

Introduction de la pédagogie inversée dans les cours de FLE en Iran: contraintes et enjeux

HASHEMIANNEJAD Bita

Doctorante

Université Tarbiat Modares

E-mail: b.hashemiannejad@modares.ac.ir

GASHMARDI Mahmoud Reza

Maître de conférences

Université Tarbiat Modares

E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir

SHAIRI Hamid Reza

Professeur

Université Tarbiat Modares

Email: shairi@modares.ac.ir

RAHMATIAN Roohollah

Maître de conférences

Université Tarbiat Modares

E-mail: rahmatir@modares.ac.ir

(Date de réception: 07/09/2021 – date d’approbation: 08/02/2022)

Résumé

Cette recherche a tenté d’exploiter et d’analyser les enjeux de la mise en place de la pédagogie inversée et de savoir comment implanter une démarche innovatrice de la classe inversée compatible avec les caractéristiques, les besoins, les attentes de l’apprenant et le contexte iranien.

En Iran, de nombreux enjeux entravent la mise en place de la classe inversée qui, comme d’autres démarches d’aujourd’hui, est fortement liée à l’intégration des TIC en éducation: l’insuffisance de la compétence numérique, les méthodes traditionnelles d’enseignement et d’apprentissage et le manque d’équipement technologique. Par ailleurs, l’introduction d’une nouvelle démarche exige de prendre en compte des facteurs contextuels comme les représentations sociales, la culture éducative, et le degré d’interaction entre les acteurs pédagogiques de la classe.

Les données de la présente étude étaient collectées au travers d’un entretien semi-directif auprès des enseignants du FLE afin d’exploiter et d’analyser les enjeux concernant l’usage de la technologie en classe, d’un questionnaire concernant les facteurs contextuels et la contextualisation chez 80 apprenants du FLE et l’expérimentation de l’efficacité de l’application de la démarche de la classe inversée contextualisée dans les cours en ligne en milieu institutionnel. Les résultats montrent que les compétences principales et transversales ont été davantage atteintes par les apprenants dans notre démarche proposée de pédagogie inversée contextualisée qu’avec l’enseignement magistral.

Mots clés: Classe Inversée, Contextualisation, TIC, Apprenants Iraniens, FLE.

Depuis plusieurs décennies, le développement des TIC nous permet d'accéder à des ressources très variées favorisant l'introduction de nouvelles démarches. Les TIC bousculent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles et s'adaptent mieux aux apprenants d'aujourd'hui du fait qu'elles leur permettent de travailler à leur rythme; comme l'indiquent Bernard et Ailincal: « L'évolution sociétale, l'omniprésence des TIC dans l'environnement des jeunes, l'intensité et la diversité de leurs usages, impliquent un changement de paradigme dans la prise en compte de ces technologies pour la formation » (2012: 223). La classe inversée en tant qu'innovation pédagogique profite au maximum du temps en présentiel en externalisant la partie transmissive au profit des activités qui développent le processus intellectuel chez des apprenants. « La pédagogie inversée ne constitue pas une méthode, mais correspond plutôt à un nouvel état d'esprit qui vise à optimiser le temps en présentiel avec les étudiants grâce à des activités les engageant dans une expérience d'apprentissage en profondeur » (Dumont et Berthiaume, 2016: 9). Dans des dispositifs de type « classe inversée », les enseignants transmettent une partie du savoir sous la forme d'informations numériques traitées, organisées et mises à disposition des apprenants en amont du cours. Les recherches, les outils et les ressources numériques occupent également une place importante dans cette approche. Frenay et Bédart précisent que: « Les classes inversées sont intéressantes dans la combinaison qu'elles proposent entre présence et distance et entre les orientations centrées sur l'enseignement et ses ressources et celles centrées sur l'apprentissage et son ancrage dans les contextes » (Frenay et Bédart, 2004, cité par Lebrun, 2016: 26).

Certes, l'introduction de la classe inversée et des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en Iran, plutôt traditionnel, exige d'accorder certains principes à des réalités contextuelles, ce qui met en relief le mouvement de contextualisation en didactique des langues. Dans cette perspective, nous entendons par contexte l'ensemble des paramètres qui forment l'environnement dans lequel se passent des situations diverses.

« L'idée de contexte ne peut être réduite uniquement à ce qui est extérieur, à ce qui entoure l'objet étudié » (Anciaux et al. 2013: 9). Chiss et Cicurel soulignent dans ce cadre qu' «il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...]» (2005: 6). L'analyse des différences et des points communs des contextes divers (comparaison des situations étudiées de manière approfondie dans leurs activités historiques, sociales et humaines) nous amène ainsi vers la contextualisation. La prise en compte des paramètres locaux et la diversité humaine entraîne un alignement de l'innovation avec les besoins réels du public du contexte visé. Dans le dispositif de la classe inversée, il s'agit également de former des praticiens capables de reproduire des éléments conceptuels et leurs structures principales dans un chemin inversé pour comprendre les fonctionnements concrets de la vie courante et imaginer des solutions aux problèmes qui se posent dans différents cadres et différentes conditions. Les classes inversées contextualisées nous proposent donc une démarche combinée entre le cours présentiel et celui à distance centrés sur l'apprentissage, l'enseignement, les ressources et le contexte.

Les plus importantes études de la littérature de recherche sur ce sujet sont les suivantes: celle de Veronique Castellotti (2017), dans un des plus importants ouvrages sur la contextualisation en didactique des langues, publié en 2017, qui décrit le sujet du contexte, de la contextualisation et de la compréhension de la diversité. En 2009, Philippe Blanchet, Daniel Moore et Safia Asselah-Rahal se sont penchés sur l'importance et la nécessité d'études sur la question des contextes en didactique des langues tant du point de vue théorique que pratique. En ce qui concerne les études sur la classe inversée, en 2016, Ariane Dumont et Denis Berthiaume ont expliqué les notions théoriques et les concepts de la classe inversée, davantage comme façon de revoir les pratiques enseignantes que comme méthode ou dispositif pédagogique. Alain Taurisson et Claire Herviou, dans leur ouvrage publié en

2015, ont donné des réponses aux questions qu'on se pose en introduisant la classe inversée; les auteurs ont également insisté sur les voies d'apprentissage des modalités du travail intellectuel. En 2015, Marcel Lebrun et Julie Lecoq ont étudié la classe inversée selon plusieurs niveaux de pratique depuis la simple « translation » dans le temps et l'espace des périodes d'apprentissage jusqu'à un véritable cycle où contextualisation, décontextualisation et recontextualisation interviennent successivement. Dans ce même domaine, en 2014 Jonathan Bergmann et Aaron Sams ont élaboré un guide pratique de la classe inversée dans le but de responsabiliser l'élève face à son apprentissage. Une autre étude sur la classe inversée et l'impact des TIC dans l'apprentissage qui mérite d'être citée est celle de Marcel Lebrun, publiée en 2014. L'article insiste sur le fait que pour que les nouvelles technologies apportent une véritable valeur ajoutée à la pédagogie, il faut d'abord que la pédagogie change.

En Iran, ce thème a été examiné dans quelques articles: à titre d'exemple, Azimi-Meibodi et Mohhamadpour en 2021 ont abordé l'impact des TIC sur l'amélioration de la production écrite des apprenants: les chercheurs remarquent que la pédagogie des TIC est satisfaisante pour les apprenants au cours du processus d'apprentissage. En 2020, Vahed et al. ont mis en avant le problème de l'interactivité dans des cours à distance et proposent le changement de l'approche pédagogique au profit des interactions entre les étudiants pour aboutir à une meilleure qualité de l'apprentissage. Dans une recherche expérimentale effectuée en 2018, Gashmardi et Sadeghpour ont montré les effets positifs de la démarche de la classe inversée à l'école. En 2013, Gashmardi et Saidi ont abordé la question de la contextualisation des mots à apprendre chez les apprenants enfants iraniens: le taux d'oubli des mots diminue significativement quand les mots sont contextualisés.

Dans cette étude, nous présentons d'abord la terminologie mobilisée pour la construction du cadre conceptuel et ensuite après avoir précisé la méthodologie de recherche adoptée, nous essayons de savoir quels sont les enjeux de l'application des TIC dans la mise en place de la classe inversée,

quels sont les facteurs contextuels et éducatifs qui influent davantage sur l'application contextualisée de la classe inversée en Iran et dans quelle mesure l'application de la classe inversée contextualisée utilisant les TIC peut faire évoluer les pratiques didactiques et pédagogiques des apprenants en Iran.

1- Cadre théorique et littérature de recherche

a. Contexte, situation et contextualisation

La notion de contexte est entrée progressivement en didactique des langues. Depuis plusieurs décennies, le contexte surgit d'une façon omniprésente dans de nombreux travaux du domaine. (Castellotti, 2017). Dans la recherche en didactique des langues, on peut déterminer ce qui fait contexte et ce qui reste hors contexte. Pour Blanchet, « le contexte doit être pensé comme une construction et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation (ce sur quoi est centrée l'analyse et depuis quel point de vue) et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est volontairement pas pris en compte, dont on ne fait pas un élément de contexte) » (2016: 9). Du point de vue pragmatique, qui donne la primauté à l'action, les éléments de définition du contexte se concentrent plutôt sur le comportement langagier et sur une conception de plus en plus orientée vers l'interactionnisme et l'ethnométhodologie; « le contexte n'est pas défini par l'analyse, mais par les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants dont il s'agit de rendre compte. (Gajo et Mondada, 2000: 22).

L'aspect social du contexte, selon les chercheurs en sociodidactique, se focalise plutôt sur l'exploitation et l'analyse des processus interactifs que les membres d'une société donnée construisent ensemble (Hoteit, 2010). A ce sujet, Giné souligne le fait que le caractère social du contexte est « à la fois dynamique, changeant, interactif, donné et construit, défini et négocié » (Giné, 2003: 34) car chaque participant en tant que composant du contexte intervient dans le contexte et influe sur son dynamisme.

L'apparition du *CECRL* et, avec lui, l'importance donnée à la perspective actionnelle, restreint la notion de la situation dans la plupart des cas au niveau de ce qui se passe dans la classe, de façon à la focaliser étroitement sur « [l'espace concerné par] les conditions/circonstances de la transmission » (Beacco, 2005: 60). Castellotti considère que « la situation d'une personne ou d'une chose ferait référence à des éléments qui leur sont directement reliés, alors que le contexte renverrait au milieu ou à l'environnement qui les entoure, dans lesquels ils sont insérés » (Castellotti, 2016: 3). Selon Porquier et Py, « la situation serait une notion primitive « étique », le contexte, une notion technique « émique » (2004: 50). Le contexte, dans cette perspective, se définirait donc comme la représentation scientifique et technique de l'ensemble des éléments situationnels retenus pour l'analyse des situations en question, selon un « point de vue » dont on ne sait pas comment il se construit.

La contextualisation didactique consiste en la prise en considération des effets du contexte social et culturel dans l'enseignement et l'apprentissage: « en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. » (Chiss et Cicurel 2005: 6). À ce propos, il devient primordial de décrire le contexte en vue d'en tirer les traits constitutifs ainsi que de connaître la culture, la culture éducative et les pratiques pédagogiques effectuées au fil du temps dans ce contexte. L'objectif est de comprendre le déroulement des événements et les processus d'apprentissage et d'enseignement. « Les travaux sur les contextes didactiques reposent largement sur l'idée que plus on contextualise (plus on se donne de critères pour le faire), plus la description des contextes sera précise et plus l'enseignement sera efficace » (Debono et Pierozak, 2015: 2).

b. Classe inversée

Eric Mazur, professeur de physique à Harvard, a initié la classe inversée en 1990. La méthode « axée sur un repositionnement des exposés magistraux

dans les dispositifs de formation, privilégie l'autoapprentissage hors de la classe, suivi de séances de co-construction de connaissances pilotées par des équipes de pairs placés en situation interdépendance cognitive » (Nizet et al. 2016: 40). En effet, la démarche de la classe inversée se considère comme un repositionnement du temps et de l'espace traditionnels de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui rend la phase de présentiel du cours plus interactive. Aussi, la classe devient-elle un endroit où les apprenants confrontent et soulèvent leur compréhension de la matière, grâce à des activités interactives réalisées en groupe (Guilbault et Viau-Guay, 2017).

Cette démarche est une petite révolution par rapport à l'enseignement traditionnel; «une piste d'évolution acceptable et progressive pour les enseignants qui souhaitent se diriger, sans négliger la transmission des savoirs (les connaissances cristallisées), vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences (les connaissances fluides). » (Lebrun, 201: 15). Elle met en place la pédagogie différenciée et présente aux apprenants un enseignement personnalisé et adapté à leurs besoins (Nizet et al. (2016), Taurisson et Herviou (2015), Bergmann et Sams (2014)).

L'approche de la classe inversée se considère donc comme une « ouverture vers “un soutien pédagogique à valeur ajoutée” apporté par les outils numériques ». (Lecoq et Lebrun, 2015: 20). À ce propos, Dumont indique que « la valeur ajoutée est la raison pour laquelle la pédagogie inversée est bénéfique et définit en quoi elle sert davantage les intérêts des étudiants et les enseignants » (2016: 122). Il est en effet possible de souligner l'atteinte aux objectifs, le taux de réussite ainsi qu'un apprentissage en profondeur comme la réelle valeur ajoutée de la classe inversée.

Lebrun (2016, 30-33) définit trois niveaux de classes inversées: le « niveau 1 » est la version de base constituant en la lecture d'un texte ou quelques pages d'un manuel ou le visionnement d'une vidéo avant le cours pour rendre le cours plus interactif. Le « niveau 2 » consiste à faire une

recherche d'informations sur une thématique, de la lecture d'articles, le visionnement d'une vidéo, etc. Les apprenants peuvent les réaliser seuls, en dyade ou en groupe à distance. En présentiel, ils s'efforcent de présenter la thématique, de discuter, d'argumenter et d'analyser des travaux d'autres groupes. Le « niveau 3 » constitue une approche cyclique, plus complète sur le plan cognitif constituant un cycle qui dépasse la linéarité avant et pendant le cours pour devenir une spirale de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation.

c. TIC dans les situations pédagogiques

L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques facilite l'acquisition des savoirs et des compétences et les enrichit parallèlement dans la vie quotidienne des apprenants de manière à ce les concrétiser. « Le « numérique » est une catégorie large qui recouvre à la fois des supports (informatisés) et les pratiques qui les produisent, leur permettent de se développer, d'y accéder ou de les échanger » (Simonnot, 2013: 3). Dans ce sens, Papi considère également les technologies « susceptibles d'influencer les pratiques éducatives conformément au concept d'affordance » (2016: 20). Lebrun (2011), Simbagoye (2012), Paivandi et Espinosa (2013) ainsi que Coulibaly (2019) précisent les TIC, en expliquant la conception, les pratiques pédagogiques et les modalités d'interactions, ils soulignent leurs effets considérables sur le développement de compétences et la recherche d'information toute la vie durant, la motivation, l'investissement des apprenants dans leur apprentissage et la facilité d'accès aux ressources variées.

Bien que l'avènement des TIC soit considéré comme une révolution, de nombreux enjeux se manifestent au cours de l'intégration de la technologie en classe de FLE (Bigirimana, 2019). Dans ce cadre, Dumont et Bertiaume précisent qu'« adapter la pédagogie aux possibilités offertes par un outil, sans réflexion pédagogique sous-jacente, ne peut que difficilement fonctionner » (2016: 9); c'est la raison pour laquelle les dispositifs

pédagogiques, et en particulier ceux de la classe inversée, doivent respecter les principes de cohérence entre contenus, objectifs, méthodes d'enseignement, évaluation et outils selon divers modèles appartenant au champ de l'ingénierie pédagogique.

Les technologies génèrent des pratiques et des usages, elles créent en même temps des représentations sociales et leur utilisation ou non est déterminée par ces représentations, définies par Musso « comme une fiction associée à /ou accompagnatrice de la technique (qui l'éclaire ou complète), voire constitutive de son essence en tant que techno-imaginaire » (2000: 204). Ollivier et al. (2016) considèrent également les représentations sociales liées à l'enseignement, à l'apprentissage et aux technologies comme une difficulté rencontrée par les formations utilisant le numérique.

Il convient d'avoir à l'esprit que le dispositif de classe inversée est conçu comme un dispositif de médiation numérique des savoirs car il met en circulation et en transformation des informations numériques. « En effet, la classe inversée suppose un mode d'interactions indirectes qui relève d'une médiation dans la mesure où celles-ci sont « apprêtées » et médiatisées pour être enseignées » (Gardiès et Fabre, 2015: 15).

2- Méthodologie de recherche

La présente recherche a été menée en trois phases: lors de la première phase, vu que les démarches innovantes d'aujourd'hui sont fortement liées à l'intégration des TIC en éducation, nous avons effectué douze entretiens semi-directifs avec des enseignants de FLE afin d'exploiter et d'analyser les enjeux qui interviennent dans l'usage de la technologie en classe de FLE en Iran. Dans la deuxième phase, nous nous sommes penchés sur les facteurs contextuels et la contextualisation; pour ce faire, nous avons procédé à une enquête directive chez les apprenants de FLE qui ont été interrogés par un questionnaire axé sur les outils existants dans le contexte iranien, la perception des apprenants et leur tendance au choix de la démarche et des outils. Nous avons diffusé 110 exemplaires de

questionnaire auprès des apprenants de FLE de l'université de Téhéran, du centre de langues de l'université de Téhéran, de l'institut Ghotbe Ravandi, de l'institut Iran Mehr, de l'école Shahid Mahdavi et l'institut Kosar à Ispahan. Nous avons analysé 80 questionnaires entièrement remplis et 30 questionnaires partiellement remplis n'ont pas été compris dans le champ d'observation de l'enquête. Quant à la fiabilité et la validité du questionnaire, ils ont été vérifiées par les avis et suggestions de plusieurs experts, le questionnaire ayant été examiné, révisé, modifié, simplifié et traduit en plusieurs étapes.

La troisième phase de la recherche a été destinée à expérimenter l'efficacité de l'application de la démarche de la classe inversée contextualisée dans le milieu institutionnel. Pour ce faire, nous avons d'abord pensé à construire un dispositif de classe inversée contextualisée en fonction des résultats obtenus à travers les enquêtes.

3- Analyse des données

a. Analyse des données qualitatives et des résultats

La réflexion sur les facteurs contextuels et éducatifs qui influent sur l'intégration des TIC et sur l'introduction de la classe inversée dans notre contexte constitue non seulement un travail important pour la compréhension des enjeux de la mise en place des innovations pédagogiques, mais également un des premiers pas d'élaboration de nouvelles démarches plus pertinentes adaptées au contexte pour l'enseignement et l'apprentissage du français en Iran.

Parmi les facteurs qui freinent l'intégration des TIC en classe de FLE en Iran, le manque de formation des enseignants est le plus remarquable; 92,31% des enquêtés dénoncent le manque de compétences, l'insuffisance et le manque de formation en domaine des TIC, ce qui empêche les enseignants d'utiliser ces technologies dans leurs pratiques d'enseignement. L'enquête n° 6 dans ce cadre souligne que « *la plupart des enseignants n'ont jamais appris à se servir de nouveaux outils, il faut des stages de formation pour*

faire avancer les TIC en classe qui sont un monde riche d'informations et de nouvelles techniques pour l'apprentissage ».

Bien que les enseignants soient habitués à l'utilisation des technologies dans leur quotidien, une formation pertinente au niveau des outils pédagogiques, des applications, des sites à consulter ainsi que les moyens pour trouver des ressources convenables en fonction de leurs objectifs les amèneraient à profiter au maximum des potentiels des TIC. L'enquête n° 7 déclare qu'*« il faut que les instituts organisent des formations sur l'utilisation des TIC pour les enseignants et les apprenants, cela serait utile puisqu'ils apprennent comment utiliser la technologie dans leur enseignement et leur apprentissage et ils comprennent aussi le bénéfice des outils. Il faut aussi un cadre technique pour gérer tout ça dans des établissements éducatifs ».*

De même, 53,85% des enseignants interviewés éprouvent une certaine résistance à l'utilisation des TIC, ce qui peut être considéré comme un facteur ralentissant l'introduction de nouvelles technologies en classe de FLE. Différents propos des enseignants interviewés confirment ce point de vue: l'enquête n° 9 indique que *« comme d'autres changements, les changements ne sont pas forcément voulus, quand on veut changer pour améliorer un système, il y a toujours de la résistance ».*

Aux yeux de 46,15% des enseignants interrogés, l'âge de l'enseignant est un autre élément qui contribue à oublier les avantages et les potentiels des TIC en classe de langue. Selon l'enquête n°3, *« à l'université, peut-être l'âge des professeurs les empêche d'en profiter, ils savent comment utiliser les nouvelles technologies dans la vie quotidienne, mais comment justement en bénéficier dans la classe de langue, c'est une autre question ».* Il est à noter cependant que les propos de tous les enquêtés ne convergent pas sur cette idée; l'enquête n° 9 est de cet avis que le niveau de connaissance numérique et l'intérêt d'en profiter dans l'enseignement ne dépend pas de l'âge mais de la formation: *« Il faut être prudent de ne pas tomber dans les clichés, ..., je ne sais pas âgé ça veut dire quel âge, il y avait beaucoup de personnes qui*

étaient à la fin de carrière, au milieu de carrière, ils les [TIC] appliquent sans problèmes; Toujours c'est la question de formation».

Le manque de temps et l'inadaptation des heures du travail des enseignants avec le temps imposé à l'usage des TIC dans leur enseignement représentent pour 38,46% des enseignants des freins pour promouvoir l'application des TIC en classe. D'une façon générale, les enseignants des instituts et des écoles assurent un grand nombre de cours dans une semaine, c'est la raison pour laquelle ils ont précisé que des heures supplémentaires nécessaires pour préparer un cours avec les TIC les empêchent de les utiliser dans leur enseignement: les enquêtés n° 4 et n° 1 ont précisé que « *le manque de temps influe sur l'utilisation des TIC dans notre contexte* ». Vu que ces heures supplémentaires ne sont pas rémunérées, il y aura plutôt une tendance à retourner vers des démarches traditionnelles.

Un autre obstacle rencontré au niveau de l'usage des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage réside dans le manque d'équipement technologique. Nous avons constaté que 61,54% des enseignants enquêtés se plaignent du manque d'équipement nécessaire pour profiter des potentiels des TIC, ce qui se sent dans tous les établissements éducatifs iraniens, qu'il s'agisse des écoles, des instituts ou des universités. Étant donné le manque d'équipement, 7,69% des enquêtés rejette l'intégration des TIC dans les pratiques de la classe. De ce point de vue, l'enquêté n° 2 affirme que « *dans le domaine de l'apprentissage de la langue, c'est un peu difficile parce que les salles de classe ne sont pas bien équipées en particulier dans les instituts, les apprenants n'ont pas accès à la technologie dans la classe* ».

Concernant les obstacles relatifs à l'institution et à la culture éducative, 53.85% des enseignants s'appuient sur l'efficacité du rôle de l'institution et des responsables pédagogiques dans l'intégration des TIC en classe de FLE. L'enquêté n° 12 déclare que « *c'est l'institution qui peut obliger les enseignants à utiliser des technologies dans leurs enseignements* ». La présence des propos comme « *il y a des limites institutionnelles* », « *les responsables décident* » montre que les enseignants considèrent comme

crucial le rôle de l'institution. Un soutien résolu et déterminé de l'institution et des responsables pédagogiques est une condition nécessaire au développement des TIC dans des pratiques éducatives.

Pour 61,54% des enquêtés, la culture éducative traditionnelle iranienne envisage l'intégration des TIC comme un facteur nuisible de dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE. L'enquête n°10 souligne que « *selon la culture éducative iranienne, cela pourrait causer des défis* ». Il faudrait des changements importants dans les curriculums et les approches pédagogiques pour arriver à l'évolution souhaitée.

Concernant les représentations sociales des enseignants sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement, il faut dire que pour 92,31% des enseignants enquêtés, les étudiants ont une vision positive à l'égard des apprentissages à partir des TIC d'autant plus qu'ils maîtrisent la technologie et qu'ils apprécient la facilité et la vitesse des nouvelles technologies. L'enquête n°3 déclare dans ce cas qu'« *ils auront une impression positive si l'enseignant utilise les TIC et je pense que les apprenants apprécient justement cette utilisation parce qu'ils pensent que l'enseignant assure son cours autrement* »; les représentations sociales des enseignants influent directement sur l'usage des TIC; en fait, la non-pratique des enseignants est motivée par des représentations sociales négatives et par leurs conceptions sur le numérique et ses apports dans l'enseignement et l'apprentissage.

b. Résultats de la deuxième phase de recherche: présentation des résultats des questionnaires et description de l'échantillon

Nous avons procédé à une enquête directive dans les milieux scolaires, universitaires et institutionnels auprès des 110 apprenants de FLE qui ont été interrogés par un questionnaire réalisé en mars 2019. Nous avons analysé 80 questionnaires entièrement remplis. 46,3 % des enquêtés étaient des élèves, 26,3 % étudiants en licence, 10% avaient la licence, 15,0 % le master et 2,5 % étaient doctorants. Selon les résultats 51,3 % des apprenants avaient

20 Plume 34

moins de 20 ans, 30 % entre 21 et 30 ans, 12,5% entre 31 et 40 ans, 2,5% entre 41 et 50 ans et,8% plus de 50 ans.

L'utilisation des TIC dans l'apprentissage du français a été interrogée par quatre items du questionnaire qui nous ont permis de montrer: 1) le taux d'utilisation de nouvelles technologies parmi les personnes interrogées, 2) les outils fréquemment utilisés, 3) les difficultés rencontrées lors de la mise en place des TIC dans l'apprentissage du français, 4) la perception des effets des TIC et la démarche de la classe inversée dans l'augmentation des compétences des apprenants.

12,5 % des enquêtés se sentent en décalage avec l'avènement de la technologie dans l'apprentissage; cependant, nous constatons que la majorité des apprenants soit 87,5% l'utilisent dans leur apprentissage.

En ce qui concerne l'influence de l'âge sur l'utilisation des TIC, le test ANOVA a été utilisé ($P > 0.05$) et aucune relation significative n'a été repérée. L'existence de rapports éventuels avec le pourcentage de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage et le niveau d'étude des apprenants n'a pas été également vérifiée; la valeur P est $0.207 > 0.05$ qui le prouve.

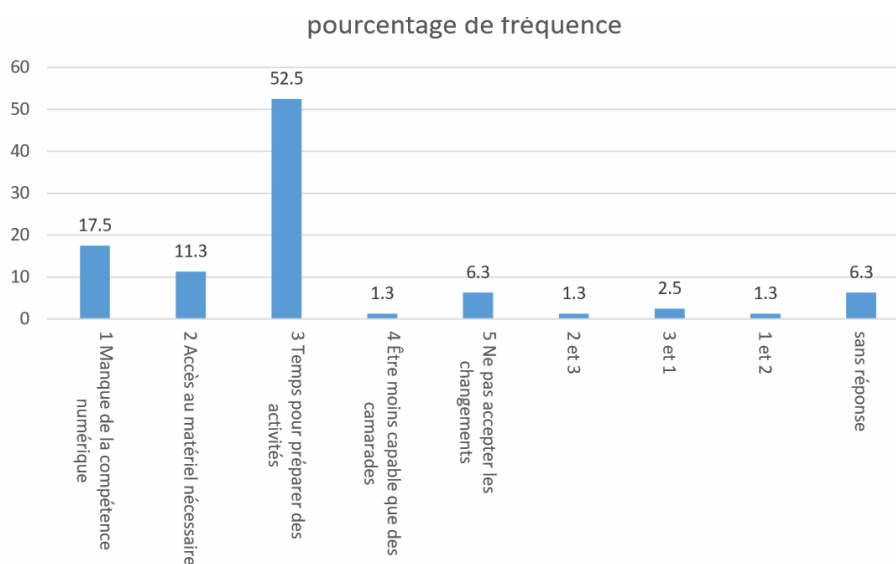


Figure1: Difficultés rencontrées lors de la mise en place des TIC dans l'apprentissage

Nous avons questionné les apprenants quant aux difficultés qu'ils rencontrent à l'égard des TIC: les apprenants soulignent à 52.5% que le manque de temps constitue un enjeu face à la mise en place des TIC dans leurs apprentissages. À ce sujet, 17,5% d'entre eux s'estiment peu compétents pour l'utilisation des TIC; se pose alors ici la question de la formation des apprenants aux TIC. De même, 11,3% des enquêtés pensent que le manque d'équipements nécessaires freine l'usage des TIC en classe de FLE en Iran. Rare sont ceux qui présentent la résistance au changement (6,3%) et se sentent moins capables que leurs camarades (1,3%).

Concernant la mise en œuvre de la classe inversée, 66,3 % des enquêtés expriment leur désaccord, 33,8 % des apprenants se prononcent favorables à l'utilisation de la classe inversée.

Tableau 1: Intérêt de différentes démarches proposées de la pédagogie inversée

Démarches proposées dans la classe inversée	Fréquence	Pourcentage de fréquence
Lecture anticipée avant le cours	3	3,8 %
Visionnage d'une vidéo	8	10%
Recherche documentaire ou thématique	8	10%
Projets en groupe	8	10%
Total	27	33,8%

A partir de ce tableau, on se rend compte que les apprenants intéressés par la démarche de la classe inversée, dans une proportion équivalente (10%), indiquent qu'il serait intéressant que l'enseignant prépare une vidéo pédagogique, choisisse une thématique conduisant des apprenants vers une recherche documentaire avant la classe ou planifie un projet en groupe à travers lequel les apprenants comprennent et maîtrisent le nouveau matériel; ce qui renvoie aux différents niveaux de la classe inversée. Seul 3,8% des enquêtés préfèrent la lecture de quelques pages du manuel avant le cours.

Ainsi, selon cette minorité, une telle initiative ne pourrait être réussie dans la démarche de la classe inversée.

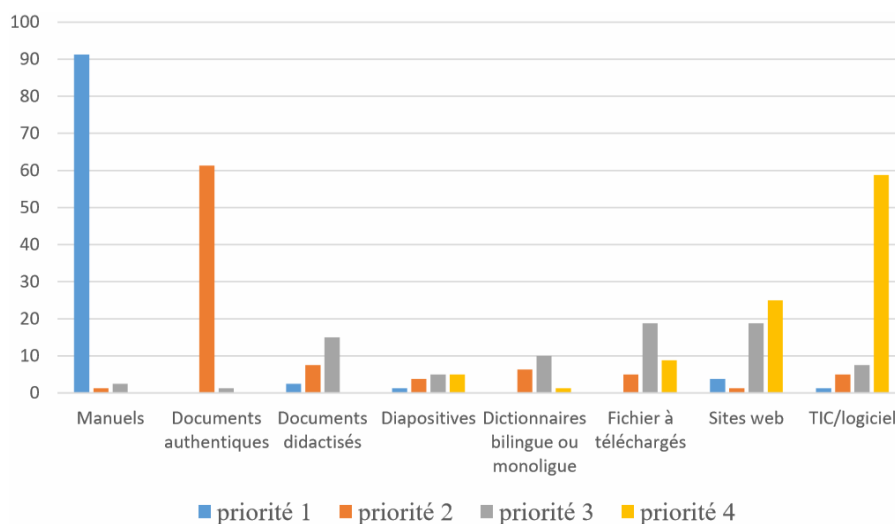


Figure 2: Supports pédagogiques utilisés dans l'apprentissage du français

S'agissant des supports pédagogiques, environ tous les enquêtés (96,3 %) mettent l'accent sur l'importance des outils technologiques, cependant ils en profitent à 58,8% ce qui vient en quatrième priorité dans l'apprentissage du français. Les manuels à 91,3% restent toujours leur première priorité et 9,5% d'entre eux les considèrent comme indispensables dans le cours de FLE. Selon cette statistique, même s'ils sont dépendants des manuels rédigés en France, ils perçoivent les TIC comme des outils efficaces pour faciliter l'apprentissage. Une large partie des apprenants (61,3%) citent les documents authentiques en deuxième priorité, trouvant que les films en version originale sont les meilleurs outils pour apprendre une langue étrangère; l'importance des documents authentiques est soulignée par 66,3% des enquêtés.

c. Résultats de la troisième phase de recherche: vérification expérimentale spontanée

Selon les résultats que nous avons obtenus des deux phases quantitative et qualitative de la recherche, nous avons conçu le plan et le contenu de la classe inversée contextualisée profitant des TIC. La phase principale de la vérification expérimentale spontanée de notre étude a été effectuée avec un groupe de 7 apprenants de l'Institut Gotbe Ravandi, le groupe de contrôle, et un autre de 7 apprenants de l'Institut Tavanesh de Téhéran constituant le groupe expérimental de l'étude en août et en septembre 2020. Les activités de la phase présentielle se sont organisées en ligne sur la plateforme Adobe Connect en raison de la pandémie de Covid19. Les apprenants des deux groupes avaient entre 20 et 30 ans. Nous avons choisi deux groupes homogènes du niveau A1-2. Les apprenants du groupe expérimental ont eu une formation préalable d'une séance sur l'utilisation des TIC, les outils correspondants et la démarche de la classe inversée; alors que les apprenants du groupe de contrôle ont commencé le cours sans formation, sans prise en compte des facteurs contextuels et sans aucune modification dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Le pré-test montre que les apprenants de deux groupes sont plutôt homogènes au niveau de quatre compétences évaluées, à savoir, compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Pour ce faire, nous avons construit une grille détaillée d'évaluation pour réduire au maximum la subjectivité.

d. Dispositif de la classe inversée contextualisée bénéficiant des TIC

Le dispositif de cours du groupe expérimental repose sur un scénario de pédagogie inversée construit en fonction des éléments contextuels à l'issue de questionnaires et d'un entretien semi-directif. Il est basé sur la pédagogie de l'activité et de la résolution de problèmes, d'autant plus que les apprenants enquêtés de notre échantillon déclarent préférer la démarche basée sur l'activité en groupe comme leur deuxième priorité. En fait, vu que les apprenants étaient de niveau élémentaire, il était indispensable de

préciser la charge de travail, les compétences requises et les tâches à effectuer. Nous avons donc créé de petits quizz permettant d'une part à l'apprenant de s'évaluer et d'autre part à l'enseignant d'évaluer les composantes de l'apprentissage, l'efficacité des supports et des outils proposés, le degré de l'interaction provoquée par la mise en place du dispositif ainsi que la production individuelle et en équipe des apprenants.

Lors de la vérification expérimentale, nous avons examiné trois niveaux de la classe inversée durant 12 séances d'une heure et demi. Étant donné que la majorité des apprenants enquêtés déclarent préférer la démarche déductive, nous avons intégré des capsules vidéo pédagogiques de 5 à 8 minutes dans le dispositif pour toutes les séances. Les résultats des questionnaires montrent que les apprenants sont plutôt dépendants de leur enseignant; cependant la majorité d'entre eux utilisent la stratégie de l'anticipation et de la planification dans le cadre des stratégies métacognitives. Ils affirment également apprendre par la répétition et utilisent la stratégie de la clarification en tant que stratégie socio-affective. Cela montre qu'un choix adéquat des matériels à distance et la disponibilité de l'enseignant en dehors de la classe nous amènent à l'implantation réussie de la classe inversée. Les apprenants enquêtés disant qu'ils ont un style d'apprentissage plutôt « divergent » et « accommodateur »; ceci nous permet d'intégrer l'approche de la résolution de problème dans notre dispositif. S'agissant des outils pédagogiques, les apprenants préfèrent plutôt utiliser des outils technologiques et des documents authentiques; et donc, pour que ces derniers soient intégrés dans le dispositif de la classe inversée, nous avons utilisé des vidéos sur YouTube, des documents sur TV5monde et sur Le Point du FLE; il demeure important de rappeler que ces documents ont été modifiés en fonction des objectifs du cours à l'aide de l'application Camtasia. Grâce à cette application, nous sommes parvenus à préparer des capsules vidéo authentiques et complètes, avec des exercices adéquats. Ainsi, nous avons externalisé les phases d'exposition et de traitement, alors que les phases de fixation, d'appropriation et de l'application de notre

scénario didactique ont été réservées pour les pratiques en présentiel. De ce fait, le travail à distance s'est effectué de quatre façons: une capsule vidéo à regarder, la lecture anticipée et la recherche sur Internet, la résolution individuelle et en équipe de problèmes et la réalisation des projets en groupes. Les activités de la phase présentielle, qui s'est organisée en ligne, sont conçues dans le but de renforcer l'acquisition des savoirs et des connaissances principaux de sorte qu'ils soient ensuite appliqués dans les projets prévus. Les apprenants ont accès en tout temps à toutes les ressources d'information de leur dispositif au moyen du mur interactif de la classe que nous avons créé sur le site Padlet qui a fourni la possibilité d'une part à l'enseignant de contrôler toutes les activités, les productions et les projets des apprenants, ce qui l'aide à sauver toutes les détails de l'oubli, et d'autre part aux apprenants d'avoir accès aux ressources et en même temps aux activités de leurs camarades et aux remarques que l'enseignant a notées pour les autres apprenants. Par ailleurs, pour assurer la disponibilité de l'enseignant et mettre en relation tous les étudiants, nous avons créé un groupe sur le réseau social WhatsApp dont l'intérêt réside également sur les interactions synchrones. Les apprenants enquêtés considèrent des manuels comme support inséparable du cours de FLE, le manuel Édito A1 a été donc utilisé afin d'encadrer des pratiques de l'enseignant et des apprenants. Nous avons intégré trois niveaux de la classe inversée dans notre dispositif de la manière suivante:

Le niveau 1 de démarche de la classe inversée a été mise en œuvre lors des séances 1, 2 et 3 à partir des vidéos pédagogiques qui présentaient les nouveaux matériels amenant les apprenants à faire les exercices de la systématisation hors de la classe. L'enseignant a délégué la transmission des savoirs via le mur interactif de la classe, Padlet, et a ainsi trouvé davantage de temps pour être accompagnateur d'apprentissage de savoirs en classe présentielle, où, grâce à l'activité en groupe, les savoirs acquis ont été mis en pratique. Les séances 4, 5, 6, 7 et 8 ont été consacrées au niveau 2 de la classe inversée. Bien que les apprenants soient ouverts aux situations

26 Plume 34

nouvelles, ils se sont sentis plus dépendants de la vidéo; c'est la raison pour laquelle nous avons mis à leur disposition les vidéos pédagogiques en tant que support principal à chaque séance; à ce niveau, nous sommes allés un peu plus loin et nous avons intégré la recherche d'information dans le dispositif de ces séances. Celle-ci a été réalisée à l'aide de l'enseignant qui a partagé les liens vers les sites convenables et adaptés à leur niveau sur le mur interactif; il a ainsi conduit les apprenants à la préparation d'une thématique à réaliser seul ou en groupe et à la présentation sous forme d'exposé, d'écriture, d'interview ou de jeu de rôle en classe présentielle. L'enseignant accompagnait la construction des connaissances par chaque apprenant et l'aidait à identifier les savoirs nécessaires et à faire des activités hors de la classe; les résultats qui permettaient à l'enseignant de contrôler le processus ont été déposés sur Padlet.

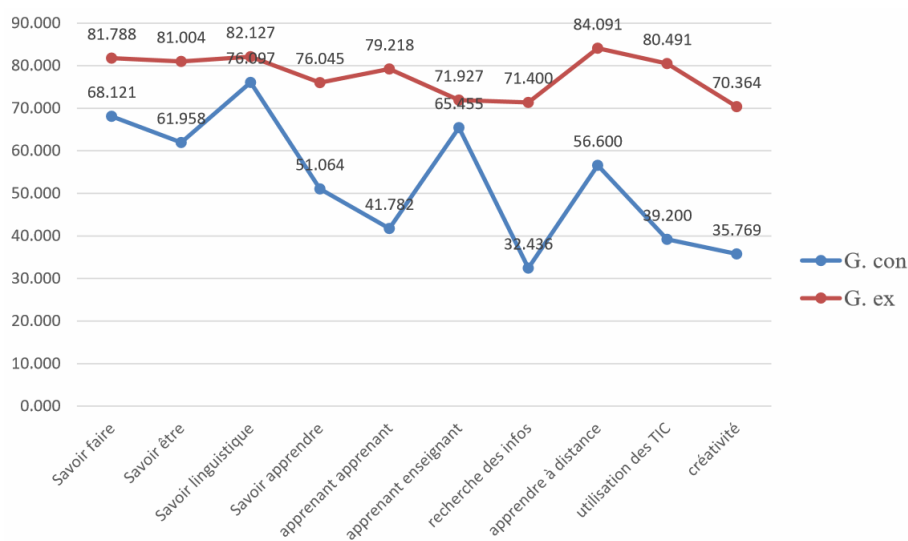


Figure 3: Taux total du groupe expérimental et du groupe de contrôle

Nous avons appliqué le troisième niveau de la classe inversée lors des quatre dernières séances. Les objectifs de ce niveau consistent à donner du

sens aux connaissances, à comprendre comment elles marchent et à les appliquer à d'autres situations. Pour ce faire, à distance, les apprenants regardent un film qui contient le point grammatical et le vocabulaire concernant les objectifs du cours, ils les structurent un peu. En classe, ils présentent les informations trouvées, ils prennent connaissance de la théorie, mettent en pratique les connaissances et les savoirs acquis et ils les transfèrent enfin dans d'autres situations.

Cette figure permet de constater une croissance dans le taux du groupe expérimental au niveau des compétences évaluées. L'indice d'apprentissage à distance exprime surtout la capacité des apprenants à utiliser des outils technologiques pour mieux apprendre en ligne; on constate cependant que la compétence d'apprendre à distance est ascendante pour le groupe expérimental et que les apprenants de ce groupe en bénéficient à 84,09%; ce qui permet de voir que la démarche de la classe inversée contextualisée a changé les habitudes et que les TIC se sont intégrées visiblement dans la classe. Le taux de l'interaction apprenant-apprenant et de la créativité du groupe expérimental est également en croissance par rapport à celui du groupe de contrôle; ce qui montre l'efficacité des activités, des projets et des recherches en groupe en dehors et lors des cours.

Tableau 2: Test T pour échantillons appariés: Moyenne et déviation des notes de pré-test et posttest

		Moyenne	N	Déviation	Déviation standard de la moyenne
Paire 1	pré-test ex	17.4643	7	.91775	.34688
	post-test ex	18.7500	7	.84163	.31810

		Différences ... Intervalle de Confiance de la ... Supérieur	T	Degré de liberté	Sig.
Paire 1	pré-test ex - post-test ex	-.62594	-4.768	6	.003

28 Plume 34

Les résultats obtenus au pré-test et au post-test du groupe expérimental prouvent que la moyenne de notes et la déviation avant l'intervention est (17.4643 ± 0.9177) et que la moyenne de notes et la déviation après l'intervention est (18.7500 ± 0.8416). Selon le Test T pour échantillons appariés, étant donné le seuil de signification obtenu, nous pouvons conclure qu'il y a une différence statistique significative entre la valeur de moyenne avant l'intervention et celle après l'intervention ($p < 0.05$).

		Moyenne	N	Déviati	Déviati standard de la moyenne
Paire 1	pré-test cont	17.7143	7	1.46080	.55213
	post-test cont	17.8571	7	.91124	.34442

		Différences ... Intervalle de Confiance de la ... Supérieur	T	Degré de liberté	Sig.
Paire 1	pré-test cont - post-test cont	.53594	-.515	6	.625

Les résultats obtenus de cette phase du groupe de contrôle montrent que la moyenne de notes et la déviation avant l'intervention est (17.7143 ± 1.460) et la moyenne de notes et la déviation après l'intervention consiste en (17.8571 ± 0.91124). Selon le Test T pour échantillons appariés, étant donné que le seuil de signification n'est pas obtenu, nous pouvons en conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre la valeur de moyenne du pré-test et post-test ($p > 0.05$).

4- Discussion et conclusion

L'analyse des résultats de la recherche qualitative a montré que malgré l'importance d'intégrer les TIC dans le système éducatif, le champ d'usage de ces dernières en éducation était resté limité et s'est développé lentement en raison des nombreux obstacles. Aujourd'hui, la pandémie du coronavirus

a boosté le rythme de l'intégration pédagogique des TIC et nous nous trouvons face à une révolution rapide dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne. La crise du coronavirus est devenue la meilleure occasion de démontrer les valeurs et les apports des outils technologiques et de mettre en lumière la nécessité d'accélérer leur intégration dans le secteur de l'éducation; cette situation va perdurer après la crise du coronavirus puisque les acteurs pédagogiques ont mesuré les bénéfices et les innombrables avantages des TIC en classe.

Nous avons constaté que l'expérimentation de deuxième niveau de la classe inversée était plus compatible avec notre public du groupe expérimental. Celui-ci vise essentiellement à amener les apprenants à faire des recherches individuelles et collectives à distance dans le but de préparer une thématique avant la séance en présentiel et à déposer les résultats des investigations sur le mur interactif de la classe puis, en présence, à présenter la thématique par une activité ou un projet en groupe. Etant donné que notre public était de niveau élémentaire et encore dépendant de l'enseignant pour trouver et bénéficier des ressources, ce niveau de l'approche de pédagogie inversée pourrait obtenir des résultats encore meilleurs. L'objectif est d'introduire le troisième niveau de cette approche qui conduit les apprenants vers plus d'autonomie.

À l'issue des enquêtes par entretiens auprès des enseignants de FLE, nous avons constaté les obstacles et les contraintes qui perturbent l'intégration des TIC et l'initiation des innovations en classe de FLE tels que ceux relatifs à la croissance professionnelle et personnelle, à l'équipement technique nécessaire à l'institution et à la culture éducative.

La pédagogie inversée peut convenir davantage aux apprenants, notamment parce qu'elle permet de tenir compte de leur rythme et de leurs modalités d'apprentissages; de même, les difficultés d'apprentissage sont liées à la disponibilité de l'enseignant. Comme les résultats de la recherche le prouvent, cette démarche contribue au développement d'habiletés cognitives. Elle implique un changement de rôle de l'enseignant qui passe

d'un rôle de transmetteur des savoirs à un rôle d'accompagnement; dans cette perspective, il importe de mentionner qu'une telle approche génère une charge de travail supplémentaire pour les enseignants qui est plus importante par rapport à celle d'un enseignement magistral, un aspect qui pourrait ralentir l'introduction de la classe inversée. L'enseignant qui adopte cette approche doit mettre du temps pour planifier non seulement toutes les activités en classe, mais aussi pour produire du matériel pour les travaux préparatoires des séances en dehors de la classe; il répond également aux questions posées hors de la classe puisque la disponibilité de l'enseignant est considérée comme un des avantages de cette approche. De plus, l'enseignant de la pédagogie inversée est censé élaborer un nouveau contenu pour chaque cours et chaque groupe d'apprenants en fonction de leurs besoins et attentes. Bien que le contenu du cours ainsi élaboré rende l'enseignement différent, les heures du travail augmentent considérablement.

Vu que ces horaires supplémentaires ne sont pas rémunérés, il y aurait plutôt une tendance à retourner vers des démarches traditionnelles dans lesquelles la charge de travail est moins élevée. Pour réduire la charge de travail, un soutien de l'institution devient crucial pour encourager, soutenir les enseignants et les inviter à travailler ensemble dans un milieu favorable. Le groupe d'enseignants qui planifie les activités ensemble investit moins de temps individuel dans la préparation du dispositif de la classe inversée. Même si le travail en équipe est en décalage par rapport à la culture du pays et si les enseignants appartiennent à une génération où l'individualisme dominait dans les pratiques, il convient que les institutions prennent les mesures nécessaires afin de créer un contexte favorable d'entraide en vue de l'implantation de la démarche de pédagogie inversée.

L'application de la classe inversée d'une manière contextualisée est un nouveau chemin qui nous permet d'avancer systématiquement à petits pas au lieu de chercher à tout transformer d'un coup. La classe inversée contextualisée aura des effets considérables sur la transformation des pratiques et des conceptions tant du point de vue des enseignants que des

apprenants à condition que les modalités de son introduction soient précisément réfléchies en amont.

Bibliographie

- Anciaux, F., Forissier, T. et Félix Prudent, L. (2013), *Contextualisations didactiques. Approches théorique*. Paris, L'Harmattan
- Asselah Rahal, S. (2008), *Perspective pour une didactique des langues contextualisées*. Paris, Editions des archives contemporaines.
- Azimi-Meibodi, N. et Mohammadpour, T. (2021), « Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran ». *Plume* 32, 183-211. http://www.revueplume.ir/article_131445.html
- Beacco, J.-C. 2005, « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère ». In: Mochet, M.-A. et al. (dir.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon, ENS Éditions, p. 59-69.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014), *La classe inversée*. (W. Piette, trad.) Canada, Raynald Goulet inc.
- Bernard, F. & Ailincăi, R. (2012), De l'introduction des TICE à l'École aux pratiques actuelles des jeunes. *Revue française d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan, n° 8, pp. 215-226.
- Bigirimana, C. (2019), « Les TIC et l'enseignement des langues. Enjeux sémantique et orthographique ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 8 - 2019 p. 13-29.
- Blanchet, P. (2016), « Contextualisations didactiques et didactologiques: questions en débat. universitaires des Antilles », *Contextes et Didactiques*, n°7, juin 2016
- Cambra Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.
- Castellotti, V. (2017), *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier
- Castellotti, V. (2016), « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL? Contexte global, contextes locaux ». *Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, pp.111-124.

- Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005), « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactique » in Beacco, J.-C., Chisse, J.-L., Cicurel, F. & Veronique, D. (dir): *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, pp. 1-9.
- Coulibaly, M. (2019), « Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire: cas de l'enseignement secondaire ». *Education*. Université de Haute Alsace - Mulhouse. Français. URL: NNT: 2019MULH1179
- Debono, M., Pierozak I.(2015), « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia » . *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 12 (1), pp.23-53. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/275>.
- Dumont, A., et Berthiaume, D. (2016), *La pédagogie inversée — Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. De Boeck supérieur.
- Frenay, M. et Bedard, D. (2004), « Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisé pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert » in: A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 241-268), Québec, Les presses de l'Université Laval.
- Gajo, L. et Mondada, L. (2000), *Interactions et acquisition en contexte, Modes d'apprentissage de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires.
- Gardiès, C. et Fabre, I. (2015), Médiation des savoirs: de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée », *Distances et médiations des savoirs* URL: <http://journals.openedition.org/dms/1240>
- Gashmardi, M-R. et Saidi, M. (2013), « L'impact de la contextualisation, de l'organisation sémantique et de l'apprentissage réparti sur la diminution de l'oubli: le cas des apprenants enfants iraniens de FLE ». *Recherches en langue et littérature française* Année 6, N° 9, pp. 43-64. URL: https://france.tabrizu.ac.ir/article_268_30c3f6a2aa4aeef0abf59bb26d7fdbba1.pdf

- Gashmardi, M-R et Sadeghpour, R. (2018), « La pédagogie inversée en FLE: impact sur l'apprentissage des enfants ». *Plume* 27, pp.71-88. URL: http://www.revueplume.ir/article_69623.html
- Guilbault, M. & Viau-Guay, A. (2017), « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur: état des connaissances scientifiques et recommandations », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(1) | 2017, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 27 novembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/dms/430>.
- Hoteit, S. (2010), *Enseignement-apprentissage du français au sud du Liban: didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone?* Thèse de doctorat. Linguistique. Université Rennes 2.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Lebrun, M. (2011), « Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants: vers une approche systémique ». URL: <https://www.researchgate.net/publication/235009548> .
- Lebrun, M. (2014), « Classes inversées, étendons et systémisons le concept!: Essai de modélisation du concept de classe inversée ». URL; <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>
- Lebrun, M. (2016), « Un « cours ». plusieurs modalités de classe inversées, un exemple d'hybridation », in Dumont, A., & Berthiaume, D. (2016), *La pédagogie inversée-enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. De Boeck supérieur.
- Moore, D. (2007), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris, Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2002), *Représentation sociale des langues et enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moscovici, S. (1984), *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Musso, P. (2009), « Usage des imaginaires des TIC: la friction des fictions », in Licoppe, Ch. (éd.), *L'évolution des cultures numériques*. Paris: FYP Editions, pp. 201-210

- Nizet, I., Meyer, F. et Galiano, O. (2016), « Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée », in A. Dumont et D. Berthiaume, *La pédagogie inversée*. De Boeck supérieur.
- Ollivier, Ch. Gaillat, T. et Puren, L. (2016), *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris, Edition des archives contemporaines.
- O'malley, J.M., Chamot, A. (1990), *Learning strategies in second language. Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013), « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. » *Distances et médiations des savoirs*, no. 4, 2012- 2013. URL: <https://journals.openedition.org/dms/425>
- Porquier, R. et Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris, Didier.
- Simbagoye, A. (2012), « Approche par les situations et intégration des TIC dans l'enseignement apprentissage du français langue d'enseignement à l'élémentaire », in C. Davieu, P. Charland, A. Simbagoye. (2012), *Écoles en mouvements et réforme*, De Boeck supérieur.
- Simonnot, B. (2012), « Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur: questions conceptuelles et méthodologiques », *Distances et médiations des savoirs* URL: <https://journals.openedition.org/dms/430>
- Taurisson, A. et Herviou, C. (2015), *Pédagogie de l'activité: pour une nouvelle classe inversée - Théorie et pratique du "travail d'apprendre"*. ESF Editeur.
- Vahed, Sh., Gashmardi, M-R., Safa, P. et Rahmatian, R. (2020), « Enjeu de l'interaction dans les classes virtuelles de FLE en Iran ». *Revue des Etudes de la langue française* 23, pp. 49-66. URL: https://relf.ui.ac.ir/article_25796.html