surtout sur les contraintes rédactionnelles de la mini-méthode de FLE, qui comportait, selon les étudiants, trop de séquences à couvrir et pas assez de pages pour traiter chaque sujet. Ces remarques devront bien sûr être prises en compte. Les productions écrites et orales des apprenants placés en position d'enseignant ont pu être évaluées, mais seulement par le professeur, c'est-à-dire moi-même, qui ai repris mon rôle de correctrice, et ce dans le but d'évaluer également la participation orale des étudiants en position d'apprenant. Si l'expérience est reconduite, il s'agira d'introduire, en plus de l'évaluation écrite du dispositif en fin de parcours, une modulation de l'inversion des rôles en fonction du niveau du groupe, en la limitant éventuellement à quelques séances (au lieu de la programmer pendant tout un semestre). Une telle modulation, si elle avait été proposée dès le départ, aurait peut-être facilité le travail collectif et les interactions dans le groupe B2. On modifiera aussi les consignes du dossier en réduisant le nombre de rubriques. On prévoira une captation vidéo des séances, de manière ensuite à visionner ces mini-cours avec les étudiants et à les faire réagir à leurs prestations. On pourrait aller jusqu'à envisager

une évaluation par les pairs des activités proposées en classe, comme le font Martin et Cailliez.

Bibliographie

- Benware, C., Deci, E. 1984. « Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set ». *American Educational Research Journal*, vol 21, n° 4, p. 755-765.
- Bergmann, J., Sams, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Washington, DC : International Society for Technology in Education.
- Cailliez, J.-C. 2015a. « Mon premier cours en classe renversée. Je l'aime,... moi non plus ! », *Le Blog de JC2*. <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2015/01/08/mon-premier-cours-en-classe-renversee-je-laime-moi-non-plus/> [consulté le 13 septembre 2019].
- Cailliez, J.-C. 2015b. « Les classes inversées ou renversées au service de l'innovation pédagogique ». *Le Blog de JC2*. <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2015/12/14/les-classes-inversees-ou-renverseees-au-service-de-linnovation-pedagogique-une-interview-signee-jean-pierre-leac-dans-les-cahiers-de-linnovation/> [consulté le 17 mai 2019].
- Cailliez, J.-C. 2016. La classe renversée... une approche en « *do it yourself* ». In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cailliez, J.-C. 2017. *La classe renversée. L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Paris : Ellipses.
- Deci, E., Nezlek, J., Sheinman, L. 1981. « Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, n° 1, p. 1-10.
- Deci, E., Ryan, R. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York : Plenum Press.
- Dumont, A. 2016. La classe inversée pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère à des étudiants de première année de Bachelor à la HES-SO. In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fenouillet, F. 2017. *La motivation*. Malakoff : Dunod.
- Gaudenzi, M., Vonie, S., Zingaretti, S. 2016. La classe qui n'arrivait pas à se renverser. In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M., Gilson, C., Goffinet, C. 2016. « Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets ». *Revue Education & Formation*, n° e-306, p. 125-146. [En ligne] : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=25&page=3> [consulté le 17 mai 2019].
- Lebrun, M., Lecoq, J. 2015. *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* Poitiers : Réseau Canopé.
- Martin, J.-P. 2004. « «Lernen durch Lehren» : quand les apprenants font la classe ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, p. 45-56. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/apliut/3439> [consulté le 17 mai 2019].
- Nizet, I., Galiano O., Meyer F. 2016. Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. In : *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Puren, C. 2016. « À propos de la «classe inversée» dans l'enseignement secondaire des langues ». *Blog / site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-l-enseignement-secondaire-des-langues/> [consulté le 11 septembre 2019].

Sauvage, E. 2014. Enseigner le FLE en Chine : enjeux interdidactiques et interculturels. In : *De la singularité dans la communication interculturelle : approches transdisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

Spino, L. A., Trego, D. 2015. « Strategies for Flipping Communicative Language Classes ». *CLEAR News*, 19:1, p. 1-5. http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/uploads/sites/22/2018/10/CLEAR_Newsletter_Spring_15_FINAL.pdf [consulté le 17 mai 2019].

Vallerand, R., Senécal, C. 1992. « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, p. 49-62.

Viau, R. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI - Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Annexe 1

Le FLE et le vietnamien

Mini-cours de Maï (B2)

Pour apprendre la langue française, les Vietnamiens ont de la chance parce qu'ils ont beaucoup de mots similaires au français (▢ voir exercice 2). Mais la conjugaison et les temps des verbes sont différents. Si la langue française a plusieurs temps, en vietnamien nous n'en avons que trois, le présent, le passé et le futur, et nous ne conjuguons jamais les verbes. Si nous voulons exprimer le temps, nous ajoutons des mots.

1. La conjugaison et les temps verbaux

Exemples :

Hier, j'ai acheté un gâteau au chocolat.

=> Hôm qua, tôi đã mua một bánh ga-tô sô-cô-la.

Maintenant, elle est en train d'acheter un gâteau au chocolat.

=> Bây giờ, cô ấy đang mua một bánh ga-tô sô-cô-la.

Demain, nous allons acheter un gâteau au chocolat.

=> Ngày mai, chúng tôi sẽ mua một bánh ga-tô sô-cô-la.

2. Retrouvez les mots similaires entre la langue vietnamienne et la langue française :

L'affiche, l'artichaut, l'acide, la gomme, l'équipe, le gilet, le gâteau, le chèque, le chocolat, la valise, le ciment, le nœud, le beurre, la cantine.

vietnamien	français
1. Ga-tô	
2. Sô-cô-la	
3. Nữ	
4. Va-li	
5. A-ti-sô	
6. A-xít	
7. Căng-tin	
8. áp-phích	
9. Gi-lê	
10. Gôm	

vietnamien	français
11. Bờ	
12. Séc	
13. Xi-mãng	
14. ê-kíp	

Le FLE et le turc

Exercice 1 de Gulten (B2)

Pouvez-vous traduire les mots turcs ci-dessous en français ?

Exemple pour vous aider : *Şömine* > cheminée

Eşarp Antrenör Aksesuar Somya Şömine Hoparlör Şato Abajur Porselen Petibör

Annexe 2

Le FLE et votre langue

1. Les erreurs communes des hispanophones en français (Nelson, B1)

ARTICLES

- Les articles indéfinis et partitifs : *elle mange pain** => elle mange du pain
- Les articles contractés : *de le** (du), *de les** (des), *à le** (au), *à les** (aux)

GRAMMAIRE DES VERBES

- Passé composé / Plus-que-parfait : *j'ai sorti** (je suis sorti), *j'avais passé** (j'étais passé)
- Futur proche : *je vais à étudier** (je vais étudier)

SYNTAXE

- Pronoms relatifs : *le garçon que sort** (le garçon qui sort)
- Négation : *je ne dis pas rien** (je ne dis rien)

Exercice :

Trouvez les erreurs et corrigez les phrases :

1. Je lis un magazine qu'est particulièrement intéressant.
2. Les principaux chefs-d'œuvre de le musée du Louvre sont peintures, sculptures, objets archéologiques.
3. Il a décidé de faire la politique alors il a devenu député en 1848.
4. Maintenant, il faut compter 8 euros pour accéder à les premier et deuxième étages de la Tour Eiffel.
5. C'est vraiment cette lettre ce que nous intéresse.
6. Le musée du Louvre est un de les plus grands musées de le monde. C'est aussi le plus grand musée parisien.

2. Différence entre le français et l'italien : les prépositions (Marta, B2)

Il s'intéresse à l'art	Si interessa <i>di</i> arte contemporanea	S'intéresser à ≠ interessarsi <i>di</i>
Tu as bien fait <i>de</i> partir	Hai fatto bene <i>ad</i> andare <i>via</i>	Bien faire <i>de</i> ≠ Fare bene <i>a/ad</i>

J'essaie <i>de</i> dormir	Provo <i>a</i> dormire	Essayer <i>de</i> ≠ Provare <i>a</i>
Je crois le savoir	Credo <i>di</i> saperlo	Croire + inf. ≠ Credere <i>di</i>
Elle espère réussir	Spera <i>di</i> riuscire	Espérer + inf. ≠ Sperare <i>di</i>
Je pense arriver à 6 heures	Penso <i>di</i> arrivare alle 6	Penser + inf. ≠ Pensare <i>di</i>
Je sors faire les courses	Esco <i>a</i> fare la spesa	Sortir + inf. ≠ Uscire <i>a</i>
Je vais voir un film	Vado <i>a</i> vedere un film	Aller + inf. ≠ Andare <i>a</i>

3. Le FLE et la langue ukrainienne : la différence entre les genres (Viktoriia, B2)

Le féminin et le masculin sont difficiles à utiliser pour les étudiants ukrainophones. Dans ma langue maternelle, on a trois genres : féminin, masculin et neutre. Ensuite, nous avons aussi des difficultés parce que très souvent les mots qui sont féminins en ukrainien sont masculins en français, et inversement.

Féminin en ukrainien	Masculin en ukrainien	Neutre en ukrainien
le livre le lit	la moto, la crème la botte, la ceinture	le soleil, la pomme le fauteuil, la confiture

En français, le genre est parfois difficile à trouver quand le mot commence par une voyelle.

Exercice : Masculin ou féminin ? *l'appareil, l'écureuil, l'arbre, l'exercice, l'oignon, l'agneau, l'abandon, l'allumette, l'œillet, l'abîme, l'insertion, l'alouette, l'usine, l'avenue, l'interview, l'obstacle, l'occupation, l'objectif, l'introduction, l'innovation.*